

2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

W rozdziale, na podstawie danych statystycznych, omówione zostaną kluczowe problemy i trendy zmian w zakresie uczestnictwa w edukacji od okresu żłobkowego po szkolnictwo wyższe. Analiza obejmie edukację formalną w okresie od urodzenia do wczesnej dorosłości. Uczestnictwo w edukacji nieformalnej i pozaformalnej oraz uczestnictwo w edukacji w późniejszych okresach życia nie będzie tutaj analizowane.

W rozdziale omówiona jest więc opieka nad dziećmi do lat trzech, opieka przedszkolna, szkoły podstawowe, gimnazja, licea, technika, szkoły zawodowe, szkolnictwo policealne i wyższe, wszystko z uwzględnieniem także podziału terytorialnego, zmian demograficznych i innych zbadanych uwarunkowań uczestnictwa w edukacji. Przypomnieć należy, że w lutym 2011 r. zmieniły się przepisy określające formy opieki nad dziećmi do lat trzech, ale na zmiany, które przyniesie tzw. ustawa żłobkowa, i ich ocenę przyjdzie poczekać.

Poniższe opracowanie nie jest prostym wycięciem z roczników statystycznych. Autorzy, opierając się na literaturze przedmiotu, starali się zidentyfikować najważniejsze, a równocześnie dające się opisać w kategoriach ilościowych, problemy związane z tytułowym zagadnieniem. Z pewnością nie jest to opracowanie wyczerpujące. Mamy natomiast nadzieję, że wskazuje ważne problemy.

2.1. Opieka nad dziećmi do 3. roku życia

Istytucjonalna opieka nad małymi dziećmi dotyka różnych obszarów funkcjonowania społecznego: kwestii demograficznych, rozwoju rynku pracy i równości na rynku pracy, wsparcia rodzin defaworyzowanych i wykluczonych społecznie, ograniczenia ubóstwa, profilaktyki wielu zaburzeń przystosowania i możliwości ograniczenia oddziaływania czynników zaburzających rozwój. Rozwiązania prawne mogą wpływać na możliwość wykorzystania potencjału tkwiącego w tym okresie rozwojowym. Wymaga to rozszerzenia zakresu myślenia o sposobach organizacji wczesnej opieki nad dzieckiem o zagadnienia związane z wczesną edukacją uwzględniającą mechanizmy rozwoju dziecka oraz problematykę wyrównywania szans edukacyjnych i pracy z rodzinami edukacyjnego ryzyka.

Do momentu wejścia w życie Ustawy o opiece nad dziećmi do lat trzech (uchwalonej przez Sejm 4 lutego 2011 r.) dopuszczalne były trzy formy opieki nad dziećmi sprawowanej w czasie czasowej nieobecności rodziców: żłobki, których funkcjonowanie regulował art. 32b Ustawy z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej, opieka sprawowana nad dziećmi przez opiekunki dziecięce prowadzące działalność gospodarczą (w praktyce, w większości pracują bez rejestracji) oraz w ramach innych form działalności gospodarczej świadczących usługi opieki nad dziećmi w grupie (m.in. w ramach tzw. klubików malucha)¹. Istniała znacząca różnica między pierwszą a dwoma pozostałymi formami opieki: o ile działalność żłobków była bardzo silnie regulowana, o tyle usługi prowadzone w oparciu o przepisy dotyczące działalności gospodarczej nie podlegają standardom jakości usług.

Żłobki były placówkami zaliczanymi do systemu opieki zdrowotnej. Zgodnie z poprzednio obowiązującą ustawą, były to jednostki udzielające świadczeń zdrowotnych, które obejmowały swoim zakresem działania profilaktyczne i opiekę nad dzieckiem w wieku do 3 lat, w czasie pracy rodziców lub opiekunów². Żłobek musiał spełniać wymagania fachowe i sanitarne określone w rozporządzeniu Ministra Zdrowia. Wszystkie czynności związane z opieką nad zdrowym dzieckiem w wieku do lat 3 były w żłobku świadczeniami zdrowotnymi i musiały być wykonywane przez osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje. Wykonywały je przede wszystkim pielęgniarki i opiekunki dziecięce. Wymagania wobec osób zajmujących w żłobku stanowiska kierownicze regulowało rozporządzenie Ministra Zdrowia: mogła to być osoba posiadająca wykształcenie wyższe pielęgniarskie lub inne wyższe mające zastosowanie przy udzielaniu świadczeń zdrowotnych i co najmniej 3-letni staż pracy w zawodzie lub osoba posiadająca średnie wykształcenie medyczne i kurs specjalistyczny oraz co najmniej 6-letni staż pracy w zawodzie.

Restrykcyjność regulacji sprawiła, że rynek prywatnych usług żłobkowych (tworzenie niepublicznych ZOZ-ów) świadczących kompleksową opiekę rozwijał się niezwykle powoli (w 2009 roku było ich w Polsce zaledwie 19) i nie stanowił odpowiedzi na potrzeby rodziców małych dzieci. Jednocześnie można zauważyć, że w żadnej z dopuszczalnych prawnie form opieki nie było standardów związanych z jakością oddziaływań edukacyjnych i wspomagania rozwoju dzieci. Taka sytuacja odzwierciedlała że zupełnie nie są uwzględniane możliwości, jakie tkwią w edukacji w najwcześniejszym okresie rozwojowym. Brakuje także wprowadzanych na poziomie krajowym programów interwencji lub wsparcia, ukierunkowanych specyficznie na funkcjonowanie rodziny z małym dzieckiem.

¹ W trakcie pisania raportu prace sejmowe nad dwoma projektami ustaw, które na nowo określiłyby rozwiązania w zakresie opieki nad małymi dziećmi.

² Art. 32b Ustawy z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej. (Dz U Nr 91, poz. 408 z późn. zm.)

2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

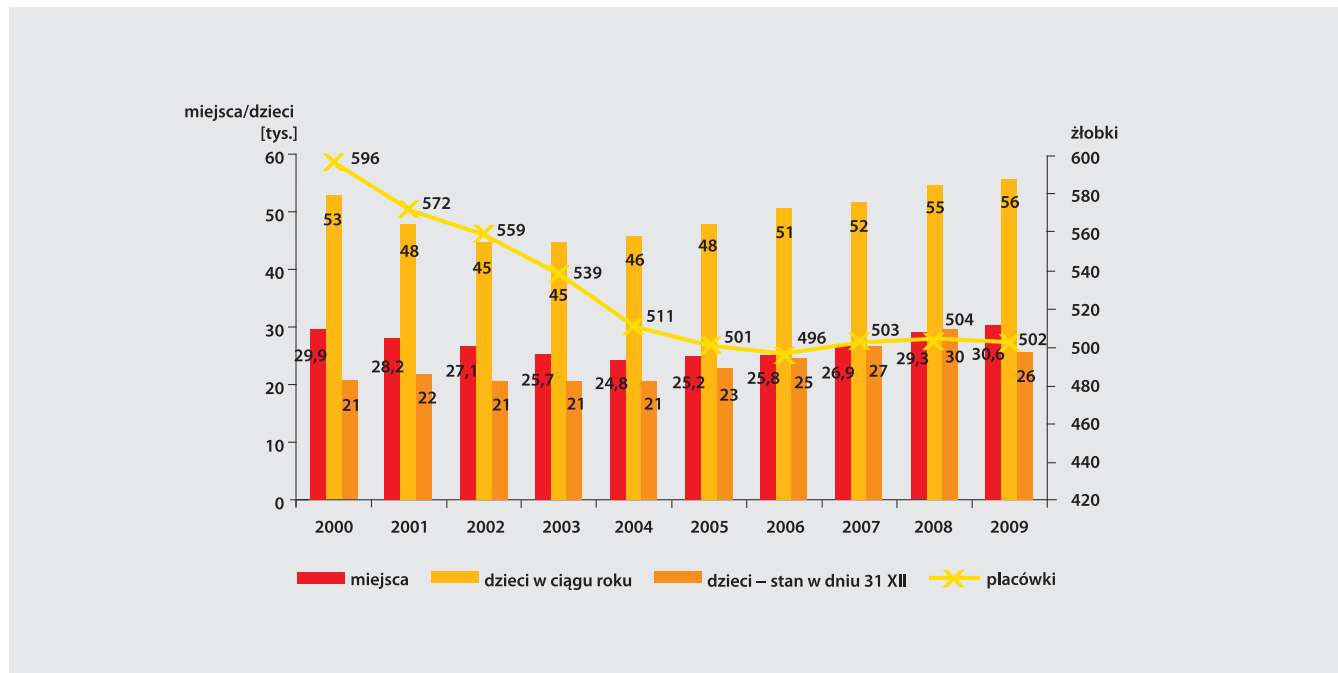
W Polsce w latach 2000–2009 systematycznie zmniejszała się liczba żłobków i oddziałów żłobkowych.

2.1. Opieka nad dziećmi do 3. roku życia

Przyjrzyjmy się dostępności placówek sprawujących opiekę nad dziećmi do lat 3. Oficjalne statystyki uwzględniają jedynie opiekę w instytucjach działających w ramach systemu ochrony zdrowia (wykres 2.1.).

W Polsce w latach 2000–2009 systematycznie zmniejszała się liczba żłobków i oddziałów żłobkowych. Najniższa liczba placówek występowała w roku 2006 (496 placówek) i nieznacznie wzrosła w kolejnych latach, utrzymując się na poziomie ok. 500 placówek.

Wykres 2.1. Liczba żłobków, miejsc i uczęszczających dzieci w latach 2000–2009



Źródło: podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia w latach 2000–2009, GUS, Rocznik Statystyczny 2010; GUS.

Widoczna na wykresie różnica między liczbą miejsc w żłobkach a liczbą dzieci powstaje w wyniku występowania relatywnie krótkiego przeciętnego przebywania dziecka w placówce (GUS, 2009). Pobyt ten kształtował się w omawianych latach na poziomie 75–78 dni.

Na koniec 2008 r. opieka w żłobkach i oddziałach żłobkowych obejmowała 30,2 tys. dzieci, w tym 14,3 tys. dziewczynek (47,45%). Najliczniejszą była grupa dwulatków stanowiąca 51% ogółu dzieci. W ciągu roku we wszystkich placówkach przebywało 54,7 tys. dzieci (prawie dwukrotnie więcej niż według stanu na koniec roku), co świadczy o dużej fluktuacji. W 2008 roku na każde 10 000 dzieci w wieku do 3 lat, do żłobka uczęszczało 257 (według stanu na dzień 31 XII).³

Dodajmy, że w roku 2000 dzieci objęte opieką żłobkową stanowiły 2,1% populacji w wieku 0–3 lat, w 2009 tylko nieznacznie więcej, bo 2,6%. Do tych statystyk należy dodać informację o liczbie dwulatków objętych opieką przedszkolną. Według GUS⁴ w 2002 roku 2,2%, a w 2009 r. 4,2% dwulatków uczęszczało do placówek przedszkolnych.

Istotnym problemem jest zróżnicowanie regionalne dostępu do opieki instytucjonalnej, szczególnie w podziale na miasto i wieś.

Istotnym problemem jest zróżnicowanie regionalne dostępu do opieki instytucjonalnej, szczególnie w podziale na miasto i wieś, a także w województwach. Z analizy danych regionalnych GUS z 2000 r. wynika, że w 157 powiatach (ok. 42%) nie było ani jednego żłobka. W roku 2007 liczba powiatów, w których nie było żłobka, zmalała o 17 (do 133 – ok. 35% ogółu). Wskaźnik liczby miejsc na 1000 dzieci do lat 3 w miastach (liczony ze względu na usytuowanie placówek) wyniósł 43.

Przyjrzyjmy się kwalifikacjom kadry w żłobkach. Wśród 7,2 tys. osób pracujących w żłobkach i oddziałach żłobkowych (niezależnie od formy zatrudnienia), dla których było to główne miejsce pracy, było zatrudnionych 37 lekarzy i 985 pielęgniarek (z czego odpowiednio: 86% i 96% w placówkach publicznych). Przeciętnie w co dwudziestej placówce publicznej pracował lekarz, dla którego było to podstawowe miejsce pracy. W przypadku niepublicznych instytucji lekarz, dla którego było to podstawowe miejsce pracy, pracował przeciętnie w co piątej placówce (GUS).⁵ Dla oceny możliwości wzrostu dostępności opieki żłobkowej warto oszacować możliwości zdobywania kwalifikacji zawodowych w tym zakresie. Według danych MEN w 2009 roku funkcjonowało 40 szkół kształcących w zawodzie opiekunki dziecięcej, 957 osób było w trakcie nauki, a 223 przystąpiły do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

³ Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia 2008, GUS.

⁴ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02, 2008/09.

⁵ Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia, op. cit.

Szczegółowy opis funkcjonowania żłobków wydaje się mieć niewielkie znaczenie w kontekście faktu, że przytłaczająca większość dzieci nie korzysta z tej formy opieki. Jednak zastanawiają statystyki mówiące, że dziecko średnio przebywa w żłobku zaledwie około 4 miesięcy – czas ten wydaje się za krótki, żeby mówić o stabilnym wsparciu funkcjonowania jego opiekunów na rynku pracy.

To, co dzieje się z dziećmi nieobjętymi opieką żłobkową, nie jest opisane w statystykach. Znane są dane zbiorcze mówiące o sprawowaniu opieki przez rodziców dzieci do lat 14. Zgodnie z nimi mniej niż 1% rodziców korzysta z prywatnych placówek opieki, a ok. 2% z pomocy opłacanych opiekunek. Największy odsetek badanych mówi o pomocy udzielanej przez członków rodziny⁶ (MPIPS).

Porównania międzynarodowe wykazują, że uczestnictwo polskich dzieci w formach zinstytucjonalizowanej opieki przedprzedszkolnej jest bardzo niskie. Poniżej przedstawiamy dane z zastrzeżeniem, że statystyki te nie są w pełni porównywalne (m.in. biorą pod uwagę różne dane bazowe – od 2004 do 2006). Dotyczą one jedynie opieki dofinansowanej ze środków publicznych.

W Republice Czeskiej do żłobków uczęszcza mniej niż 1% dzieci w wieku poniżej 3 lat. Natomiast ok. 20% 2-latków uczęszcza do przedszkoli. W Niemczech istnieje wyraźna różnica między landami zachodnimi a wschodnimi. W zachodnich landach do żłobków uczęszcza jedynie 10% dzieci w wieku poniżej 3 lat, natomiast we wschodnich landach odsetek ten wzrasta do 41% (2007). Dane obejmują prywatne formy opieki, Tagesmütter – osoby, które opiekują się dziećmi w swoim domu. Podobna jest sytuacja w Irlandii, gdzie typową formą opieki nad dzieckiem jest opieka w domu, a formy oddziaływania ukierunkowane na określone cele są na ogół przewidziane dla dzieci w wieku powyżej 3 lat.

Duży odsetek dzieci uczęszczających do placówek w wieku poniżej 3 lat mają kraje skandynawskie. Osiąga on 53% w Islandii, a jeszcze większy jest w Danii (83%), Szwecji (66%) i Norwegii (61%). W Finlandii sytuacja jest inna niż w sąsiednich krajach skandynawskich – odsetek ten, który wynosi 36%, jest bardziej zbliżony do odsetka w Belgii (34%), Holandii (29%), Portugalii (25%), Słowenii (39%) i Zjednoczonym Królestwie (26%). Do tej listy krajów można dodać Francję, w której łączny odsetek wśród dzieci w wieku poniżej 3 lat kształtował się w 2004 r. na poziomie 25%. Należy jednak wyodrębnić dzieci w wieku 0–2 lata uczęszczające do żłobków (13%) i 2-latki biorące udział w zajęciach przedszkolnych (29%). Odsetki dzieci w wieku poniżej 3 lat w innych krajach, dla których dane są dostępne, wahają się od ok. 10% do 20% (Węgry – 9%, Austria – 11%, Hiszpania – 18%, Włochy i Litwa – 19%) (Eurydice, 2009: 63–64).

Decyzją systemową, która wpływa na praktykę pracy w instytucjach dla najmłodszych, jest wyodrębnienie lub połączenie opieki nad najmłodszymi dziećmi ze strukturami opieki przedszkolnej. Możliwe są dwa rozwiązania:

1. Dzieci uczęszczą do placówek zintegrowanych – opieka i edukacja organizowana jest wspólnie dla wszystkich dzieci, które nie osiągnęły wieku szkolnego. Placówki są kierowane przez jeden zespół wychowawców i nauczycieli o takich samych kwalifikacjach i objętych tą samą siatką płac. W przypadku małych dzieci dodatkowo zatrudniana jest kadra należąca do innych kategorii zawodowych np. opiekunki czy wykwalifikowane pielęgniarki opiekujące się noworodkami. Model ten przyjęty jest w krajach skandynawskich (z wyjątkiem Danii), na Łotwie i w Słowenii.
2. Struktura uzależniona od wieku dzieci – czyli osobne placówki dla dzieci od 0 do 3 lat i dzieci w wieku 3–6 lat. Przy takim rozwiązaniu każda forma edukacji i opieki może podlegać innemu ministerstwu. Ten model jest najbardziej rozpowszechniony w Europie. Obowiązuje także w Polsce. W Danii, Grecji, Hiszpanii, na Cyprze i Litwie współistnieją obydwa modele.

Według autorów opracowania „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych” (Eurydice, 2009) system zintegrowany daje większą szansę myślenia całościowego o potrzebach rozwojowych dziecka i przyczynia się do rozwiązań, które gwarantują dostęp do wczesnej opieki i edukacji wszystkim dzieciom.

Z opieką i szeroko rozumianą edukacją w tym okresie rozwojowym wiąże się wiele dylematów teoretycznych i ideologicznych. Autorzy omawianego raportu wskazują na trzy ważne obszary dyskusji. Po pierwsze, problem dominującej teorii wychowania dotyczącej wczesnej opieki. Raport mówi głównie o rozróżnieniu na teorie skoncentrowane na podmiotowości dziecka i te ukierunkowane na przekaz nauczyciela. Większość krajów, w których poczyniono rozstrzygnięcia na ten temat wybiera pierwsze rozwiązanie. Są to: Belgia, Dania, Hiszpania, Cypr, Litwa, Łotwa, Finlandia. Drugi obszar debaty dotyczy inicjatyw na rzecz grup ryzyka. Ogólnoeuropejskim wyzwaniem jest zapewnienie dostępu do placówek opiekuńczych osobom z grup defaworyzowanych społecznie i zagrożonych ubóstwem. Nawet prawne gwarancje pierwszeństwa nie sprawiają, że więcej osób z biedniejszych środowisk korzysta z tworzonych możliwości. Kwestia ta ma o tyle duże znaczenie, iż opieka sprawowana w warunkach chronicznego stresu, m.in. spowodowanego czynnikami ekonomicznymi, jest mniej korzystna dla rozwoju dziecka od instytucjonalnej. Trzecim obszarem dyskusji jest partnerstwo z rodzicami. Temat ten jest powiązany z poprzednim i ma na celu prowadzenie efektywnych interwencji służących wyrównywaniu szans edukacyjnych. Akty prawne niektórych państw (m.in. Francji, Finlandii, Danii, Hiszpanii, Włoch, Portugalii, Łotwy, Wielkiej Brytanii) mówią o współpracy wykraczającej poza przekazywanie wskazówek czy informacji i uwzględ-

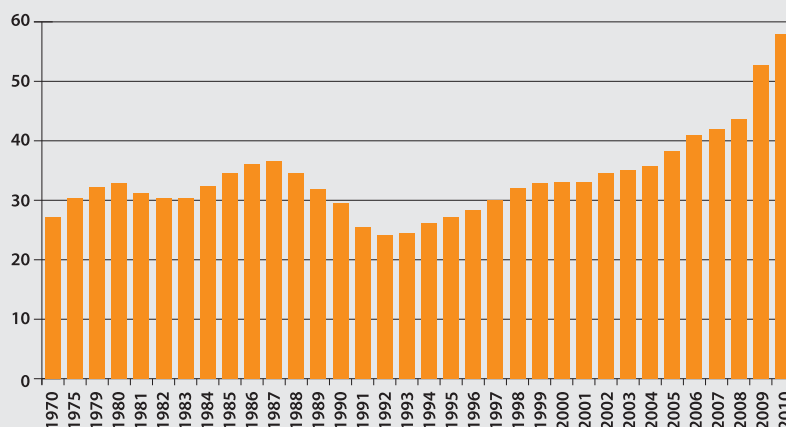
⁶ Według danych GUS 2006 za: „Założenia ustawy o formach opieki nad dziećmi w wieku do lat trzech”, publikowane na stronach MPIPS.

nijącej rolę rodziców jako współtwórców planów interwencji dotyczących ich dzieci oraz wspieraniu rodziców w ich potrzebach po to, by mogli dobrze wykonywać rolę rodzica najmłodszych dzieci. Wszystkie trzy obszary stanowią swoiste „białe plamy” polskiej polityki edukacyjnej wobec najmłodszych dzieci. Równocześnie brakuje danych na temat realnych potrzeb w zakresie opieki i edukacji w tym okresie życia w Polsce.

2.2. Edukacja przedszkolna

O znaczeniu wychowania przedszkolnego nikogo nie trzeba przekonywać. Krótki przegląd racji za upowszechnianiem tego etapu edukacji formalnej znajdzie czytelnik w rozdziale 5. Na marginesie należy jedynie przestrzec przed zbyt uproszczonym rozumieniem wagi przedszkola. Wysokie upowszechnienie przedszkola nie oznacza automatycznie późniejszych sukcesów edukacyjnych i zminimalizowania nierówności edukacyjnych. Lata 2002–2009 to w zakresie upowszechniania wychowania przedszkolnego okres kontynuacji trendu wzrostowego. Po zapaści drugiej połowy lat 80. i początku lat 90. (patrz ramka 2.1.) od 1993 roku obserwujemy ciągły wzrost wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego.

Ramka 2.1. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego w grupie 3–5 latków w Polsce w latach szkolnych 1969/70–2009/10



Opracowania na temat edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–5 lat wskazują, że lata 90. to okres silnego kryzysu w tym zakresie. Na tle ogólnego postępu edukacyjnego, to trend dziwny. W *Prawie do nauki* (2002) czytamy: „Przedszkole powszechne w czasach komunizmu, [współcześnie] stało się niemal elitarne.” Do podobnych wniosków doprowadza lektura opracowania K. Kamińskiej (2003). Czy faktycznie za regres w wychowaniu przedszkolnym odpowiadają jedynie zmiany ustrojowe zapoczątkowane w 1989 roku, a głównie przekazanie przedszkoli samorządom?

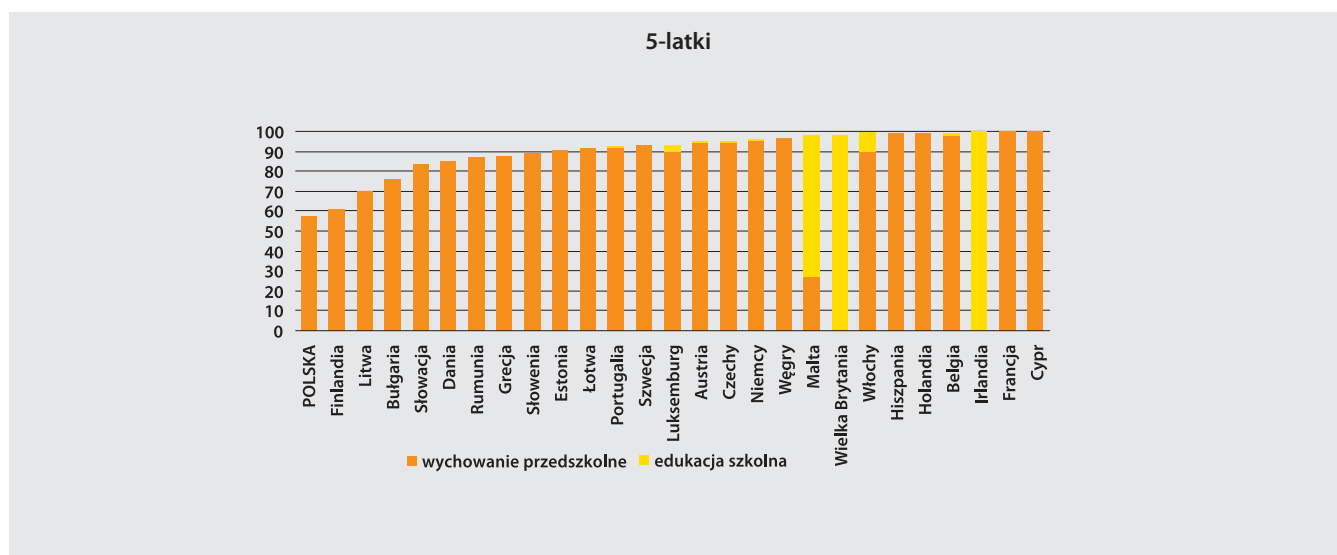
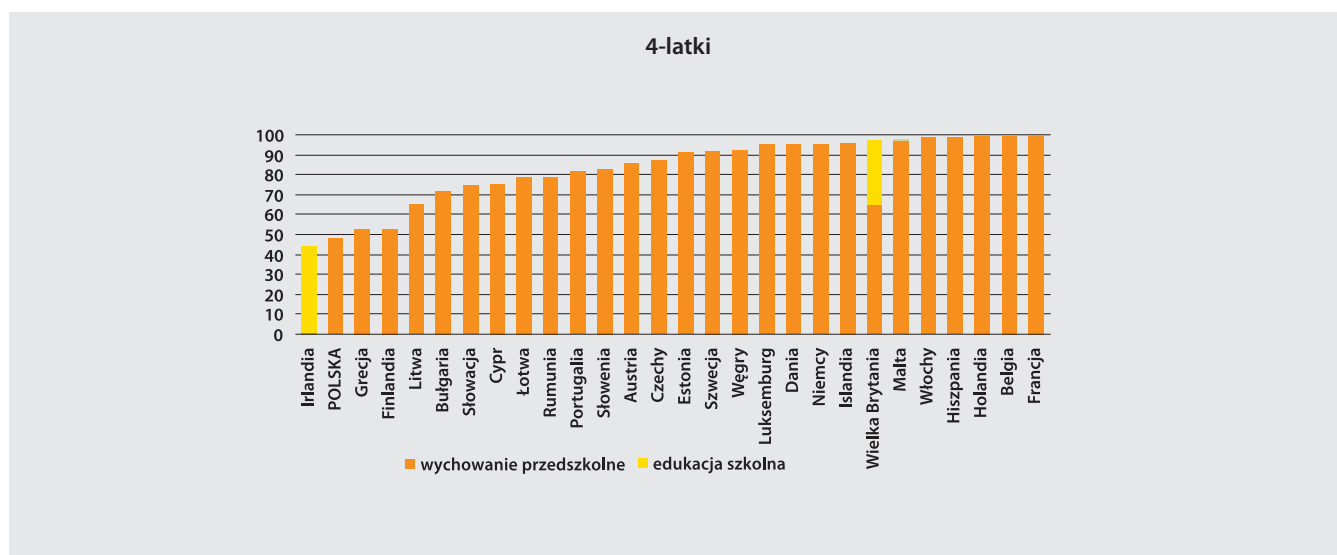
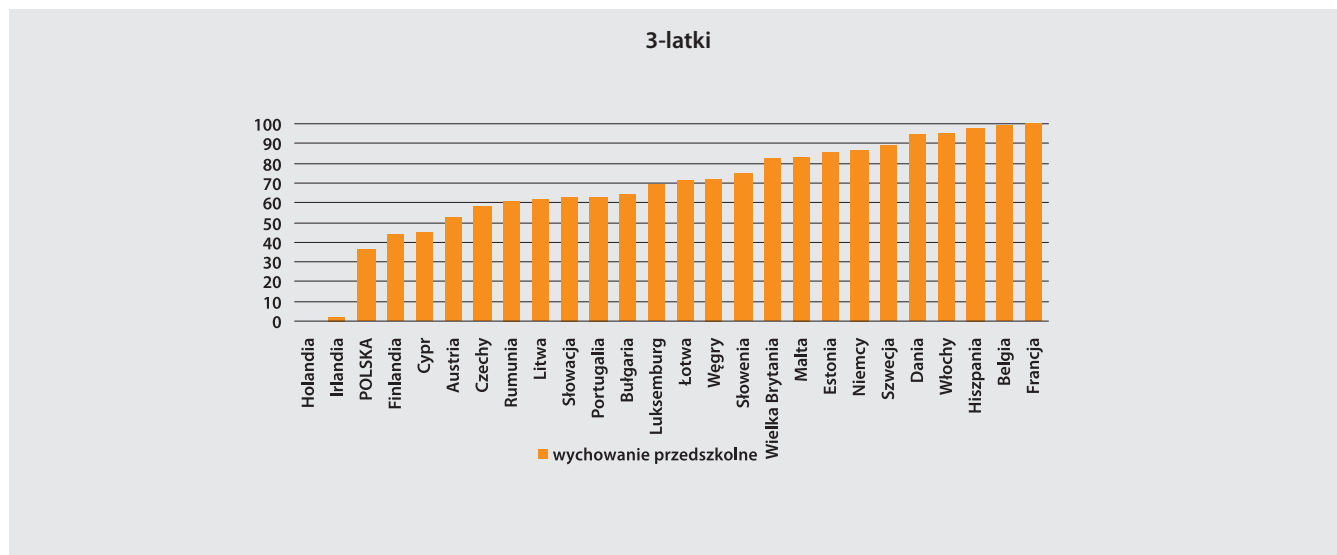
Analiza wykresu wskazuje, że regres miał swój początek jeszcze w końcu lat osiemdziesiątych, a pierwszy dramatyczny spadek obserwujemy w okresie 1987–1990. Spadek w okresie 1990–1992 (w tym ostatnim roku zanotowano najmniejszy odsetek dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego) był prawdopodobnie wynikiem zsumowania się trendów z lat poprzednich z nowym impulsem związanym z transformacją. Od 1993 do 1998 roku notujemy dość szybkie odwrócenie trendu, a od 1999 do 2008 roku obserwujemy wzrost. Dane z 2009 i 2010 roku sugerują silne przyspieszenie dynamiki wzrostowej. Dla interpretacji trendu wzrostowego ostatnich dwóch dekad ważna jest informacja, że choć do 2007 roku upowszechnieniu sprzyjała ujemna dynamika demograficzna, to od 2008 roku notujemy nawet niewielki wzrost populacji w wieku 3–5 lat.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego w Polsce w porównaniu z innymi krajami Unii wciąż wygląda bardzo niekorzystnie.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego w Polsce w porównaniu z innymi krajami Unii wciąż wygląda bardzo niekorzystnie. Należy ono do najniższych zarówno wśród trzy-, cztero-, jak i pięcioletków.

Wykres 2.2. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej w krajach Unii Europejskiej wśród dzieci 3, 4 i 5-letnich (2007/08)*

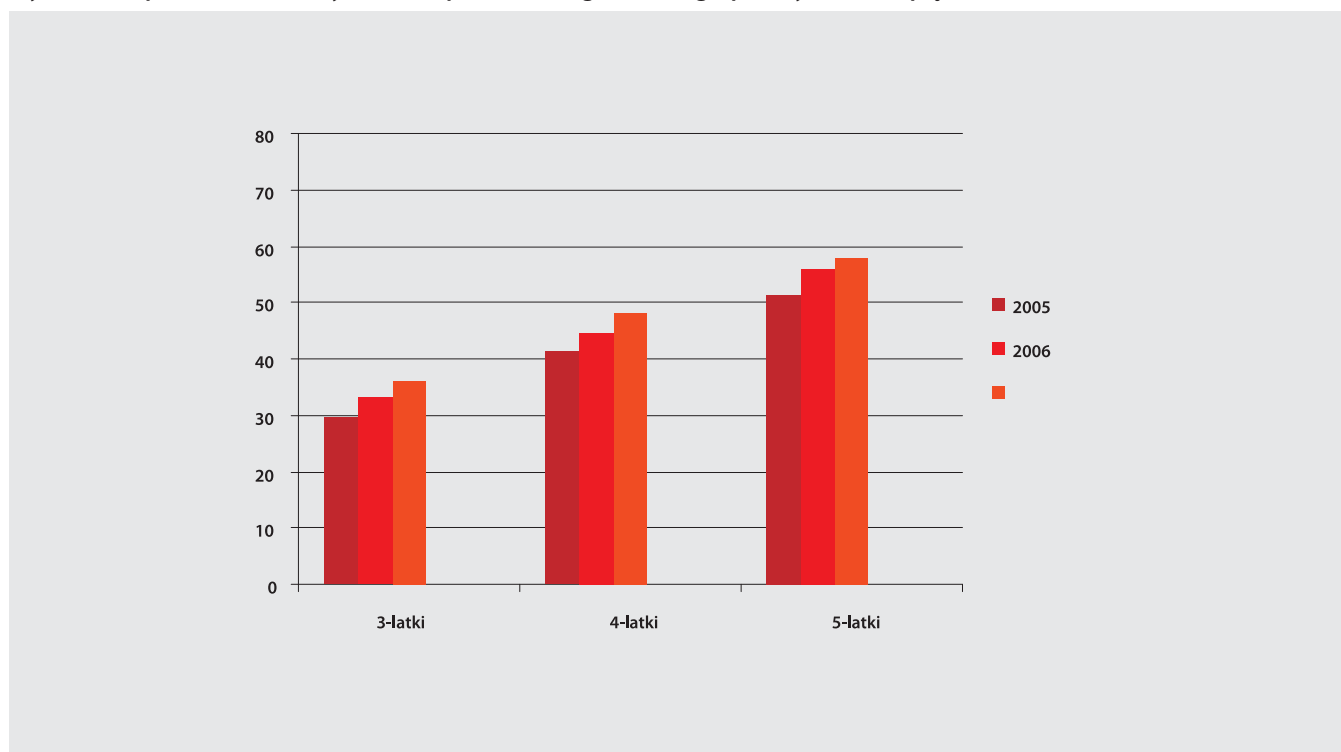


* Obliczenia wskaźnika upowszechnienia edukacji opierają się na dostępnych danych administracyjnych i danych dotyczących populacji osób w danym wieku i należy je traktować jedynie jako przybliżenie rzeczywistego poziomu upowszechnienia.
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

Niski wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce jest jednym z najważniejszych wyzwań dla polityki oświatowej zarówno w skali krajowej, jak i lokalnej. Dostęp do dobrego wychowania przedszkolnego jest szczególnie ważny dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Opieka przedszkolna zmniejsza opóźnienie w przygotowaniu do nauki szkolnej dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym (szczególnie chłopców), pod warunkiem jednak, że jest kilkuletnia (Murawska, 2004, 2006 oraz rozdział 5.2. raportu). Z tych samych względów upowszechnienie wychowania przedszkolnego jest jednym z priorytetów współpracy europejskiej. Nowym, ustalonym w 2009 r. wskaźnikiem odniesienia, który ma być osiągnięty do 2020 r., jest objęcie edukacją 95% dzieci 4-letnich i starszych, które nie osiągnęły wieku szkolnego.

Dynamikę zmian na poziomie upowszechnienia wychowania przedszkolnego pokazano na poniższym wykresie. Przyrost wskaźnika upowszechnienia jest równomierny w poszczególnych grupach wiekowych. Warto przypomnieć, że od 1 września 2009 r. dzieci pięcioletnie mają prawo (a od 1 września 2011 r. jest to obowiązek) do rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu, oddziale przedszkolnym przy szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego. W 2009 r. wskaźnik upowszechnienia wzrósł najbardziej właśnie wśród pięcioletników (o 5,7 pkt. proc.), jednak nic nie wskazuje, by odbyło się to kosztem upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród dzieci 3 i 4-letnich (wzrost o ok. 5 pkt. proc.).

Wykres 2.3. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego netto w grupie trzy-, cztero- i pięcioletników w Polsce w latach 2005–2009



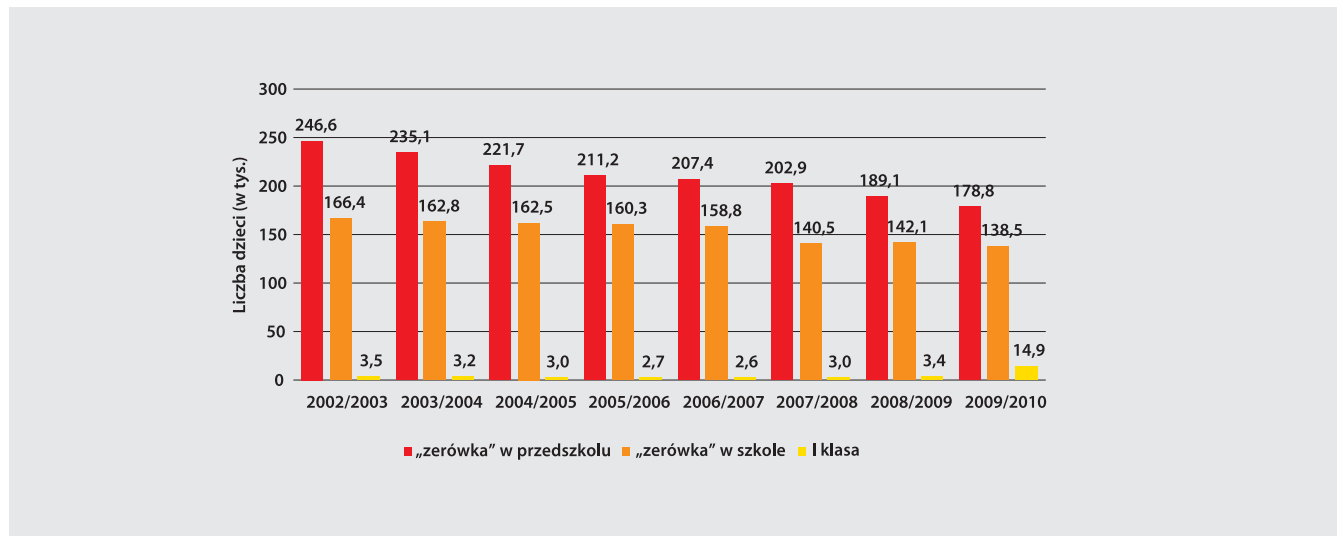
Źródło: opracowanie własne na podstawie „Informacji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania o stanie przygotowani organów prowadzących do objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków”, czerwiec 2010.

Osobnego omówienia wymaga upowszechnienie edukacji wśród sześciolatków. Od września 2004 r. wprowadzono obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci w wieku 6 lat. Obowiązek ten jest realizowany w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej (a potocznie określanymi „zerówkami”). Obowiązek ten realizowało we wrześniu 2009 r. 95,3% sześciolatków. Większość z nich uczy się w przedszkolu, pozostała część (ok. 42%) uczy się w oddziale przedszkolnym w szkole. Z możliwości rozpoczęcia wcześniejszej nauki w szkole korzystało w ostatnich latach ok. 0,7–1% sześciolatków. W 2009 r. odsetek ten zwiększył się do 4,5%.

Zmniejszająca się liczba sześciolatków w przedszkolu, oznacza zwiększenie miejsc dostępnych dla dzieci w wieku 3–5 lat. Jednak, jeśli spojrzeć na strukturę dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego, to okazuje się, że sześciolatki stanowią najliczniejszą grupę – w 2009 r. aż 32% przedszkolaków.

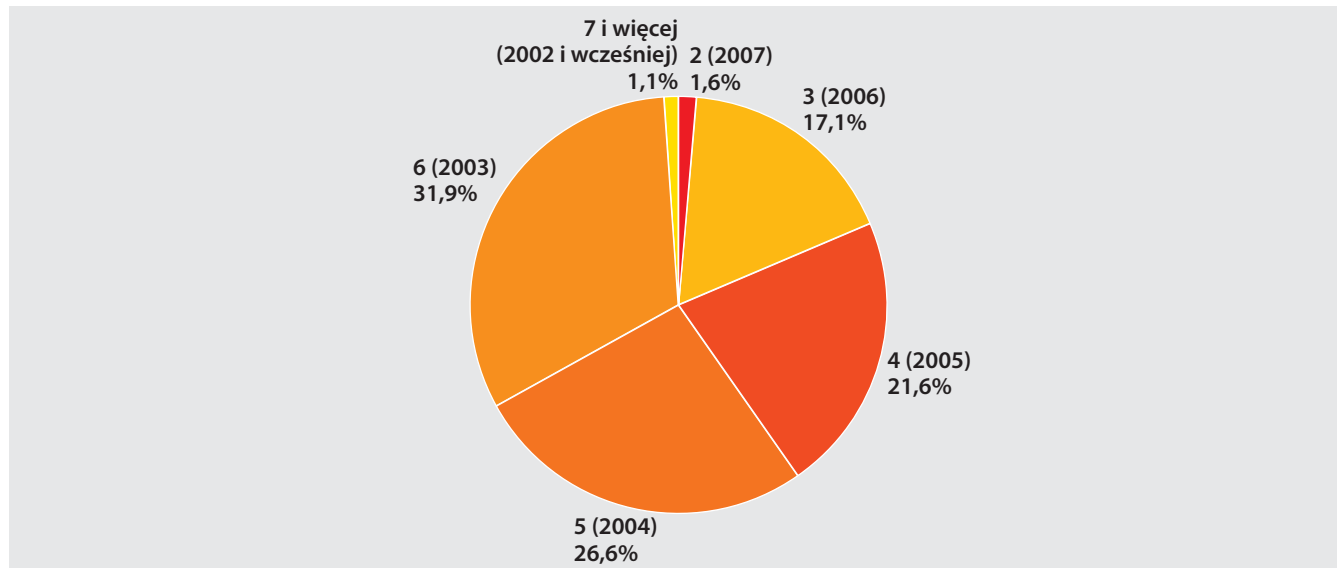
Wzrost upowszechnienia wychowania przedszkolnego nie wiązał się ze zmianami w stanie infrastruktury. Do 2005 roku liczba przedszkoli się zmniejszała. Wzrost liczby przedszkoli odnotowano dopiero w 2008 i 2009 r. (odpowiednio o 194 i 403 placówki przedszkolne). Liczba dzieci w przedszkolach rośnie szybciej niż liczba przedszkoli: w 2002 r. do jednego przedszkola uczęszczało przeciętnie ok. 81 przedszkolaków, w 2009 r. – 92. Przeciętna liczba dzieci w oddziale przedszkolnym utrzymuje się od kilku lat na tym samym, wysokim poziomie: 21 dzieci na oddział (więcej niż średnio dzieci w oddziale szkolnym w klasach I–III).

Wykres 2.4. Sześciolatki w systemie edukacji (w tys.)



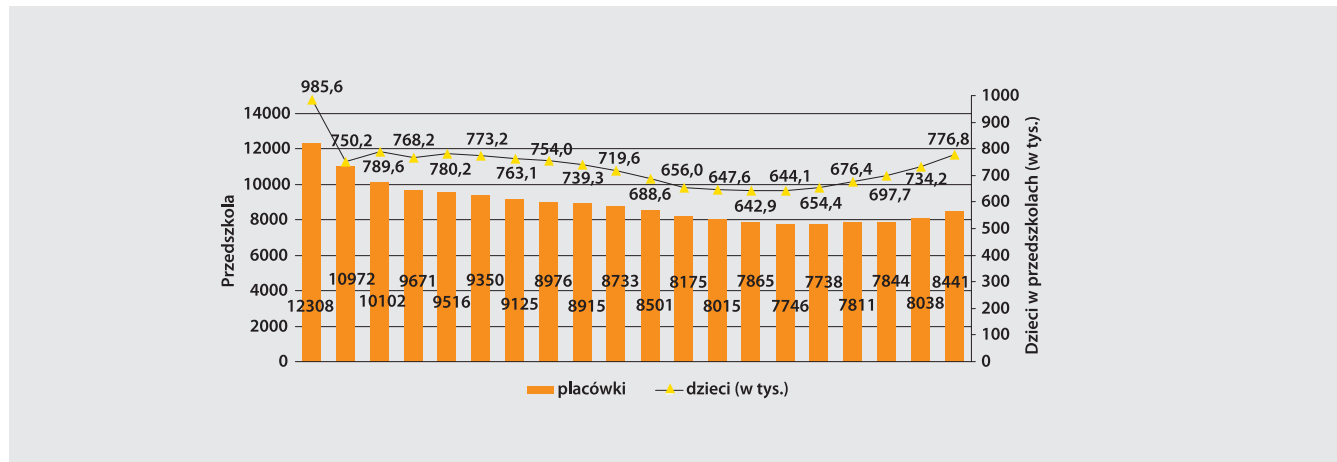
Źródło: opracowanie własne na podstawie „Informacji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania o stanie przygotowań organów prowadzących do objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków, czerwiec 2010”.

Wykres 2.5. Struktura dzieci uczęszczających do przedszkoli według wieku (roku urodzenia) (2009)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10. Główny Urząd Statystyczny, 2010.

Wykres 2.6. Liczba przedszkoli i liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli w latach 1990–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10. Główny Urząd Statystyczny, 2010.

Od roku szkolnego 2008/09 do placówek wychowania przedszkolnego zalicza się, obok przedszkoli, także punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego (nie uwzględnione na wykresie), które są przeznaczone dla dzieci w wieku 3–5 lat. Pod koniec września 2009 r. działało 545 punktów przedszkolnych i 104 zespoły przedszkolne, do których uczęszczało, odpowiednio, 9,5 i 1,6 tys. dzieci.

Przedstawiony obraz jest niepełny, gdyż nie uwzględnia placówek nierejestrowanych przez samorządy terytorialne i działających w formach niezdefiniowanych w ustawie o systemie oświaty, które świadczą usługi opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych. Część z tych placówek była współfinansowana ze środków Unii Europejskiej, zdecydowana większość ze środków prywatnych.

2.3. Szkoły podstawowe i gimnazja

Ponieważ szkoły podstawowe i gimnazja stanowią w polskim ustroju szkolnym z założenia powszechny i jednolity segment oświaty, zostaną omówione w jednym podrozdziale.

W analizach przyjęto cezurę 2002 roku. To rok, w którym pierwszych absolwentów wypuściły gimnazja, i rok pierwszych egzaminów zewnętrznych: sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego. Choć segment szkół ponadgimnazjalnych w dalszym ciągu pozostawał w reformatorskim zawieszaniu (m.in. odłożenie nowego egzaminu maturalnego, praktyczne odstępianie od idei liceów profilowanych jako głównej formy kształcenia ponadgimnazjalnego), to nowy ustrój szkolny w pewnym stopniu się ustabilizował.

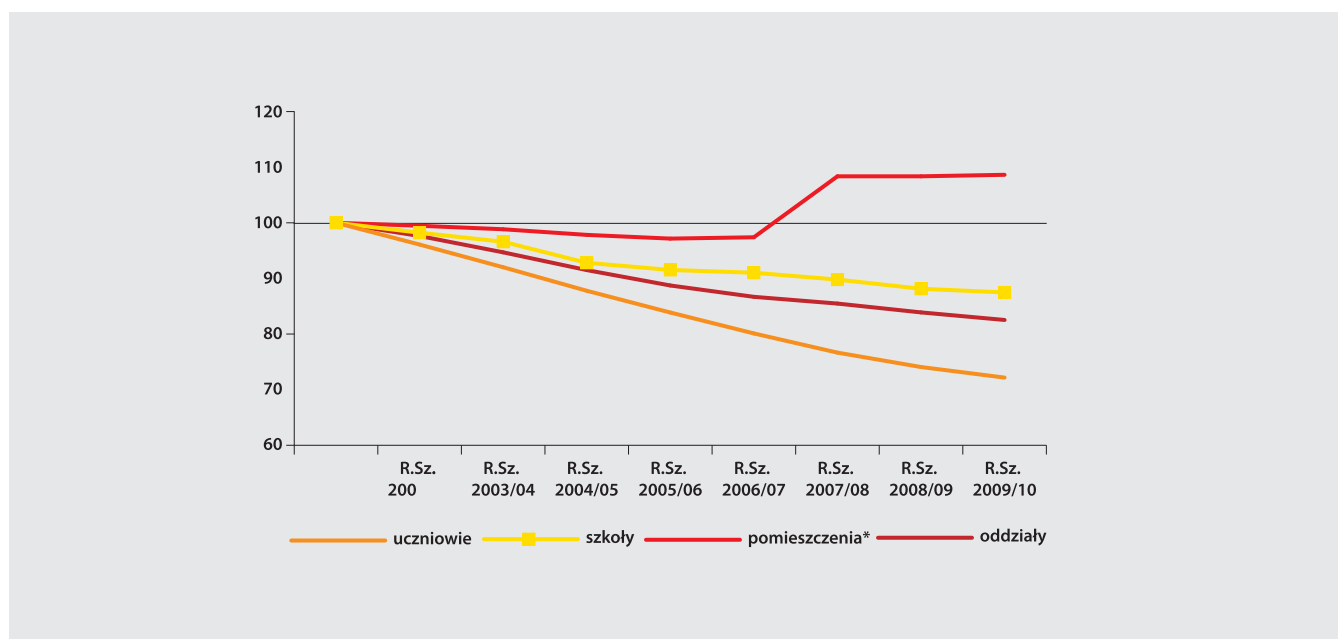
Uwaga zostanie zogniskowana na czterech problemach. Główny z nich to reakcja systemu na zmiany demograficzne. Dodatkowo to dowożenie uczniów, realizacja obowiązku szkolnego i uczęszczanie do szkół nierejestrowanych.

2.3.1. Reakcja systemu na zmiany demograficzne

Opis uczestnictwa i podstawowych zasobów rozpocznie analiza dynamiki liczby uczniów, szkół, pomieszczeń szkolnych, oddziałów klasowych i pracowni komputerowych w szkołach podstawowych. W bazowym dla analiz roku szkolnym 2001/02 mieliśmy w Polsce 15 079 szkół podstawowych (dla dzieci i młodzieży, bez szkół specjalnych⁷), uczyło się w nich 3 062 742 uczniów w 144 310 oddziałach szkolnych. W szkołach było łącznie 155 972 pomieszczeń szkolnych, 8349 pracowni komputerowych.

Co zmieniło się w perspektywie lat 2002–2010? Pokazuje to poniższy wykres.

Wykres 2.7. Dynamika liczby uczniów, szkół podstawowych, pomieszczeń szkolnych i oddziałów klasowych w latach 2002–2010. Rok szkolny 2001/02=100%



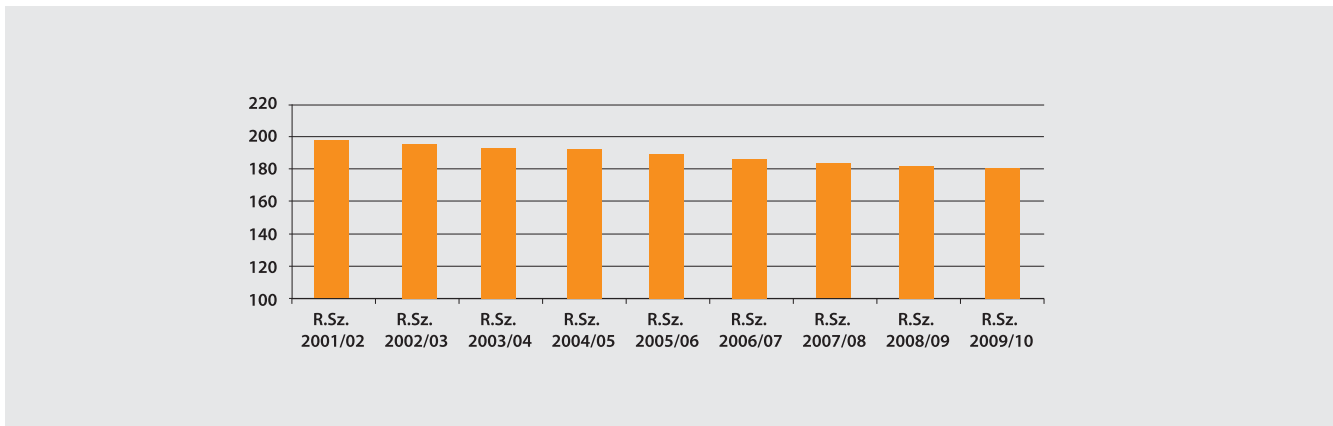
*Wzrost liczby pomieszczeń może być wynikiem zmian w procedurach sprawozdawczych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

⁷ Sektor szkolnictwa specjalnego jest przedmiotem analiz w rozdziale 7 poświęconym spójności społecznej.

Trend demograficzny w analizowanym okresie jest silny i jednoznaczny. Uczniowie uczący się w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2009/10 stanowią 72% analogicznej populacji osiem lat wcześniej. To trend dobrze znany, w kilku krajach europejskich obserwujemy podobny spadek wielkości populacji szkolnej (Kluczowe dane ..., 2009). Jak „reagują” na trend demograficzny zasoby szkolne? Liczba szkół podstawowych zmniejszyła się do ok. 88% poziomu bazowego, liczba oddziałów spadła do 83%. Liczba pomieszczeń szkolnych wzrosła do blisko 110% podstawy. Jak ocenić obserwowane trendy? Najpierw skupmy uwagę na niewielkim – w stosunku do trendu demograficznego – spadku liczby szkół. Co to oznacza w przełożeniu na średnią wielkość szkoły, pokazuje wykres 2.8.

Wykres 2.8. Średnia liczba uczniów w szkole podstawowej dla dzieci i młodzieży (bez specjalnych) w latach 2002–2010

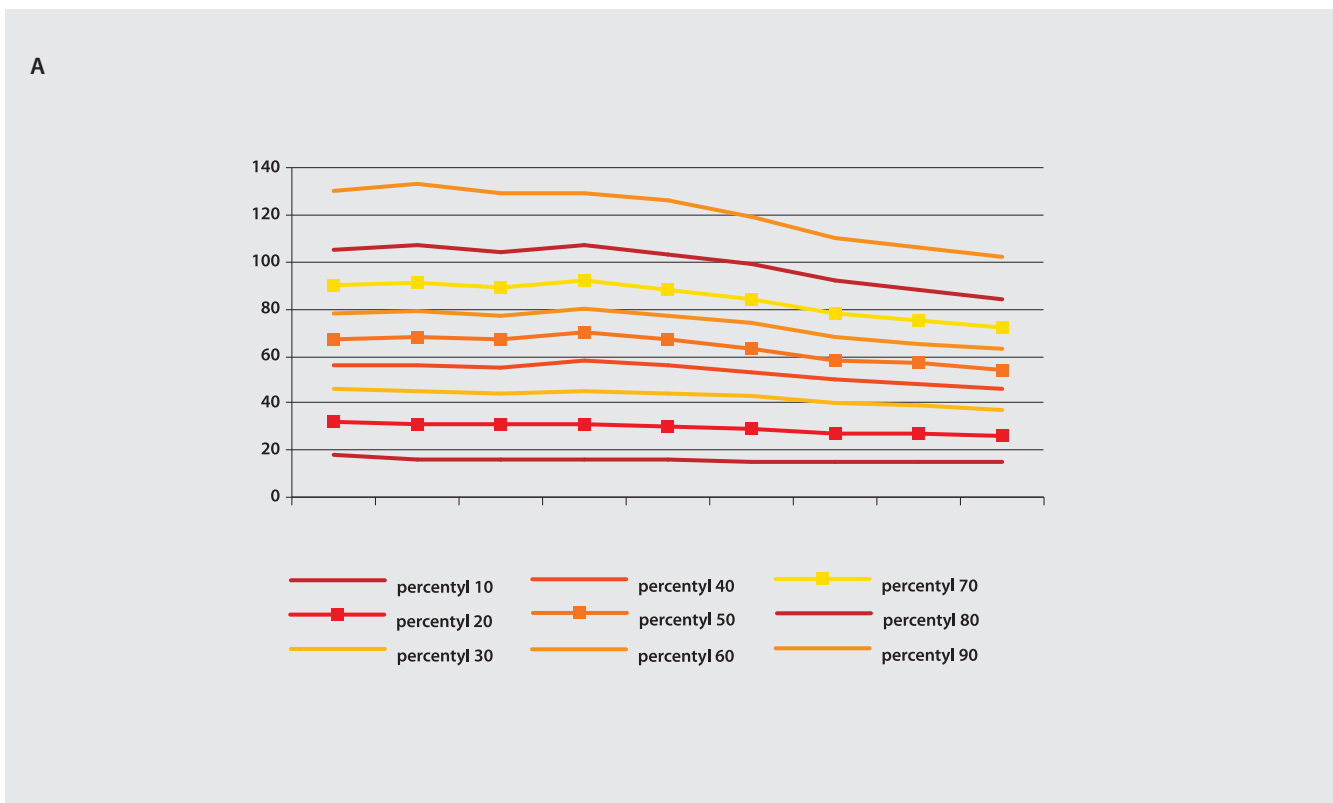


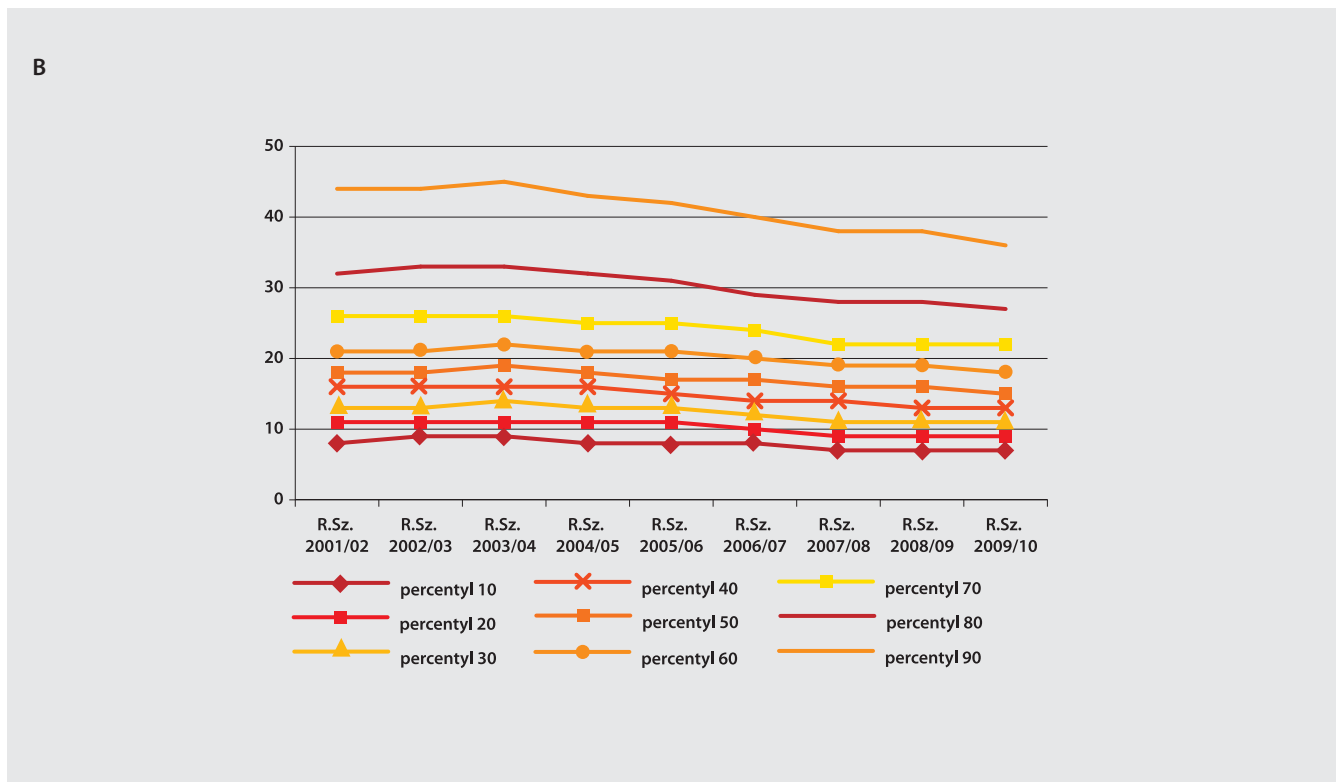
Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Średnia liczba uczniów w szkole spadła z 203 do 168, czyli tak jakby z przeciętnej szkoły ubyły prawie dwa oddziały.

Uzupełnieniem analizy trendu spadkowego ogólnej liczby uczniów w szkole może być prześledzenie dynamiki liczby absolwentów. Poniższe wykresy pokazują wartość kolejnych decylii liczby uczniów klas VI szkół podstawowych w latach 2002–2010. Wyniki przedstawiono osobno dla szkół zlokalizowanych w miastach i na wsi.

Wykres 2.9. Decyle liczby uczniów klas VI w szkołach podstawowych z podziałem na miasto (A) i wieś (B). Wykorzystano dane CKE dotyczące liczby uczniów zdających sprawdzian w klasie VI, wersja standardowa





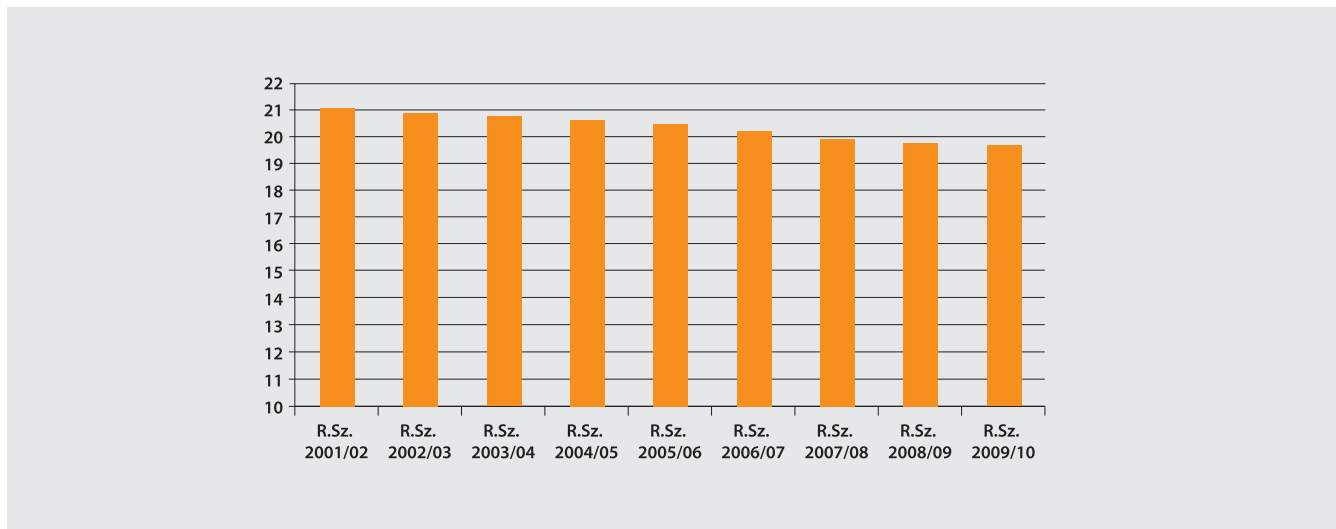
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE, wyniki sprawdzianu w klasie VI, 2002–2010.

Jak systemowo zachęcać samorządy do prowadzenia racjonalnej ekonomicznie i pedagogicznie polityki dotyczącej sieci szkolnej, jest ważnym wyzwaniem dla krajowej polityki oświatowej.

Najwyższy decyl w wypadku szkół zlokalizowanych w miastach spadł ze 130 do 102 uczniów, na wsi odpowiednio z 44 do 36 uczniów, mediana w mieście spadła z 67 do 54 uczniów, na wsi z 18 do 15 uczniów, decyl najniższy w tym czasie prawie się nie zmienił – w miastach wynosi 15–16 uczniów, na wsi około 8 uczniów. Generalnie można powiedzieć, że spadek liczby uczniów jest bardziej dynamiczny w szkołach miejskich niż wiejskich, silniejszy w dużych i średnich placówkach, słabszy w małych szkołach.

Spadek liczby uczniów w szkołach stanowi problem ekonomiczny. Wiele kosztów utrzymania szkół jest stałych i nie zależy od liczby uczniów, zmniejszenie wielkości szkół mierzonej liczbą dzieci, oznacza większy koszt utrzymania szkoły na jednego ucznia. Musi to martwić, bo i tak nakłady na oświatę liczone na ucznia są w Polsce bardzo niskie (zob. rozdział 3). Choć trendy demograficzne w najbliższych latach każą roztropnie zmniejszać liczbę szkół, to w dłuższej perspektywie znów staniemy przed problemem dalszego spadku liczebności populacji szkolnej w wieku 6–11. Jak systemowo zachęcać samorządy do prowadzenia racjonalnej ekonomicznie i pedagogicznie polityki dotyczącej sieci szkolnej, jest ważnym wyzwaniem dla krajowej polityki oświatowej. Spójrzmy na inny ważny dla warunków nauczania parametr statystyczny – średnią liczbę uczniów w oddziale.

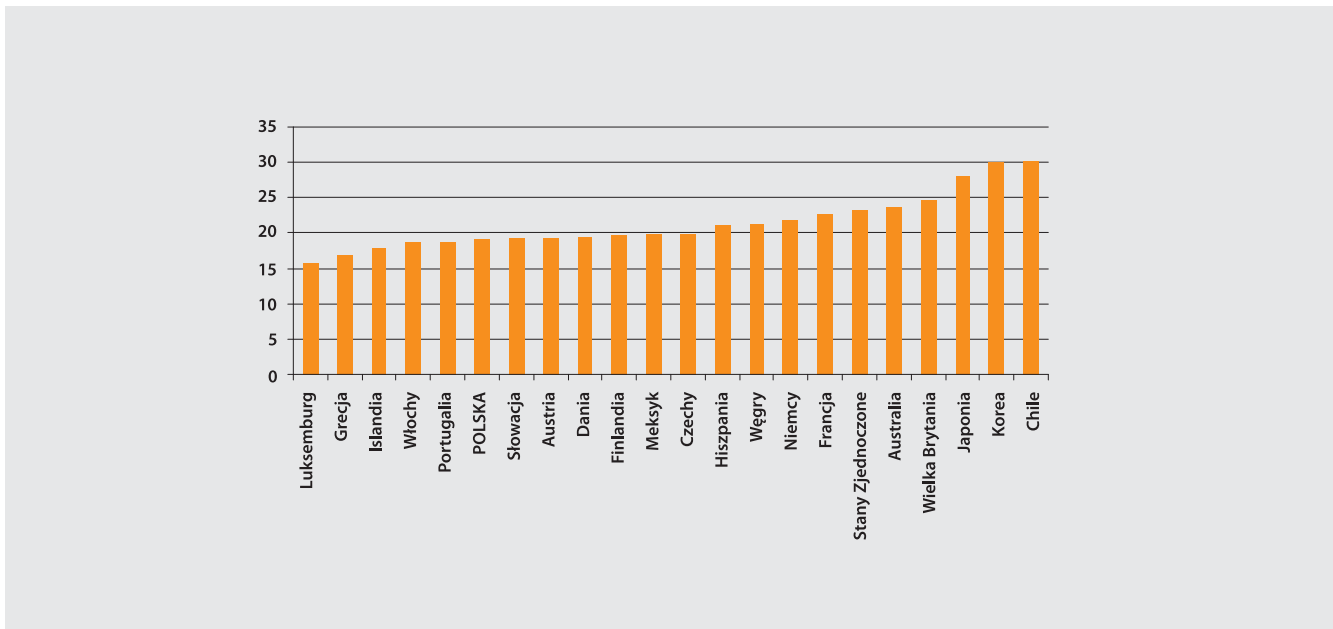
Wykres 2.10. Średnia liczba uczniów w oddziale w szkole podstawowej dla dzieci i młodzieży (bez specjalnych) w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Trend jest jednoznacznie spadkowy. W roku szkolnym 2001/02 średnio 21,2 uczniów uczęszczało do klasy, osiem lat później średnio o 2,6 uczniów mniej, czyli o około 10% mniej. Spadek wydaje się na pierwszy rzut oka niewielki, ale popatrzmy na tę liczbę przez pryzmat potrzeb kadrowych i lokalowych. Gdyby populację szkolną roku szkolnego 2009/10 umieścić w oddziałach zgodnie ze średnią liczebnością oddziału sprzed 8 lat, potrzeba by o 15 000 mniej oddziałów, niż faktycznie stworzono w roku 2009/10, tyle samo mniej potrzebnych byłoby sal lekcyjnych. Jeżeli przyjąć, że jeden oddział to 1,5 etatu, potrzeba by o 22 500 nauczycieli mniej. To rachunek ekonomiczny. Ale być może zyski edukacyjne z mniejszej liczby uczniów w klasie pozwalają twierdzić, że jest to jednak zmiana korzystna.

Wykres 2.11. Średnia liczba uczniów w oddziale na poziomie szkoły podstawowej w wybranych krajach OECD (2008)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Education AT Glance 2010, OECD, 2010.

Bezpośrednich wskaźników zmian w efektywności nauczania w szkołach podstawowych w interesującym nas okresie 2002–2010 niestety nie mamy. Dostępne są wprawdzie wyniki sprawdzianu przeprowadzanego w klasie VI, jednak są one nieporównywalne w czasie. Pozostaje prześledzenie stanu wiedzy na temat związku liczby uczniów w klasie z efektywnością nauczania. Wyniki badań pokazują, że obniżenie liczby uczniów w klasie może przynieść pozytywne efekty, ale związek jest niejednoznaczny, uwarunkowany wieloma czynnikami związanymi z kwalifikacjami nauczycieli i zmianami organizacyjnymi.

Duża liczebność oddziału klasowego jest przez polskich nauczycieli najczęściej wymienianą przeszkodą na drodze ku lepszymu nauczaniu. Czy faktycznie mają rację? Czy zwiększenie lub zmniejszenie liczby uczniów w klasie wiąże się z efektywnością nauczania? Co wiemy o efektywności kosztowej takich zmian?

Problem liczebności klasy (class size problem) jest klasycznym zagadnieniem badawczym w badaniach edukacyjnych. Przeprowadzono wiele studiów zarówno eksperymentalnych, jak i korelacyjnych, napisano setki artykułów i monografii. W Polsce badań na ten temat jest niewiele, na wyróżnienie zasługuje quasi-eksperymentalna analiza danych egzaminacyjnych autorstwa M. Jakubowskiego (2004), a najświeższych wyników dostarcza raport B. Murawskiej (2010).

W badaniach nad interesującym nas zagadnieniem można wyróżnić trzy główne wątki (Graue, Rauscher, 2009). Pierwszy dotyczy wskaźnika liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela oraz wydatków w skali makro, jakie musi w związku z tym ponieść państwo na edukację. Ten typ badań nosi nazwę pupil teacher ratio czyli PTR. Drugi wątek obejmuje badania procesów zachodzących w klasie szkolnej w związku z liczebnością klasy. Nosi on nazwę class size czyli CS. Najwięcej dyskusji budzi trzeci typ badań, zwany class size reduction – CSR, który dotyczy eksperymentalnego testowania skutków zmniejszenia liczebności oddziałów. Najbardziej znany, do dziś analizowany przykład badania eksperymentalnego nad wpływem redukcji liczebności klasy to The Tennessee class size experiment – Project STAR.

Wiele badań typu PTR i CSR wskazuje, że w mniejszych klasach dzieci uczą się więcej, nauczyciele zauważają mniej problemów z dyscypliną uczniów w czasie lekcji i, co prawdopodobnie wiąże się z poprzednimi rezultatami, są bardziej zadowoleni ze swojej pracy. Nauka w małych klasach wzmacnia osiągnięcia dzieci w wieku edukacji początkowej i jest szczególnie korzystna dla dzieci z grup edukacyjnego ryzyka (za: Graue, Raucher, 2009). Powyższe, dość intuicyjne, ustalenia nie są jednak powszechnie akceptowane przez badaczy. Najbardziej znanym autorem krytycznych analiz podważających istnienie zależności między liczbą uczniów w klasie a wynikami nauczania jest Hanushek (2002). W 1997 roku przeprowadził metaanalizę wyników badań nad wpływem stosunku liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela na mierzalne wyniki nauczania i stwierdził, że wśród 227 oszacowań siły tego wpływu 15% wskazuje na istotny statystycznie, pozytywny efekt (przez pozytywny Hanushek rozumie, że redukcja wskaźnika przekłada się na wzrost wyników), 13% wskazuje na istotny, negatywny efekt, a pozostałe 72% to wyniki statystycznie nieistotne. Zdaniem Hanushka redukcja liczby uczniów w klasie jest posunięciem czysto administracyjnym, nie zmienia pracy nauczyciela, procesy nauczania pozostają bez zmian. W Stanach Zjednoczonych wielkość klas z roku na rok maleje, a wyniki uczniów uzyskiwane w standaryzowanych testach nie ulegają zmianie. Jeśli chcemy naprawiać coś w edukacji – mówi Hanushek – to najważniejszym tematem powinny stać się umiejętności nauczycielskie.

Wątek dotyczący nauczycieli i ich roli w pracy z różnymi grupami dzieci wydaje się kluczowy. W badaniach typu CS okazuje się, że często nauczyciele stosują te same strategie dydaktyczne w małych i dużych grupach. Nawet jeśli deklarują, że w małych klasach prowadzą bardziej zindywidualizowane nauczanie, to nie należy dawać temu wiary, bo obserwacja praktyki pokazuje, że nie jest to prawda. Praca ich różni się w liczbie dawanych zadań, a nie ich jakości. Można oczywiście zastanowić się, czy i w jakich okolicznościach dydaktycznych większa liczba zadań jest inną strategią nauczania, generalnie jednak sposób działania nauczycieli jest taki sam (Graue, Raucher, 2009).

W Polsce warto wspomnieć o dwóch badaniach. M. Jakubowski i P. Sakowski (2004) zajęli się oszacowaniem wpływu wielkości klasy na wyniki szóstoklasistów w województwie mazowieckim wykorzystując wyniki sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej w latach 2002–2004. Zastosowali dwa podejścia metodologiczne wykorzystujące metodę quasi-eksperymentalną i uzyskali w obu takie same rezultaty. Jakubowski stwierdza, że znalezione efekty są wprawdzie istotne statystycznie, ale stosunkowo słabe. Można przewidywać, że zmniejszenie liczby uczniów w klasie o 10% powoduje wzrost średniej dla klasy o 0,06–0,05 punktu testowego.

Podobny wynik uzyskała B. Murawska (2010) analizując dane pochodzące z badań ogólnopolskich przeprowadzonych w klasach trzecich szkoły podstawowej w 2008 roku w ramach projektu realizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną Oświaty finansowanego z PO KL. W próbie losowej znalazło się prawie pięć tysięcy dzieci z 262 klas szkolnych szkół publicznych usytuowanych w różnych środowiskach. Zasadniczą częścią badania były pomiary testowe umiejętności językowych i matematycznych uczniów. Zebrane dane poddano dwupoziomowej analizie regresji. W modelu poza liczbą uczniów w klasie uwzględniono zmienne kontrolne, takie jak lokalizacja szkoły (kategorie urbanizacji) i cechy nauczyciela (staż, poglądy edukacyjne). Dla wszystkich badanych umiejętności uzyskano efekt wielkości klasy rzędu $0,01 \div 0,02$. Oznacza to, że spadek wielkości klasy o jednego ucznia powinien się przełożyć na wzrost umiejętności o jedną, dwie setne odchylenia standardowego. By uzyskać znaczącą statystycznie zmianę rzędu $0,1 \div 0,2$ odchylenia standardowego należałoby zmniejszyć liczbę uczniów w klasie o 10 osób!

Naszą, wciąż skromną, wiedzę o problemie można podsumować następująco (por.: J. K. Rice, 2002). Pod pewnymi warunkami obniżenie liczby uczniów w klasie może przynieść pozytywne efekty. Kluczowe dla wystąpienia efektu są:

- kwalifikacje nauczycieli: umiejętności potrzebne do wykorzystania możliwości wynikających z mniej licznych klas,
- kierowanie zmian do odpowiednich grup uczniów: największych efektów można oczekiwać w wypadku grup społecznie defaworyzowanych,
- właściwa infrastruktura i zaplecze kadrowe: odpowiednia liczba dobrze wyposażonych klas oraz wystarczająca liczba wykwalifikowanych nauczycieli (jeżeli zmniejszenie liczby uczniów będzie oznaczać pogorszenie warunków lokalowych i przede wszystkim dopuszczenie do nauczania słabiej wykwalifikowanych nauczycieli, efekt może być odwrotny od zamierzonego).

Poza rozpoznaniem warunków skuteczności polityki CSR, ważne jest oszacowanie kosztowej efektywności takich działań (cost-effectiveness). Ważne jest nie tylko pytanie, czy poczynione inwestycje w zmniejszenie liczebności klas wpłyną na poprawę wyników nauczania, ale również trzeba umieć wykazać, że za te same środki stosując inne metody nie dałoby się uzyskać więcej. Polityka CSR jest drogą, czy wydanie tych środków na przykład na motywacyjny system płac dla nauczycieli i dyrektorów lub zwiększenie liczby godzin nauki nie przyniesie większych efektów? To kluczowe pytanie dla dobrej polityki oświatowej.

2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

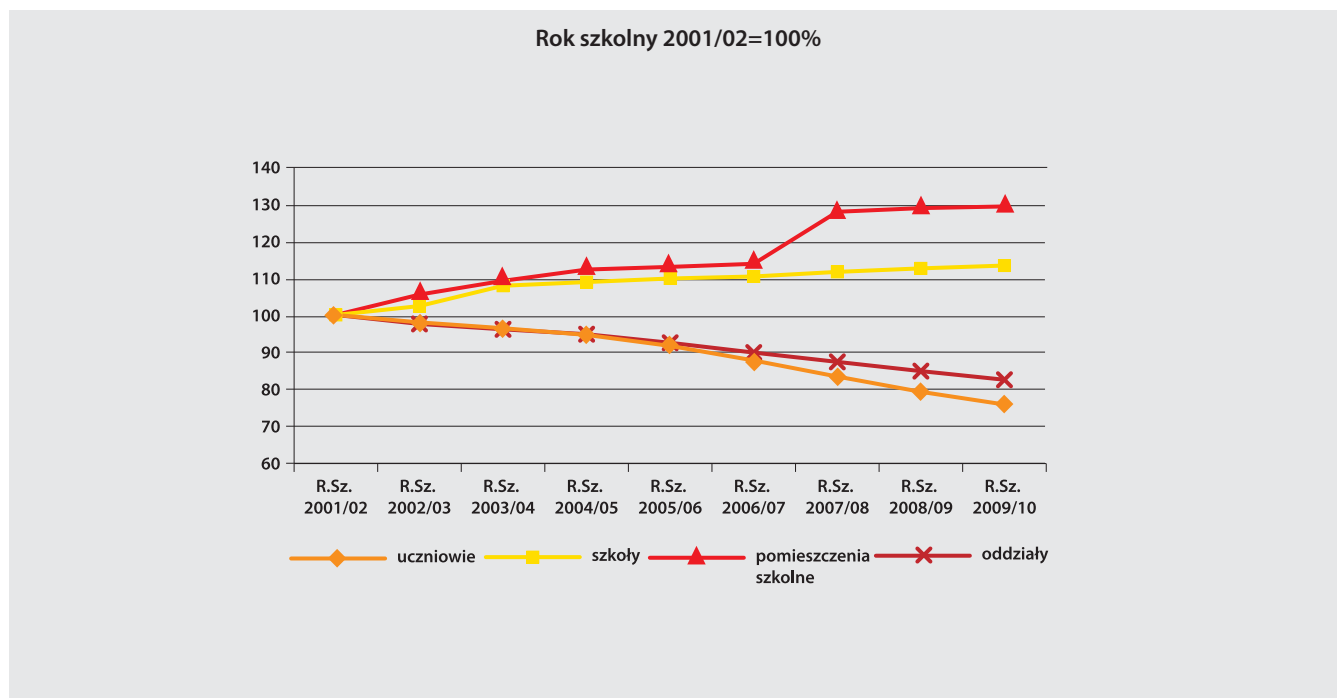
2.3. Szkoły podstawowe i gimnazja

Zreferowane wyniki badań nad wielkością klasy nie pozostawiają złudzeń. Obniżenie liczebności klas nie doprowadzi samoistnie do znaczącej poprawy wyników nauczania.

Wróćmy do zaobserwowanych w polskich szkołach podstawowych zmian w wielkości oddziałów. Zreferowane wyniki badań nad wielkością klasy nie pozostawiają złudzeń. Obniżenie liczebności oddziałów nie doprowadzi samoistnie do znaczącej poprawy wyników nauczania.

Przejdźmy do szkół gimnazjalnych. Zaczniemy od analizy reakcji systemu na zmiany demograficzne w skali kraju. Na poniższym wykresie przedstawiono dynamikę dla lat 2002–2009. W bazowym dla analiz roku 2001/02 mieliśmy w Polsce 5668 gimnazjów (dla dzieci i młodzieży, bez szkół specjalnych), uczyło się w nich 1 703 346 uczniów w 68 400 oddziałach szkolnych. W szkołach było łącznie 60 125 pomieszczeń szkolnych, 4994 pracowni komputerowych.

Wykres 2.12. Liczba uczniów, gimnazjów, pomieszczeń szkolnych i oddziałów klasowych w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

W analizowanym okresie obserwujemy podobny do tego odnotowanego dla szkół podstawowych trend demograficzny. Uczniowie gimnazjalni w roku szkolnym 2009/10 stanowią 76% populacji wyjściowej. Do roku 2005/06 za spadkiem wielkości populacji uczniów nadąża liczba oddziałów, od 2007 roku oddziałów zaczyna ubywać wolniej.

Najbardziej zaskakujący jest rosnący trend liczby gimnazjów. W roku szkolnym 2008/09 mamy ponad 112 procent stanu początkowego! Pomimo ubytku w populacji uczniów rzędu 20 punktów. proc., przybywa znacząca liczba szkół. Do tego notujemy wzrost o 30 punktów proc. liczby pomieszczeń szkolnych.

Na koniec odnotujemy wzrost liczby pracowni komputerowych, nie tak dynamiczny jak w wypadku szkół podstawowych, jednak osiąga ona poziom 135% liczby z roku bazowego.

Zobaczmy jak wygląda reakcja na zmiany demograficzne ze względu na lokalizację szkoły (wykres 2.13.).

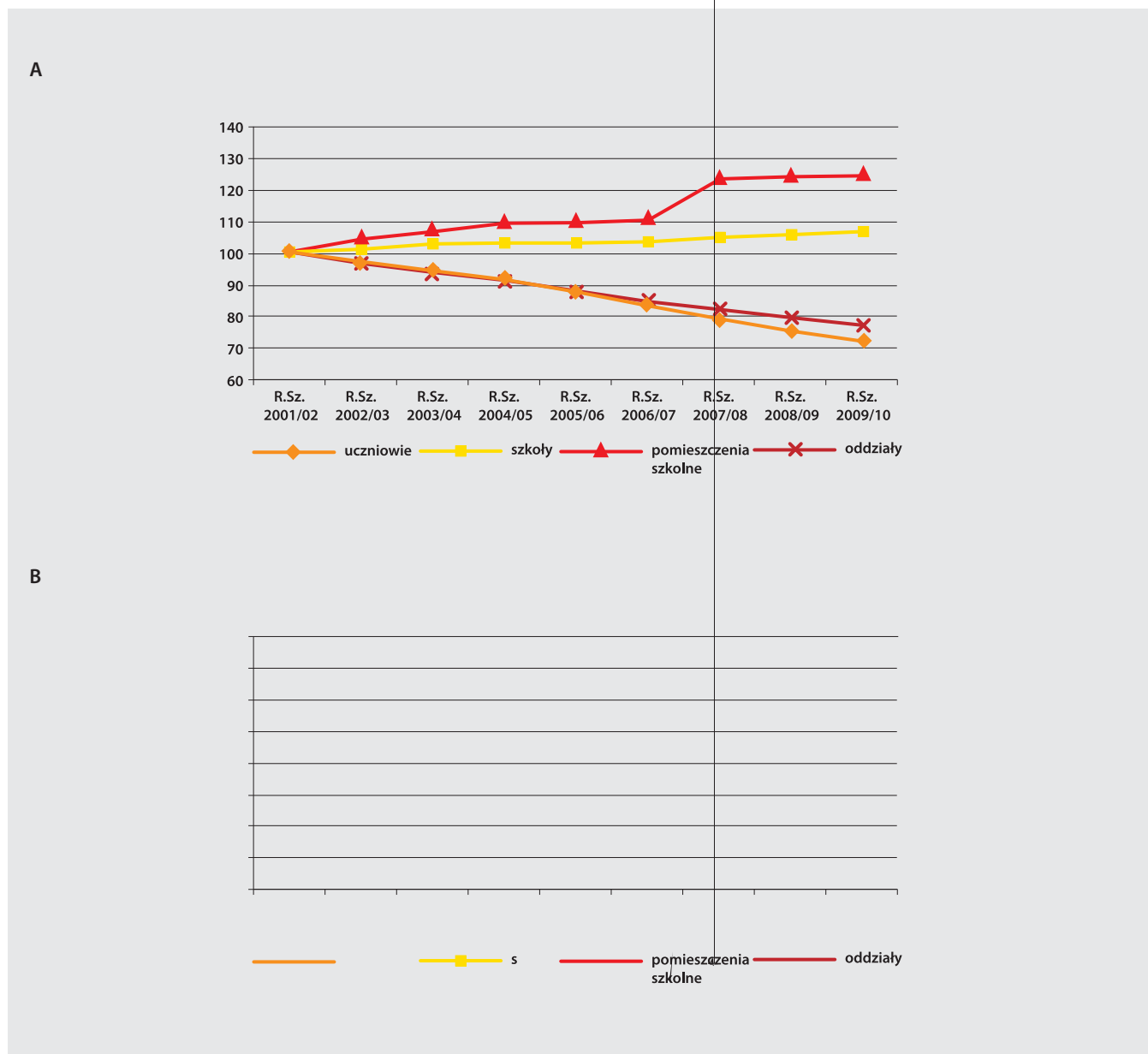
Trend demograficzny w wypadku gimnazjów położonych w mieście jest znacznie silniejszy niż na terenach wiejskich. Populacja uczniów gimnazjalnych w szkołach miejskich stanowi w 2010 roku 72% stanu wyjściowego, na wsi 85%. Widzimy pewne podobieństwa, ale i różnice we wzorcu reakcji na te zmiany. Zarówno w segmencie gimnazjów miejskich jak i wiejskich, ujemnej dynamice populacji uczniów towarzyszy dodatnia dynamika liczby szkół. Nożyce rozchodzą się w podobnym stopniu. Różnice we wzorcu reakcji widzimy natomiast w dynamice liczby oddziałów. Nożyce rozchodzą się w niewielkim stopniu w mieście, silniej na wsi. To oczywiście będzie miało swoje skutki w różnej dynamice spadku liczby uczniów w oddziale.

Wróćmy do analizy dla całego kraju. Przyjrzyjmy się średniej wielkości szkoły.

Podobnie jak w wypadku szkół podstawowych obserwujemy zmniejszanie się przeciętnej liczby uczniów w szkole. Średnie statystyczne gimnazjum straciło około 80 uczniów, czyli prawie 4 przeciętnej wielkości oddziały. To proporcjonalnie znacznie większy ubytek w porównaniu ze szkołami podstawowymi.

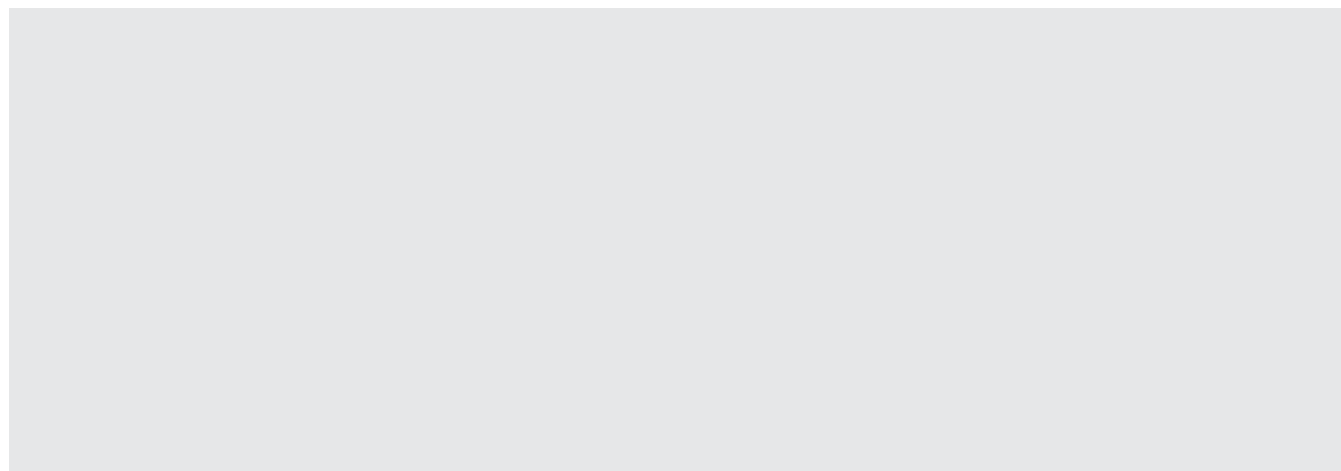
Uzupełnieniem analizy trendu spadkowego ogólnej liczby uczniów w gimnazjum może być prześledzenie dynamiki liczby absolwentów. Wykres 2.15. pokazuje wartość kolejnych decyli liczby uczniów klas III gimnazjów w latach 2002–2010. Wyniki przedstawiono osobno dla szkół zlokalizowanych w miastach i na wsi.

Wykres 2.13. Liczba uczniów, gimnazjów, pomieszczeń szkolnych i oddziałów klasowych w latach 2002–2010 z podziałem na miasto (A) i wieś (B). Rok szkolny 2001/02=100%



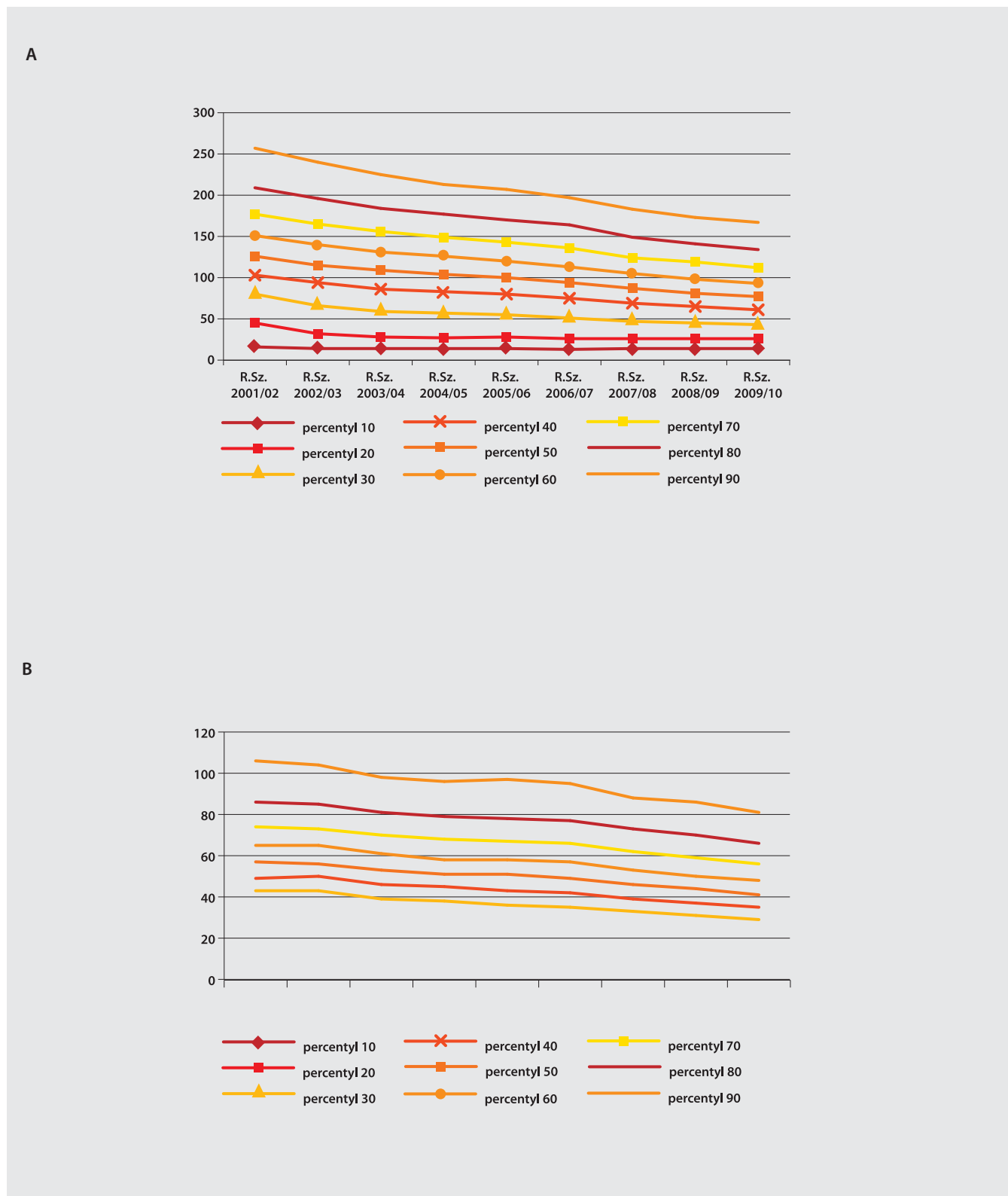
Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Wykres 2.14. Średnia liczba uczniów w gimnazjum dla dzieci i młodzieży (bez specjalnych) w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Wykres 2.15. Decyle liczby uczniów klas III w gimnazjach z podziałem na miasto (A) i wieś (B) (wykorzystano dane CKE dotyczące liczby uczniów zdających egzamin gimnazjalny w wersji standardowej)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CKE, wyniki egzaminu gimnazjalnego, 2002–2010.

Najwyższy decyl w wypadku gimnazjów zlokalizowanych w miastach spadł z 257 do 167 uczniów, na wsi odpowiednio ze 106 do 81 uczniów, mediana w mieście spadła ze 126 do 77 uczniów, na wsi z 57 do 41 uczniów, decyl najniższy w tym czasie zmieniał się w zależności od lokalizacji – w miastach wahał się wokół liczby 14 uczniów, natomiast na wsi notujemy od 2003 roku niewielki spadek z 25 do 17 uczniów. Generalnie można powiedzieć, że podobnie jak w wypadku szkół podstawowych spadek liczby uczniów jest bardziej dynamiczny

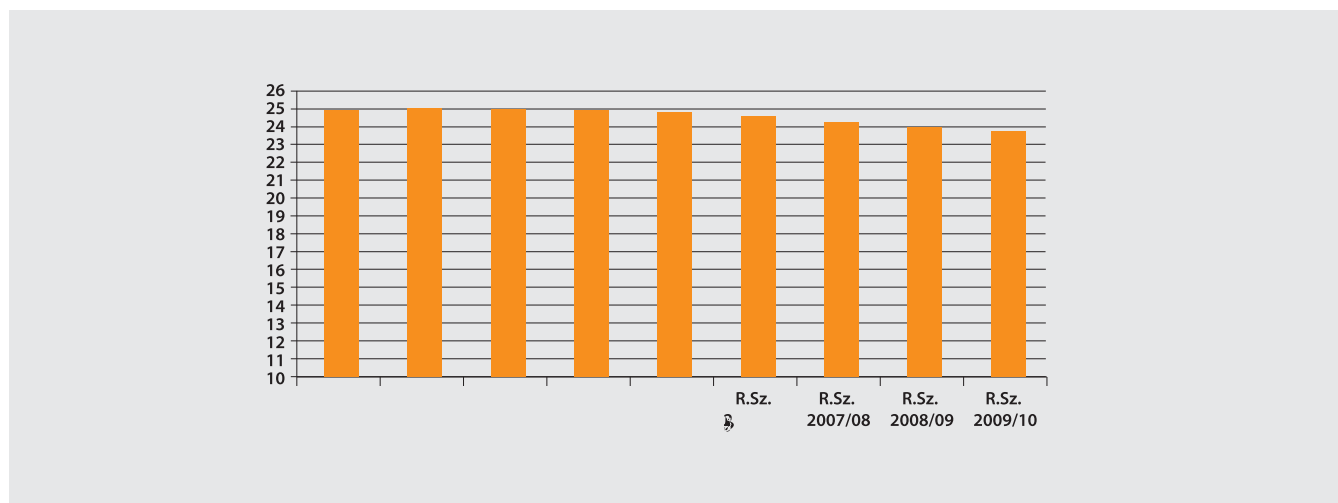
2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

2.3. Szkoły podstawowe i gimnazja

w gimnazjach miejskich niż wiejskich, silniejszy w dużych i średnich placówkach, słabszy w małych szkołach, choć małe gimnazja wiejskie liczą coraz mniej uczniów.

Zobaczmy teraz jak wzorec reakcji na trend demograficzny przełożył się na przeciętną wielkość oddziału.

Wykres 2.16. Średnia liczba uczniów w oddziale klasowym w gimnazjach dla dzieci i młodzieży (bez specjalnych) w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Do roku szkolnego 2005/06 średnia wielkość oddziału praktycznie się nie zmienia, od 2007 roku obserwujemy tendencję spadkową. W przeciętnej klasie ubyło mniej niż 2 uczniów. To słabszy trend, niż w wypadku szkół podstawowych. Średnia wielkość oddziału w Polsce była w 2008 r. zbliżona do średniej w krajach należących do OECD.

Wykres 2.17. Średnia liczba uczniów w oddziale klasowym w szkołach średnich niższych wybranych krajów OECD (2008)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Education at Glance 2010.

Należy pamiętać o trochę odmiennym wzorcu reakcji na zmiany demograficzne w segmencie miejskim i wiejskim. Wykres 2.13. wskazuje, że na wsi spadek wielkości klasy będzie większy, w mieście mniejszy. Faktycznie w gimnazjach miejskich średni oddział w roku szkolnym 2001/02 liczył 25,5 uczniów, po ośmiu latach 23,8 uczniów, na wsi odpowiednio 23,7 i 21,4. W świetle rozważań dotyczących problemu wielkości klasy zamieszczonej powyżej, to bardzo ważny proces wart oddzielnego opracowania.

2.3.2. Droga do szkoły

Realizacja dowozu dzieci do szkoły, szczególnie na wsi lub na obrzeżach miast, jest warunkiem realnego dostępu do edukacji. Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (tekst jedn. Dz U z 2001 r., Nr 142, poz. 1591 ze zm.) oraz Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (tekst jedn. Dz U z 2004 r., Nr 256, poz. 2572

ze zm.) czynią gminy odpowiedzialnymi za zapewnienie dowozu do szkoły. Gmina jest zobowiązana do ustalenia sieci publicznych szkół w taki sposób, aby umożliwić wszystkim dzieciom spełnianie obowiązku szkolnego, z uwzględnieniem, że droga dziecka z domu do szkoły nie może przekraczać 3 km (w przypadku uczniów klas I–IV szkół podstawowych) oraz 4 km (w przypadku uczniów klas V i VI szkół podstawowych oraz uczniów gimnazjów). W przypadku niezrealizowania zapisów ustawy, gmina jest zobligowana do zapewnienia bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu lub zwrotu kosztów przejazdu środkami komunikacji publicznej dzieciom zamieszkałym w danym obwodzie.

Droga dziecka do szkoły wyrażona „ustawowymi odległościami” nie wyczerpuje całości zagadnienia dowozu, dojścia, dostępności. W obszarach posiadających dobrze rozwiniętą sieć komunikacyjną – odległość szkoła/uczeń może znacznie przekraczać dopuszczalny dystans, ale czas poświęcony na pokonanie tej odległości może być krótszy niż dotarcie pieszo do przystanku czy szkoły w „trudnym”, pozbawionym dobrej drogi terenie.

Z problematyką drogi dziecka do szkoły wiąże się zagadnienie sieci szkolnej, która w największym stopniu jest pochodną sieci osadniczej. Gęstość sieci szkolnej współwyznacza wespół z innymi czynnikami dostęp do oświaty. W skali kraju sieć szkół podstawowych na wsi jest zróżnicowana i w dużej mierze zależy od gęstości sieci wsi, liczby mieszkańców w tych wsiach. Najsłabiej i najrzadziej zaludnione są obszary północno-wschodniej, północnej i północno-zachodniej Polski (Piwowarski, 2006). Bardzo uśrednione (dla województw) wielkości wsi (liczba mieszkańców) w tych obszarach zawierają się w przedziale 100 – 200 osób. Korzystniejsza sytuacja, z punktu widzenia organizowania sieci szkolnej, jest na południu kraju, gdzie często wsie zamieszkałe są przez ponad 1000 osób (średnie zaludnienie 1 wsi w 2009 roku w woj. małopolskim i śląskim wynosiło odpowiednio 836 i 724 osób).

W 1990 roku na wsi było 14 808 szkół podstawowych (łącznie z filiami, punktami filialnymi) – w (2008/09) – 9358. Likwidacji uległy najczęściej punkty i szkoły najmniejsze. Średnio na 100 km² obszarów wiejskich w 1990 r. przypadało 5 szkół podstawowych, w roku szkolnym 2008/09 3,2. W miastach liczba szkół podstawowych zmniejszyła się w analogicznym okresie z 4638 do 3903. 20 lat temu średnie wojewódzkie gęstości sieci szkół podstawowych wahały się od 2,5 do prawie 12, obecnie od 1,3 (woj. zachodniopomorskie) – do 8,4 szkół na 100 km² (woj. małopolskie) (Piwowarski, 1992).

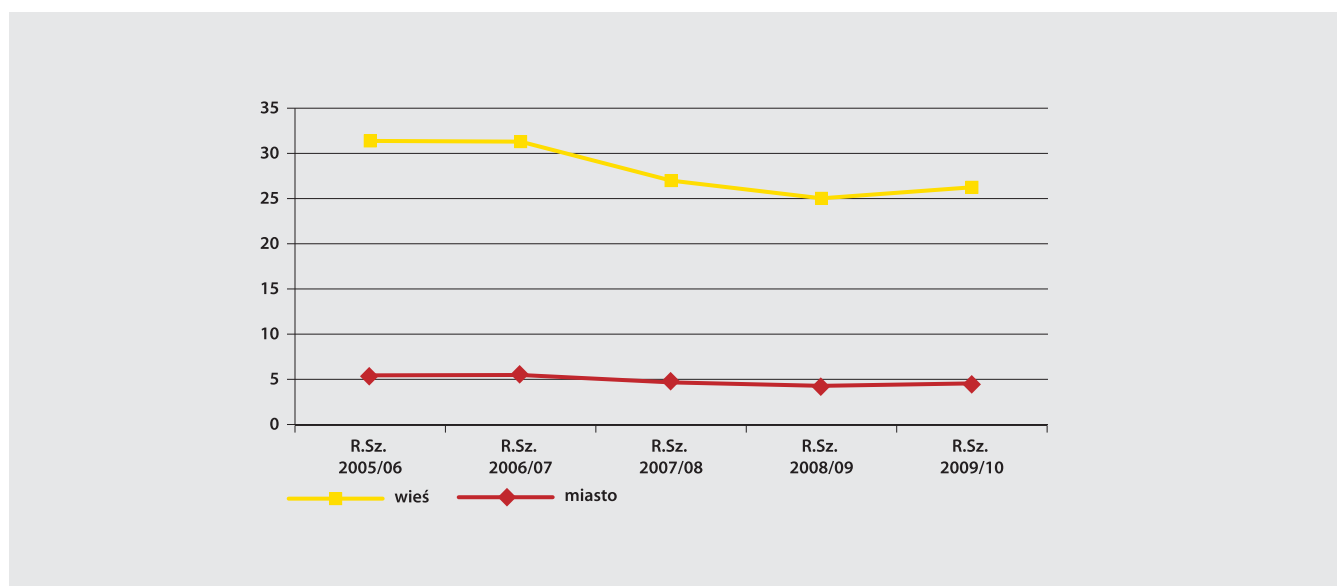
Analiza przytoczonych danych jednoznacznie wskazuje, że sieć szkolnictwa podstawowego staje się coraz rzadsza, co powoduje, że wydłuża się na obszarach wiejskich odległość między uczniem a szkołą.

Ze względu na niedostępność danych analizy nie będą dotyczyć całego interesującego nas okresu. W ostatnich dwóch latach liczba i odsetek uczniów dowożonych do szkół podstawowych zmalały.

W latach 2004–2007 dowożono ok. 16% uczniów, w roku szkolnym 2007/08 14%, zaś w roku szkolnym 2008/09 – niespełna 13%. W ostatnim roku szkolnym odsetek ten nieznacznie wzrósł. Maleje również liczba uczniów dowożonych do gimnazjów.

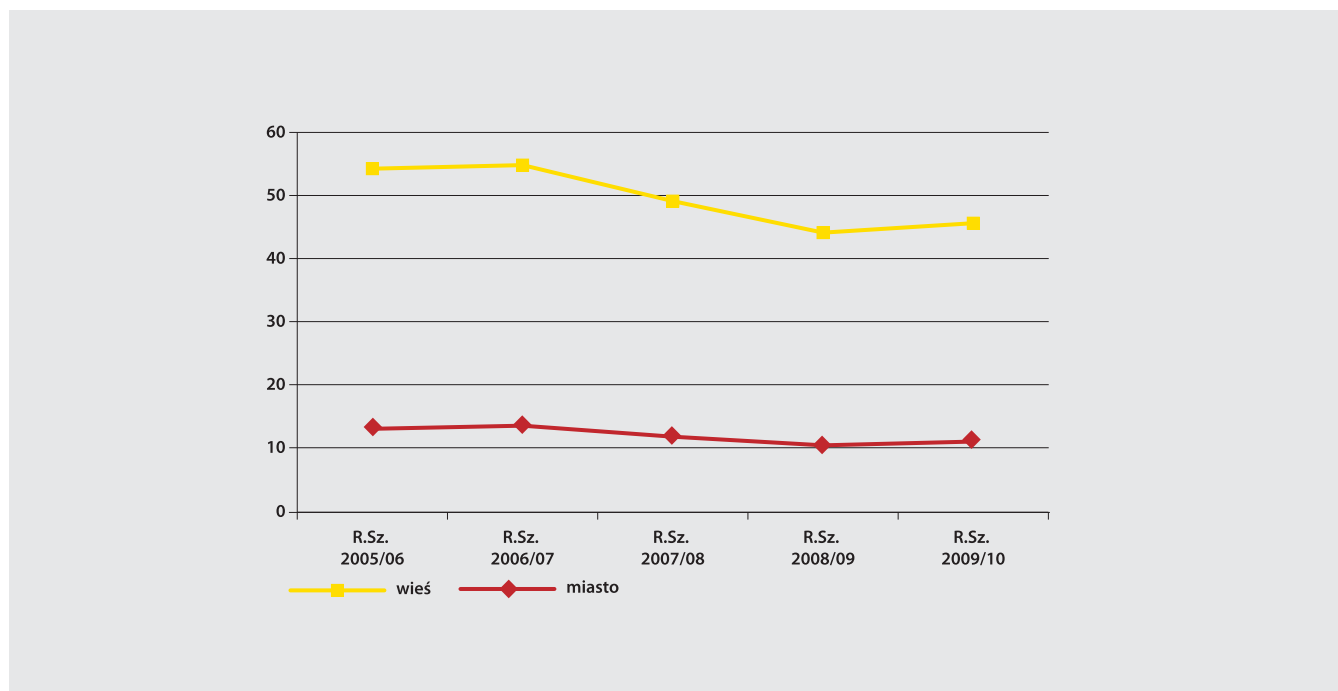
W latach 2004–2007 dowożono ok. 28% uczniów, w roku szkolnym 2007/08 blisko 25%, zaś w roku szkolnym 2008/09 – 22%. W latach 2008–2009 nastąpił spadek liczby uczniów dowożonych w miastach – ze 129 tys. w roku szkolnym 2006/07 do 94 tys. w roku szkolnym 2008/09. Podobnie sytuacja wygląda, jeśli chodzi o liczbę dowożonych uczniów na wsiach – z 294 tys. w roku szkolnym 2006/07 spadła do 216 tys. w roku szkolnym 2008/09. Tak jak w wypadku szkół podstawowych w ostatnim roku szkolnym odsetek uczniów dowożonych do gimnazjów nieznacznie wzrósł.

Wykres 2.18. Odsetek uczniów dowożonych do szkół podstawowych z podziałem na miasto i wieś w latach 2006–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Wykres 2.19. Odsetek uczniów dowożonych do gimnazjów z podziałem na miasto i wieś w latach 2006–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10*.

Główny Urząd Statystyczny w poszczególnych rocznikach *Oświaty i wychowania* przedstawia liczby uczniów według odległości miejsca zamieszkania od szkoły oraz liczbę uczniów dowożonych do szkół. Wynika z nich, że w roku szkolnym 2002/03 dowożono 99,3% uczniów szkół podstawowych uprawnionych do dowożenia, w roku szkolnym 2008/09 – 98,4%, zaś w latach 2003/04 – 2007/08 dowożono o 30, 40 a nawet 50 tys. uczniów więcej, niż było do tego uprawnionych. Czy można na tej podstawie wnioskować, że wszyscy uprawnieni do tego uczniowie byli przez gminę dowożeni do szkół w okresie od 2003 do 2009 roku? Raczej tak, choć ciekawe światło na problem rzucają wyniki kontroli przeprowadzonej przez NIK w wybranych gminach województwa warmińsko-mazurskiego w roku 2009 (NIK, 2009). Co prawda kontrolowane gminy zapewniły bezpłatny dowóz uczniom do tego uprawnionym ze względu na odległość od miejsca zamieszkania do szkoły, ale nie wszystkie wywiązały się z obowiązku zapewnienia uczniom niepełnosprawnym bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do szkoły. W roku szkolnym 2007/08 oraz w 2008/09 w badanych gminach mieszkało 224 uczniów niepełnosprawnych, realizujących obowiązek szkolny. W czterech gminach w roku szkolnym 2007/08 nie dowożono 25 uczniów a w roku 2008/09 – 20, co stanowiło ok. 10% ogółu uczniów niepełnosprawnych we wszystkich kontrolowanych gminach.

Czy gminy finansowały dowóz uczniów mieszkających bliżej niż ustawowe 3 lub 4 km? Wiele gmin decyduje się dowozić wszystkich uczniów, uzasadniając to względami bezpieczeństwa. Nie jest to jednak zgodne z prawem. Gminy mają obowiązek finansowania dowozu do szkół jedynie tym uczniom, którzy spełniają określone w ustawie kryteria. Część samorządowców od dawna apeluje o zmianę przepisów. Przy omawianiu zagadnienia dowozu ważne jest nie tylko to, czy wszystkim uprawnionym do tego uczniom gminy zapewniają bezpłatny dojazd do szkół. Istotne są także odległości, jakie codziennie muszą pokonać uczniowie, a zwłaszcza czas dojazdu i dojścia do szkoły, oczekiwania na lekcje i powrotu do domu oraz to, w jakich warunkach są oni dowożeni (stan techniczny pojazdów, obecność opiekuna).

Aby poznać sytuację dowozu dzieci do szkół podstawowych i gimnazjów w roku szkolnym 2001/02, warto przyjrzeć się badaniom przeprowadzonym przez Helsińską Fundację Praw Człowieka (Ciechanowski, 2002). Badania prowadzone były od października 2001 r. do stycznia 2002 r. we wszystkich województwach. Z każdego z nich wybierano jeden powiat, a w nim dwie gminy będące organem prowadzącym szkoły podstawowe i gimnazja – jedną miejską i jedną wiejską. W każdej gminie badano co najmniej dwie szkoły podstawowe i jedno gimnazjum. Ogółem przeprowadzono badania w 32 powiatach, 64 gminach, w 127 szkołach podstawowych i 64 gimnazjach. Uczniowie 66% szkół podstawowych i 34% gimnazjów dojeżdżali nie więcej niż 5 km, zaś nie więcej niż 10 km dojeżdżali uczniowie z 9% szkół podstawowych i 27% gimnazjów. Największa odległość z domu ucznia do szkoły wynosiła 16 km w przypadku szkół podstawowych i 30 km w przypadku gimnazjów. Respondenci deklarowali, że tak długie trasy są spowodowane promienistym usytuowaniem miejscowości wokół szkoły. W niektórych gminach deklarowano, że dowozi się bezpłatnie także dzieci z miejscowości oddalonych od szkoły o mniej niż 3 km, co jest wyrazem troski o ich bezpieczeństwo, gdyż bez możliwości dojazdu musiałyby pokonać 2–2,5 km trasę do szkoły ruchliwą szosą.

2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

Dojeżdżający uczeń na dojeżdżanie z domu do przystanku, przejazd do szkoły, oczekiwanie na rozpoczęcie lekcji i powrót do domu, musi poświęcić od 1,5 do 3,5 godziny dziennie.

2.3. Szkoły podstawowe i gimnazja

W raporcie uwzględniono także odległość od miejsca zamieszkania dziecka do przystanku, z którego odjeżdża autobus. W większości przypadków odległości te nie były duże. Przypadki, że uczniowie musieli przejść do przystanku powyżej 2 km zdarzały się w wypadku 22% szkół podstawowych i 24% gimnazjów.

Istotnym problemem jest czas dojazdu do szkół i oczekiwanie na autobus powrotny. Tam, gdzie dowozi się dużo dzieci, część z nich dojeżdża do szkoły bardzo wcześnie, część zaś musi długo oczekiwać na odwiezienie po lekcjach. W niektórych szkołach organizuje się dla dojeżdżających dzieci zajęcia świetlicowe. Dojeżdżający uczeń na dojeżdżanie z domu do przystanku, przejazd do szkoły, oczekiwanie na rozpoczęcie lekcji i powrót do domu, musi poświęcić od 1,5 do 3,5 godziny dziennie.

Organizujące dowóz uczniów do szkół gminy wykorzystują własne pojazdy, bądź korzystają z usług przewoźnika, wybranego w drodze przetargu. Większość dyrektorów oceniała stan techniczny pojazdów jako dobry. Połowa nie miała także zastrzeżeń do dostosowania liczby przewożonych dzieci do wielkości pojazdu. Część dyrektorów zwracała uwagę na brak opieki nad uczniami w czasie jazdy. Często jedynym dorosłym w autobusie wiozącym dzieci był kierowca. Dyrektorzy i rodzice krytycznie oceniający organizację dowozu do szkół wskazywali na zbyt długie oczekiwanie na dowóz, brak opieki w czasie dowozu, przepełnienie w pojazdach i wspólne dowożenie dzieci w różnym wieku.

Sytuacja zdaje się poprawiać, na co wskazują wyniki kontroli przeprowadzonej przez NIK w wybranych gminach województwa warmińsko-mazurskiego. Celem kontroli była ocena działań organów gmin na rzecz zapewnienia uprawnionym uczniom bezpiecznych warunków dowozu do szkół podstawowych i gimnazjów. Objęto nią lata szkolne 2007/08 i 2008/09. Wyniki kontroli są zadowalające. Wszystkie skontrolowane gminy zapewniły bezpłatny dowóz uczniom, których droga do szkoły przekraczała 3 km (klasy I–IV szkoły podstawowej) lub 4 km (klasy V–VI szkoły podstawowej oraz gimnazjów). W niemal połowie gmin opiekę nad dowożonymi uczniami sprawowali specjalnie w tym celu zatrudnieni opiekunowie. Tam, gdzie dowóz odbywał się pojazdami przystosowanymi do przewożenia jednorazowo dziewięciu osób, funkcję opiekuna powierzano kierowcy pojazdu, gdyż zabieranie dodatkowego opiekuna powodowałoby konieczność uruchomienia dodatkowych kursów, zwiększając tym samym koszty dowozu. Zdaniem NIK takie rozwiązanie nie zapewnia dzieciom bezpieczeństwa podróży, gdyż kierowca nie jest w stanie jednocześnie prowadzić pojazdu i skutecznie sprawować opieki nad dziećmi. Niepokój budzi stan pojazdów, którymi uczniowie byli dowożeni do szkół. Kontrolowane gminy prawidłowo ustaliły sieci tras dowozowych – zarówno czas przejazdu do szkoły, jak i powrotu do miejsca zamieszkania 90% dowożonych uczniów, nie przekraczało 30 minut. Jedynie w dwóch gminach czas przejazdu 17 uczniów gimnazjów wynosił ok. 75 minut. Nie zawsze możliwe było dostosowanie harmonogramu przewozu uczniów do planu zajęć szkolnych, co powodowało wydłużenie czasu oczekiwania na rozpoczęcie zajęć oraz na odwiezienie do miejsca zamieszkania. Średnio 77% uczniów oczekiwało na rozpoczęcie zajęć lekcyjnych krócej niż 30 minut, zaś pozostali do 60 minut. We wszystkich placówkach oświatowych dowożeni uczniowie spędzali ten czas pod opieką nauczycieli lub pedagogów szkolnych.

Są to jednak dane szacunkowe, dotyczące jednego województwa. Zarówno na ich podstawie, jak i na podstawie danych GUS nie sposób wnioskować o sytuacji dowozu dzieci do szkół i jego organizacji w całym kraju.

2.3.3. Realizacja obowiązku szkolnego na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum

W Polsce dzieci i młodzież do 18. roku życia podlegają obowiązkowi nauki. Obowiązek szkolny – pojęcie węższe od pojęcia obowiązku nauki – rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat⁸ oraz trwa do ukończenia gimnazjum (nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia). Spełnia się go przez uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum, publicznych lub niepublicznych. W przypadkach uzasadnionych ważnymi przyczynami rozpoczęcie spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego może zostać odroczone o jeden rok. Uczeń, który ukończył gimnazjum, ale nie ma jeszcze 18 lat (co jest sytuacją powszechną), jest zobowiązany kontynuować naukę w szkołach ponadgimnazjalnych albo w formach pozaszkolnych do ukończenia 18. roku życia.

Obowiązek szkolny i obowiązek nauki mogą być spełniane również przez uczęszczanie do szkoły za granicą (na podstawie umów międzynarodowych). Na wniosek rodziców i za zgodą dyrektora szkoły, uczeń może realizować obowiązek szkolny i obowiązek nauki również poza szkołą. Jest on zobowiązany w takiej sytuacji do przystępowania do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych (Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz U z 2004 r. Nr 173, poz. 1808 z późn. zm.).

⁸ Z dniem 1.09.2012 r. wiek rozpoczęcia obowiązku szkolnego zostanie obniżony o rok. Do tego czasu rodzice mają prawo do postania dziecka do szkoły w wieku 6 lat.

Uczniowie polscy za granicą

Ważnym zjawiskiem jest edukacja polskich dzieci poza granicami kraju. Według szacunków Głównego Urzędu Statystycznego w 2009 r. poza granicami kraju przebywało czasowo blisko 1,8 mln mieszkańców Polski (ok. 340 tys. mniej niż w 2008 r.). Polacy emigrują głównie do Wielkiej Brytanii (550 tys. osób), Niemczech (450 tys.) i Irlandii (140 tys.) Dane te nie obejmują migracji sezonowych

Z danych GUS zebranych w roczniku *Oświata i wychowanie w roku szkolnym* wynika, że w roku szkolnym 2009/10 – 99,74% dzieci objętych obowiązkiem szkolnym w szkołach podstawowych realizowało go. Zdecydowana większość z nich – prawie $\frac{3}{4}$ – uczęszczała do rejonowej szkoły podstawowej, 23,54% uczniów wypełniających obowiązek szkolny chodziło do innej szkoły niż rejonowa, 0,04% spełniało obowiązek poza szkołą za zgodą dyrektora, a 0,06% uczęszczało na zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze.

W szkołach gimnazjalnych obowiązek szkolny wypełniało 99,76% młodzieży. Odsetek uczniów, którzy realizowali go w szkołach innych niż rejonowa (27,11%) jest trochę wyższy niż w przypadku uczniów szkół podstawowych. 71,94% młodzieży spełniających obowiązek szkolny uczęszczało do rejonowej szkoły gimnazjalnej, 0,03% – na zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, a 0,04% uczyło się poza szkołą za zgodą dyrektora.

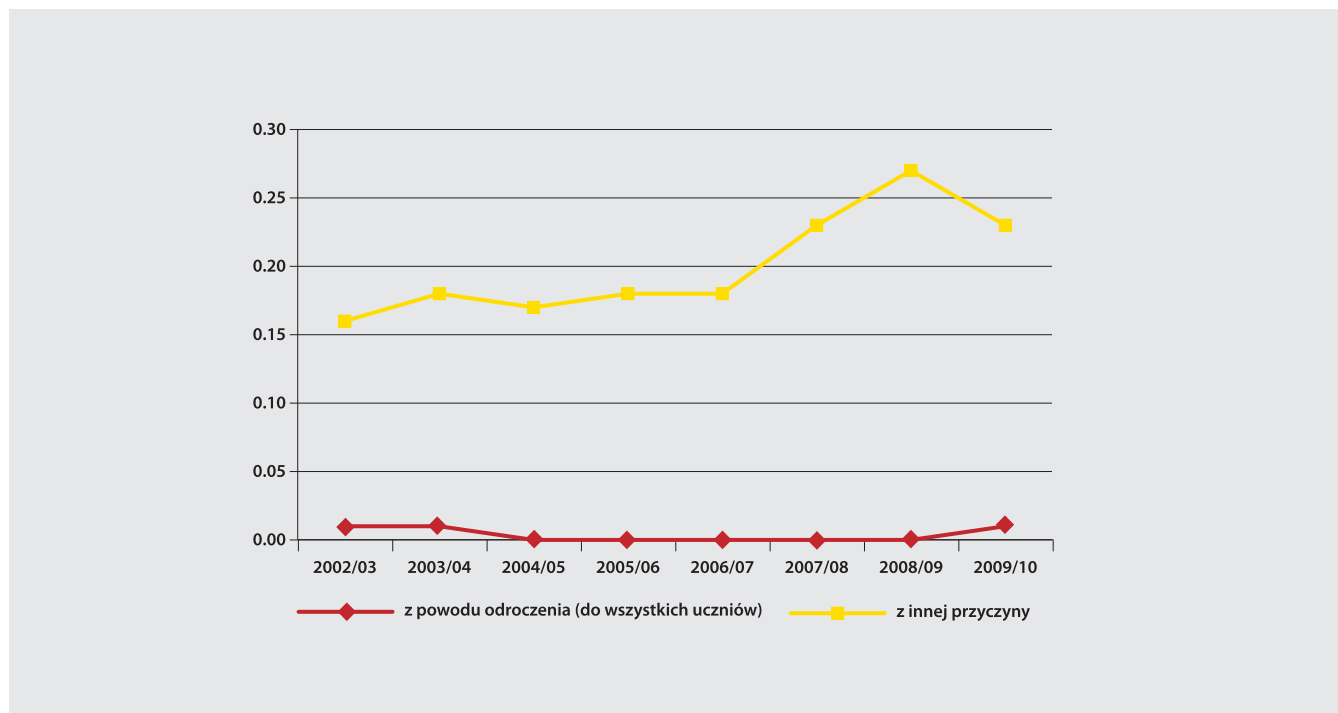
Z zagadnieniem obowiązku szkolnego i obowiązku nauki wiąże się pojęcie wypadania z systemu szkolnego, czyli przerwania nauki w szkole danego szerebu (podstawowej lub gimnazjum) przed ukończeniem ostatniej klasy. Autorzy raportu *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin* (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2001) nazywają to zjawisko właściwym wypadaniem z systemu szkolnego i odróżniają je od wypadania naturalnego (spowodowanego śmiercią lub ciężką chorobą uczniów), wypadania pozornego (którego przyczyną są długie wyjazdy, po których uczeń może powrócić do systemu szkolnego lub realizować naukę w innym systemie szkolnym) oraz wypadania potencjalnego (dotyczy on uczniów pozostających w systemie edukacji, którzy z dużym prawdopodobieństwem ukończą edukację w momencie ustania obowiązku nauki). Uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych nie powinien dotyczyć problem odsiewu szkolnego, czyli działań podjętych z inicjatywy szkoły w celu skreślenia danej osoby z listy uczniów, jeśli nie może się ona zapisać do innej szkoły, gdyż do 18. roku życia uczeń ma nie tylko obowiązek, ale i prawo do nauki. Na tym poziomie kształcenia może się jednak zdarzyć, że uczniowie opuszczą szkołę. Zjawisko to bezpośrednio wiąże się z nierealizowaniem obowiązku szkolnego.

Od roku szkolnego 2002/03 GUS podsumowuje dane dotyczące realizacji obowiązku szkolnego w szkołach pod-

W ostatnim roku szkolnym zaobserwowaliśmy spadek odsetka uczniów nierealizujących obowiązku szkolnego zarówno z powodu odroczenia, jak i z innej przyczyny. Na pytanie o to, czy jest to zapowiedź odwrócenia się tendencji, będziemy mogli odpowiedzieć dopiero po zanalizowaniu danych z kolejnych lat.

Dla szkół gimnazjalnych zauważa się podobną zależność. Na wykresie 2.21. zaprezentowano odsetek uczniów nierealizujących obowiązku szkolnego z innej przyczyny niż odroczenie. Odroczenie obowiązku w zasadzie nie powinno dotyczyć uczniów w tym wieku (rozpoczęcie jego realizacji może zostać odroczone najpóźniej do 10. roku życia – sytuacja ta dotyczy tylko osób z upośledzeniem umysłowym). Niemniej co roku średnio 65 osób jest zaliczanych do kategorii nierealizujących obowiązku szkolnego w gimnazjum z powodu odroczenia – jest to jednak znikomy odsetek populacji.

Wykres 2.21. Odsetek młodzieży niespełniającej obowiązku szkolnego w gimnazjach



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z: GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/03–2009/10, Warszawa: GUS.

Powyższy wykres pokazuje również, że do roku szkolnego 2006/07 wzrost odsetka osób niewypełniających obowiązku szkolnego był nieznaczny, natomiast od roku szkolnego 2007/08 przybrał on na sile, by w roku 2009/10 powrócić do stanu sprzed dwóch lat.

Korzystając z danych GUS można spróbować zanalizować, czy wypadanie uczniów z systemu edukacji na poziomie szkoły podstawowej rozkłada się równomiernie między klasami. W tym celu przyjęto następujące rozumowanie: w roku szkolnym 2008/09 do klasy pierwszej szkoły podstawowej (bez szkół specjalnych) uczęszczało 356 685 uczniów – jest to liczba uczniów, którzy powinni kontynuować naukę w następnym roku szkolnym uczęszczając do klasy II lub powtarzając klasę I. Sięgając do danych z roku 2009/10 możemy obliczyć, ilu z tych uczniów w rzeczywistości kontynuowało naukę. Będą to uczniowie klas II – z wykluczeniem uczniów powtarzających II klasę – oraz uczniowie powtarzający naukę w klasie I, czyli łącznie 355 526 uczniów. Tak więc system oświaty zgubił 1159 uczniów (356 685–355 526), co stanowi 0,32% uczniów, którzy powinni kontynuować naukę w roku szkolnym 2009/10 po roku spędzonym w I klasie lub, inaczej na to patrząc, wskaźnik kontynuowania nauki wyniósł 99,68%. Dane dla kolejnych klas szkoły podstawowej i gimnazjum dla tego rocznika zostały zestawione w poniższej tabeli.

Tabela 2.1.
Wskaźnik kontynuowania nauki w roku szkolnym 2009/10

	Szkoła podstawowa					Gimnazjum		
	I do II	II do III	III do IV	IV do V	V do VI	VI do I	I do II	II do III
Przejdźcie z klasy								
Wskaźnik kontynuowania nauki (%)	99,68	99,85	99,67	99,74	99,72	99,68	98,71	98,45
Odpad szkolny (w tys. uczniów)	1,16	0,53	1,21	0,98	1,11	1,31	5,63	7,05

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z: GUS, (2010) Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10, Warszawa: GUS.

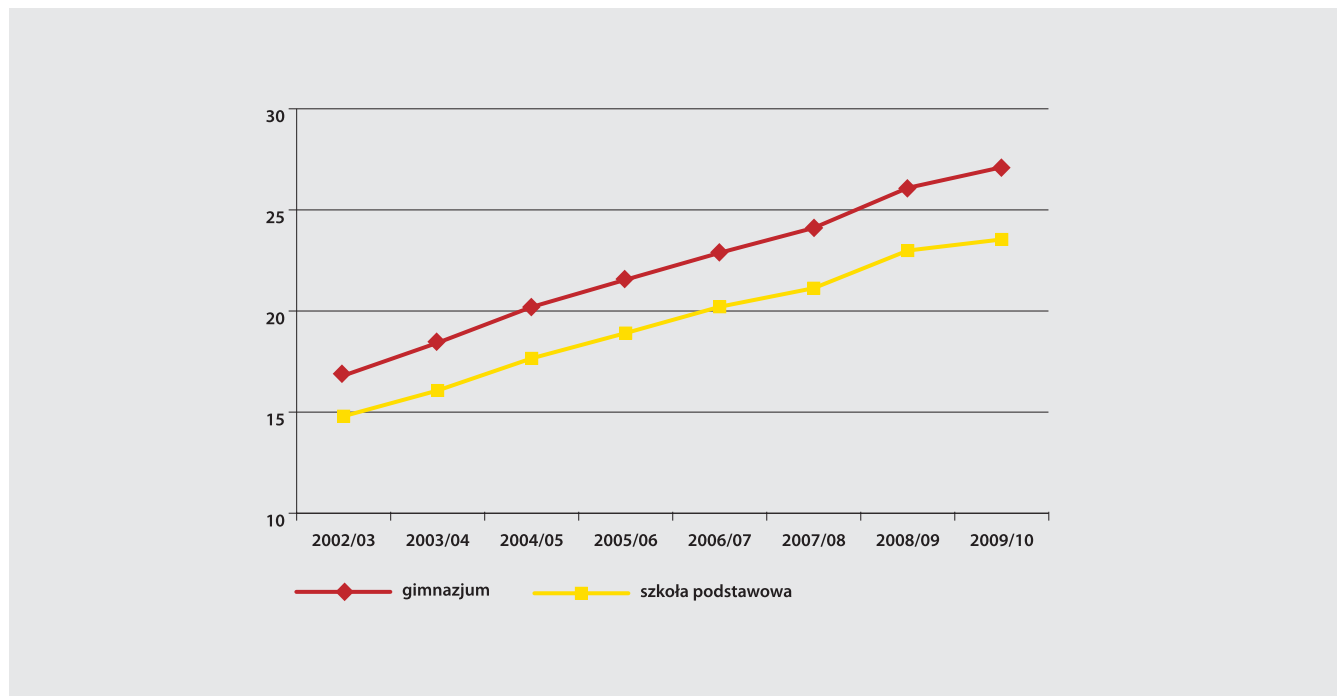
Oczywiście należy mieć świadomość, że wśród uczniów, o których mówimy, że nie kontynuowali nauki w kolejnym roku, są osoby, które wyjechały za granicę (i tam realizują obowiązek szkolny), które zostały skierowane do szkół specjalnych, ośrodków rehabilitacyjno-wychowawczych, pogotowia opiekuńczego lub ośrodków wychowawczych, które przedwcześnie zmarły, ale są wśród nich także osoby, które porzuciły naukę szkolną.

Analiza wskaźnika kontynuowania nauki wskazuje, że zjawisko wypadania z systemu szkolnego utrzymuje się na podobnym poziomie na każdym etapie nauki w szkole podstawowej. Analizując przytoczone dane, nie obserwuje się także wzrostu odsetka osób porzucających szkołę po ukończeniu szkoły podstawowej. Można go natomiast zauważyć w szkole gimnazjalnej.

Z zaprezentowanych danych wynika, że podczas przejścia z I do II i z II do III klasy gimnazjum znacznie większy odsetek uczniów nie kontynuuje nauki, niż to miało miejsce w szkole podstawowej. Tak więc pomimo usprawnienia w 2008 roku procedur administracyjnych dotyczących przekazywania informacji o realizacji obowiązku szkolnego problem istnieje i może być nieoszacowany przez dostępne dane.

Analizując dane Głównego Urzędu Statystycznego z ośmiu ubiegłych lat prezentowane w roczniku *Oświata i wychowanie w roku szkolnym* można zauważyć systematycznie rosnące zainteresowanie posyłaniem dzieci do szkoły innej niż obwodowa. Sytuację taką obserwuje się zarówno w gimnazjach, jak i szkołach podstawowych, z tym, że w gimnazjach jest to zjawisko bardziej powszechne. W roku szkolnym 2002/03 w szkołach podstawowych niecałe 15% uczniów w ten sposób wypełniało obowiązek szkolny, a w roku szkolnym 2009/10 było ich o prawie 9 punktów procentowych więcej. W szkołach gimnazjalnych wzrost ten na przestrzeni ośmiu ubiegłych lat wyniósł 10 punktów procentowych (z 17% w roku szkolnym 2002/03 do 27% w roku szkolnym 2009/10). Linie trendu tego zjawiska dla gimnazjum i szkoły podstawowej przedstawiono na poniższym wykresie. Ich kształt pozwala przypuszczać, że tendencja rosnąca dla tego zjawiska może się utrzymywać w kolejnych latach.

Wykres 2.22. Odsetek dzieci i młodzieży realizujących obowiązek szkolny w innej szkole niż obwodowa



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/03–2009/10*, Warszawa: GUS.

Z badań wiadomo, że wybór szkoły nierejonowej, to zjawisko charakterystyczne dla miast (Dolata, 2002; Murawska, 2004) i związane z funkcjonowaniem tzw. quasi-rynkowych mechanizmów w oświacie (Dolata, 2008, 2009). Wiąże się z tym problem międzyszkolnej segregacji i międzyszkolnego różnicowania się wyników nauczania (patrz rozdział 7. raportu).

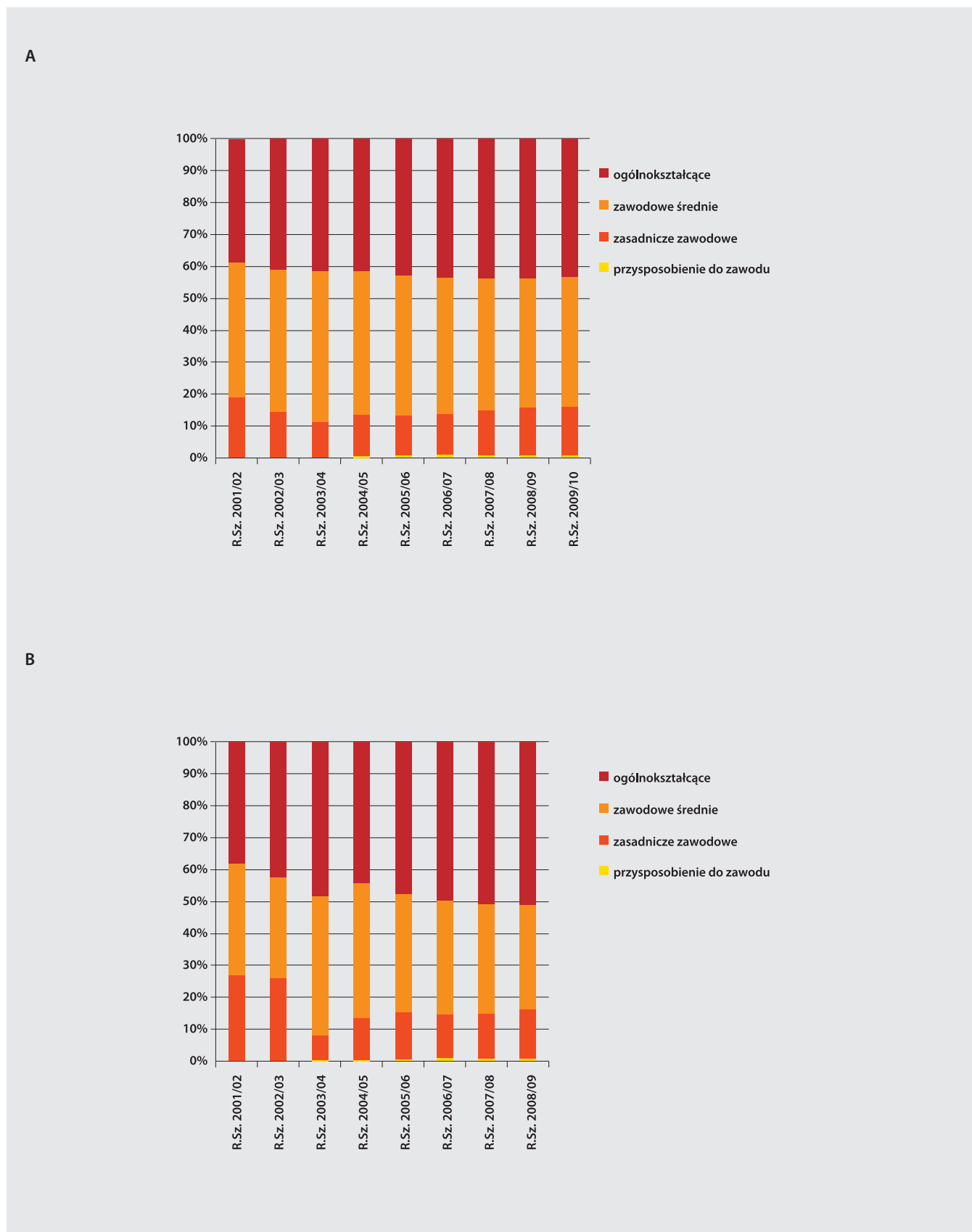
2.4. Szkoły ponadgimnazjalne

2.4.1. Licea, technika i zasadnicze szkoły zawodowe

Lata 90. i pierwsze lata XXI wieku to okres dynamicznych zmian w systemie edukacji. Wzrost liczby studentów i rosnąca popularność szkół maturalnych, głównie liceów ogólnokształcących, to główne wskaźniki tych zmian.

Co zmienia się w strukturze uczestnictwa w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży w okresie 2002–2009? Pokazuje to poniższy wykres.

Wykres 2.23. Struktura procentowa uczestnictwa w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży w latach 2002–2010. Struktura wg liczby uczniów (A) i wg liczby absolwentów (B)



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

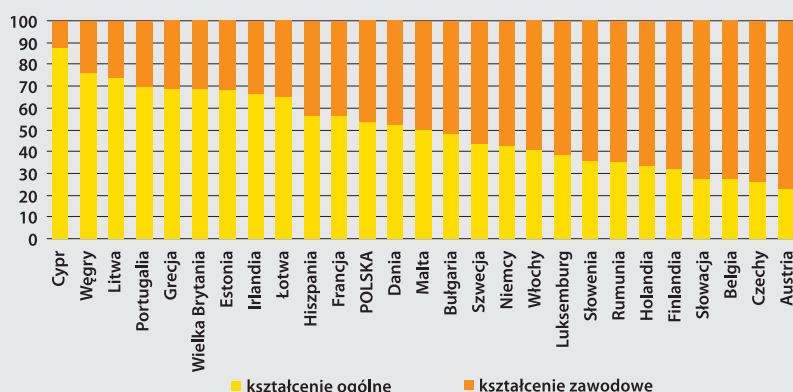
2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

2.4. Szkoły ponadgimnazjalne

Przełom roku szkolnego 2002/03 i 2003/04 to drastyczny spadek odsetka absolwentów ZSZ i wzrost odsetka kończących LO.

Struktura uczestnictwa wyznaczona na podstawie liczby uczniów wskazuje na stopniową stabilizację. Od 2005 roku odsetek uczniów zasadniczych szkół zawodowych (ZSZ) ustala się na poziomie ok. 15% wszystkich uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Technika trochę tracą na rzecz liceów ogólnokształcących (LO). W tych ostatnich w roku szkolnym 2009/10 uczy się około 45% wszystkich uczniów tego segmentu oświaty. Zdecydowanie bardziej dynamicznie zmienia się struktura uczestnictwa widziana przez pryzmat liczby absolwentów. Przełom roku szkolnego 2002/03 i 2003/04 to drastyczny spadek odsetka absolwentów ZSZ i wzrost odsetka kończących LO. W roku szkolnym 2009/10 uczniowie LO to blisko 45% wszystkich uczniów, ale absolwenci LO to ponad 50% wszystkich absolwentów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Udział uczniów uczących się w segmencie zawodowym niewiele różni się od przeciętnej w Unii Europejskiej, choć w Europie istnieją pod tym względem zasadnicze różnice. Zmiany zachodzące w strukturze kształcenia zbliżają nas do struktury udziału uczniów w krajach południowo-zachodniej Europy i krajach anglosaskich.

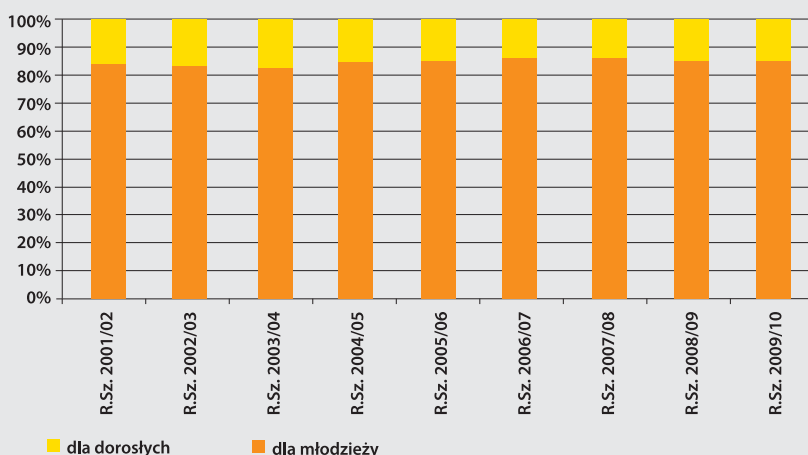
Wykres 2.24. Struktura udziału kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej na etapie szkolnictwa ponadgimnazjalnego (2008)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Education at Glanz 2010, OECP 2010.

Szkoły ponadgimnazjalne dla dorosłych. O ile w segmencie szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży obserwowane w ostatnich latach zmiany nie są spektakularne, to szkolnictwo dla dorosłych ulega gwałtownym przeobrażeniom. Zaczniemy od konstatacji, że w analizowanym okresie 15–18% uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczęszcza do placówek dla dorosłych.

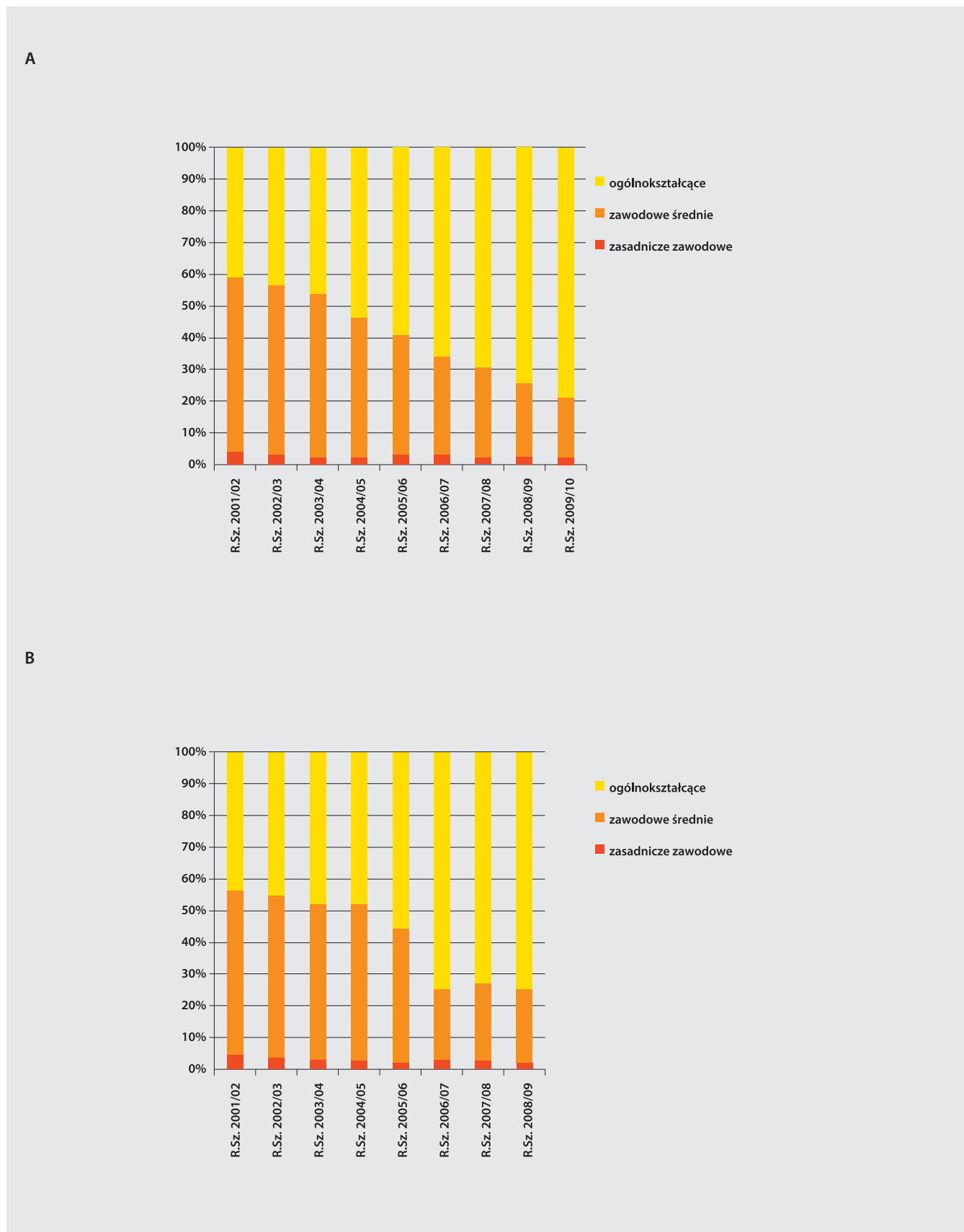
Wykres 2.25. Struktura procentowa uczestnictwa w szkolnictwie ponadgimnazjalnym dla młodzieży i dla dorosłych w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Popatrzmy na zmiany w strukturze uczestnictwa w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych.

Wykres 2.26. Struktura procentowa uczestnictwa w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych w latach 2002–2010. Struktura wg liczby uczniów (A) i wg liczby absolwentów (B)



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

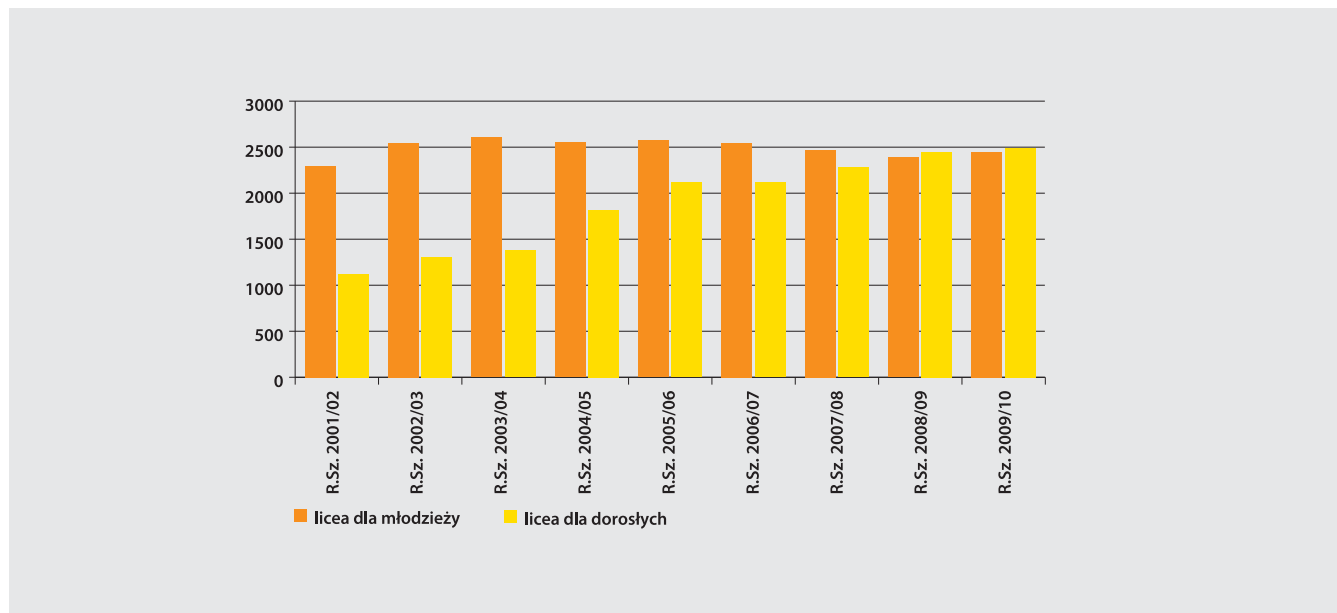
2. Uczestnictwo w edukacji formalnej

2.4. Szkoły ponadgimnazjalne

W roku 2009/10 do LO chodzi już blisko 80% uczniów szkół dla dorosłych!

W roku szkolnym 2001/02 trochę ponad 40% dorosłych uczęszczało do liceów ogólnokształcących. Był to odsetek zbliżony do tego dla szkół dla młodzieży. Do techników i ZSZ pozostałe 60%. W roku 2009/10 do LO chodzi już blisko 80% uczniów szkół dla dorosłych! Technika i ZSZ skupiają pozostałe 20%. To struktura drastycznie odległa od szkolnictwa dla młodzieży i to w kierunku bardzo nieoczekiwanym. Obraz na podstawie liczby absolwentów pokazuje na bardziej skokowe zmiany, z gwałtownym wzrostem procentu absolwentów LO w roku szkolnym 2006/07. Czy mamy do czynienia z odroczoną rewolucją aspiracji edukacyjnych, czy też mechanizm zmiany ma inny charakter? Pewne światło rzucają na problem kolejne analizy. Jak kształtowała się liczba LO dla dorosłych w latach 2002–2010?

Wykres 2.27. Liczba liceów ogólnokształcących dla młodzieży i dla dorosłych w latach 2002–2010

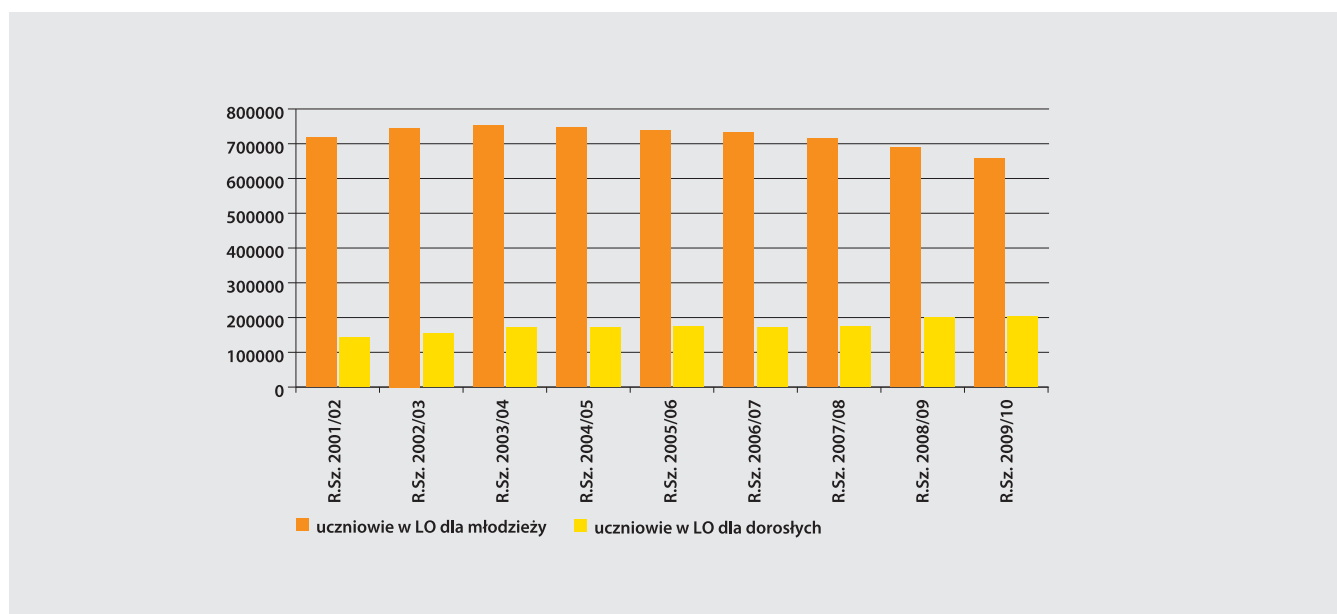


Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Powyższy wykres nie pozostawia wątpliwości. Obserwujemy gwałtowny wzrost liczby tego typu szkół. O ile w 2002 roku liczba liceów dla dorosłych była o połowę niższa niż LO dla młodzieży, to w roku szkolnym 2009/10 liczba placówek dla dorosłych przewyższyła liczbę LO dla młodzieży. Wskazuje to na istnienie silnych bodźców sprzyjających powstawaniu takich szkół.

Popatrzmy na liczbę uczniów w liceach ogólnokształcących dla młodzieży i dorosłych.

Wykres 2.28. Liczba uczniów w liceach ogólnokształcących dla młodzieży i dla dorosłych w latach 2002–2010

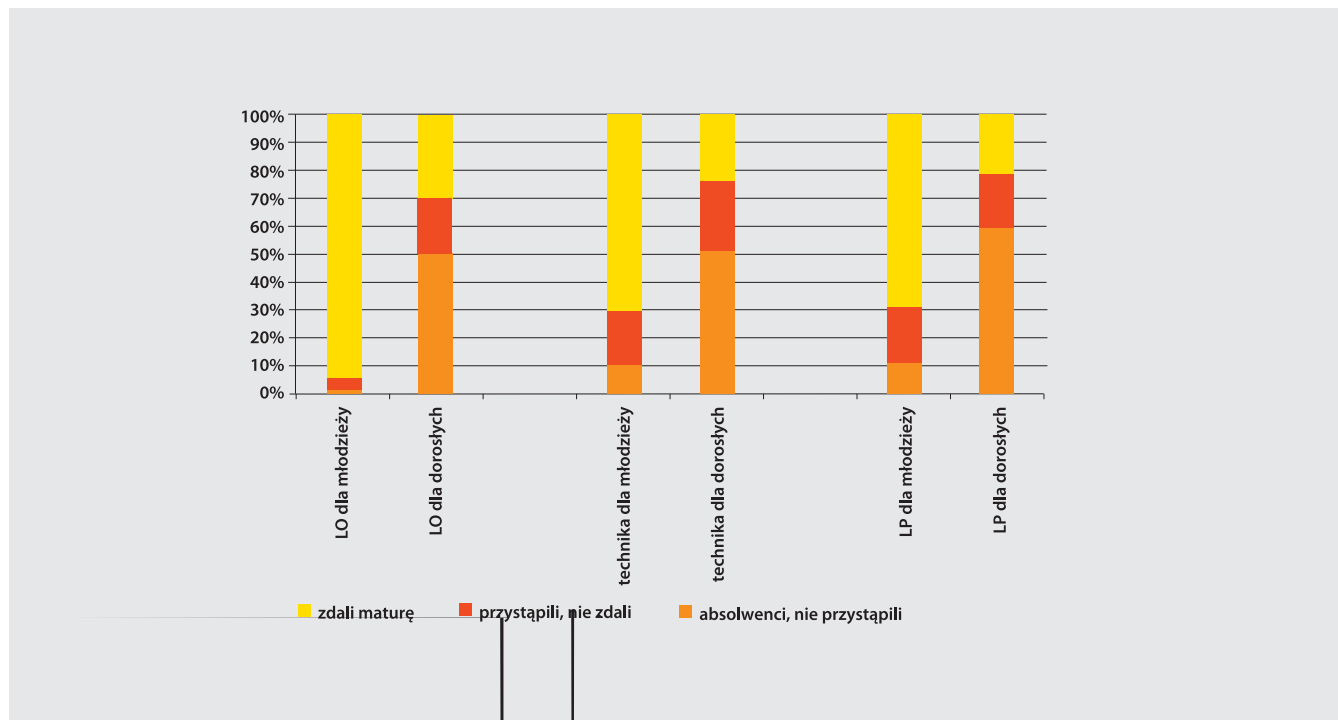


Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Od 2004 roku systematycznie rośnie udział szkół dla dorosłych w kształceniu ogólnokształcącym. Jest to oczywiście znacznie mniej dynamiczny wzrost, niż ten mierzony liczbą szkół, ale blisko 24% licealistów w Polsce to uczniowie szkół dla dorosłych.

Licea ogólnokształcące to zarówno w Polsce, jak i na świecie tradycyjna ścieżka kształcenia akademickiego. Zwieńczona egzaminem daje dostęp do szkół wyższych. Czy LO dla dorosłych są drogą do szkół wyższych? Należy w to wątpić. Przyjrzyjmy się egzaminowi maturalnemu w różnych typach szkół.

Wykres 2.29. Struktura absolwentów ze względu na przystąpienie do matury i zdanie jej. Licea ogólnokształcące, technika oraz licea profilowane dla młodzieży i dla dorosłych w roku szkolnym 2007/08



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/09.

Analiza powyższego wykresu nie pozostawia wątpliwości. O ile w liceach ogólnokształcących dla młodzieży odsetek absolwentów nieprzystępujących do egzaminu maturalnego nie przekracza 2–3%, to w LO dla dorosłych ponad połowę satysfakcjonuje świadectwo ukończenia szkoły. Również zdawalność matury w szkołach dla dorosłych jest drastycznie niższa. W sumie w roku szkolnym 2007/08 około 92% absolwentów LO dla młodzieży uzyskało przepustkę do nauki w szkole wyższej w LO dla dorosłych – niespełna 30%. Patrząc na te liczby należy wyraźnie powiedzieć, że choć na pozór równoważne są to szkoły o różnych funkcjach w systemie edukacji. Czemu zatem służą LO dla dorosłych? Dane dotyczące rynku pracy wskazują, że szanse na zatrudnienie osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym są niskie (zob. rozdział 8). Wydaje się, że szkoły te stają się wydłużoną, z punktu widzenia racjonalności systemu trudną do zaakceptowania, drogą do wykształcenia zawodowego na poziomie szkoły policealnej.

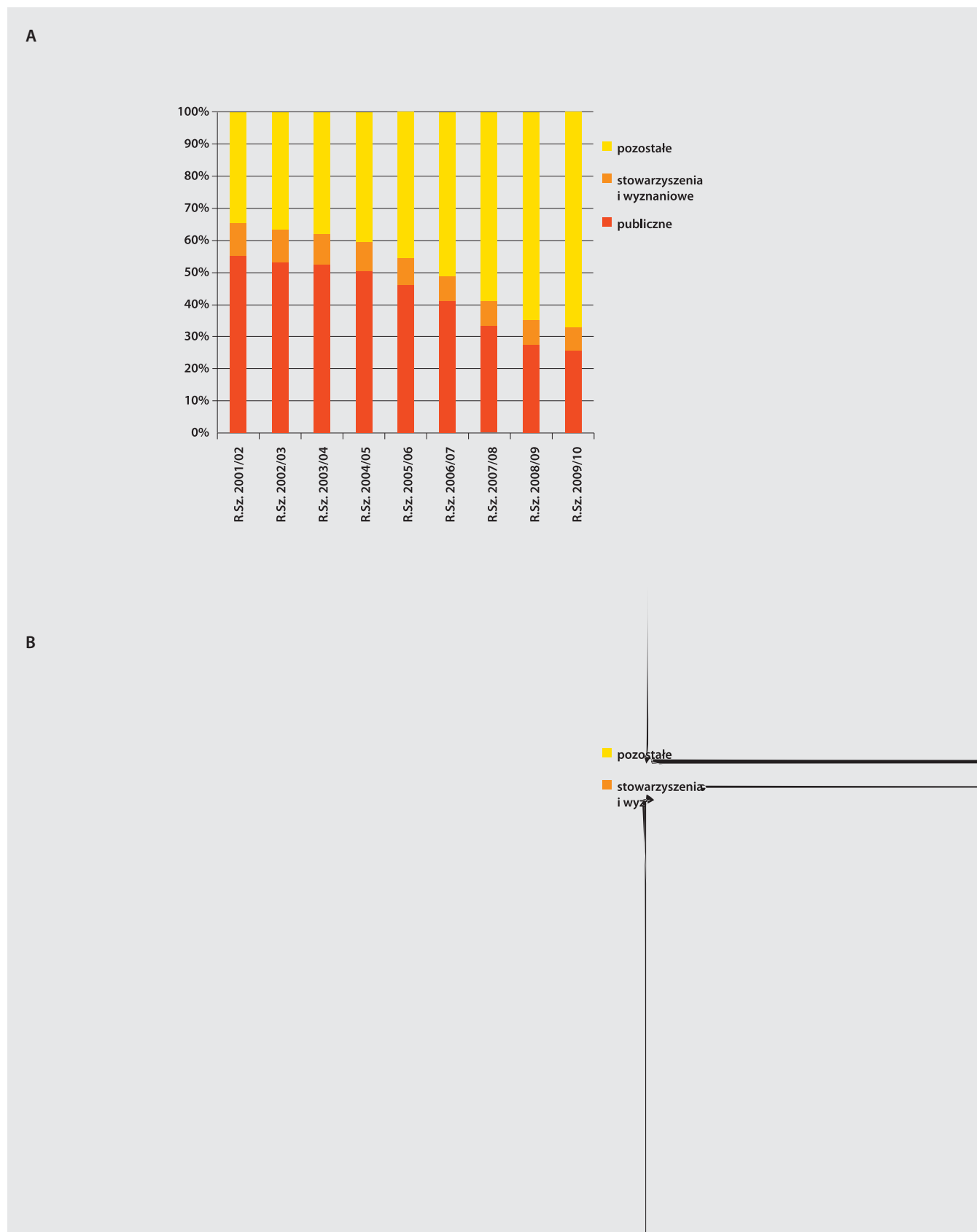
Zwróćmy uwagę, że przystępowalność i zdawalność matury w LO dla dorosłych i technikach dla dorosłych jest na zbliżonym poziomie. Jednak w wypadku techników jest to wynik mniej niepokojący, ponieważ absolwenci ukończyli cykl kształcenia zawodowego na poziomie średnim.

Wykres 2.28. pokazuje niezwykle wzrost liczby LO dla dorosłych. Jak zmienia się struktura własności dla tego typu szkół? Pokazuje to wykres 2.30. Kategoria „pozostałe” obejmuje wszystkie podmioty niepubliczne poza stowarzyszeniami i organizacjami wyznaniowymi.

Obserwowana tendencja jest prosta i czytelna. Licea ogólnokształcące dla dorosłych ulegają dynamicznej prywatyzacji. W roku szkolnym 2001/02 w publicznych LO dla dorosłych uczyło się 54% uczniów, 8 lat później już tylko 26%. Analogiczny proces dla szkół zawodowych jest znacznie powolniejszy.

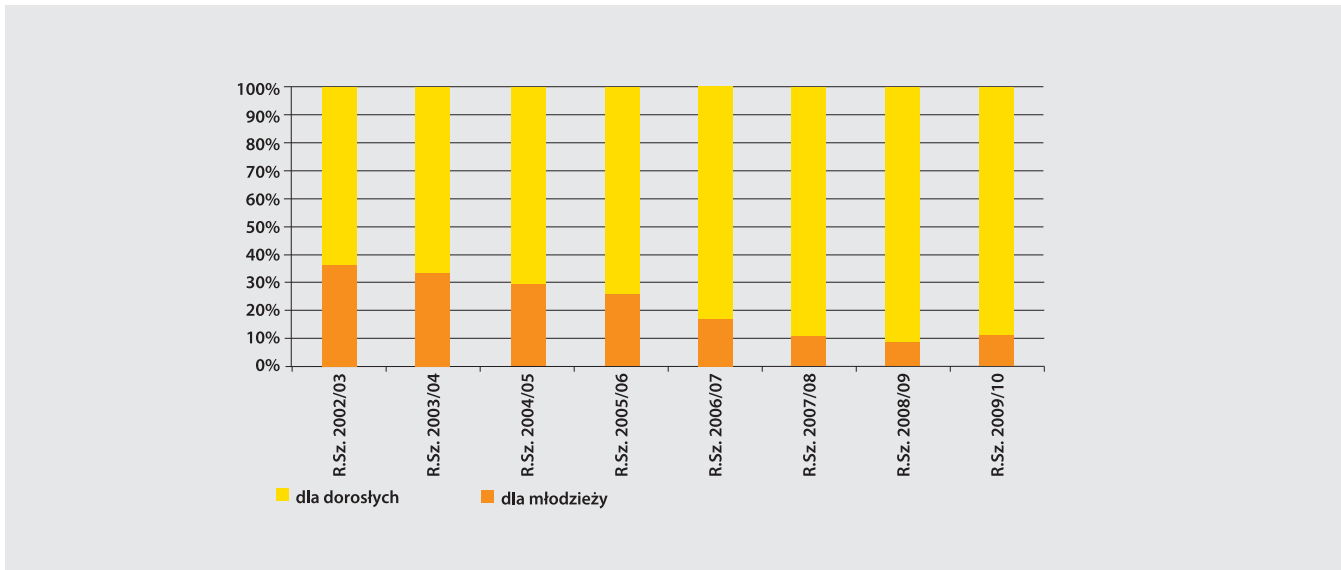
Wykres 2.31. uzupełnia dwa poprzednie. Ograniczenie uwagi tylko do szkół dla dorosłych prowadzonych przez podmioty prywatne inne niż stowarzyszenia i organizacje wyznaniowe pozwala lepiej dostrzec mechanizm zmiany.

Wykres 2.30. Struktura procentowa własności wg liczby uczniów dla liceów ogólnokształcących dla dorosłych (A) i szkół zawodowych dla dorosłych (B) w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Wykres 2.33. Odsetek uczniów w szkołach policealnych dla młodzieży i dorosłych w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

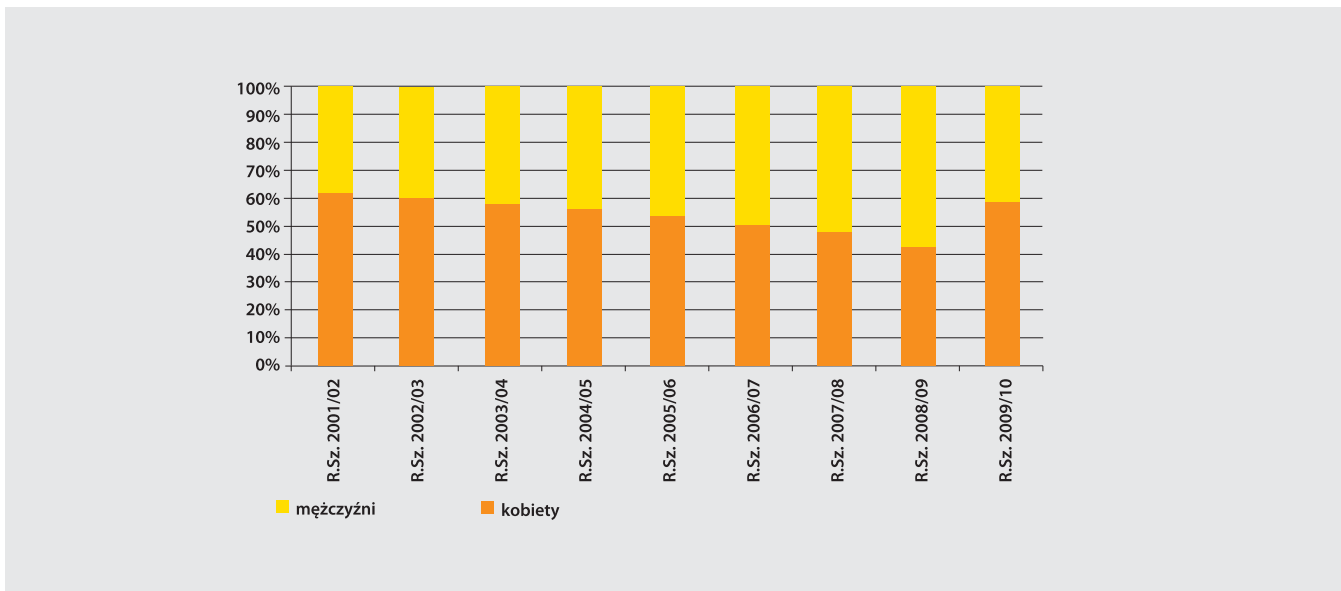
Jednak w świetle zaobserwowanych procesów w szkolnictwie ponadgimnazjalnym dla dorosłych gwałtowny rozwój tego sektora każe zadać pytanie, czy nie staje się on elementem nieracjonalnego, finansowanego ze środków publicznych, wydłużonego cyklu kształcenia zawodowego.

Wśród uczniów szkół policealnych coraz większy odsetek stanowią słuchacze szkół dla dorosłych. W roku szkolnym 2002/03 (pierwszy rok, w którym rocznik GUS podaje tę statystykę) w szkołach policealnych dla dorosłych uczyło się 63% uczniów, w roku 2009/10 już blisko 90%. Brak niestety w analizowanym okresie w *Oświacie i wychowaniu* danych o strukturze własności w tym dziale edukacji, ale można się domyślać, że wzrost udziału szkół policealnych dla dorosłych oznacza też dynamiczną prywatyzację.

Szkoły policealne mogą pełnić niezwykle ważną rolę w życiu jednostek. Dają możliwość przekwalifikowania się lub doskonalenia zawodowego, ale również dają szansę realizacji swoich pasji i zainteresowań. Jednak w świetle zaobserwowanych procesów w szkolnictwie ponadgimnazjalnym dla dorosłych gwałtowny rozwój tego sektora każe zadać pytanie, czy nie staje się on elementem nieracjonalnego, finansowanego ze środków publicznych, wydłużonego cyklu kształcenia zawodowego: liceum ogólnokształcące dla dorosłych → szkoła policealna. Licea ogólnokształcące są z założenia drogą do szkoły wyższej. W wypadku LO dla dorosłych założenie to jest radykalnie niespełnione. Tylko połowa absolwentów przystępuje do matury, co trzeci ją zdaje. Czyli 1/3 absolwentów kończy szkołę ogólnokształcącą dla dorosłych bez prawa nauki w szkole wyższej i przez kolejne lata kształci się zawodowo w szkołach policealnych. Czy z punktu widzenia interesu publicznego nie należałoby skutecznie skierować środki na lepsze (bardziej adekwatne do realnych kosztów) finansowanie średnich szkół zawodowych dla dorosłych, a ograniczyć dotowanie sztucznego i mniej efektywnego cyklu LO dla dorosłych – szkoła policealna?

Na zakończenie podrozdziału dotyczącego szkół policealnych analiza struktury uczniów ze względu na płeć.

Wykres 2.34. Odsetek kobiet i mężczyzn w szkołach policealnych w latach 2002–2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2001/02–2009/10.

Zainteresowanie szkołami policealnymi mogło być motywowane u mężczyzn chęcią odroczenia odbycia służby wojskowej. Liberalizacja lub pełne odstąpienie od powszechnego poboru powinno zatem zmniejszać zainteresowanie kontynuacją nauki przez mężczyzn. W Polsce w roku 2009/10 widać pierwsze oznaki tego zjawiska. Po latach wzrostu odsetka mężczyzn w szkołach policealnych następuje dość gwałtowny wzrost udziału kobiet.

2.5. Szkolnictwo wyższe

Sektor szkolnictwa wyższego w Polsce należy do największych w Europie. Nieznacznie więcej studentów (w liczbach bezwzględnych) jest tylko w Wielkiej Brytanii i Niemczech. W całej Unii Europejskiej studiuje około 18,5 miliona studentów⁹, z tego 11,5% w Polsce.

Wykres 2.35. Udział największych systemów szkolnictwa wyższego w ogólnej liczbie studentów Unii Europejskiej (2008)

Przedstawiono udział procentowy krajów, w których liczba studentów przekracza 1 milion.
Źródło: Eurostat.

W roku akademickim 2008/09 działało w Polsce 456 uczelni wyższych (dane na 1 października 2008), w tym 131 uczelni publicznych i 325 uczelni niepublicznych. Łączna liczba studentów wynosiła 1928 tysięcy. 34% (660 tys.) wszystkich studentów uczyło się w szkołach niepublicznych.

Tabela 2.2.
System szkolnictwa wyższego w podziale na sektor publiczny i niepubliczny

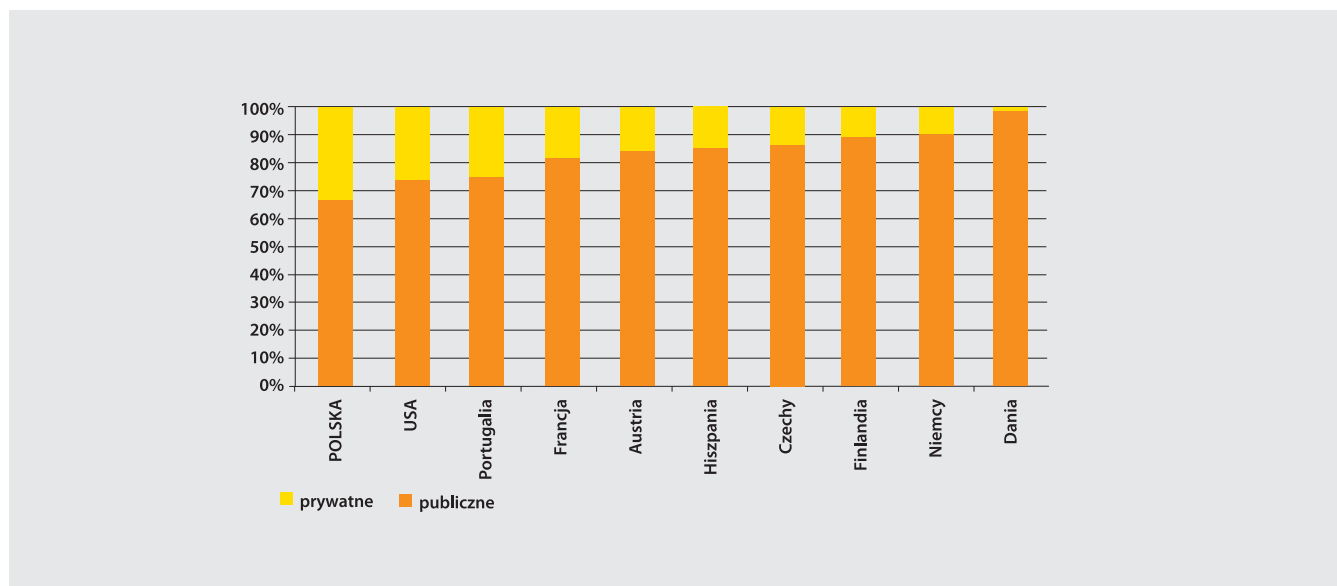
	Uczelnie	Studenci (w tys.)	Odsetek studentów	Średnia wielkość uczelni (w tys. studentów)
Łącznie	456	1928	100%	4,2
Sektor publiczny	131	1268	66%	9,7
Sektor niepubliczny	325	660	34%	2,0
Typ uczelni				
Uniwersytety	18			

Wyższe szkoły rolnicze	8	88	5%	11,0
Wyższe szkoły ekonomiczne	83	357	18%	4,3
Wyższe szkoły pedagogiczne	18	108	6%	6,0
Akademie medyczne	9	58	3%	6,4
Wyższe szkoły morskie	2	10	1%	5,1
Akademie wychowania fizycznego	6	28	1%	4,7
Wyższe szkoły artystyczne	21	16	1%	0,7
Wyższe szkoły teologiczne	15	7	0%	0,5
Szkoły resortu obrony narodowej i spraw wewn. i administracji	7	16	1%	2,3
Pozostałe szkoły	245	392	20%	1,6

Źródło: GUS, 2008.

Polskie uczelnie, z wyjątkiem uniwersytetów, są niewielkie, w szczególności w sektorze niepublicznym. Udział szkolnictwa niepublicznego w całości szkolnictwa wyższego (34% ogólnej liczby studentów) jest w Polsce bardzo wysoki, nie tylko w porównaniu z innymi krajami europejskimi, ale także w porównaniu z USA.

Wykres 2.36. Odsetek studentów w publicznych i prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego (2008)



Źródło: OECD, 2008.

Takie rozwiązanie odbiega znacznie od istniejących w innych krajach wysokorozwiniętych studiów w niepełnym wymiarze czasu (*part-time*) i może oznaczać, że poważna część studentów nie realizuje programu studiów zgodnego ze standardami akademickimi.

Według ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym szkoły wyższe dzielą się na akademickie (posiadające przynajmniej jedno uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora) i zawodowe. Wyższe szkoły zawodowe stanowią 75% polskich uczelni.

Należy zwrócić uwagę, że 52% wszystkich studentów stanowią studenci studiów niestacjonarnych (tj. wieczorowych lub zaocznych). W uczelniach niepublicznych odsetek ten wynosi 82% – (w publicznych 36%). Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego¹⁰, liczba godzin zajęć na studiach niestacjonarnych może stanowić zaledwie 60% godzin zajęć na studiach stacjonarnych. Takie rozwiązanie odbiega znacznie od istniejących w innych krajach wysokorozwiniętych studiów w niepełnym wymiarze czasu (*part-time*) i może oznaczać, że poważna część studentów nie realizuje programu studiów zgodnego ze standardami akademickimi.

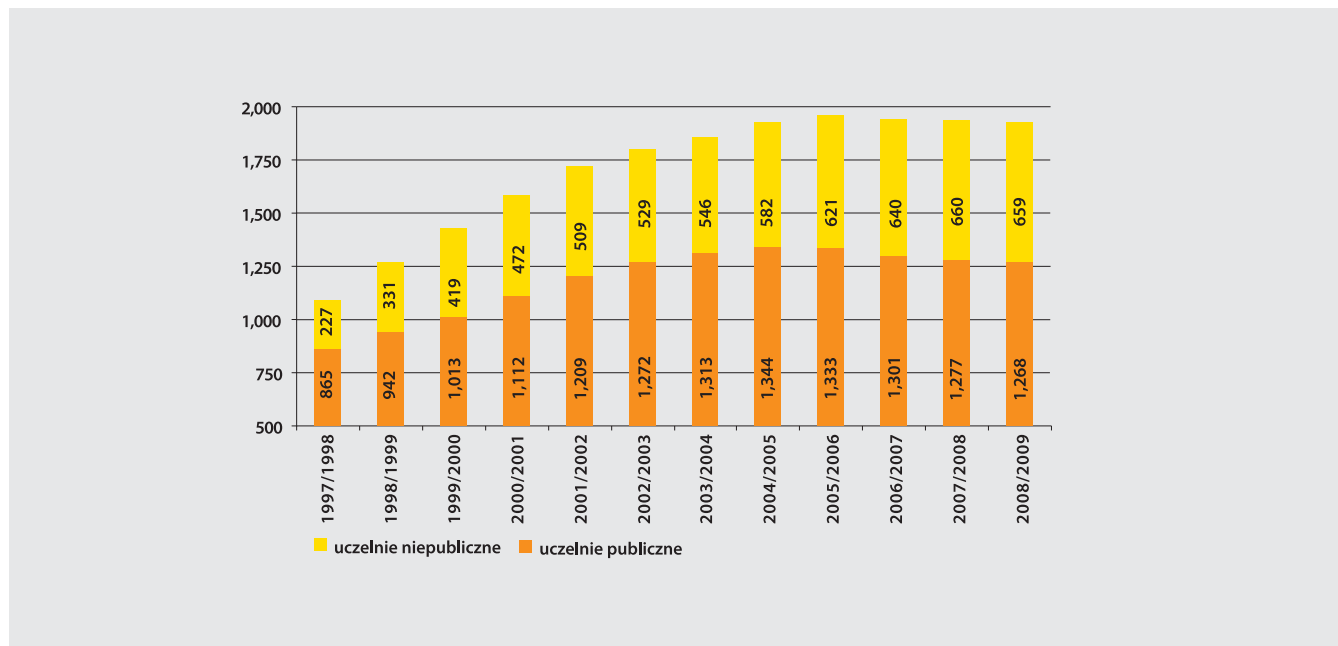
Analiza Ernst&Young (EY, 2009) pokazuje, że sieć uczelni wyższych w Polsce jest stosunkowo gęsta. Co prawda uczelnie publiczne koncentrują się w dużych miastach o tradycjach akademickich, ale uczelnie niepubliczne lub ich oddziały zamiejscowe znajdują się w 172 z 379 powiatów.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz U, Nr 164, poz. 1166, § 3 ust. 3.

Umasowienie szkolnictwa wyższego

Rozmiar i kształt sektora szkolnictwa wyższego są efektem dynamicznego rozwoju po roku 1989. W ciągu 20 lat, liczba studentów wzrosła blisko pięciokrotnie (z 400 tys. do prawie 2 milionów). Liczba studentów osiągnęła szczyt w 2005 roku, by od tego czasu nieznacznie spadać. Dynamikę zmian ilustruje wykres poniżej.

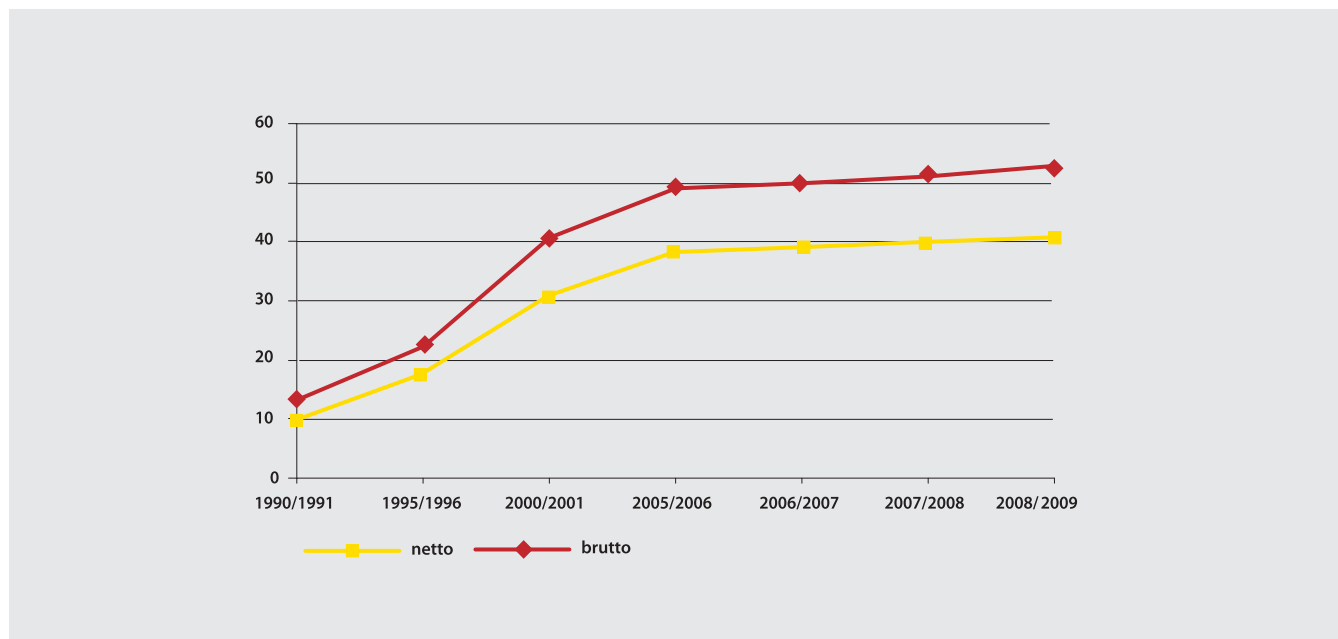
Wykres 2.37. Dynamika liczby studentów według typu uczelni



Źródło: GUS, 2008.

Lepszą miarą powszechności studiów wyższych niż bezwzględna liczba studentów jest współczynnik skolaryzacji, w szczególności współczynnik skolaryzacji netto. Jest to stosunek liczby studentów w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do całej populacji w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia.¹¹ GUS przyjmuje za nominalny przedział wieku 19–24 lata.

Wykres 2.38. Dynamika współczynników skolaryzacji netto i brutto

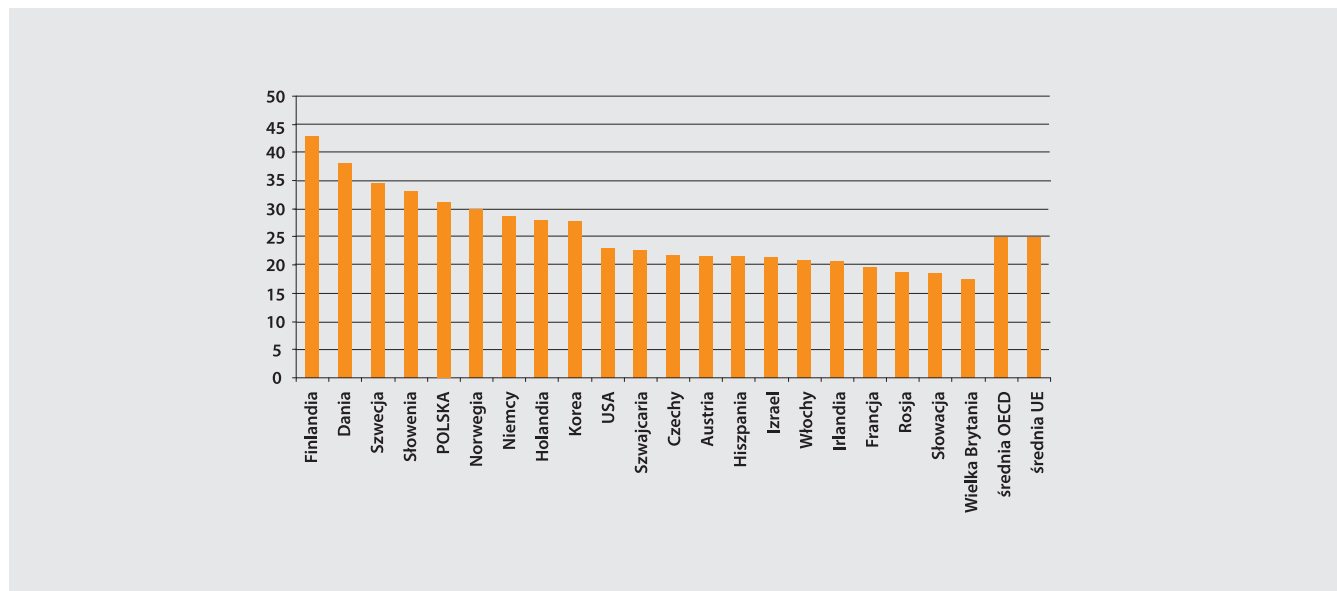


Źródło: GUS, 2008.

Po 2005 roku współczynniki skolaryzacji ustabilizowały się i nie należy się spodziewać ich znaczącego wzrostu.

¹¹ Współczynnik skolaryzacji brutto to wyrażony procentowo stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia.

Wykres 2.39. Poziom skolarzyci w wybranych krajach (2008)



Przedstawiono wartości współczynnika skolarzyci w grupie wiekowej 20–24 lata.
Źródło: Eurostat.

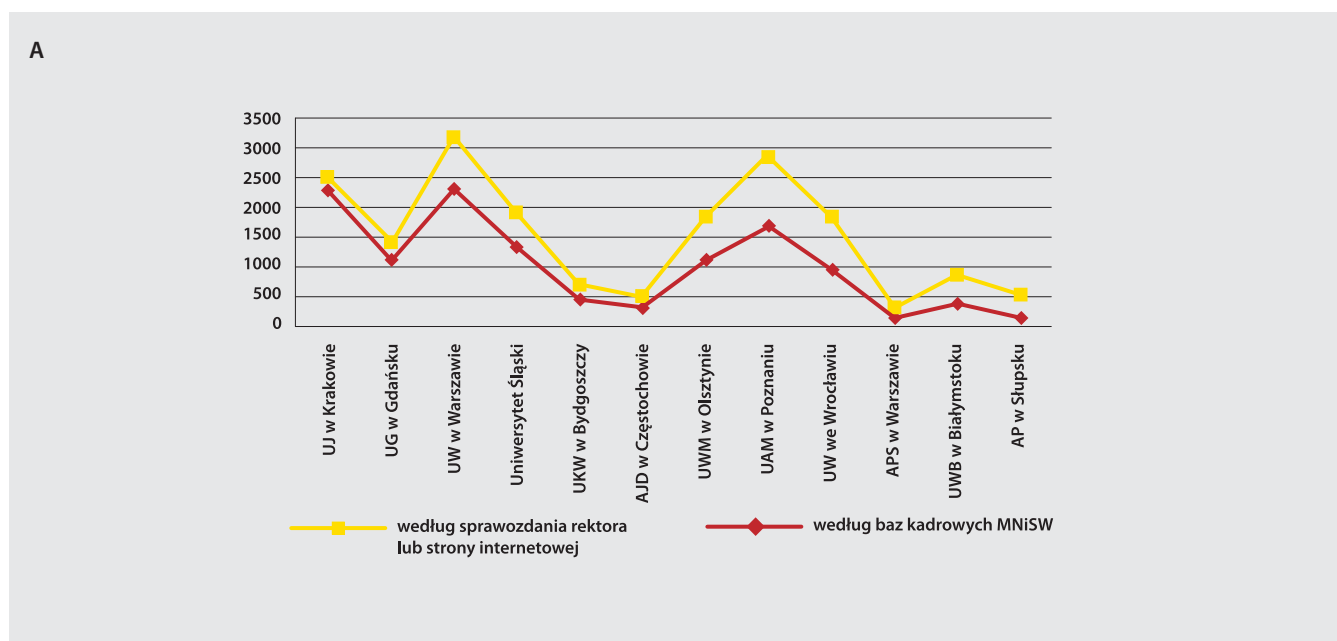
Wobec niżu demograficznego, oznacza to znaczny spadek liczby studentów w przyszłości.

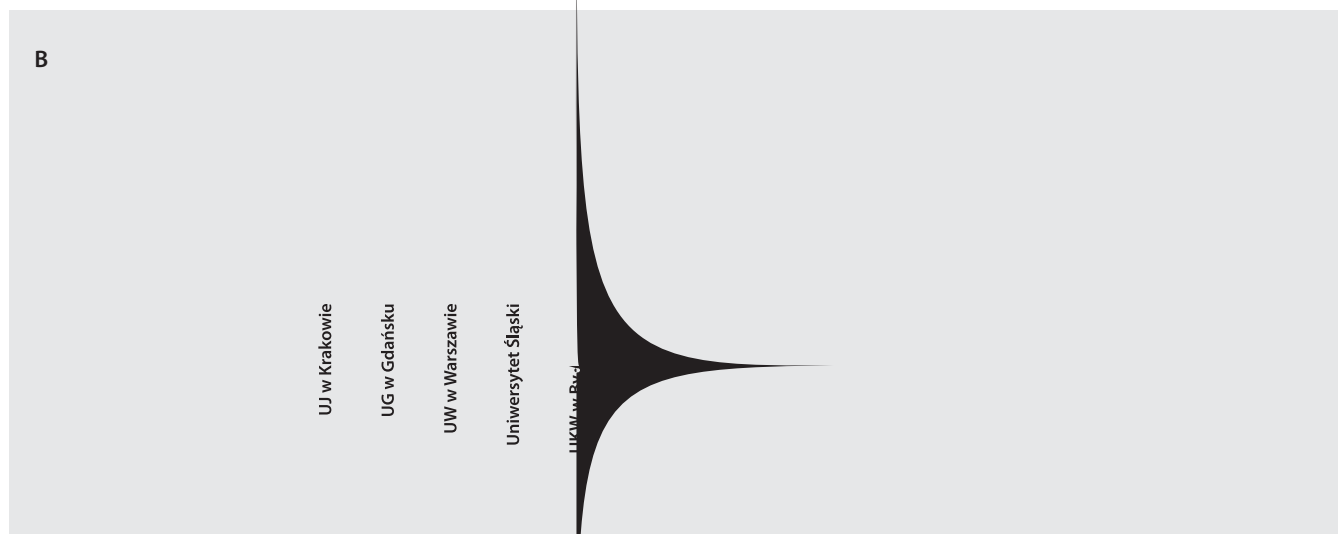
Za ogromnym rozwojem ilościowym szkolnictwa wyższego nie nadąża podaż kadry akademickiej.

Konsekwencje umasowienia

Za ogromnym rozwojem ilościowym szkolnictwa wyższego nie nadąża podaż kadry akademickiej. W ciągu 20 lat, liczba studentów wzrosła pięciokrotnie, a liczba nauczycieli akademickich tylko o 60 procent. Wszystkie liczby dotyczące nauczycieli akademickich należy uznać za szacunki obarczone dużym marginesem błędu. Istnieją znaczne rozbieżności istniejących danych. Liczba nauczycieli dydaktycznych wykazywana przez GUS różni się od danych zawartych w bazach kadrowych MNiSW (w tym bazach Ośrodka Przetwarzania Informacji), jak i danych raportowanych przez same uczelnie (według sprawozdania rektora). Dostępne dane są niskiej jakości, tj. brak im precyzji w określaniu liczby etatów/osób, deklaracji wliczania do minimów kadrowych podstawowego miejsca pracy. O ile można w pewnym przybliżeniu ustalić stan zatrudnienia etatowego, o tyle wielką niewiadomą pozostaje skala zatrudnienia w oparciu o umowy cywilnoprawne.

Wykres 2.40. Rozbieżności w danych dotyczących liczby nauczycieli akademickich w wybranych uczelniach wyższych (A i B)





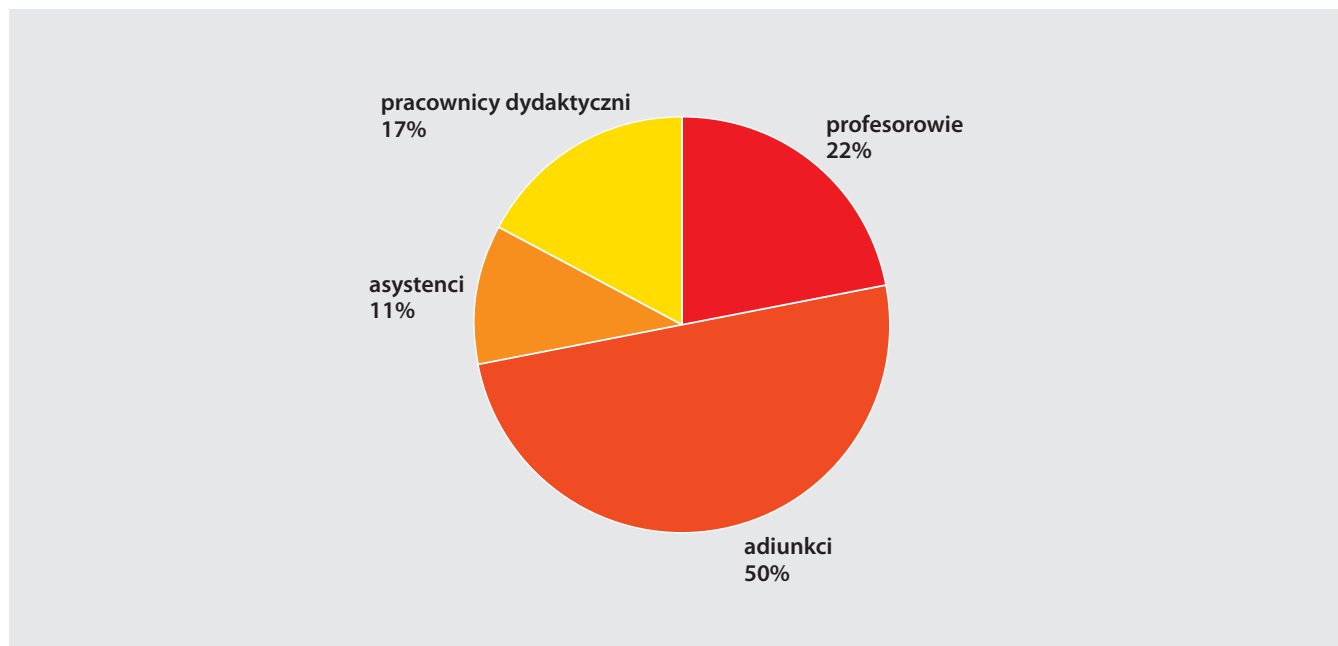
Przedstawiono poziom zbieżności danych liczbowych o pracownikach dydaktycznych wybranych uczelni wyższych zawartych w bazach osobowych MNiSW oraz samych uczelni. Indeks (drugi wykres) oznacza stopień zbieżności obu baz. Wysoka wartość indeksu oznacza dużą zbieżność.
Źródło: SMG/KRC 2010.

Interesująco skalę rozbieżności pokazuje raport przygotowany przez SMG/KRC dla MNiSW. Przedstawiono w nim indeks zbieżności danych o uczelniach publicznych z baz kadrowych MNiSW i danych uczelni (sprawozdanie rektora lub strona internetowa). Wysoka wartość indeksu oznacza dużą zbieżność. W najgorszych wypadkach, wartość indeksu wynosiła mniej niż 50% (a w Akademii Pomorskiej w Słupsku nawet 29%), co oznacza, że MNiSW „zgubiło” 1/2–2/3 pracowników tych uczelni.

Według rocznika GUS „Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku” w roku akademickim 2008/09 w szkolnictwie wyższym było zatrudnionych (na pełny etat) blisko 98,5 tys. osób. Należy jednak zastrzec, że liczba ta odnosi się do liczby etatów, a nie liczby osób (tj. niektóre osoby są liczone podwójnie, a nawet potrójnie). Pewnym przybliżeniem może być liczba osób deklarujących podstawowe miejsce pracy w uczelni, która wynosi 62 tys. Z tej liczby 61 tys. przypada na uczelnie publiczne, a tylko blisko 1 tys. na uczelnie niepubliczne, co oznacza, że te ostatnie praktycznie nie mają własnej kadry naukowej (zważywszy, że rektor uczelni musi wskazać jako podstawowe miejsce pracy swoją uczelnię, co od tej liczby odejmuje 325 osób).

Strukturę stanowisk kadry akademickiej ilustruje poniższy diagram.

Wykres 2.41. Struktura kadry akademickiej



Struktura kadry akademickiej w Polsce. W podanej liczbie adiunktów mieści się 2870 dr. hab.
Źródło: Ernst&Young, 2009.

Powszechnymi zjawiskami są wieloetatowość i wielozatrudnienie.

W konsekwencji powstałej dysproporcji między liczbą nauczycieli akademickich a liczbą studentów, powszechnymi zjawiskami są wieloetatowość i wielozatrudnienie (czyli współpraca z uczelnią w innej formie niż etatowo, najczęściej w oparciu o umowę cywilnoprawną, czyli zlecenia lub o dzieło. Praktyka zatrudniania w ten sposób pozwoliła na dynamiczny rozwój, zwłaszcza sektora niepublicznego, ale teraz jest poważnym mechanizmem antyjakościowym, bo nie gwarantuje właściwego kontaktu między studentem a nauczycielem akademickim (Ernst&Young, 2009).

OECD o wieloetatowości i konflikcie interesów

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), która poddała w 2006 roku ocenie polskie szkolnictwo wyższe, tak sformułowała jedną z rekomendacji: „Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. (...) Zatrudnianie publicznych pracowników (...) przez sektor prywatny w rzeczywistości stanowi znaczną ukrytą dotację, którą należy właściwie nazwać. Dotacja taka stanowi realny koszt pierwszego pracodawcy. Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązywać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością będą też mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie, i które są konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą. (...) Podejrzewamy, że także w instytucjach pierwszych pracodawców istnieje bardziej ukryta forma pracy na kilku etatach. Wzrost liczby studentów (...) umożliwił także wypłacanie pracownikom uczącym na takich [niestacjonarnych] studiach wynagrodzenia za ‘nadgodziny’ (...) i mimo że jest to cenny sposób podnoszenia dochodów pracowników, pociąga on za sobą te same ryzyka odciągania pracowników od ich podstawowych obowiązków, zwłaszcza w zakresie badań”.

Źródło: OECD, 2007, s. 66.

Próbę przybliżenia skali wieloetatowości stanowią dane zestawione poniżej.

Tabela 2.3.
Stosunek liczby zatrudnionych w wielu miejscach do liczby zatrudnionych tylko i wyłącznie na macierzystych uczelniach

	Jedna dodatkowa uczelnia	Dwie dodatkowe uczelnie	Zatrudnieni dodatkowo poza uczelnią	Prowadzący działalność gospodarczą
Profesorowie	37,00%	3,00%	15,00%	10,00%
Docenci	16,00%	0,00%	7,00%	12,00%
Adiunkci	12,00%	0,00%	10,00%	13,00%
Asystenci	2,00%	1,00%	12,00%	11,00%
Wykładowcy	10,08%	0,00%	14,00%	16,00%
Razem	14,00%	1,00%	12,00%	13,00%

Źródło: Ernst&Young, 2009.

Kierunki studiów

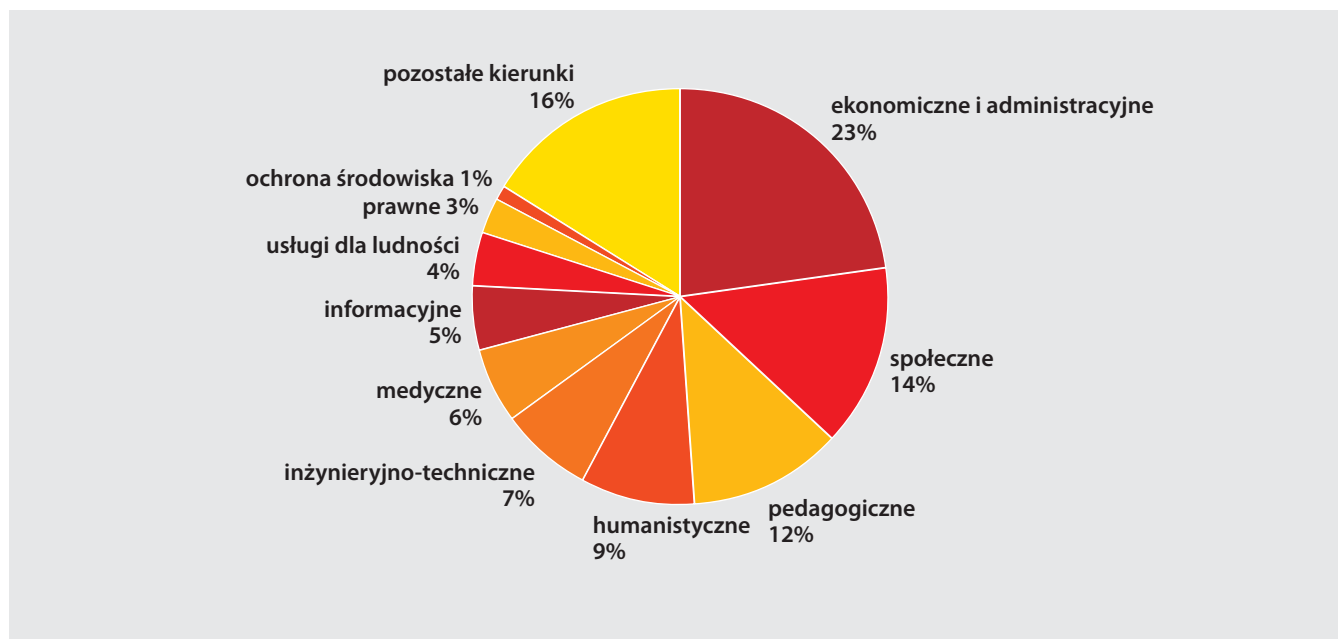
Studenci w Polsce kształcą się na ponad 200 kierunkach, w tym na 118 kierunkach typowych (resztę stanowią kierunki unikatowe – projektowane przez uczelnie i makrokierunki). Nowelizacja Prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. zapewne zwiększy tę liczbę, jako że daje uczelniom szerszą możliwość projektowania własnych kierunków.

Podstawa prawna

Podstawowym aktem prawnym dotyczącym szkolnictwa wyższego jest ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., znowelizowana w 2011 r.

Najpopularniejsze są kierunki ekonomiczne i administracyjne (w tym zarządzanie i marketing) – studia na nich podjęło 23% wszystkich studentów, czyli około 445 tysięcy.

Wykres 2.42. Studenci uczelni wyższych w Polsce według kierunku studiów (2008)

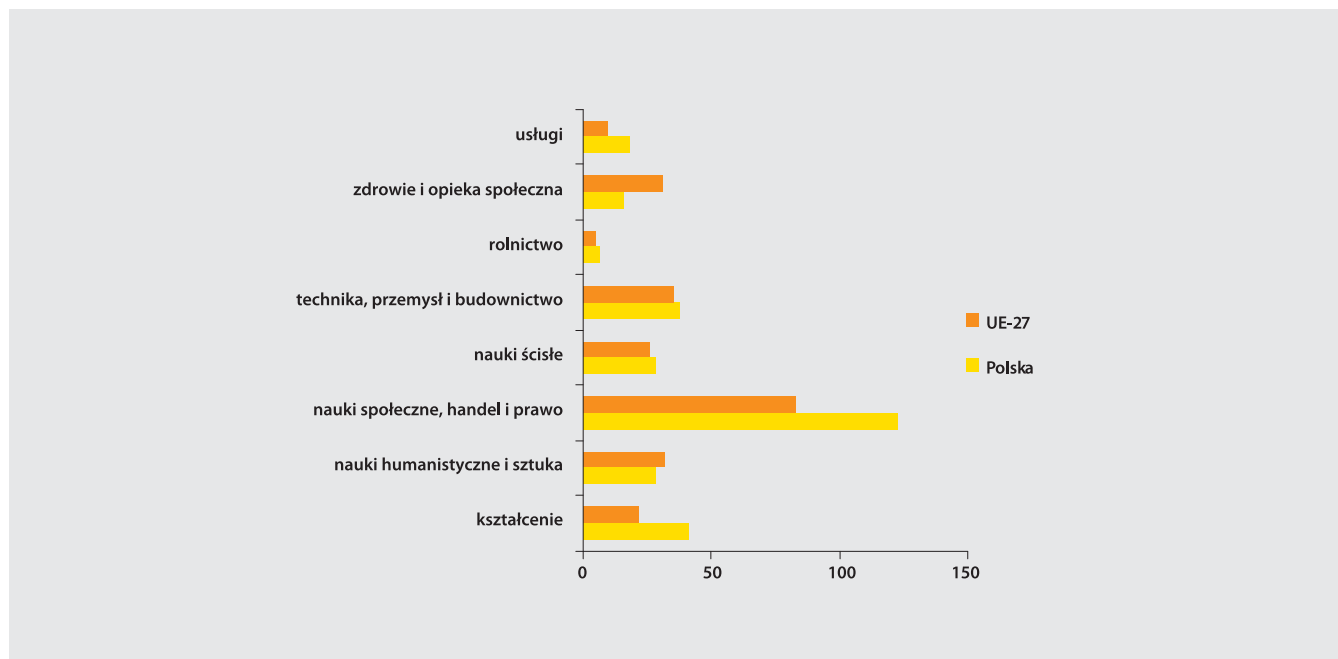


Źródło: MNiSW.

Żeby porównać międzynarodowo popularność poszczególnych kierunków studiów, trzeba się odwołać do klasyfikacji ISCED. Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia ISCED została opracowana przez UNESCO w 1997 roku. W oparciu o wytyczne klasyfikacji ISCED, polskie kierunki studiów są przyporządkowywane przez GUS do grup oraz podgrup kierunków studiów.

Poniższy wykres zestawia popularność poszczególnych grup kierunków w Polsce i w Unii Europejskiej.

Wykres 2.43. Liczba studentów danej grupy kierunku (ISCED) na 1000 mieszkańców w wieku 19–29 lat (2007)



Źródło: Eurostat.

Zarówno w Polsce, jak i średnio w Unii Europejskiej, najwięcej studentów studiuje kierunki z grupy „nauki społeczne, handel i prawo” (w tej grupie mieści się także zarządzanie i marketing). W Polsce na tych kierunkach uczy się 40% wszystkich studentów, w Unii – 34%. Dużo większą popularnością niż średnio w Europie cieszą się w Polsce kierunki z grupy: kształcenie (14% studentów w Polsce i 9% w Unii). Istotnie mniej popularne są w Polsce kierunki związane ze zdrowiem i opieką społeczną. W pozostałych przypadkach różnice pomiędzy Polską i średnią Unii Europejskiej są niewielkie.

Promowanie studiów na kierunkach ścisłych i technicznych jako jeden z celów Strategii Lizbońskiej w obszarze edukacji (program Edukacja i szkolenie 2010)

Jednym z 6 benchmarków – mierzalnych wskaźników oczekiwanego poziomu realizacji celów programu – było znaczące podniesienie do 2010 roku (w porównaniu z rokiem 2000) liczby studentów na kierunkach ścisłych i technicznych – (w tym matematyka) i obniżenie przynajmniej o połowę dysproporcji pomiędzy kobietami a mężczyznami wśród absolwentów tych studiów.

W 2002 roku Unia Europejska kształciła około 550 000 absolwentów tych kierunków rocznie, więcej niż USA (370 000) i Japonia (240 000) – ale mniej z nich wybierało karierę badawczą. Wzrost tej liczby można osiągnąć w szczególności, zdaniem Komisji Europejskiej, poprzez promowanie kształcenia się kobiet w dziedzinie przedmiotów ścisłych na wszystkich poziomach edukacji. Na poziomie studiów wyższych, najmniejsza dysproporcja była w 2002 roku w Irlandii, Portugalii i we Włoszech (1,6 raza tyle absolwentów mężczyzn co kobiet), a najwyższa w Holandii (4,7 raza) i w Austrii (4 razy tyle).

Źródło: KE 2002.

Podsumowanie

W okresie przypadającym na pierwsze sześć lat życia dziecka kluczowym problemem uczestnictwa w edukacji jest za mała podaż miejsc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Notujemy w Polsce rekordowo niską w skali Europy liczbę miejsc w instytucjach opieki dla dzieci do 3. roku życia, mamy jeden z najniższych w Europie wskaźników upowszechnienia wychowania przedszkolnego w młodszych grupach wiekowych (głównie 3- i 4-latków). Brak też rozwiązań systemowych w zakresie opieki i edukacji dzieci z grup społecznych zagrożonych wykluczeniem.

W okresie jednolitej, powszechnej edukacji szkolnej kluczowym problemem w zakresie uczestnictwa jest silny, spadkowy trend demograficzny. Uczniowie uczący się w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2009/10 stanowią 72% analogicznej populacji osiem lat wcześniej. Liczba szkół podstawowych zmniejszyła się do ok. 87% poziomu roku 2001/02, liczba oddziałów spadła do poziomu 83%. Średnia liczba uczniów w szkole podstawowej spadła z 203 do 168, czyli tak jakby z przeciętnej szkoły ubyły prawie dwa oddziały. Uczniowie gimnazjalni w roku szkolnym 2009/10 stanowią 76% populacji roku szkolnego 2001/02. Do roku 2005/06 za spadkiem wielkości populacji uczniów nadąża liczba oddziałów, od 2007 roku oddziałów zaczyna ubywać wolniej. Najbardziej zaskakujący jest rosnący trend liczby gimnazjów. W roku szkolnym 2008/09 mamy ponad 110% procent stanu początkowego! Średnie statystyczne gimnazjów straciło w ciągu ostatnich ośmiu lat około 80 uczniów, czyli prawie 4 przeciętnej wielkości oddziały. To proporcjonalnie znacznie większy ubytek w porównaniu ze szkołami podstawowymi. Mniejsze szkoły mogą cieszyć ze względu na łatwiejszą kontrolę wychowawczą, z drugiej strony jest to ewidentny problem ekonomiczny.

Na poziomie szkół średnich i policealnych kluczowy problem wiąże się ze strukturą uczestnictwa, szczególnie w segmencie szkół dla dorosłych. Struktura uczestnictwa w szkołach średnich dla młodzieży w latach 2002–2010 wykazuje niewielkie zmiany. Są one kontynuacją, choć znacznie mniej nasiloną, dynamicznych zmian lat 90. Znacznie bardziej burzliwe zmiany obserwujemy w segmencie szkół dla dorosłych. W roku szkolnym 2001/02 trochę ponad 40% uczniów szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych uczęszczało do liceów ogólnokształcących. Był to odsetek zbliżony do tego dla szkół dla młodzieży. Do techników i ZSZ uczęszczało pozostałe 60%. W roku 2009/10 do LO chodzi już blisko 80% uczniów szkół dla dorosłych! Technika i ZSZ skupiły pozostałe 20%. To struktura drastycznie odległa od szkolnictwa dla młodzieży i to w kierunku bardzo nieoczekiwanym. Obserwujemy „wysyp” liceów ogólnokształcących dla dorosłych. O ile w 2002 roku liczba liceów dla dorosłych była o połowę niższa niż LO dla młodzieży, to w roku szkolnym 2009/10 liczba placówek dla dorosłych przewyższyła liczbę LO dla młodzieży! Licea ogólnokształcące dla dorosłych ulegają dynamicznej prywatyzacji. W roku szkolnym 2001/02 w publicznych LO dla dorosłych uczyło się 54% uczniów, 8 lat później już tylko 26%. O ile w liceach ogólnokształcących dla młodzieży odsetek absolwentów nieprzystępujących do egzaminu maturalnego nie przekracza 2–3%, to w LO dla dorosłych ponad połowa zadawała się świadectwem ukończenia szkoły. Również zdawalność matury w szkołach dla dorosłych jest drastycznie niższa. W sumie ponad 90% absolwentów LO dla młodzieży uzyskuje przepustkę do nauki w szkole wyższej, w LO dla dorosłych – około 30%. Patrząc na te liczby należy wyraźnie powiedzieć, że choć na pozór równoważne, są to szkoły o różnych funkcjach w systemie edukacji. Czemu zatem służą LO dla dorosłych? Dane dotyczące rynku pracy wskazują, że szanse na zatrudnienie osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym są niskie. Wydaje się, że stają się wydłużoną, z punktu widzenia racjonalności systemu trudną do zaakceptowania, drogą do wykształcenia zawodowego na poziomie szkoły policealnej.

Na poziomie szkolnictwa wyższego kluczowym problemem uczestnictwa jest umasowienie tego poziomu edukacji, połączone z jego silną segmentacją i niedostatkiem zasobów zagrażającym jakości kształcenia.

Dane dotyczące rynku pracy wskazują, że szanse na zatrudnienie osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym są niskie. Wydaje się, że stają się wydłużoną, z punktu widzenia racjonalności systemu trudną do zaakceptowania, drogą do wykształcenia zawodowego LO dla dorosłych na poziomie szkoły policealnej.

Po 1989 roku nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce. Liczba studentów wzrosła pięciokrotnie. Za zmianami ilościowymi nie nadążają jednak jakościowe. Zasoby kadrowe wzrosły nieproporcjonalnie mniej. Ponad połowę studentów uczy się w trybie studiów niestacjonarnych, 58% studentów płaci za studia. Większość studiuje na tanich w utrzymaniu kierunkach społecznych i pedagogicznych. Kadra akademicka często pracuje w kilku uczelniach. Największa grupa studentów studiuje kierunki ekonomiczne i społeczne, a odsetek ten nie odbiega znacząco od średniej w całej Unii Europejskiej. Więcej niż w UE jest za to w Polsce studentów kierunków pedagogicznych, natomiast mniej na kierunkach medycznych. Zarówno w UE, jak i w Polsce, wciąż za mało – w stosunku do potrzeb gospodarki – jest absolwentów kierunków ścisłych i technicznych. Liczba studentów, wynosząca obecnie prawie 2 miliony, będzie w następnych latach spadać, w związku z czym należy przewidywać konieczność zamykania uczelni i kierunków.

Bibliografia

Ciechanowski, J., Czyż, E. i Szewczyk, E. (red.), (2002). *Prawo do nauki. Raport z monitoringu*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka

Dolata R. (2002). Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – próba oceny z perspektywy nierówności społecznych w edukacji. W: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*. Warszawa. Instytut Spraw Publicznych.

Dolata, R. (2008). *Szkoła–segregacja–nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Dolata, R. (2009). Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. W: B. Niemierni, K. Szmigel (red.) *Badania międzynarodowe i zagraniczne wzory w diagnostyce edukacyjnej*. Kielce: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Technicznej.

EACEA, (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Bruksela: The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Ernst&Young. (2009). Diagnostyka stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport EY Business Advisory i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową. Warszawa: Ernst&Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Eurydice, (2009). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Tłumaczenie polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa.

Fatyga, B., Tyszkiewicz, A. i Zieliński P. (2001). *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

FRSE/Euridice, (2009). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Graue, E. i Rauscher, E. (2009). Researcher perspectives on class size reduction. *Education Policy Analysis Archives*, 17/9.

GUS, (2000–2009). Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia w latach 2000–2009. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS, (2002–2010). Oświata i wychowanie. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS, (2008). Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Hanushek, E. A. (2002). Evidence, politics, and the class size debate. W: L. Mishel, R. Rothstein (red.). *The Class Size Debate*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute

Horbachewski, R. (2010). *Dziś gmina nie może dowozić wszystkich uczniów do nieodległej szkoły*. Strona internetowa: <http://www.rp.pl/artykul/4.425286.html>

Izdebska, A. (2009). Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci – programy zagraniczne. *Dziecko krzywdzone* 2(27). Strona internetowa: <http://www.dzieckokrzywdzone.pl/>.

Jakubowski, M. (2004). Małe, średnie czy też duże? O wpływie liczby uczniów w klasie na jakość nauczania. *Biuletyn Badawczy CKE*, 2, 24–34.

Jakubowski, M. i Sakowski, P. (2006). Quasi-Experimental Estimates of Class Size Effect in Primary Schools in Poland. *International Journal of Educational Research*, vol. 45/3.

Kamińska, K. (2004). *Samorzędy lokalne wobec wdrażania obowiązku edukacyjnego sześciolatków*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

KE, (2002). Communication from the Commission of 20 November 2002 on European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Bruksela: COM(2002) 629 final

Mishel, L. i Rothstein R. (red.) (2002). *The Class Size Debate*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.

MNiSW. Dane statystyczne o szkolnictwie wyższym. Strona internetowa: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/> 14.09.2010

Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.

Murawska, B. (2006). Dzieci z grup edukacyjnego ryzyka. W: T. Szlendak (red.) *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.

Murawska, B. (2010). *The Effectiveness of the Work of the Early Education Teacher vs. the Features of School Environment*. Referat wygłoszony na konferencji Association for Teacher Education in Europe, Budapeszt.

Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

NIK, (2009). *Informacja o wynikach kontroli zapewnienia uczniom bezpiecznych warunków dowozu do szkół podstawowych i gimnazjów w wybranych gminach województwa warmińsko-mazurskiego*. Olsztyn: Najwyższa Izba Kontroli Delegatura w Olsztynie.

OECD, 2007. *Tertiary Education Reviews: Poland*. Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD, 2008. *Higher Education to 2030*. vol. 1: Demography. Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Piwowarski, R. (1992). *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*. Warszawa: PWN

Piwowarski, R. (2006). *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rice, J. K. (2002). Making the evidence matter: Implication of the class size research debata for polizy makers. W: L. Mishel. R. Rothstein (red.). (2002). *The Class Size Debate*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute

SMG/KRC, (2010). *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyżacji*. Warszawa: SMG/KRC.

Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 o zakładach opieki zdrowotnej.

