

**Ekspertyza na temat powiązań
między szkolnictwem podstawowym,
gimnazjalnym, średnim i wyższym w regionie**

Raport z badania

Ekspertyza na temat powiązań między szkolnictwem podstawowym, gimnazjalnym, średnim i wyższym w regionie

Raport z badania

Ewa Siellawa-Kolbowska
Barbara Post
Katarzyna Stobińska
Wojciech Połec

Zakład Socjologii Struktur i Działań Społecznych
Katedra Socjologii Wydział Nauk Humanistycznych
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

dla

Projekt Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza
„Akademickie Mazowsze 2030”

www.akademickiemazowsze2030.pl

Recenzja naukowa:
prof. dr hab. Janina Józwiak

Skład i korekta:
Anna Mróz

ISBN: 978-83-933572-1-5

Wydawca:
Politechnika Warszawska
Biuro ds. Rozwoju
ul. Polna 50
00-644 Warszawa

Publikacja udostępniana bezpłatnie
współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego
w ramach Programu Operacyjnego Innowacyjna Gospodarka

Warszawa 2011

Spis treści

Wstęp <i>Ewa Siellawa-Kolbowska</i>	5
Cele ekspertyzy.....	10
Metodologia.....	12
Charakterystyka danych i źródeł.....	13
Szkolnictwo na Mazowszu.....	16
1. Polski system selekcji szkolnych na poszczególnych etapach kształcenia w świetle współczesnych teorii socjologicznych <i>Wojciech Poleć</i>	18
System w systemie.....	18
Możliwości racjonalnych przewidywań.....	19
Problem „szczupłości kadr”.....	20
Problem „sprzężenia zwrotnego”.....	21
Problem „zawyżonej selekcji”.....	22
Problem „nadkwalifikacji”.....	23
Labilność struktury zawodowej (zmiany, postęp technologiczny) a elastyczność systemu edukacji (edukacja konkretna a ogólna).....	24
Wpływ państwa i innych instytucji (względna autonomia uczelni).....	25
Mechanizmy reprodukcji i selekcji szkolnych.....	27
2. Ponadregionalna i regionalna specyfika rekrutacji do szkół wyższych na terenie Mazowsza <i>Wojciech Poleć</i>	30
3. Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym. Problem kształtowania się nowych wzorów współdziałania i komunikowania między edukacją, gospodarką i społeczeństwem obywatelskim <i>Katarzyna Stobińska</i>	33
Instytucjonalne źródła zmian i ich implikacje w systemie edukacji wyższej w krajach Unii Europejskiej....	33
Komunikacja poprzez instytucje.....	34
Efekty kształcenia a oczekiwania kolejnych poziomów edukacji.....	35
Profil kompetencji.....	36
Poszerzanie i różnicowanie środowisk rekrutacji.....	36
Europejskie Ramy Kwalifikacji a zapewnianie jakości kształcenia.....	37
Co „mówi” oferta edukacji wyższej na Mazowszu? Ocena zmiany w polskim systemie edukacji na poziomie wyższym na przykładzie Mazowsza.....	38
Polskie Ramy Kwalifikacji a związki pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia.....	41
Cel ekonomiczny.....	42
Cel polityczny.....	42
Cel społeczny.....	43
Odpowiedzi poprzez odpowiednie pytania: Raport Trends 2010.....	44
Analiza polityki edukacyjnej w Krajowych Ramach Kwalifikacji.....	45
Podsumowanie.....	48
4. Analiza osiągnięć uczniów i jakości pracy szkół w świetle danych empirycznych. Mazowsze, Polska, świat <i>Ewa Siellawa-Kolbowska</i>	49
Pomiar osiągnięć szkolnych w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA.....	49
Osiągnięcia uczniów w świetle analizy wyników egzaminów zewnętrznych.....	53
Ocena wyników oceniania zewnętrznego na poziomach kształcenia podstawowego, gimnazjalnego i średniego w roku 2010.....	54

Matura 2010.....	54
Egzamin gimnazjalny 2010.....	56
Sprawdzian po szkole podstawowej 2010.....	57
Podsumowanie. Jak badać edukacyjne ścieżki do sukcesu? (przykład kanadyjski).....	59
5. Oczekiwania edukacyjne uczniów, rodziców, opinii społecznej na temat szkół i uczelni. Analiza wyników badań sondażowych (na podstawie badań CBOS) <i>Barbara Post</i>	62
Wprowadzenie.....	62
Polska młodzież – aspiracje edukacyjne oraz opinie, postawy i oceny dotyczące szkoły.....	62
Aspiracje edukacyjne.....	62
Opinie, postawy i oceny dotyczące szkoły.....	63
Podsumowanie.....	66
Polskie społeczeństwo – aspiracje edukacyjne oraz oczekiwania dotyczące szkół i wyższych uczelni.....	67
Aspiracje edukacyjne Polaków.....	67
Opinie na temat szkół.....	72
Opinie na temat wyższych uczelni.....	78
Podsumowanie.....	80
Wnioski i rekomendacje.....	82
Jakie są oczekiwania szkół wyższych wobec szkół średnich?.....	82
Jak wygląda kanał komunikacji (czy przepływ informacji jest prawidłowy, czy istnieją bariery w komunikacji)?.....	83
Jak dziś wygląda profil absolwenta szkoły średniej podejmującego studia wyższe (z uwzględnieniem kierunków studiów – podział np. na nauki: techniczne, społeczne, humanistyczne, biologiczne)?.....	84
Jak szkolnictwo niższego szczebla powinno przygotowywać absolwenta do podjęcia studiów na uczelni wyższej?.....	85
Konkluzje.....	90
Proponowane działania.....	91
Aneks – Lista wykorzystanych komunikatów z badań i innych materiałów CBOS.....	95
Bibliografia.....	96

Wstęp

Ewa Siellawa-Kolbowska

Niniejsza ekspertyza jest rezultatem badania typu desk research, zrealizowanego przez zespół z Katedry Socjologii Wydziału Nauk Humanistycznych SGGW w Warszawie, na użytek projektu *Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza „Akademickie Mazowsze 2030”*. Badanie zostało zamówione, a przed zespołem zostały postawione określone pytania badawcze dotyczące powiązań (m.in. komunikacji) pomiędzy poszczególnymi poziomami kształcenia oraz sformułowanych wobec siebie wzajemnie oczekiwań. Cel ekspertyzy sformułowany został jako określenie stanu przygotowania absolwenta szkoły średniej do podjęcia studiów na uczelni wyższej Warszawy i Mazowsza.

Tytuł ekspertyzy, cel badania, jak i szczegółowe pytania badawcze wskazywały na potrzebę analizy zjawisk edukacyjnych w innej perspektywie niż ekonomiczna, demograficzna czy statystyczna. Problemy powiązań i kanałów komunikacji społecznej w szeroko rozumianym systemie edukacji, jak i wymiar oczekiwań instytucjonalnych i/lub społecznych wymagały analiz z zakresu socjologii edukacji, socjologii organizacji oraz socjologii ogólnej. Socjologiczno-edukacyjna perspektywa umożliwiła opis i zrozumienie – z jednej strony – instytucjonalnych reguł, z drugiej – praktyk, zachowań i oczekiwań głównych aktorów (interesariuszy) działających w sferze kształcenia. Na podobną potrzebę wskazał w 2008 roku Richard Slaughter, pisząc, że dominująca w podejściu do edukacji narracja/orientacja menedżersko-ekonomiczna istotnie ogranicza pojmowanie problemów tak złożonego przedsięwzięcia społecznego i cywilizacyjnego, jakim jest współczesna edukacja.¹

Dzień dzisiejszy edukacji w regionie Mazowsza w znaczącym stopniu określają obowiązujące rozwiązania systemowe, czyli instytucje i prawo o zasięgu krajowym. Wiele z nich jest rozwiązaniami względnie nowymi, wprowadzonymi poprzez decyzje administracyjne, poprzedzone decyzjami politycznymi. Warto zwrócić uwagę, że od 2004 roku niektóre z nich mają aspekt nie tylko krajowy, ale i ponadnarodowy, unijny. Dotyczy to również przyjętych i realizowanych rozwiązań w szkolnictwie wyższym (proces boloński). Mamy dzisiaj uzgodniony międzynarodowy system określania poziomów wykształcenia (ISCED z 1997 roku) oraz powiązane z nim, a obecnie wprowadzane, Europejskie Ramy Kwalifikacji. Zmiany w systemie edukacji wyższej na Mazowszu, tak jak w Polsce i innych krajach UE, są w wielu istotnych kwestiach pochodną unijnej polityki zalecanej krajom członkowskim. Zalecenia formułowane są w perspektywie 2020 roku i dalszej. Postępy w realizacji zwłaszcza procesu lizbońskiego wskazują na względną elastyczność unijnej polityki, zasadnicze cele i kierunki zmian pozostają jednak stałe. Jeśli zatem przyjmijemy założenie o trwaniu samej Unii Europejskiej w interesującym nas okresie do 2030 roku, należy również przyjąć założenie, że prowadzona w niej polityka edukacyjna będzie jednym z wyznaczników przyszłości akademickiego Mazowsza.

Aby opisać i wyjaśnić, jak działa „czarna skrzynka” oświaty i szkół wyższych na Mazowszu, trzeba rozpocząć od kilku uwag ogólniejszych, odnoszących się do systemu kształcenia w Polsce i nie tylko, bo odnoszących się do szerszego (m.in. unijnego) kontekstu.

Warto zacząć od rozróżnienia pomiędzy dwoma modelami systemów kształcenia. Jeden uformował się wraz z powstaniem społeczeństwa przemysłowego – nazwiemy go zatem *przemysłowym*, drugi zaczął kształtować się w krajach Zachodu w okresie stabilizacji po II wojnie światowej. Określimy go jako *postprzemysłowy*. Model przemysłowy ma już długą tradycję, jest zatem silnie zinstytucjonalizowany. Można sugerować tezę, że jest dzisiaj modelem dominującym w praktyce wielu krajów, również w Polsce. Model postprzemysłowy jest w budowie; edukacyjne rozwiązania i instytucje są dopiero testowane. Można uznać go za model „wschodzący”, implementowany z różnymi prędkościami w Unii Europejskiej i na świecie.

Model przemysłowy (dominujący) systemu edukacji zakłada linearną ścieżkę edukacji, ściśle skorelowaną z cyklem życia jednostki (dzieciństwo, młodość, „wczesna” dorosłość). Dominuje w nim edukacja formalna, z wystandaryzowanymi certyfikatami osiągnięć. Jest modelem silnie zhierarchizowanym, u jego podstawy znajduje się powszechne szkolnictwo podstawowe, ostatnim ogniwem są szkoły wyższe. Hierarchiczny system zakłada jednocześnie, że poszczególne ścieżki edukacyjne mają nierówną długość, a niektóre z nich stają się w systemie „ślepyimi uliczkami”. Długość ścieżki edukacyjnej odpowiada z założenia alokacji w strukturze społeczno-ekonomicznej. Im dłuższa, tym wyżej lokuje jednostkę w społecznej strukturze. Hierarchiczność systemu edukacji odpowiada więc hierarchiczności struktury społecznej, której kształt jest współtworzony i odtwarzany przez system edukacji (jest to jeden z głównych jego celów).

¹ R.A. Slaughter, *Futures Education: catalyst for our times*, w: *Alternative Educational Futures: Pedagogies for Emergent Worlds*, red. M. Bussey, S. Inayatullah, I. Milojević, Rotterdam: Sense Publishers 2008.

Jednocześnie poszczególne poziomy kształcenia w obrębie systemu tworzą względnie izolowane warstwy. Jest to wynikiem kilku czynników: poszczególne poziomy pracują z własnymi grupami docelowymi (wyróżnionymi z założenia ze względu na wiek), mają własne kategorie pracowników, o różnym profilu kompetencji zawodowych, wreszcie podlegają różnym ośrodkom nadzoru (w Polsce: oświata – MEN, szkolnictwo wyższe – MNiSzW). To nie ułatwia komunikacji i powiązań między nimi². Funkcją podstawową systemu przemysłowego jest reprodukcja kapitału ludzkiego w sferze gospodarki i dla celów gospodarki (tak widziana jest również rola nauki, tylko taka nauka jest użyteczna). Założoną populacją (grupą docelową), którą obsługuje przemysłowy system edukacji, jest populacja młoda, w wieku od 5 (6) lat³ do 25-29 lat (dzieci, młodzież, młodzi dorośli). Celem zasadniczym jest przygotowanie i wprowadzenie młodego absolwenta na rynek pracy. Efektywność tego rodzaju systemu kształcenia oceniana jest poprzez wskaźniki zaburzeń na rynku pracy (np. stopa bezrobocia), wydajności pracy, powiązania nauki z gospodarką, konkurencyjności gospodarek krajowych. Założeniem jest w tym modelu, że ściśle powiązania gospodarki z uczelniami uwolnią rynek pracy od różnych niekorzystnych perturbacji. Reakcją systemową jest tu m.in. tworzenie nowych kierunków na potrzeby gospodarki i nauki. Ten model systemu edukacji, obejmującej wszystkie szczeble kształcenia, jest wrażliwy na działanie czynników demograficznych (niż *versus* wyż demograficzny), rewolucje technologiczne (możliwości Internetu zostały skonsumowane, „kupione” przez indywidualnych użytkowników szybciej niż przez gospodarke), zmiany polityczne (transformacje ustrojowe, wymiana ekip rządzących w wyniku wyborów) oraz kryzysy gospodarcze. Wrażliwość systemu odnosi się tu do jego zmiennej efektywności, o czym pisze szerzej w rozdziale 1. Wojciech Połec.

Model postprzemysłowy („wschodzący”) systemu edukacyjnego opiera się na zasadniczo innych przesłankach. Jest on dzisiaj systemem „w budowie”, funkcjonuje w formie bardziej już rozwiniętej, zaawansowanej w krajach takich jak Szwecja i inne północne kraje Unii Europejskiej. Związek linearnej ścieżki nauczania z wiekiem kształcących się zostaje w nim rozluźniony. Wzmocniona zostaje w nim pozycja osoby uczącej się, to ona jest najważniejszym „interesariuszem”, ma więcej niezależności w systemie edukacji. Ważnym celem staje się ułatwienie przepływów/powrotów między systemem edukacji a rynkiem pracy. Grupy docelowe dla szkół wyższych to nie tylko młodzi absolwenci określonego typu szkół średnich (np. z maturą), ale kandydaci w różnym wieku i bardzo zróżnicowani: kadry różnych instytucji (gospodarczych, administracji publicznej), grupy zawodowe permanentnej specjalizacji (np. nauczyciele, inżynierowie)⁴. Wreszcie, ofertę adresuje się do szerokich grup laików, którym brakuje podstaw wyspecjalizowanej wiedzy odnośnie chociażby zaawansowanych technologii, takich jak np. elektronika atomowa, żywność modyfikowana genetycznie. Rozszerza się funkcja edukacyjna szkół wyższych poprzez tworzenie „otwartych uniwersytetów”, kształcenie z wybranych zagadnień, możliwość uczestniczenia w poszczególnych kursach bez konieczności kończenia całości danego kierunku, a przede wszystkim w innym celu. Nie tyle w celu kształcenia ustawicznego związanego z wykonywanym zawodem, ile w celu kształcenia poszerzającego horyzonty życiowe (life-wide learning).

Ten ostatni cel nie wiąże się z funkcją, jaką jest przygotowanie przez wyższe uczelnie wysoko wyspecjalizowanych kadr dla gospodarki, ale z funkcją, którą określilibyśmy jako zapewnianie spójności społecznej (w tym również zmniejszanie przepaści między nauką a laikami), z podnoszeniem poziomu wiedzy obywateli na temat coraz bardziej złożonych procesów, m.in. ekonomicznych, politycznych oraz zaawansowanych technologii. Związane to jest z modyfikacją myślenia o funkcji współczesnej nauki – już nie tylko ma to być nauka dla gospodarki, ale i nauka dla społeczeństwa. Wreszcie, system kształcenia poprzemysłowego nastawiony jest jeszcze na jeden cel, pośrednio tylko związany z gospodarką, a mianowicie na rozwój i upodmiotowienie jednostki, mające ułatwić jej społeczne funkcjonowanie, a tym samym wzmocnić społeczną spójność. Efektem takiego podejścia ma być, w długiej perspektywie, zwiększenie aktywności na rynku pracy, szans na uzyskanie pracy dającej satysfakcję. Jest to model wrażliwy, jeśli chodzi o jego efektywność, na innego rodzaju czynniki niż model przemysłowy. Tutaj istotną rolę odgrywają czynniki socjologiczne, takie jak poziom potrzeb edukacyjnych (poziom wykształcenia populacji – niski *versus* wysoki), symboliczna (kulturowa) wartość wykształcenia, poziom i rodzaje motywacji do kształcenia się. O oddziaływaniu tego typu czynników pisze obszernie Barbara Post w rozdziale 5. Reakcja systemowa mogłaby w tym przypadku polegać na rozwoju kształcenia połączonego z doradztwem inwestowania we własny kapitał intelektualny, podobnym do doradztwa „inwestycyjnego” (uczenie oraz osvajanie z ryzykiem i prawdopodobieństwem zysku/straty), na pośrednim, zamiast bezpośredniego, „ręcznego”, sterowaniu strumieniami absolwentów wchodzących na rynek.⁵

² W PRL tego rodzaju powiązania były wymuszane centralnie poprzez porozumienia międzyresortowe.

³ Nie uwzględniając edukacji na poziomie przedszkolnym.

⁴ Zauważmy tutaj, że kształcenie tego typu osób jest w przypadku polskiego systemu edukacji wyższej utożsamiane z „nadrabianiem zaległości transformacyjnych”, a nie ze zmieniającymi się trendami czy modelami edukacyjnymi.

⁵ por. Foresight Polska 2030.

Model systemu edukacyjnego postprzemysłowego odnajdujemy w wielu dokumentach dotyczących polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Można powiedzieć za jednym z ekspertów edukacyjnych: „Najważniejszą cechą nowej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest postawienie w jej centrum osoby uczącej się, a nie instytucji lub systemu edukacji. Polityka ta ma ścisły związek z ideą „życia jako edukacji” (life-as-education), zgodnie z którą edukacja nie mogła ograniczać się ani do wąskich grup społecznych, ani do kształcenia szkolnego w okresie młodości. Edukacja miała mieć wymiar uniwersalny i powszechny, miała obejmować uczenie się wszystkich i przez całe życie (life-long learning for all).⁶ Założeniom i implantacji instrumentów polityki unijnej w dziedzinie edukacji poświęcony jest obszerny rozdział 3. autorstwa Katarzyny Stobińskiej.

System kształcenia na Mazowszu, tak jak i w całej Polsce, jest zdominowany przez uczenie się formalne, czyli uczenie się zorganizowane wokół uzyskania umiejętności ujętych w krajowym systemie kwalifikacji. Wymaga to krótkiej charakterystyki polskiego systemu edukacji formalnej. Należy poczynić w tym miejscu kilka ważnych konstatacji:

1. edukacja formalna funkcjonuje *de facto* w dwóch względnie niezależnych podsystemach: szkolnictwa obejmującego uczniów podlegających obowiązkowi nauki i szkolnictwa wyższego,
2. niezależność obu podsystemów jest w dużej mierze wzmacniana przez odrębne resorty ministerialne, które ponoszą odpowiedzialność za ich funkcjonowanie i sprawują nad nimi nadzór,
3. oba podsystemy od 1989 roku podlegają znaczącym modyfikacjom (reformy),
4. kierunek podejmowanych/realizowanych zmian jest wymuszany w znacznym stopniu przez unijną politykę związaną z procesami lizbońskim i bolońskim,
5. wskazuje się na konieczność znaczącej integracji obu podsystemów.

Wzajemne relacje pomiędzy różnymi poziomami nauczania w systemie edukacji formalnej kształtowane są na trzech poziomach:

1. Na poziomie makro kształtowane są przez przyjęte w Polsce legislacyjne i instytucjonalne rozwiązania strukturalne i programowe. Opisują je ustawy o oświacie i ustawa o szkołach wyższych. Są one głównymi instrumentami praktyki edukacyjnej na różnych poziomach kształcenia. Przykłady: przygotowywanie uczniów do egzaminów zewnętrznych, realizacja podstaw programowych w nauczaniu obowiązkowym i minimów programowych w szkołach wyższych, zastąpienie egzaminów wstępnych punktacją z egzaminu gimnazjalnego lub z matury w procedurach rekrutacyjnych.

2. Na poziomie mezo formują się powiązania średniego zasięgu, np. między szkołami wyższymi a szkołami średnimi z maturą. Tego typu powiązania są w dużej mierze pochodną rozwiązań przyjętych w skali makro, ale są różnicowane także przez inne czynniki i nie są obligatoryjnie wymuszane przez prawo. Przykłady: profilowanie klas ze względu na wymagania rekrutacyjne uczelni (z jakich przedmiotów maturalnych uczelnie liczą punktację) oraz profilowanie oferty kierunków na uczelniach. Przykładem jest również powszechne traktowanie w szkołach ponadgimnazjalnych trzeciej klasy – maturalnej – jako kursu przygotowawczego do rekrutacji na uczelnie. A także realizacja w szkołach, głównie liceach ogólnokształcących, podstaw programowych na poziomie rozszerzonym, przeładowanych wiedzą „encyklopedyczną”.

3. Na poziomie mikro powiązania obejmują konkretne placówki kształcenia, na zasadzie m.in. umów pomiędzy szkołami wyższymi a szkołami średnimi. Są one wynikiem lokalnych lub indywidualnych strategii kooperacyjnych szkół różnego szczebla kształcenia. Mogą być efektem wieloletnich, wielopokoleniowych tradycji (liceum Staszica i Politechnika Warszawska), mogą obejmować różnego rodzaju współpracę: pracownicy uczelni prowadzą zajęcia, wykłady w szkołach średnich albo uczniowie szkół średnich mają zajęcia na uczelni. Powiązania i/lub związki tego rodzaju mogą być również skutkiem silnej konkurencji na rynku edukacyjnym. Już nie tylko między szkołami średnimi, by wprowadzić swoich uczniów na uczelnie, ale i między uczelniami, by uczniowie-kandydaci rejestrowali się na ich rekrutacyjnych panelach. Dni otwarte na uczelniach, prowadzenie kursów przygotowawczych do matury (sic!), festiwale nauki stwarzają możliwości nawiązywania bezpośrednich relacji między szkołami i uczelniami. Tego typu powiązania charakteryzuje w dużej mierze żywiołowość ich tworzenia oraz słaba instytucjonalizacja (nietrwałość, brak podstaw prawnych).

Oczekiwania szkół wyższych wobec szkół niższego szczebla można określić dwojako:

a) żeby mieć założoną w planach rekrutacyjnych liczbę kandydatów na studentów (sytuacja, kiedy od powo-

⁶ S. Drzażdżewski, Nowa polityka edukacyjna w krajach Unii Europejskiej, w: Europejski wymiar edukacji, wyd. SGGW, Warszawa 2009, s. 192.

dzenia rekrutacji zależy strumień pieniędzy dla uczelni, a mają one ofertę skierowaną do populacji młodych absolwentów z maturą, rodzi problem ostrej konkurencji w okresie niżu demograficznego). Można powiedzieć, że skala problemów związanych z pozyskiwaniem nowych studentów przez uczelnie zależy od funkcjonującego/przyjętego modelu systemu kształcenia. W wyżej opisywanym modelu przemysłowym problem rekrutacji spędza sen z powiek władzom uczelni, ponieważ ich potencjalni kandydaci to w większości młodzi ludzie kończący szkoły, których w najbliższych latach będzie coraz mniej z powodu niżu demograficznego. W modelu postprzemysłowym uczelnie występujące z ofertą zabezpieczoną środkami finansowymi dla kandydatów w zróżnicowanym wieku, o różnych potrzebach edukacyjnych – w myśl strategii LLL – nie powinny martwić się o rekrutację. W tym momencie warto zwrócić uwagę, że potencjalny popyt na wykształcenie wyższe kształtuje nie tylko kohorta absolwentów szkół średnich, ale bardzo różne grupy wiekowe.

b) żeby kandydaci byli dobrze przygotowani do podjęcia studiów – że są z tym problemy pokazuje praktyka prowadzenia kursów wyrównawczych dla studentów I roku. Problem jest ważny i dotyczy zasobu tzw. kluczowych kompetencji jednostki, użytecznych w tym wypadku na kolejnym etapie ścieżki edukacyjnej, ale może być widziany szerzej, w kategoriach użytecznego w życiu kapitału intelektualnego. Szerzej na ten temat pisze w rozdziale 4. na temat osiągnięć szkolnych i rezultatów kształcenia Ewa Siellawa-Kolbowska. Jest to również problem szeroko rozumianych różnic programowych przy wejściu na II stopień studiów (uzupełniające studia magisterskie); choć zakłada się mobilność studentów między kierunkami, nieoczywistą praktyką jest tworzenie kursów wyrównawczych dla nich. Jest to problem istotny bez względu na przyjęty model systemu edukacji.

Czy ogólne modele zjawisk edukacyjnych mogą być użyteczne w naszych analizach? Tak, bowiem rozpoznanie i oszacowanie cech procesu kształcenia na Mazowszu (w Polsce) w perspektywie systemowej (poprzez odniesienie do określonego modelu systemu edukacyjnego) pomaga w trafnym określeniu jego możliwości i ograniczeń. Edukacja i jej systemy na Mazowszu, w Polsce, Europie, na świecie podlegają permanentnym zmianom. Wspomniane modele pozwalają wykazać, że nie są to zmiany przypadkowe. Pozwalają na postawienie pytania: *czy w mazowieckim systemie edukacji dokonuje się przejście od jednego do innego modelu kształcenia, czy jedynie selektywna modernizacja istniejącego?* Pomagają one nakreślić dwa możliwe scenariusze, dotyczące przyszłości akademickiego Mazowsza w perspektywie najbliższych 20 lat:

1. Mazowieckie szkoły wyższe dokonują „kosmetycznych” zmian w swoim funkcjonowaniu, „odświeżają” stan obecny pod presją zmieniającego się prawa. Głównie dotyczy to „reform” ustroju wewnętrznego uczelni.
2. Mazowieckie uczelnie podejmują zadanie głębokiej transformacji w zakresie funkcjonowania zarówno w powiązaniu z własnym środowiskiem akademickim, jak i szeroko rozumianym otoczeniem zewnętrznym.

Zaprezentowane w ekspertyzie analizy mają charakter socjologiczny. Intencją autorów było opisanie czynników i prawidłowości socjologicznych, które, poza innymi: ekonomicznymi, demograficznymi, politycznymi, określają możliwości kształcenia na poziomie wyższym w szerszej skali – Polski, Europy, mając zastosowanie do Mazowsza. W XXI wieku w większości społeczeństw edukacja pozostaje jednym z ważniejszych systemów działań społecznych. Jej celem jest, najogólniej mówiąc, socjalizacja wtórna, czyli wyposażenie jednostki w potrzebne w życiu wartości, wiedzę i umiejętności. System edukacyjny w systemie społecznym pełni dzisiaj tak ważną rolę, że państwa nie rezygnują wobec niego z funkcji nadzorca, inwestora i podejmują odpowiedzialność za efekty kształcenia. Świadczyć może o tym chociażby rozwinięty w wielu krajach sektor szkolnictwa publicznego. Warto podkreślić, że odbiorca oferty edukacyjnej, podejmując decyzje edukacyjne, jest często aktorem zbiorowym, a przynajmniej jest poddawany silnemu wpływowi innych aktorów mających wpływ na jego wybory. Jego „racjonalność” jest zatem efektem nie tylko jego indywidualnych kompetencji poznawczych, ale złożonych mechanizmów społecznych.

Wobec coraz bardziej złożonego systemu kształcenia kierowane są przez wiele środowisk społecznych – obywateli, polityków, rodziców, uczniów, samych edukatorów, liczne oczekiwania i formułowane są określone standardy. Współcześnie rozliczni „interesariusze” oczekują nie tylko wysokiej efektywności systemu kształcenia, jego „produktywności”, ale i sprawiedliwej dostępności, a także oczekują, by jednostkom pomagał rozwijać ich podmiotowość, potencjał osobisty, a społeczeństwu zapewniał spójność, minimalizując zjawiska wykluczenia społecznego. Warto zwrócić uwagę na obecne i aktywne w publicznym dyskursie główne ideologie „edukacyjne”, ponieważ to one określają dzisiaj myślenie i polityki wobec edukacji. Z jednej strony, aktywne i popularne są dziś ideologie neoliberalizmu i neokonserwatyizmu, podkreślające głównie ekonomiczny (rynkowy) aspekt kształcenia. Z drugiej strony, zyskują na akceptacji ideologie opozycyjne, które akcentują wagę takich funkcji kształcenia, jak zaangażowanie/społeczna partycypacja oraz upodmiotowienie jednostki. Wskazuje się, że w procesach umasowienia szkolnictwa odgrywały także rolę wartości i cele, takie jak rozwój osobowy jednostki, umiejętność nie tylko konkurencji, ale i współdziałania, demokratyzacja społeczeństwa i spójność społeczna. Nieuwzględnianie tego rodzaju celów pogłębia widoczne zjawiska tworzenia poprzez

system edukacyjny nowych sposobów selekcji jednostek i marginalizacji. Szczegółowo o tym pisze Wojciech Połec w rozdziale 1.

Warto też zwrócić uwagę na jeden z wielu paradoksów dzisiejszej edukacji. Z jednej strony, jako system kształcenia demokratyzuje się, a edukacja wyższa staje się masowa, przekształcając się w zjawisko uniwersalne⁷. Z drugiej strony, postępuje hierarchizacja szkolnictwa (zgodnie z ujednoliconym w skali międzynarodowej systemem poziomów kształcenia ISCED 1997⁸), obserwujemy rozwój szkół elitarnych (zjawisko ucieczki elit), zwłaszcza wśród uczelni wyższych. Z tego rodzaju procesami związane są doskonale widoczne w krajach rozwiniętych zjawiska, budzące obawy i określane jako m.in. społeczeństwo „over qualified”⁹, „bezrobocia strukturalnego” czy „inflacji dyplomu”, powodujące wzrost rywalizacji na rynku edukacyjnym i rynku pracy.

Napisany w 2010 roku na australijskim uniwersytecie artykuł, o tytule „From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice”, zawiera przekonującą analizę konkurujących dzisiaj ideologii edukacyjnych i związanych z nimi praktyk¹⁰. Też autorów jest, że sam dostęp do edukacji nie zapewnia sukcesu ani jednostce, ani zbiorowości, tak jak zakłada się w ideologii neoliberalnej czy neokonserwatywnej. Autorzy wskazują na napięcie, wręcz sprzeczność występującą pomiędzy powszechną, masową edukacją a ekskluzywnym, selekcyjnym i zhierarchizowanym charakterem instytucji edukacyjnych, zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Dominantą w praktykach środowisk edukacyjnych ciągle jest, ich zdaniem, konkurencja, a nie kooperacja i/lub integracja przez współdziałanie czy zaangażowanie. Instytucje szkolnictwa wyższego mogłyby, zdaniem autorów, podnieść wartość i jakość własnej pracy poprzez integrowanie, łączenie ideologii, uwzględnienie wartości i działań oferowanych w ramach takich ideologii, jak: neoliberalizm, ideologia społecznej sprawiedliwości (Social Justice Ideology¹¹) i ideologia potencjału i upodmiotowienia jednostki (Human Potential Ideology). Z perspektywy tej ostatniej w idei i zadaniu zwiększenia społecznej spójności chodzi o coś więcej niż o społeczną sprawiedliwość i prawa człowieka, chodzi o możliwości zmaksymalizowania potencjału każdego człowieka. Zakorzeniona w tzw. pedagogice nadziei, zastępuje ona modele deficytów jednostek modelami ich możliwości, koncentrując się na interpretacji społecznej spójności jako upodmiotowienia jednostki (empowerment). Według autorów jakość/efektywność w szkolnictwie wyższym powinna być definiowana w kategoriach celu, jakim jest społeczna spójność, integracja, a określana poprzez wskaźniki sprawiedliwego dostępu, partycypacji, zaangażowania oraz upodmiotowienia studentów (możliwości decydowania, wyboru również w zakresie edukacji).

Inną cechą współczesnej edukacji jest koncepcja wydłużającej się, a może raczej niekończącej się nigdy ścieżki kształcenia (LLL). Wielość instytucji na niej pokazuje wzrastającą potrzebę ich wzajemnego skomunikowania i współpracy. W tej sytuacji nie dziwią pytania o wzajemne oczekiwania instytucji kształcących oraz pytania o sylwetkę absolwenta, o jego osiągnięcia. Poszukiwanie na nie odpowiedzi stymulowane jest dodatkowo przez rozwój i działalność ponadkrajowych instytucji edukacyjnych (m.in. IEA, OECD) oraz międzynarodowych struktur polityczno-gospodarczych, takich jak Unia Europejska, w której wielki program zwany strategią lizbońską za cel ma budowę europejskiego społeczeństwa wiedzy. Trzeba zaznaczyć, że upowszechniany w Unii Europejskiej model procesów edukacyjnych nie ogranicza ich do formalnego procesu kształcenia, a praktyka i polityka edukacyjna idą coraz bardziej w kierunku poza- i nieformalnych jego form¹². Skomunikowanie różnych form uczenia się jest potężnym wyzwaniem dnia dzisiejszego, również na Mazowszu.

Systemy edukacji z jednej strony są systemami dynamicznymi, reagującymi na oczekiwania społeczne, decyzje polityczne, zmiany w gospodarce i na rynku pracy, z drugiej strony, owe reakcje skutkują rezultatami „rozłożonymi” w czasie, na przestrzeni wielu lat. Zatem stają się one widoczne, a co za tym idzie, można je badać i oceniać z reguły dopiero po upływie jakiegoś czasu. Są tego trzy powody, każdy z innego poziomu funkcjonowania systemu edukacyjnego: na poziomie makro podejmowane reformy strukturalne mają swoje rozłożone z reguły na lata, a nie na dni i miesiące kalendarium. Na poziomie mezzo mamy przesunięcie efektów reform w czasie powodowane starymi nawykami dydaktyczno-wychowawczymi (ich wygaszenie i/lub

⁷ M. Trow, Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII, w: International Handbook of Higher Education, red. J.J.F. Forest, P.G. Altbach, Dordrecht 2007, s. 244.

⁸ Patrz: <http://europass.frse.org.pl/files/isced.pdf>.

⁹ Zbyt wielu ludzi nie może znaleźć pracy odpowiadającej ich wykształceniu, kompetencjom i aspiracjom.

¹⁰ J. Gidley, G. Hampson, L. Wheeler, E. Beredede-Samuel, 2010, „From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice”, Higher Education Policy, vol. 23, no. 1, ss. 123-147.

¹¹ Akcentująca równość szans, prawa człowieka i partycypację w życiu publicznym jednostek.

¹² Uczenie się pozaformalne (non-formal learning) to uczenie się zorganizowane dla rozwijania kompetencji i uzyskiwania kwalifikacji spoza krajowego systemu kwalifikacji, ale uznawanych na rynku pracy i w organizacjach społeczeństwa obywatelskiego (organizacje pozarządowe). Uczenie się nieformalne (informal learning) to uczenie się niezorganizowane formalnie – zamierzone i niezamierzone. Może być indywidualne lub w grupach nieformalnych – rodzina, rówieśnicy, koledzy z pracy.

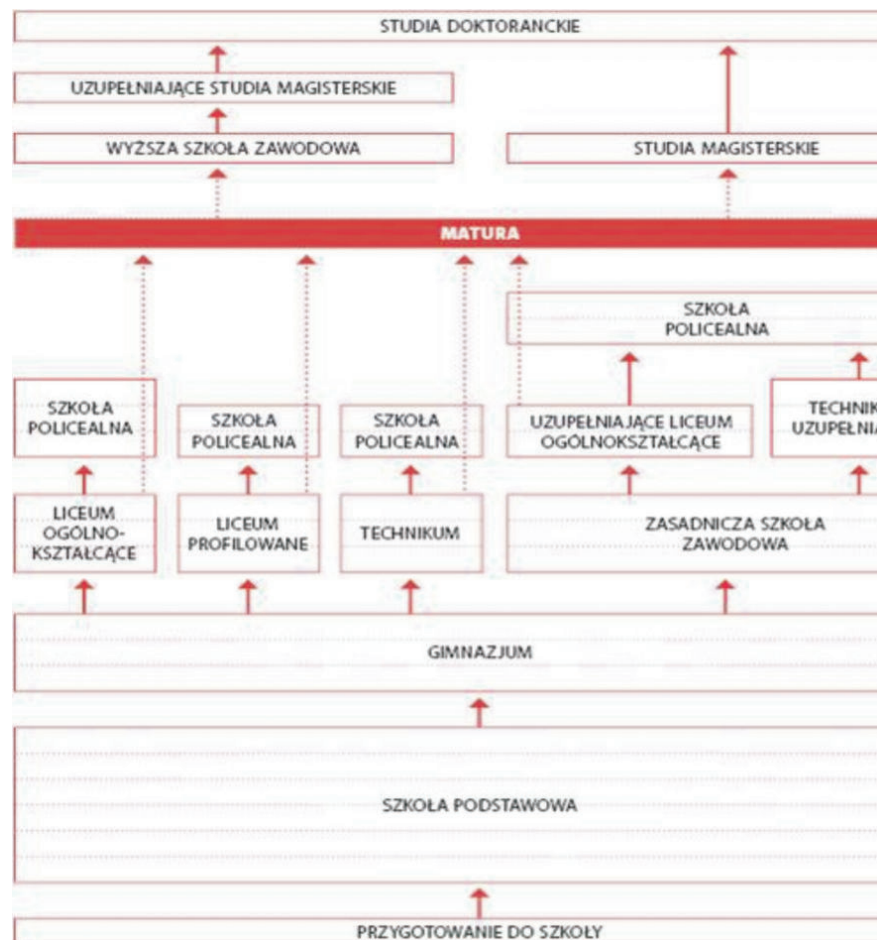
przeuczenie trwa), jak i oporem przed nowymi rozwiązaniami samych edukatorów – nauczycieli i dyrektorów szkół. Na poziomie mikro, jeśli oceniać efekty reform poprzez poziom osiągnięć uczniów, trzeba czekać z systematyczną oceną (za pomocą egzaminów zewnętrznych i/lub badań) na „nowych” absolwentów, gdyż etapy procesu edukacyjnego trwają średnio trzy lata.

W ekspertyzie, odwołując się do różnorodnych wyników badań empirycznych, będziemy starali się wykazać, że wiele z opisanych pokrótce prawidłowości, a w dużej mierze dotyczących polskiej oświaty i nie tylko, odnosi się również do szkolnictwa wyższego w skali regionu Mazowsza. Mimo starań autorów, niniejsze opracowanie nie wyczerpuje wszystkich pytań postawionych przez Zamawiającego ekspertyzę. Wynika to z braku niektórych danych lub ich fragmentarycznego charakteru, lub też niedopasowania do regionalnego poziomu analizy. Uzyskane wyniki interpretować można zatem jedynie, uwzględniając specyfikę wykorzystanych w analizie danych.

Cele ekspertyzy

Jednym z celów jest diagnoza zawartych w tytule powiązań pomiędzy szkolnictwem podstawowym, gimnazjalnym, średnim i wyższym w regionie Mazowsza. Obejmie ona w dużej mierze opis systemowych rozwiązań określonych w prawie oświatowym i polityce edukacyjnej, obowiązujących na poziomie regionalnym. Przemawiają za tym dwa argumenty. Pierwszy dotyczy tego, że systemowe rozwiązania określają ważne warunki brzegowe działania w dziedzinie kształcenia. Drugi wynika z konstatacji, że brak jest badań empirycznych odnoszących się do takich powiązań na terenie Mazowsza. Trzeba zwrócić uwagę, że prowadzone badania nad systemem edukacji mają z reguły zasięg ogólnopolski, a obserwowanymi zbiorowościami są w nich reprezentatywne, ogólnopolskie próby uczniów, nauczycieli, placówek kształcenia – np. gimnazjów, rzadko – próby odnoszące się do zbiorowości w skali regionu, województwa, powiatu czy gminy. Można to uznać za kolejny wskaźnik ciągle znaczącej centralizacji systemu szkolnictwa, rozwinięte i prowadzone są bowiem przede wszystkim badania podporządkowane ocenie efektów ogólnokrajowej polityki edukacyjnej. Poniżej zamieszczony wykres 1. przedstawia obrazowo pełen schemat systemu edukacji w Polsce.

Wykres 1. Schemat systemu edukacji w Polsce



Źródło: <http://cid-7d50d69c584be804.office.live.com/view.aspx/.Public/Edukacja/Edukacja-system/Schemat%20systemu%20edukacji%20w%20Polsce.doc>.

Zreformowany system edukacji w Polsce składa się z dwóch względnie samodzielnych segmentów: systemu oświaty i systemu szkolnictwa wyższego. Warunkiem przejścia między nimi jest nowa matura. To ona jest zwornikiem pomiędzy dwoma względnie niezależnymi domenami oświaty i szkolnictwa wyższego. Kiedyś była to wąska ścieżka prowadząca do wrót uniwersytetów, dzisiaj przypomina bardziej wielopoziomowy wiadukt wyprowadzający na akademicką autostradę. Widać to w założeniach rozpoczętej w 1999 roku, a kontynuowanej po 2007 roku, reformy strukturalnej, programowej i metodycznej szkolnictwa. Jej cele formułowane są nie tylko w kategoriach poprawy jakości systemu edukacji i dostosowania go do wymagań gospodarki opartej na wiedzy, ale również zapewnienia wszystkim Polakom dostępu do systemów kształcenia ustawicznego oraz tworzenia ściślejszych, bezpośrednich powiązań pomiędzy uczelniami, organizacjami gospodarczymi, edukacyjnymi, obywatelskimi. Reformatorzy zakładają, że zarówno upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym, jak i współpraca różnych sektorów w społeczeństwie w zakresie edukacji będzie sprzyjać „procesowi transferu technologii, a w dalszej perspektywie zwiększeniu konkurencyjności polskiej gospodarki”¹³.

Kolejny ważny cel badania sformułowany został jako określenie stanu przygotowania absolwenta szkoły średniej do podjęcia studiów na uczelni wyższej Warszawy i Mazowsza. Zdaniem Hanny Godlewskiej-Majkowskiej: „Podstawą oceny skuteczności polityki edukacyjnej samorządu powinny być instrumenty odnoszące się zarówno do jakości kształcenia, jak i losów absolwentów szkół. Można założyć, że tym lepiej jest realizowana polityka edukacyjna, im wyższa jest zdawalność matur oraz wyższe ich oceny. Równie ważne jest minimalizowanie ryzyka bezrobocia wśród absolwentów szkół różnego typu, jak i kształcenie zgodne z potrzebami przedsiębiorców i miejscowych instytucji.”¹⁴ Dlatego autorka, w swoim opracowaniu na temat oceny skuteczności polityki edukacyjnej władz powiatu siedleckiego wykorzystała wskaźniki opisujące oba podstawowe aspekty sytuacji absolwentów szkół ponadgimnazjalnych: aspekt edukacyjny oraz aspekt zatrudnieniowy. My uznaliśmy za użyteczne sięgnięcie przede wszystkim po dane na temat osiągnięć edukacyjnych polskich uczniów i jakości pracy szkół, pochodzące nie tylko z wyników egzaminów zewnętrznych, ale i z badań edukacyjnych.

Przed zespołem postawiono również szereg bardzo szczegółowych pytań. Między innymi:

- a) jakie są oczekiwania szkół wyższych wobec szkół średnich;
- b) jakie są oczekiwania szkół średnich wobec szkół gimnazjalnych (opcjonalnie); na ile oczekiwania są spełniane;
- c) jak wygląda kanał komunikacji (czy przepływ informacji jest prawidłowy, czy istnieją bariery w komunikacji);
- d) jak dziś wygląda profil absolwenta szkoły średniej podejmującego studia wyższe (z uwzględnieniem kierunków studiów – podział np. na nauki: techniczne, społeczne, humanistyczne, biologiczne).

Badań, które bezpośrednio dotyczą wyżej wymienionych relacji, brakuje – zwłaszcza w skali interesującego nas Mazowsza. Dysponujemy natomiast dynamicznymi i rzetelnymi danymi na temat społecznych oczekiwań wobec instytucji kształcenia i wartości wyższego wykształcenia. Wykorzystamy je, gdyż obraz społecznych oczekiwań, aspiracji edukacyjnych oraz społeczna ocena funkcjonowania szkół różnego szczebla pozwalają zrozumieć i włączyć w edukacyjny dyskurs Polaków jako znaczącego „interesariusza”. Przyczyny poważnych zmian w polskiej edukacji są bowiem nie tylko gospodarcze, polityczne, demograficzne, ale i, jak pokażemy, socjologiczne. Analiza społecznych oczekiwań Polaków, zwłaszcza rodziców, ale i samych młodych ludzi wobec systemu oświaty jest ważnym uzupełnieniem instytucjonalnych rozważań w perspektywie oczekiwanych poziomów osiągnięć edukacyjnych. Badania socjologiczne na ten temat prowadzone są od wielu lat. Dane pokazują, że polskich rodziców charakteryzuje wysoka gotowość inwestowania w kształcenie dzieci oraz wola i determinacja w kształtowaniu ich edukacyjnych ścieżek. Rodzicielskie strategie edukacyjne wobec dzieci należy traktować jako jeden z aktywnych czynników, wpływających na osiągnięte przez uczniów rezultaty kształcenia. Również uczniowie (młodszy i starszy) wielokrotnie oceniali swoje szkoły w badaniach sondażowych. Ich ocen i wiary w to, czy wybrane szkoły zapewnią im dobre przygotowanie do dalszej edukacji bądź do podjęcia pracy, nie należy bagatelizować jako predyktora ważnych decyzji życiowych. Obszernie omawia te zależności Barbara Post w rozdziale 6.

Część z zadanych przez Zamawiającego pytań sformułowana jest w trybie normatywnym, dlatego odpowiedzi na nie umieściliśmy w rekomendacjach. Są to pytania:

- a) Jak szkolnictwo niższego szczebla powinno przygotowywać absolwenta do podjęcia studiów na uczelni wyższej?

¹³ Perspektywy gospodarki opartej na wiedzy w Polsce – wyniki raportu banku światowego, KBN, 2004.

¹⁴ H. Godlewska-Majkowska, Ocena skuteczności polityki edukacyjnej, http://lse.sgh.waw.pl/elearning/Modul_04.pdfhttp://lse.sgh.waw.pl/elearning/Modul_04.pdf.

- b) Co trzeba zmienić, by wzajemne oczekiwania szkół były spełniane?
- c) Jak powinien wyglądać profil absolwenta szkoły średniej podejmującego studia wyższe (z uwzględnieniem kierunków studiów – podział np. na nauki: techniczne, społeczne, humanistyczne, biologiczne)?

Omawiając cele ekspertyzy, należy również odnieść się do „regionalnego” zakresu badania, który stanowił istotny aspekt zamówienia. Badanie desk research pokazało problem rozproszenia oraz innych czynników zmniejszających dostęp¹⁵ do istniejących danych odnoszących się do regionu Mazowsza. Z drugiej strony, określenie specyfiki zjawisk edukacyjnych regionu, tzn. odniesionych do Warszawy i województwa mazowieckiego, nie może opierać się jedynie na prostym zestawieniu „mazowieckich” wskaźników. Ich interpretacja wymaga szerszego tła, ze wskaźnikami innych województw i/lub całej Polski. Obecnie w Polsce mamy kilka na tyle dużych miast, że żadne nie odgrywa już roli metropolii, wysysającej z prowincji wszystko, co cenne. O ile Warszawa traci taką pozycję w skali kraju oraz wobec innych ośrodków wojewódzkich, o tyle zachowuje ją nadal we własnym regionie, województwie mazowieckim. Głęboka niesymetryczność relacji pomiędzy centrum a peryferiami, ich polaryzacja, wydaje się coraz bardziej problemem regionalnym, a nie w skali kraju i jako taka może stanowić poważną barierę dla „zrównoważonego” rozwoju regionu. Z drugiej strony, w dziedzinie szkolnictwa wyższego Warszawa posiada tak znaczące zasoby i tradycje, że można obserwować „warszawskie” zjawiska i wskaźniki traktować jako prognostyki nie tylko dla regionu, ale równie dobrze dla całego kraju w dłuższej perspektywie. Jeśli uznamy odsetek studentów za wskaźnik potencjału regionalnego, to widzimy tu podobne zjawiska. Dane pokazują, że np. 83,3% studentów w województwie mazowieckim studiuje w Warszawie i podobny odsetek, bo 81,8% studiujących w województwie poznańskim to studenci uczelni Poznania. Inną trudnością okazało się znalezienie badań porównujących kondycję województw, badań, które wśród wskaźników uwzględniałyby stan szkolnictwa wyższego. Przykładem może być raport IBnGR z 2010 roku, w którym wśród wskaźników atrakcyjności inwestycyjnej województw nie widzimy wskaźników „edukacyjnych” (takich jak np. liczba uczelni, liczba absolwentów, profile kierunków kształcenia na poziomie wyższym)¹⁶.

Wielu znawców edukacji zdumiewa kariera pojęcia *quality assessment* oraz rozwój i znaczenie instrumentów oceny jakości kształcenia¹⁷. Dzisiaj w Polsce, jak i w wielu krajach, praktykuje się różne sposoby oceny jakości kształcenia. Ważnym źródłem informacji stały się egzaminy zewnętrzne, dostarczając danych co do uzyskiwanych efektów nauczania, w zależności od poziomu kształcenia, wieku uczniów i nauczanych przedmiotów. Uzyskane w ten sposób wyniki pozwalają na dynamiczny opis i interpretację osiągnięć uczniów zarówno na poziomie mikro (zróżnicowanie indywidualnych wyników), na poziomie klas i szkół, na poziomie regionalnym (zróżnicowanie wyników w województwach), jak i na poziomie całego kraju. Dane ze sprawdzianów po szkole podstawowej, egzaminów gimnazjalnych i egzaminów maturalnych dały asumpt do rozwoju metody znanej jako analiza edukacyjnej wartości dodanej (EWD), mogącej służyć badaniu efektu edukacyjnego przy przejściach na kolejne poziomy systemu oświaty¹⁸. Badania takie nie są jednak dynamiczne ani systematyczne i często nie dają wglądu w stan rzeczy na poziomie Mazowsza. Wyniki tego rodzaju pomiarów omówione zostały przez Ewę Siellawę-Kolbowską.

Metodologia

Zaleconą metodą, zapewne ze względu na krótki czas opracowania ekspertyzy, była metoda znana jako desk research. Metoda ta, polegająca na wyszukaniu i analizie istniejących danych – wyników badań, przeglądzie literatury przedmiotu, jak i dokumentów urzędowych, zastosowana została do zbadania wybranych aspektów systemu edukacyjnego na poziomie regionalnym. Metoda desk research zakłada z reguły bardziej eksploracyjny niż wyjaśniający charakter badania, wyklucza jego standaryzację, narzuca poszukiwanie informacji w zróżnicowanych metodologicznie źródłach, obejmujących dane zbierane różnymi metodami. Zakłada analizę wtórną różnorodnych danych zastanych, typu – dokumenty urzędowe, bazy danych, raporty z badań, strony www. Ze względu na wskazany przez Zamawiającego zasięg badania poszukiwaliśmy i w miarę możliwości wyodrębnialiśmy dane dotyczące obszaru województwa mazowieckiego. Badanie było realizowane w okresie od 10 lutego do 30 marca 2011 r., a podstawowe czynności badawcze objęły:

- a) Przegląd literatury przedmiotu – raporty badawcze, publikacje książkowe i artykuły w czasopismach fachowych;

¹⁵ Regionalne czy lokalne raporty z badań z reguły nie są upubliczniane przez zamawiających je.

¹⁶ Atrakcyjność inwestycyjna województw i podregionów Polski 2010, red. M. Nowicki, IBnGR, Gdańsk 2010.

¹⁷ K. Koseła, Ewolucja w dziedzinie edukacji i szkoleń, w: Europejski wymiar edukacji, red. E. Siellawa-Kolbowska, wyd. SGGW, Warszawa 2009, s. 31.

¹⁸ R. Dolata, A. Pokropek, Analiza metod szacowania edukacyjnej wartości dodanej dla szkół kończących się maturą, Egzamin. Biuletyn badawczy, nr 14/2007, ss. 50-83.

- b) Przegląd i analizę dokumentów urzędowych i statystyk;
- c) Przegląd i analizę wtórną danych empirycznych – zbiory danych z badań edukacyjnych i sondażowych badań opinii społecznej;
- d) Badanie zawartości stron internetowych;
- e) Opracowanie raportu z przeprowadzonych badań. Raport końcowy zawiera część opisową – prezentującą wnioski z analiz opartych na zróżnicowanych danych oraz część z rekomendacjami.

Charakterystyka danych i źródeł

Mimo że minęło ponad dwadzieścia lat głębokich strukturalnych i programowych reform w polskiej oświacie, na wiele postawionych w badaniu pytań nie znaleźliśmy odpowiedzi w wynikach badań edukacyjnych i statystykach oświatowych, ponieważ nie zbierano danych na temat wielu interesujących nas kwestii. Dodatkowym spostrzeżeniem z przeprowadzonej kwerendy badań empirycznych na temat różnych poziomów kształcenia jest to, że badania te w większości są jednorazowe, czyli niedynamiczne, niereprezentatywne, podejmujące szczegółowe, by nie powiedzieć przyczynkarskie, tematy, co sprawia trudności nie tylko w zakresie porównywalności wyników, ale i ich kumulatywności. Można powiedzieć, że w badaniach nad polską edukacją to, co badano i jak wiele badano, zależało w dużej mierze od osobistych zainteresowań badaczy i bieżących potrzeb polityków stojących za sterem rządów. Z okresu pierwszych trzech lat wdrażania reformy oświaty z 1999 roku mamy rzetelny (reprezentatywny w skali kraju) monitoring wielu oświatowych zmian. Ostatnia publikacja kończąca to sensowne przedsięwzięcie ukazała się jednak dawno temu, bo w 2004 roku, jakby dalsze systematyczne śledzenie rezultatów reformy nie było konieczne. Do zasług ministrów edukacji narodowej należy zaliczyć opłacanie składki krajowej, umożliwiającej udział Polski w międzynarodowych badaniach edukacyjnych – takich jak PISA, ICCS, TALIS. Są to badania cykliczne, pozwalające oceniać dynamikę rezultatów kształcenia na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Gwarantują one wysoki poziom metodologii i realizacji, odnosi się jednak wrażenie, że ich wyniki nie są w dostatecznym stopniu ani upowszechniane, ani konsumowane przez polityków oświatowych.

Poszukując interesujących nas danych, sięgnęliśmy do bardzo różnorodnych źródeł, takich jak: reprezentatywne badania edukacyjne, badania opinii publicznej, wyniki egzaminów zewnętrznych, statystyki oświatowe, raporty i opracowania eksperckie, wreszcie literatura przedmiotu.

Reprezentatywne badania edukacyjne, tzn. obejmujące krajowe, regionalne, międzynarodowe populacje uczniów, nauczycieli i szkół, to bardzo skomplikowane pod względem metodologicznym projekty. Wyjaśniając poziom osiągnięć uczniów, badacze muszą uwzględniać wpływ wielu zmiennych kontekstowych, testować hierarchiczne struktury danych, by nie wpaść w pułapkę wnioskowania opartego na pozornych zależnościach albo nie ulec pokusie formułowania wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym, tam gdzie mamy jedynie statystyczną zależność.

Wyniki egzaminów zewnętrznych. Wykorzystaną szansą na rozwój metod i badań nad jakością systemu kształcenia stał się system egzaminów zewnętrznych. Badacze edukacji zyskali systematycznie gromadzone dane o rezultatach kształcenia na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Opublikowano niewiele prac analizujących wyniki egzaminów w całej populacji, bowiem coroczne raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej nie są opracowaniami sensu *stricto* naukowymi, badawczymi. Takie w dużej mierze zawiera biuletyn badawczy „Egzamin” wydawany przez CKE. Zdaniem Pokropka i Jakubowskiego, można podzielić badania wyników egzaminów w Polsce na dwie kategorie. „Pierwszą stanowią badania charakteryzujące trendy lub zróżnicowanie w całości systemu edukacyjnego. Jest to spojrzenie „z lotu ptaka” na dane z całej populacji uczniów. Drugą kategorię stanowią analizy efektywności pracy szkół, gdzie zwraca się uwagę na indywidualne lub szkolne uwarunkowania uzyskanych wyników”¹⁹. Wyniki oceniania zewnętrznego są ważne dla wielu podmiotów. Wiele osób szuka w nich użytecznych informacji, należą do nich:

- uczniowie (także ich rodzice), którzy chcą wiedzieć, jakie są ich osiągnięcia wobec wymagań i osiągnięć kolegów,
- nauczyciele, którzy chcą wiedzieć, na ile ich metody pracy okazały się skuteczne i zapewniają ich uczniom sukces w następnych cyklach kształcenia,
- dyrektorzy szkół, którzy widzą pozycję swej szkoły w porównaniu z innymi szkołami,
- organ prowadzący szkołę, kurator oświaty czy wreszcie Ministerstwo Edukacji Narodowej, dla których ocena osiągnięć uczniów może być sprawdzianem skuteczności polityki oświatowej.

¹⁹ M. Jakubowski, A. Pokropek, *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*, Warszawa 2009, CKE.

Wyniki badań międzynarodowych i egzaminów zewnętrznych wykorzystuje na użytek ekspertyzy Ewa Siellawa-Kolbowska w rozdziale 4.

Wyniki badań opinii społecznej na temat edukacji. Innym cennym źródłem danych na temat edukacyjnych oczekiwań, aspiracji edukacyjnych, wyrażanych w stosunku do szkół i uczelni przez różne środowiska społeczne – uczniów, rodziców, są wyniki badań opinii społecznej. Warto podkreślić zasługi w tym względzie jednego z ośrodków badawczych, a mianowicie Centrum Badania Opinii Społecznej w Warszawie. Na podstawie badań CBOS możemy obserwować dynamikę ocen i opinii społecznych w długim okresie, możemy zestawiać poziom zadowolenia z funkcjonowania instytucji edukacyjnych z zadowoleniem z dokonywanych edukacyjnych wyborów oraz realizacją planów edukacyjnych. Dla celów ekspertyzy wykorzystano blisko 20 komunikatów badawczych CBOS (patrz rozdział 5. napisany przez Barbarę Post).

Instytucje generujące dane i opracowania. Warto nasze poszukiwania opisać również, biorąc pod uwagę status, funkcje i zadania instytucji generującej ewentualne opracowania, dane i wyniki. Przejrzane i sprawdzone pod kątem interesującej nas problematyki zostały dostępne w sieci internetowej (oraz bibliotekach) zasoby dziesięciu instytucji. Instytucje te można podzielić na cztery grupy:

- organy centralnej administracji publicznej, czyli ministerstwa (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Główny Urząd Statystyczny, Centralna Komisja Egzaminacyjna),
- instytucje badające system edukacji i szkolnictwa wyższego (Instytut Badań Edukacyjnych, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW),
- niezależne instytucje zajmujące się sprawami publicznymi (Instytut Spraw Publicznych),
- ośrodki badania opinii publicznej (TNS OBOP, TNS Penter, CBOS),
- Rada Monitoringu Społecznego, inicjatywy zespołu naukowców z SGH, UW, WSiFZ oraz GUS i Instytut PRO PUBLICO BONO, prowadzące cykliczne panelowe badania pt. Diagnoza Społeczna.

Efekty tej części desk research – w kolejności stosownej do przedstawionego podziału – są następujące:

Instytut Badań Edukacyjnych. Jest to instytut badawczy funkcjonujący pod nadzorem ministra edukacji narodowej. Wbrew oczekiwaniom (wynikającym z nazwy placówki), mamy tu niewielkie szanse na znalezienie interesujących nas danych. Na stronie IBE znajdują się informacje dotyczące publikacji Instytutu, spisy treści kwartalnika „Edukacja. Studia, badania i innowacje” oraz trzy bazy danych zawierające informacje o badaniach związanych z edukacją. Z analizy zawartości powyższych źródeł wynika, że z publikacji IBE może nas interesować jedna, tzn. Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych autorstwa Natalii Bednarczyk-Jamy (Warszawa 2008). Jest tam rozdział o teoretycznych kontekstach badania aspiracji i rozdział o środowiskowych uwarunkowaniach tychże (pozycja rodziców, miejsce zamieszkania).

Przegląd kwartalnika „Edukacja” (za ostatnie trzy lata, tj. za okres 2008-2010) prowadzi do wniosku, że interesujące nas treści pojawiają się w nim nieczęsto i raczej w sposób pośredni. Przykładowo można wskazać następujące teksty:

- Lęki i obawy studentów związane z perspektywą dorosłego życia, M. Wasilewska (4/2010);
- Cicha ewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach, R. Dolata (1/2010);
- Obrazy polskiej szkoły we wspomnieniach studentów – przyszłych nauczycieli, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow (3/2009).

Przegląd zawartości baz informacji o badaniach okazał się, niestety, podwójnie rozczarowujący. Z trzech prezentowanych baz danych szczególnie interesująca z naszego punktu widzenia mogłaby być Baza Informacji o Badaniach Edukacyjnych (BIBE) z ostatnich dziesięciu lat. Zawiera ona około stu pozycji, niektóre byłyby dla nas użyteczne, gdyby nie utrudniony do nich dostęp. Warte analizy raporty to:

- Czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce, badanie zrealizowane w latach 2008-2010 (poz. 25),
- Kształtowanie kapitału ludzkiego przez szkoły wyższe, brak roku realizacji, prawdopodobnie ostatnie dwa lata (poz. 43),
- Plany edukacyjne uczniów szkół średnich i studentów, 2005 (poz. 65),
- Skutki reformy edukacyjnej – Opinie nauczycieli, 2006, współautorką jest prof. Zahorska-Bugaj (poz. 80).

Niefortunnie, bazy danych IBE on-line zawierają wyłącznie podstawowe informacje o danym badaniu – ani treść raportu, ani choćby jego konkluzje nie są dostępne.

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW. Centrum wydaje półrocznik „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, wydawcami są Uniwersytet Warszawski oraz ISP PAN. Niestety – strona tego periodyku nie działa, a na stronie wydawnictw UW go nie ma.

Instytut Spraw Publicznych. Fundacja ISP przestała interesować się zmianami w systemie edukacji, oświaty, szkolnictwa wyższego, etc. mniej więcej sześć lat temu (widać to na podstawie roku wydania kolejnych publikacji). Instytut ma świetnie prowadzoną stronę internetową, niemniej interesująca nas problematyka – jeżeli się pojawia – to w ramach tych prac, które dotyczą polskich reform – np. Reformy społeczne. Bilans dekady (red. M. Rymsza, 2004). Tego typu prace można traktować jako pośredni przyczynek do problematyki ekspertyzy, przyczynek ważny – nie bardzo jednak aktualny. Do wykorzystania zatem mieliśmy następujące publikacje ISP:

- Reforma oświaty – podstawa programowa i warunki kształcenia, K. Konarzewski, Warszawa 2004,
- Trafność egzaminów maturalnych – opinie ekspertów, raport, Warszawa 2004,
- Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje, raport 2004,
- Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, E. Putkiewicz, Warszawa 2004,
- Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych, Warszawa 2002,
- Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji, red. L. Kolarska-Bobińska, Warszawa 2000.

Ośrodki badania opinii publicznej. Centrum Badania Opinii Społecznej okazało się najlepszym źródłem danych przedstawiających wyniki badań opinii publicznej w interesującym nas zakresie oceny polskiego systemu edukacji oraz wyniki badań dotyczących młodzieży kończącej poziom szkół przed reformą – ponadpodstawowych, dziś – ponadgimnazjalnych. Interesujące nas komunikaty CBOS z ostatnich dziesięciu lat (jest ich około trzydziestu) dotyczą następujących kwestii:

- opinii na temat reformy edukacji. Pochodzą głównie z końca lat 90-tych i początku pierwszej dekady XXI wieku (co jest zrozumiałe – wtedy reformę wprowadzano),
- opinii na temat stanu szkolnictwa wyższego i źródeł jego finansowania,
- opinii na temat znaczenia wyższego wykształcenia, aspiracji edukacyjnych Polaków,
- opinii na temat tego, czy warto się uczyć,
- opinii na temat tego, jak szkoły średnie przygotowują młodzież do życia oraz tego, do czego ją przygotowują,
- młodzieży (postawy, poglądy, opinie na temat edukacji i szkoły)²⁰.

Diagnoza Społeczna. Można wskazać na to dynamiczne badanie jako względnie niedawno zrealizowane i spełniające wysokie standardy metodologiczne. Analizując ostatnie badanie (Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków), można znaleźć ewentualnie interesujące nas dane w działach Edukacja (4.5) oraz Rynek Pracy (4.9).

Statystyka oświatowa Ministerstwa Edukacji Narodowej. Na ministerialnej stronie internetowej znajduje się przydatne i obszerne zestawienie prostych statystyk liczbowych (liczby rzeczywiste) dotyczących oświaty (z rozbiciem na województwa) z roku szkolnego 2009/2010 oraz z lat poprzednich.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwo Wyższego. Z kolei na stronie²¹ MNiSzW można znaleźć podstawowe statystyki dotyczące liczby szkół wyższych i studentów (w rozbiciu na państwowe i prywatne, rodzaj studiów – ale nie w układzie wojewódzkim).

Materiałem, który stanowił podstawę analizy założonych i oczekiwanych osiągnięć edukacyjnych, powiązań i skomunikowania szkół poszczególnych stopni kształcenia były polskie i unijne dokumenty urzędowe (m.in. Europejskie i Polskie Ramy Kwalifikacji). Osobnym przedmiotem analizy w ekspertyzie stały się badania poświęcone postępowi w realizacji unijnej polityki edukacyjnej w Polsce i krajach Unii Europejskiej (m.in. raport Trends 2010: A decade of change in European High Education, A. Surssock, H. Smidt, wyd. UEA, Bruksela 2010). Wynikiem analizy tego typu źródeł poświęcony jest rozdział 3. autorstwa Katarzyny Stobińskiej.

²⁰ W tym wypadku oprócz komunikatów mamy też wydane przez CBOS w roku 2009 w serii „Opinie i diagnozy” szersze opracowanie, zatytułowane Młodzież 2008.

²¹ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>.

Szkolnictwo na Mazowszu

Uwagi wstępne zakończymy krótką charakterystyką stanu obecnego szkolnictwa w województwie mazowieckim, sięgając po dane Urzędu Statystycznego w Warszawie, dotyczące edukacji w roku szkolnym 2009/2010²². Mazowiecki system kształcenia obejmował w w/w roku szkolnym:

1. Wychowanie przedszkolne, które coraz bardziej staje się znaczącym i upowszechnianym etapem wczesnej edukacji, prowadziły 2697 placówki (w tym 1286 przedszkola), do których chodziło 149 362 dzieci (75% w mieście, 25% na wsi),
2. 1792 szkoły podstawowe, w których uczyło się 305 075 uczniów,
3. 976 gimnazja, kształcące 174 372 gimnazjalistów,
4. 259 zasadnicze szkoły zawodowe z 23 943 uczniami,
5. 346 techników, w których uczyło się 64 643 uczniów,
6. 112 liceów profilowanych dla 9 805 uczniów,
7. 671 liceów ogólnokształcących, w których uczyło się 126 216 licealistów,
8. 332 szkoły policealne, kształcące 31 827 osób,
9. 107 szkół wyższych, na których studiowało 347 204 osób.²³

W tym miejscu warto choć kilka słów poświęcić prawidłowościom widocznym na poziomie kształcenia ponadgimnazjalnego, gdyż z tego poziomu rekrutują się zasadniczo kandydaci na studia wyższe.

Szkoły ponadgimnazjalne w województwie mazowieckim na rok szkolny 2009/2010 przygotowały różnorodną ofertę edukacyjną dla ponad 66 000 absolwentów gimnazjów.²⁴ Najwięcej uczniów do klas pierwszych (54%) przyjęły licea ogólnokształcące. Zainteresowanie podjęciem nauki w liceum ogólnokształcącym utrzymuje się w województwie mazowieckim na stałym wysokim poziomie. Warto zwrócić uwagę, że liczba przyjętych do liceum ogólnokształcącego poza Warszawą nie przekroczyła połowy wszystkich podlegających rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, natomiast w stołecznych liceach ogólnokształcących rozpoczęło naukę ok. 70% wszystkich absolwentów warszawskich gimnazjów.

Na Mazowszu utrzymuje się tendencja malejącego zainteresowania nauką w liceum profilowanym. Podjęło naukę w tym typie szkoły tylko 4% absolwentów mazowieckich gimnazjów.

W roku szkolnym 2009/2010 edukację w technikum podjęło 29% uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. W Warszawie w rekrutacji na rok szkolny 2009/2010 odsetek przyjętych do technikum wzrósł w stosunku do roku poprzedniego z 22% do 24% gimnazjalistów kończących klasy trzecie. Zainteresowanie nauką w zasadniczych szkołach zawodowych utrzymuje się w województwie mazowieckim od kilku lat na stałym poziomie 13-15%.

Warto porównać statystyki dla Mazowsza z danymi dla Warszawy. Szczegółowe dane przedstawia tabela 1. Pokazują one wyraźnie, na czym polega stołeczny bonus edukacyjny. Z jednej strony, w warszawskich liceach ogólnokształcących uczy się prawie połowa licealistów województwa mazowieckiego, a na stołecznych uczelniach studiuje blisko 85% studentów mazowieckich szkół wyższych. Z drugiej strony, w Warszawie mniej niż w województwie mazowieckim jest szkół, niedających dużych szans ani na wejście na studia, ani na rynku pracy. W warszawskich placówkach uczy się niecałe 13% uczniów mazowieckich zasadniczych szkół zawodowych. Podobnie jest w przypadku mazowieckich liceów profilowanych, w nich uczy się 16% warszawskiej młodzieży.

²² www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/warsz/ASSETS_edukacja_woj_2009_2010.pdf.

²³ Wyczerpujące informacje na temat szkolnictwa wyższego zawiera raport „Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji, strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu”, E. Drogosz-Zabłocka, St. Macioł, B. Minkiewicz, E. Moskałewicz-Ziółkowska, M. Romanowska, opracowany dla projektu Foresight regionalny dla szkół wyższych Warszawy i Mazowsza „Akademickie Mazowsze 2030”, SGH, Warszawa 2010, <http://www.akademickiemazowsze2030.pl/Data/File/55.pdf>.

²⁴ Na podstawie monitoringu przebiegu rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych województwa mazowieckiego w okresie od 30 czerwca 2009 r. do 3 lipca 2009 r., przeprowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Tabela 1. Alokacja uczniów/studentów na różnych poziomach kształcenia w województwie mazowieckim i w Warszawie (rok szkolny 2009/2010)

Typ szkoły	Województwo mazowieckie		Warszawa	
	Liczba szkół	Liczba uczniów/ studentów	Liczba szkół	Liczba uczniów/ studentów
szkoły podstawowe	1792	305 075	285	77 344
gimnazja	976	174 372	230	42 002
zasadnicze szkoły zawodowe	259	23 943	39	3 287
technika	346	64 643	87	15 703
licea profilowane	112	9 805	17	1 570
licea ogólnokształcące	671	126 216	218	53 151
szkoły policealne	332	31 827	120	14 288
szkoły wyższe	107	347 204	78	294 774

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Statystyki Mazowsza, Urząd Statystyczny w Warszawie, www.stat.gov.pl/warsz.

Podsumowując prezentowane statystyki, można powiedzieć, że warszawski system edukacji pracuje przede wszystkim na rzecz przygotowania młodzieży do podjęcia studiów oraz kształcenia jej na poziomie wyższym. Pokazują to również wskaźniki struktury absolwentów według w/w typów szkół. W Warszawie 55% absolwentów z roku 2008/2009 stanowili absolwenci szkół wyższych, w województwie mazowieckim tacy absolwenci w tym czasie stanowili 29,5% absolwentów wszystkich typów szkół. Trudno się oprzeć smutnej konstatacji, że reszta województwa mazowieckiego podtrzymuje w swojej ponadgimnazjalnej ofercie edukacyjnej typy szkół i rodzaje kształcenia (głównie zawodowego) niedające szans młodym ludziom ani na pracę, ani na dobre studia. Jeśli uznamy procent szkół wyposażonych w komputery w danym typie szkół za wskaźnik wsparcia/modernizacji dla danego typu szkół, zauważymy określone prawidłowości. Zarówno w Warszawie, jak i województwie mazowieckim „rozwojowymi”, a zatem modernizowanymi szkołami są przede wszystkim szkoły podstawowe, gimnazja i licea ogólnokształcące (w roku szkolnym 2009/2010 – posiadały one komputery w zdecydowanej większości – od 83% do 95%). Natomiast tylko 31% zasadniczych szkół zawodowych na Mazowszu było wyposażonych w komputery, a w Warszawie jeszcze mniej, bo 26,5%. Podobnie wygląda sytuacja w liceach profilowanych (w województwie mazowieckim – 48,5%, a w Warszawie – 43% posiada komputery w szkole). Wydaje się, że te proste wskaźniki pokazują istotne cechy zróżnicowania mazowieckiego systemu edukacji oraz wiodącą pozycję Warszawy w wyznaczaniu tendencji w edukacyjnych politykach.

Innym wskaźnikiem jakości pracy szkół może być poziom zdawalności egzaminu maturalnego w powiatach województwa mazowieckiego. Aby utrzymać porównywalność z w/w prezentowanymi statystykami, odniesiemy się do danych z Matury 2009. Dla województwa mazowieckiego procent absolwentów z roku 2009, którzy otrzymali świadectwo dojrzałości, wynosił 81,4%. Dla powiatu warszawskiego wynosił on 85,5% i był to piąty wynik w skali wszystkich 42 powiatów województwa mazowieckiego. Lepszy wskaźnik zdawalności matury osiągnęły powiaty: legionowski (90,7%), otwocki (88,5%), pruszkowski i zwolenński (86,5%). Wynik warszawski należy docenić z tego względu, że warszawscy maturzyści stanowili ponad 36% maturzystów ze wszystkich powiatów województwa warszawskiego (pozostałe wiodące powiaty w 2009 roku miały nieporównywalnie mniej maturzystów)²⁵. Dodatkowo warto zauważyć, że w skali całego Mazowsza typ szkoły silnie różnicuje zdawalność egzaminu maturalnego. W liceach ogólnokształcących w roku 2009 przekroczyła ona 90% (90,23%), dla techników i liceów profilowanych wyniosła 66% (odpowiednio: 66,93% i 66,47%).

Jak wcześniej już pisaliśmy, Warszawa, choć traci „monopol” w skali kraju oraz wobec innych ośrodków wojewódzkich, to jak prezentowane dane pokazują, zachowuje go nadal we własnym regionie, w województwie mazowieckim. Głęboka niesymetryczność relacji pomiędzy centrum a peryferiami Mazowsza, polaryzacja efektywności systemu edukacji wydaje się coraz bardziej problemem regionalnym i, jako taka, może stanowić poważną barierę dla „równoważonego” rozwoju regionu mazowieckiego. Z drugiej strony, w dziedzinie szkolnictwa wyższego Warszawa posiada niezaprzeczalne i znaczące zasoby oraz tradycje, że można obserwowane „warszawskie” zjawiska i wskaźniki traktować jako prognostyki dla całego regionu w dłuższej perspektywie. Tym ważniejsze wydaje się zadanie budowy powiązań i kanałów komunikacji nie tylko pomiędzy różnymi poziomami kształcenia, ale i pomiędzy centrum i peryferiami regionu mazowieckiego, mających na celu wyrównywanie edukacyjnego potencjału.

²⁵ Między innymi w powiecie legionowskim do matury przystąpiło 615 osób, a w powiecie otwockim – 1045.

1. Polski system selekcji szkolnych na poszczególnych etapach kształcenia w świetle współczesnych teorii socjologicznych

Wojciech Poleć

System w systemie

Powszechny system edukacyjny jest standardem w większości współczesnych społeczeństw. Uważa się go za niezbędny w kształtowaniu rozwoju każdej jednostki, która dzięki oferowanej w nim wiedzy ma możliwość w pełni wykorzystać szanse, jakie oferuje dane społeczeństwo. Prawidłowe działanie systemu edukacji jest również niezbędne z punktu widzenia całości systemu społecznego, gdyż dostarcza kadr niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania gospodarki. Tego typu obraz zgodny jest z myśleniem potocznym i z jawnymi funkcjami edukacji formalnej. Socjologiczne badania systemów edukacji pokazują jednak szerszy społeczny kontekst edukacji oraz uwarunkowania jego funkcjonowania, które z potocznego punktu widzenia mogą być traktowane jako jego dysfunkcje czy też „nieprawidłowe działanie systemu”, a w spojrzeniu socjologicznym ujmowane są w kategoriach mechanizmów odtwarzania struktury społecznej i/lub mechanizmów podziału pracy oraz sankcjonowania nierówności społecznych. Zaznaczyć trzeba, iż spojrzenie socjologiczne ma w tym zakresie charakter niewartościujący.

Wyróżnione powyżej zagadnienia ująć można w szerokich ramach rozważań na temat miejsca jednostki w społeczeństwie, a więc wzajemnych relacji pomiędzy działaniami jednostek a uwarunkowaniami struktury społecznej. System edukacyjny jest we współczesnych społeczeństwach jednym z głównych mechanizmów pośredniczących w wyznaczaniu miejsca jednostek nie tylko w strukturze społecznej, ale i w węziej rozumianej hierarchii społecznej.

Najbliższą potocznemu rozumieniu roli edukacji (a zarazem najbliższą teorii ekonomicznej) jest funkcjonalna teoria uwarstwienia sformułowana przez K. Davisa i W. Moore'a, od której pozwolimy sobie zacząć w charakterze wprowadzenia do dalszych, bardziej specyficznych dla socjologii teorii.

Z punktu widzenia niniejszego opracowania najważniejszym aspektem funkcjonalnej teorii uwarstwienia jest to, iż zakłada ona w punkcie wyjścia dwie fundamentalne dla współczesnych społeczeństw zasady: równości szans oraz merytokracji. Zasady te są ze sobą powiązane i tworzą rdzeń nie tylko sposobów kształtowania systemów edukacyjnych, ale i całości funkcjonowania społeczeństw opartych na grze rynkowej. Zasada równości szans wywodząca się z filozofii oświeceniowej i połączona z zasadą równości wobec prawa zakłada, iż każda jednostka wchodząca w skład danego społeczeństwa ma równe możliwości zajęcia dowolnej pozycji w strukturze społecznej w tych jej aspektach, które tworzone są i współtworzone poprzez zawód (pozycję społeczno-zawodową jednostki) oraz jej wykształcenie. Zgodnie z tą zasadą pozycja społeczna jednostki ma być zależna od jej wysiłków oraz od jej zdolności.

Z założenia tego wynika zasada merytokracji, czyli społecznego rozdziału nagród, w skład których wchodzi nie tylko dobra czysto ekonomiczne, ale również prestiż, szacunek społeczny czy dostęp do władzy. Te dobra rozdzielane mają być zgodnie z wysiłkami i zdolnościami danej jednostki i w ten też sposób sankcjonują nierówności społeczne jako wynikające ze sprawiedliwego podziału dóbr wypracowywanych przez poszczególne jednostki.

Na tych dwu założeniach oparty jest rynek pracy oraz sposób przydzielania nagród (ocen) w systemie edukacyjnym. Nawet jeśli powyższe zasady potraktujemy jedynie jako model czy też typ idealny funkcjonowania społeczeństwa, a więc nawet przy założeniu, iż funkcjonuje on w sposób niezakłócony, system ten będzie generować i sankcjonować nierówności między jednostkami. Nierówności te będą traktowane jednak nie tylko jako sprawiedliwe, ale i (w świetle funkcjonalnej teorii uwarstwienia) jako konieczne do prawidłowego funkcjonowania systemu społecznego.

W świetle tej teorii system społeczny charakteryzuje się dwiema kluczowymi właściwościami: jest wewnętrznie zróżnicowany ze względu na istnienie społecznego podziału pracy oraz dąży do równowagi na zasadzie spontanicznych dostosowań wedle mechanizmu „niewidzialnej ręki”. Z założeń tych wynika, iż wraz ze zwiększaniem się stopnia podziału pracy właściwego dla społeczeństw współczesnych, wzrasta rola obejmowania przez „odpowiednie jednostki” poszczególnych pozycji na rynku pracy. Przez „odpowiednie jednostki” rozumie się tutaj przede wszystkim jednostki odpowiednio wykwalifikowane. Społeczny system nagród musi rekompensować jednostkom zajmującym pozycje wymagające wyższych kwalifikacji, dłuższego czasu przygotowania bądź większych zdolności, wysiłki włożone w przygotowanie się do danej roli społecznej przez odpowiednio wyższe nagrody.

Jednocześnie, wyższe nagrody mają zachęcać jednostki do podejmowania wysiłków w kierunku zdobywania odpowiednich kwalifikacji. Mechanizm ten ma zapewniać „stabilność systemu” poprzez wzajemne dostosowywanie „podaży i popytu” na pracowników. W przypadku szczupłości kadr mogących zająć dane pozycje niezbędne będzie ich „wyższe wynagradzanie”, co powodować ma większy napływ kandydatów poprzez większą motywację dla zdobywania danych kwalifikacji. Większy zaś napływ kadr będzie wyrównywał poziom nagród konieczny dla zapewnienia wystarczającej ich obsady.

W tym miejscu należy podkreślić, iż system edukacyjny wraz z edukacją na poziomie wyższym i kształceniem ustawicznym jest tutaj postrzegany jako „usługodawca” w stosunku do rynku pracy. Z tego punktu widzenia całość działań w ramach systemu edukacyjnego powinna być dostosowana do rynku pracy i podporządkowana jego wymaganiom.

W tej perspektywie jednostka postrzegana jest jako działający racjonalnie podmiot, który dążąc do swojej korzyści osobistej, działa na rzecz korzyści całości systemu.

W sposób oczywisty takie spojrzenie ma swoje znaczące ograniczenia, które są wyraźnie widoczne w przypadku polskiego systemu edukacji. Główne linie krytyki tego modelu, które zostaną omówione poniżej, dotyczą problemów, które można skrótowo określić jako ograniczenia w zakresie:

- możliwości racjonalnych przewidywań (ograniczona i/lub niekompletna wiedza) oraz rozbieżności interesu jednostkowego a ogólnego (rachunek zysków i strat, dewaluacja i rewaluacja dyplomów),
- labilności/stabilności struktury zawodowej (zmiany, postęp technologiczny) a elastyczności systemu edukacji (edukacja konkretna a ogólna),
- wpływu państwa i innych instytucji (autonomia uczelni i/lub segmentacja systemu edukacji),
- kontroli mechanizmu reprodukcji i selekcji szkolnych.

Możliwości racjonalnych przewidywań

Tak w przypadku jednostek podejmujących decyzje odnośnie swojej przyszłości, jak i w przypadku osób podejmujących decyzje na poziomie instytucjonalnym co do przyszłości zbiorowej pojawiają się dwa kluczowe dla całości przewidywań w naukach społecznych problemy: znaczna złożoność systemów, jakie należy poddać analizie oraz stosunkowo mały stopień determinizmu systemu społecznego, który wynika z wielości podmiotów podejmujących decyzje w obrębie danego systemu oraz z wielorakości interwencji „zewnętrznych”, spoza danego systemu. O ile więc można z dużą dokładnością przeprowadzić wyjaśnienia ex post, o tyle prognozowanie może być obciążone dużym błędem. Problem ten jest szeroko dyskutowany w naukach społecznych i nie miejsce tutaj na jego rozwijanie. Postaramy się zwrócić w tym miejscu uwagę na czynniki związane ze sposobem podejmowania decyzji, czynniki, które skazują je na „niepełną racjonalność”, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i instytucjonalnym.

Pierwszym czynnikiem, jaki należy tutaj uwzględnić jest poziom wiedzy, który jest wymagany dla podjęcia racjonalnej decyzji. W przypadku jednostek decyzja może być ograniczona w swej racjonalności poprzez niepełną wiedzę co do konsekwencji danych działań (do tej problematyki wrócimy poniżej), poprzez przyjęcie zbyt długiej lub zbyt krótkiej perspektywy w analizie zysków i strat oraz poprzez trzy czynniki, takie jak: uwarunkowania kulturowe i socjalizacja (do tej problematyki wracamy w części poświęconej reprodukcji i mechanizmom selekcji), niezależny wpływ różnorodnych „podsystemów społecznych” (np. rodziny – cyklu życia rodzinnego, możliwości konsumpcji, wyobrażeń zbiorowych – np. wpływ mediów, opinii społecznej) oraz czynniki psychologiczne, takie jak emocje, możliwości poznawcze itp.

Drugim czynnikiem właściwym nie tylko działaniom jednostek, ale i działaniom instytucji jest ekstrapolowanie sytuacji bieżącej na sytuację, jaka może wystąpić w przyszłości. System edukacyjny jest z założenia nastawiony na długotrwałe oddziaływania wynikające z rozwoju jednostkowego człowieka oraz z zakresu wiedzy, jaki dana jednostka ma osiągnąć. Wraz z wydłużaniem się czasu potrzebnego na zdobycie kwalifikacji wymaganych na rynku pracy czy też szerzej wymaganych przez dany system społeczny, zwiększa się rozdźwięk czasowy pomiędzy momentem podejmowania decyzji o podjęciu danego rodzaju kształcenia a pierwszymi czy też pełnymi jego efektami. Wynika z tego, iż system edukacyjny jest w dużym stopniu podatny na inercję, a na wyniki zmian w jego obrębie trzeba czekać w skrajnych przypadkach przez dziesięciolecia.

Częstym problemem w kształtowaniu systemu edukacyjnego jest przystosowywanie do czy też modelowanie go w stosunku do kształtu rynku pracy czy też struktury społecznej w momencie wprowadzania

zmian, bez uwzględnienia (czasami bez możliwości uwzględnienia) zmian, jakie następują w sytuacji zatrudnienia w momencie, gdy będą już widoczne efekty tych zmian. W najgorszych przypadkach zakłada się pełną stabilność struktury zatrudnienia na danym obszarze i „produkuje się” kadry, których brakuje w danym momencie, co może spowodować ich nadmiar po pewnym czasie, który może wynikać bądź to ze zmiany struktury zatrudnienia, bądź to z nieodpowiednio dobranych proporcji osób kształconych w danym kierunku w stosunku do chłonności rynku pracy. Na poziomie instytucjonalnym bardzo złożonym zagadnieniem jest kształtowanie bodźców mających pobudzać motywację do zdobywania określonych kwalifikacji, przy czym groźniejsze wydaje się tutaj stosowanie bodźców zbyt silnych, które nie uwzględniają spontanicznych mechanizmów przybliżonych powyżej w kontekście funkcjonalnej teorii uwarstwienia.

Na poziomie jednostkowym błędy, a przynajmniej trudności w racjonalnych kalkulacjach, uwiadcniają się między innymi poprzez pojawianie się „mody” na poszczególne kierunki czy też zdobywanie różnorodnych kwalifikacji. Mody te w dużym stopniu wynikają z powierzchownych obserwacji rynku pracy i dążenia do jak największej maksymalizacji zysku osobistego przy niepełnej wiedzy dotyczącej realiów rynku pracy. Stąd też społeczne wyobrażenia na temat wysokich zarobków i/lub wysokiego prestiżu danych grup zawodowych powodują znaczną presję na zdobywanie uprawniających do wykonywania danego zawodu kwalifikacji.

W tym momencie należy podkreślić, iż w przypadku wyborów edukacyjnych (szczególnie na niższych poziomach kształcenia) problematyczna jest nawet definicja aktora, który ma podejmować decyzję. W analizach najchętniej przyjmowalibyśmy, iż aktorem jest sama osoba, która jest poddawana działaniom edukacyjnym, co jednak w dużym stopniu mija się z rzeczywistością empiryczną. Na wczesne wybory edukacyjne duży, jeśli nie decydujący, wpływ mają rodzice lub opiekunowie osób poddawanych działaniom edukacyjnym. O ile możemy zakładać, iż z czasem (szczególnie po osiągnięciu przez ucznia pełnoletniości) wpływ ten maleje, o tyle nie zanika on zupełnie, chociażby ze względu na konsekwencje wcześniejszych decyzji edukacyjnych. O specyficznym wpływie rodziców i środowiska pochodzenia dziecka piszemy w części poświęconej problematyce selekcji szkolnych. Tutaj zwracamy jedynie uwagę na to, iż „racjonalny aktor” w przypadku decyzji edukacyjnych jest często aktorem zbiorowym, a przynajmniej jest poddawany silnemu wpływowi innych aktorów, mających wpływ na jego wybory. Jedynie w celu dodatkowej ilustracji tego problemu zauważmy, iż nawet w przypadku wyborów edukacyjnych osób pełnoletnich dużą rolę mogą odgrywać takie czynniki, jak bodźce ze strony aktualnego pracodawcy, który może wymagać uzupełniania przez pracownika konkretnego rodzaju wykształcenia (na przykład umiejętności w zakresie zarządzania) lub też może stymulować do podejmowania kształcenia chociażby poprzez dofinansowywanie kształcenia pracownika.

Nie przeceniając wpływu tego typu czynników, zauważyć można wpływ potencjalnych wymagań pracodawcy na zakres zdobywanych umiejętności, co jest wręcz zakładane przez model „usługowej” wobec rynku pracy roli systemu edukacyjnego. Najprostszym przykładem tego typu presji i wynikającej z niej mody edukacyjnej jest przypadek języka angielskiego, którego znajomość przestaje być traktowana na polskim rynku pracy jedynie instrumentalnie, a staje się w wielu branżach w coraz większym stopniu autotelicznym czy też symbolicznym kryterium selekcji.

Tego typu presja czy też „moda” wprowadza do konkurencji między jednostkami starającymi się o zdobycie pożądaných kwalifikacji nową swoistą dynamikę, której potencjalni kandydaci często nie biorą pod uwagę. Dynamikę tę można scharakteryzować w kilku punktach poprzez:

- problem „szczupłości kadr”,
- problem „sprzężenia zwrotnego”,
- problem „zawyżonej selekcji”,
- problem „nadkwalifikacji”.

Problem „szczupłości kadr”

Do najbardziej oczywistych długofalowych konsekwencji „mód edukacyjnych” należy problem szczupłości kadr, który w tym przypadku przybiera charakter swojej odwrotności, to znaczy nadmiaru kadr w stosunku do chłonności rynku pracy. Problem ten jest już w kilku przypadkach widoczny na polskim rynku pracy. Wynika on z założenia mówiącego o tym, iż wysokie nagrody, najczęściej finansowe, są przyznawane pracownikom o takich kwalifikacjach, jakich w danym momencie najbardziej na rynku pracy brakuje i jest on powiązany z zastępowalnością kadr, to znaczy jest bezpośrednio powiązany z trudnością znalezienia innego pracownika na dane stanowisko. Wynika stąd, iż będzie on dotyczył przede wszystkim stanowisk wyższych w hierarchii

i wymagających wyższych kwalifikacji. Brak kadr w danej dziedzinie będzie powodował presję płacową wśród pracowników mogących zajmować dane stanowisko przy jednoczesnym dużym stopniu pewności zatrudnienia ze strony pracowników.

Reakcją ze strony rynku edukacyjnego, a właściwie osób przygotowujących się do wejścia na rynek pracy, jest tutaj większa liczba osób starających się o zdobycie intratnych kwalifikacji zapewniających wysokie zarobki i/lub pewność zatrudnienia. Jednak zbiór jednostkowo racjonalnych decyzji powoduje (zgodnie z założeniami funkcjonalnej teorii uwarstwienia) zmniejszenie szczupłości kadr, a zatem wygasanie czynników, które sprawiały, iż dana decyzja była racjonalna. Duża liczba potencjalnych pracowników zmniejsza presję płacową, a zarazem zmniejsza pewność zatrudnienia. Ex post decyzja o wyborze danego rodzaju kształcenia może okazać się nieracjonalna do tego stopnia, iż dana osoba nie będzie miała, w skrajnych przypadkach, żadnych możliwości zatrudnienia zgodnego z kwalifikacjami. To zaś powinno powodować zmniejszenie presji na zdobywanie danego typu kwalifikacji i powrót do stanu równowagi. Problemem jest tutaj jednak znaczące opóźnienie w działaniu tego mechanizmu, które wynika, poza samą inercją systemów, również z mechanizmów opisanych poniżej.

Problem „sprzężenia zwrotnego”

W dyskursie publicznym słyszeć można głosy mówiące o tym, iż problem „nadprodukcji kadr” dotyczy w Polsce przede wszystkim kierunków humanistycznych czy społecznych. Zwraca się tutaj zarazem uwagę na stosunkową łatwość zorganizowania kształcenia na tych kierunkach opartych, jak to się stereotypowo przedstawia, na „kredzie i tablicy”, a więc przede wszystkim na bezpośrednim przekazie treści. Nie miejsce tutaj na wewnątrzakademicką dyskusję, czy rzeczywiście te kierunki studiów jedynie na „kredzie i tablicy” się opierają, ale stwierdzić można, iż ziarno prawdy tkwi tutaj w możliwościach elastyczności systemu edukacyjnego, o którym piszemy szerzej poniżej. W tym miejscu najważniejsza jest kwestia dostępności danej oferty edukacyjnej. To kierunki oparte „na kredzie i tablicy” zapewniły szybkie zaspokojenie wzmożonego popytu edukacyjnego z początku lat 90-tych XX wieku.

O ile w danych okolicznościach historycznym możliwe było znaczące zwiększenie dostępności studiów na kierunkach humanistycznych i społecznych, o tyle to właśnie w przypadku absolwentów tych kierunków efekty nadprodukcji kadr mogły ujawnić się najszybciej. Wydaje się, że kierunki tego typu są w najmniejszym stopniu odporne na mody edukacyjne. Z jednej strony, duży popyt ze strony kandydatów na studia może być na tych kierunkach stosunkowo szybko zaspokojony poprzez ofertę edukacyjną, z drugiej zaś strony szybka reakcja uczelni na ten popyt powoduje na tych kierunkach szczególnie duże „rozhuśtanie” mechanizmu, który opisaliśmy powyżej pod etykietą mechanizmu szczupłości kadr. W przypadku innych, mniej „elastycznych” kierunków studiów możemy się spodziewać dwóch scenariuszy. Pierwszy z nich zakładałby, iż podobne efekty pojawią się również w przypadku tych kierunków, ale nastąpią później, a zarazem będą bardziej kosztowne ze względu na nakłady, jakie w nie włożono (tutaj na polskim rynku edukacyjnym można podać przykład specjalistów w zakresie energetyki atomowej). Drugi scenariusz może zakładać endemiczność niedoboru kadr w dziedzinach, które wymagają wykształcenia technicznego czy też ścisłego, o ile nie wystąpią „czynniki zewnętrzne” stymulujące do wstępowania na tego typu kierunki. Na tym poziomie ogólności oba scenariusze mogą wydawać się równie prawdopodobne i różnicować się mogą w obrębie poszczególnych dziedzin.

Powyższe rozumowanie prowadzi jednak do konstatacji, iż racjonalność jednostkowa wyboru drogi edukacyjnej wymaga nie tylko świetnego rozeznania w realiach rynku pracy, ale przede wszystkim podporządkowana jest momentowi, w jakim dany wybór jest dokonywany. Parametry racjonalności mogą się bowiem zmieniać praktycznie z rocznika na rocznik, a zależą one również, jak wskazywaliśmy to powyżej, od decyzji podejmowanych przez pozostałych aktorów. To, że są one względnie stałe może świadczyć i świadczy, naszym zdaniem, o oddziaływaniu jeszcze innego czynnika, niezwiązanego z oceną rynku pracy, ale i własnych możliwości poznawczych i osiągniętej wiedzy. O tym szerzej pisze Ewa Siellawa-Kolbowska w rozdziale 4.

O ile funkcjonalny model wyjaśnienia sprawdza się bardzo dobrze w przypadku dążenia do objęcia najwyższych pozycji, o tyle jest stanowczo mniej intuicyjny w przypadku pozycji niższego, a nawet średniego szczebla. W jego ramach musimy bądź to założyć pełną motywację jednostek do zajęcia jak najwyższych pozycji i wtedy uznać, że jednostki, które ich nie osiągnęły, poniosły porażkę, bądź to musimy przededefiniować go w ten sposób, by w jego ramach znalazło się psychologiczne prawo zysku, a więc maksymalnych korzyści przy możliwie niskich nakładach. Zauważmy tutaj, iż zajmowanie niższych pozycji jest dla systemu społecznego równie ważne, jak zajmowanie pozycji wyższych, przy czym nie można uznać za korzystną, z punktu widzenia funkcjonowania systemu jako całości, frustracji osób zajmujących niższe pozycje wynikającą właśnie z zajmo-

wania tej pozycji. Sposób wyjaśniania tego zjawiska w szerszym zakresie należy odłożyć na inną okazję. Co jest tutaj najważniejsze, to zauważenie hipotetycznej możliwości, która zresztą zdaje się być wiarygodna w świetle analiz systemów edukacyjnych, iż przynajmniej część jednostek nie będzie dążyć do zdobycia najwyższych kwalifikacji i do maksymalizowania w ten sposób swoich szans rynkowych, ale będzie się starała korzystać z „furtek” otwierających się w ramach systemu edukacji, a wynikających z jego wskazanej wyżej dynamiki. Na poziomie empirycznym uwidaczniałoby się to poprzez wybór stosunkowo najłatwiejszych kierunków studiów.

Efekt sprzężenia zwrotnego uwidacznia się zatem nie tylko w postaci kalkulacji biorących, na poziomie jednostkowym, pod uwagę dostępność oferty edukacyjnej w momencie podejmowania decyzji o kierunku dalszego kształcenia bądź to trudności w dostępie do danego kierunku kształcenia, ale również w postaci kalkulacji krótko- i długofalowych inwestycji w zdobycie pozycji zawodowych, gdzie dwiema powiązаныmi zmiennymi byłyby: koszt (rozumiany również jako wysiłek intelektualny) zdobycia danego typu edukacji oraz potencjalne zyski na rynku pracy.

Zwróciliśmy już powyżej uwagę na zjawisko dewaluacji dyplomów, to znaczy zmniejszającego się, a właściwie zmieniającego się, znaczenia wykształcenia formalnego na rynku pracy. Zjawisko „dewaluacji dyplomów” w ujęciu zaproponowanym przez Ulricha Becka polega na wygasaniu korzyści płynących ze zdobycia wykształcenia wyższego na rynku pracy. O ile do pewnego momentu (zmiennego dla każdego społeczeństwa) zdobycie wykształcenia wyższego „gwarantowało” znalezienie dobrej pracy i względnie zabezpieczało przed bezrobociem, o tyle z czasem przestaje mieć takie znaczenie. Związane jest to bezpośrednio z upowszechnieniem wykształcenia na danym poziomie, co powoduje zwiększenie się konkurencji na rynku pracy w tych sektorach, które wymagają danego poziomu wykształcenia.

Zjawisko to określane jest czasami jako „inflacja dyplomów”, przy czym pojawia się w nim konotacja odnosząca się do „ucieczki do przodu”, do zdobywania „jeszcze wyższego” wykształcenia. Zjawisko to jest już świetnie widoczne w społeczeństwie polskim, tak przez wskaźniki bezrobocia wśród absolwentów uczelni wyższych, jak i w postaci aspiracji edukacyjnych Polaków, o których pisze Barbara Post w rozdziale 5.

Czy zjawisko to (jeśli nawet będziemy kontrolować przejściowe fluktuacje demograficzne) sprawia, iż podejmowanie wysiłków edukacyjnych przestaje być racjonalne? Za Ulrichem Beckiem, który opierał się na danych niemieckich, stwierdzić można, iż nie będzie to uzasadnione stwierdzenie. Inflacji, a właściwie dewaluacji dyplomów towarzyszy bowiem ich rewaluacja, która polega na zmianie znaczenia przypisywanego osiągnięciu formalnego wykształcenia wyższego (Beck 2002). Staje się ono nie tyle „przywilejem”, cechą faworyzującą daną jednostkę na rynku pracy, co niezbędnym minimum, standardem, który umożliwia wejście na rynek pracy. Efekt ten jest jeszcze wzmocniany przez zjawisko kredencjalizmu, przez które rozumieć możemy zwiększanie się formalnych, „certyfikowanych” umiejętności jako wymagań wejścia na rynek pracy (Dolata 2008).

Z tego punktu widzenia wybór kierunku studiów staje się wyborem drugorzędny. Czynnikiem decydującym przy wyborze kierunków studiów, ale także konkretnej uczelni, może stawać się w coraz większym stopniu „przyjazność dla studenta”, którą można definiować bardzo szeroko, także jako odwrotność jakości kształcenia. Zgodnie z prawem zysku, przy założeniu zmienionej przez dewaluację roli kształcenia wyższego, najbardziej racjonalnym wyborem może okazać się wybór kierunku i/lub uczelni, który będzie najmniej wymagający nie tylko pod względem nakładów finansowych i czasowych, ale także intelektualnych.

Problem „zawyżonej selekcji”

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt „mód edukacyjnych”, który często nie jest brany pod uwagę przez samych zainteresowanych, a który będąc efektem – tak samej mody edukacyjnej, jak i nadprodukcji specjalistów z danej dziedziny, jest niezmiernie ważny w dwóch kluczowych momentach, jakimi są podjęcie studiów i wejście na rynek pracy.

W momencie wyboru studiów, ale w pewnym zakresie także innych form kształcenia zawodowego, samo istnienie lub nieistnienie mody na dany kierunek, na dane kwalifikacje może znacząco zmieniać szanse danej jednostki. Przy uznaniu za wartość stałą obiektywnych wymogów kwalifikacyjnych czy uzdolnieniowych przy rekrutacji na różne kierunki kształcenia, moda na dany kierunek studiów przy ograniczonej na nim liczbie miejsc sprawia, że próg dostępu będzie tu wyższy, podczas gdy mała popularność innego kierunku będzie relatywnie ułatwiać dostęp. Zauważmy tutaj, jak popularnym kryterium formułowania rankingów danych kierunków studiów (ale też poszczególnych uczelni) jest liczba kandydatów na jedno miejsce. Zarazem za bardziej wartościowe uważa się te kierunki, uczelnie, na które dostać się jest najtrudniej ze względu na liczbę kandydatów, a nie na przykład na wysokie progi kwalifikacji. Sama trudność dostępu na dany kierunek buduje jego

elitarystyczny charakter, napędzając jednocześnie modę na ten kierunek, niezależnie od – by nie powiedzieć, iż w niektórych przypadkach z pominięciem – szans rynkowych absolwenta danego kierunku. Samo „dostanie się” na dany kierunek staje się autoteliczną nagrodą budującą prestiż i mającą zwiększać szanse na rynku pracy. W tym przypadku racjonalność wyboru przesuwana jest z zakresu zdobywania pożądaných czy rzadkich kwalifikacji w kierunku kulturowo uwarunkowanej racjonalności symbolicznej. Z drugiej zaś strony wybór niepopularnego kierunku staje się szansą dla osób o niższych możliwościach czy niższych szkolnych osiągnięciach.

W momencie wchodzenia na rynek pracy sytuacja absolwentów kierunków popularnych i niepopularnych nabiera cech zupełnie różnej gry. W przypadku tych pierwszych jest to gra o wysoką stawkę z jednoczesnym dużym prawdopodobieństwem porażki, w przypadku drugich jest to gra z pozoru o niższą stawkę, ale też w pewnych momentach łatwiejsza. W tym drugim przypadku decydującą rolę odgrywa to, czy niepopularny kierunek jest takim ze względu na swoją relatywną trudność (wtedy szanse na zatrudnienie absolwenta rosną), czy jest on niepopularny ze względu na małe zapotrzebowanie rynku. W tym drugim przypadku absolwent niepopularnego kierunku podejmuje grę, mając za konkurentów tych absolwentów popularnych kierunków, którym nie udało się uzyskać zatrudnienia w zawodzie zgodnym z uzyskanym wykształceniem. Kategoria osób podejmujących pracę „niezgodną z wykształceniem” zdaje się ciągle rosnać.

Problem „nadkwalifikacji”

W sytuacji obserwowanej nieadekwatności kwalifikacji pracowników do pozycji zawodowych dostępnych na rynku polegających na niedoborze kadr w jednych dziedzinach oraz na ich nadmiarze w innych dziedzinach, połączonej ze znaczącym boomem edukacyjnym, zauważalne jest dążenie do jeszcze większego podwyższania kwalifikacji w ramach tych sektorów, w których jest nadmiar kadr przy stosunkowo małych działaniach w sferach niedoboru kadr. O makrostrukturalnych uwarunkowaniach tego procesu piszemy niżej, tutaj zaś zwracamy uwagę na jednostkową racjonalność tego typu działań odpowiadającą tym razem logice „minimalizowania strat w inwestycjach” czy też osobistego „wyrównywania szans”.

Logika minimalizowania strat widoczna jest szczególnie w przypadku osób, które już zrealizowały inwestycje edukacyjne, które okazały się nie w pełni trafione. W skrajnych przypadkach odpowiada ona logice „licytacji dolara”, a więc brnięcia w inwestycje w wybranym kierunku, by odpowiednio uzyskać, zachować czy odzyskać choć część środków uprzednio przeznaczonych na inwestycję. W przypadku osób już zatrudnionych w danym sektorze czy na danym stanowisku dodatkowe podwyższanie kwalifikacji, nawet jeśli nie jest wymuszane przez pracodawcę, ma na celu utrzymanie dotychczasowej pozycji zawodowej przy rosnących wymaganiach formalnych kwalifikacji nawet na niezmiennym miejscu pracy. Wobec rosnącej konkurencji potencjalnych kandydatów na dane miejsce pracy maleje pewność utrzymania dotychczasowego i ewentualnego znalezienia nowego porównywalnego zatrudnienia, co powoduje presję na doksztalcenie się. Na zasadzie tego samego mechanizmu kryteria wyboru kandydata na dane stanowisko (nawet przy przejrzystości kryteriów) z czasem rosną. W niektórych przypadkach duża liczba kandydatów o takich samych czy porównywalnych kwalifikacjach wystarczających do wykonywania danego zawodu powoduje powstawanie swoistego „dumpingu pracowniczego”.

Z punktu widzenia funkcjonalnej teorii uwarstwienia w jej klasycznym brzmieniu nadmiar kandydatów powinien powodować w takim wypadku obniżenie płac. Jest to jednak możliwe jedynie do pewnego poziomu, którego granice wyznaczają uregulowania prawne czy też innego ograniczenia „wolnego rynku pracy” (na przykład płaca minimalna). Po dojściu do poziomu „minimalnego” powinien być, zgodnie z teorią, zauważalny odpływ kandydatów na dane stanowiska, co jednak wiązałoby się z zaprzepaszczeniem ich inwestycji poczynionych w zdobycie danych kwalifikacji. W tym momencie alternatywnym rozwiązaniem jest próba „przebicia” innych kandydatów wyższymi jeszcze lub dodatkowymi kwalifikacjami.

Taki sposób działania jest z jednej strony „wygodny” dla osób, instytucji podejmujących decyzję o zatrudnieniu czy przedłużeniu zatrudnienia danej osoby, bo daje czytelne i wymierne kryteria doboru, z drugiej zaś strony odpowiada wbudowanej w system kapitalistyczny logice ciągłego rozwoju. Od pewnego momentu jednak, za każdym razem innego w zależności od danego stanowiska, powoduje on, iż zdobywane przez pracowników kwalifikacje przestają mieć charakter instrumentalny, a stają się kwalifikacjami o przewadze wymiaru symbolicznego. Przez wymiar instrumentalny rozumieć tutaj można kwalifikacje niezbędne do wykonywania danego zawodu, dalej zaś, w kolejności malejącej użyteczności, przydatne, ułatwiające wykonywanie pracy, mogące potencjalnie okazać się przydatnymi, aż wreszcie umiejętności jedynie hipotetycznie związane z wykonywanym zawodem. Im mniejsza instrumentalność danych kwalifikacji, tym większy ich wymiar symboliczny, co nie znaczy, iż mniejsze staje się ich znaczenie przy doborze kadr. W pewnych przypadkach to te ostatnie

umiejętności mogą okazać się kluczowe. Jednym z przykładów tego typu umiejętności może być, spotykany już w niektórych polskich urzędach, wymóg znajomości języka migowego, który legitymizowany jest możliwością obsłużenia osoby głuchoniemej, choć może to być inna, dowolna umiejętność jak na przykład znajomość języka gaelickiego wśród irlandzkich urzędników (Berger i Luckmann 1983).

Jeśli nawet powyższy przykład wydawać się może wydumany, to trzeba zwrócić uwagę na to, iż umiejętności o charakterze symbolicznym (o stosunkowo małej instrumentalności) podzielić można na umiejętności „wejścia” i na umiejętności „wyróżnienia się”. Pierwsze z nich dotyczą minimalnego standardu kwalifikującego do wykonywania danego zawodu, a którymi oprócz formalnego wykształcenia stają się umiejętności takie jak (z najbardziej popularnych) znajomość języka angielskiego, posiadanie prawa jazdy kategorii B czy też umiejętność obsługi komputera. Tego typu umiejętności nabierają charakteru do tego stopnia standardowego, iż czasem nie są wręcz wymieniane jako kryterium przyjęcia, bo uważane są za oczywiste, a ich brak za dyskwalifikujący. Umiejętności „wyróżnienia się” są tym, co jest kluczowe dla naszych tutaj rozważań. Są one ciągle uciekającym rozszerzeniem umiejętności standardowych w postaci na przykład znajomości dodatkowego (dodatkowych) języków obcych, staży zagranicznych, różnego typu certyfikatów i uprawnień, które będą zależne tak od danego stanowiska, jak i od inwencji z jednej strony kandydatów chcących się wyróżnić, z drugiej zaś strony instytucji zatrudniających. To między innymi tutaj można upatrywać przyczyn dążenia do kończenia drugiego czy też kolejnego kierunku studiów, często dublującego poprzednie wykształcenie czy też zauważalne coraz częściej „zbieranie wpisów do CV” czyli instrumentalne, podporządkowane wymogom kariery zawodowej sprawowanie funkcji społecznych czy też wykonywanie działań „non-profit” bądź też specyficznych hobby, które wpisuje się następnie do CV i które są przez potencjalnego pracodawcę weryfikowane równie skrupulatnie, jak pozostałe części życiorysu.

Powyższe rozważania miały na celu ukazanie złożoności i trudności dokonywania racjonalnych wyborów edukacyjnych, których efekty z punktu widzenia jednostki są znacznie oddalone czasowo, a ich podjęcie jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Przedstawiony powyżej model zakłada, iż warunki brzegowe podejmowanych decyzji są stosunkowo niezmiennie, choć i tu pokazywaliśmy pewne elementy dynamiki, które mieściły się jednak w założeniu o stosunkowej niezmienności i stabilności struktury społecznej oraz w założeniu o minimalnym wpływie czynników zewnętrznych na rynek pracy i system edukacyjny, który to w powyższych założeniach miał być podporządkowany rynkowi pracy. W dalszej części przyjrzymy się bliżej dynamice wynikającej z tych czynników, które dotychczas traktowaliśmy jako stałe.

Labilność struktury zawodowej (zmiany, postęp technologiczny) a elastyczność systemu edukacji (edukacja konkretna a ogólna)

Ogólną tendencją przemian struktury zawodowej we współczesnym świecie jest zmniejszanie się zapotrzebowania na robotników wykwalifikowanych, którzy zatrudnieni mają być w przemyśle, produkcji i przetwórstwie rolnym, na rzecz osób zatrudnianych w usługach oraz osób wykonujących zawody związane z pracą umysłową. Jest to związane z coraz mniejszym znaczeniem przemysłu, w tym przemysłu ciężkiego (delokacja przemysłu, a także mechanizacja – robotyzacja przemysłu), oraz z coraz większym znaczeniem usług i przetwarzania informacji. W sferze edukacyjnej sprawia to, iż z jednej strony rośnie zapotrzebowanie na osoby o coraz wyższym wykształceniu formalnym, z drugiej zaś strony coraz trudniej jest przewidywać konkretne zapotrzebowania na pracowników w danych zawodach, na co wskazywaliśmy już powyżej.

Możliwą odpowiedzią na tę sytuację ze strony systemów edukacyjnych jest nie tylko objęcie coraz większego procentu ludności działaniami edukacyjnymi, ale również zmiana charakteru edukacji, która popularnie określana jest przejściem od wdrażania wiedzy do kształtowania umiejętności. W praktyce oznacza to, iż odchodzi się od modelu edukacji „konkretnej” do modelu opartego na edukacji „ogólnej” (Bernstein 1990).

Ten pierwszy model właściwy dla systemu edukacji społeczeństwa przemysłowego opierał się na wdrażaniu danej osoby do konkretnej roli zawodowej, którą z założenia dana jednostka miała wykonywać przez całe życie. W dużym stopniu domyślnym, a właściwie najbardziej rozpowszechnionym ilościowo, modelem edukacji była ścieżka kariery edukacyjnej oparta na edukacji zawodowej. Zgodnie z tym modelem wykształcenie podstawowe miało na celu wdrożenie minimum wiedzy niezbędnego do ogólnego funkcjonowania w społeczeństwie (alfabetyzacja), dalsze zaś etapy kształcenia do przyswojenia określonej roli zawodowej. Następową tutaj stosunkowo szybka selekcja specjalizacyjna, której kluczowym elementem była edukacja w szkole zawodowej oparta w równej mierze na edukacji formalnej i na praktycznej nauce zawodu. Zróznicowanie kompetencji odpowiadało tutaj ściśle zróznicowaniu zawodowemu robotników i usługodawców niższego szczebla.

Model ścieżki edukacyjnej opartej na wykształceniu ogólnym (z uwzględnieniem liceum i dalej studiów wyższych) miał charakter do pewnego stopnia elitarystyczny, choć również związany z wymogami rynku pracy. Model pośredni reprezentowało średnie wykształcenie techniczne, które jednak odpowiadało również strukturze wewnętrznego zróżnicowania wykształcenia zawodowego.

Współcześnie zauważamy (także na poziomie celów reform edukacyjnych) przejście do modelu „edukacji ogólnej”. Na poziomie założeń teoretycznych model ten charakteryzuje się wydłużeniem czasu kształcenia przy jednoczesnym opóźnieniu specjalizacji zawodowej. Na poziomie empirycznym jest on widoczny w znacznej dominacji wykształcenia ogólnego na poziomie średnim oraz w znacznym zwiększaniu się odsetka osób starających się o wykształcenie wyższe.

Ten model opiera się na dwóch założeniach biorących pod uwagę przemiany struktury zawodowej. Zakłada on więc uogólnioną konieczność wyższego, w stosunku do poprzednich okresów, poziomu wykształcenia niezbędnego do funkcjonowania w społeczeństwie, ze względu na wskazane powyżej przemiany technologiczne i konieczność posiadania „wyższych kwalifikacji). Jest on jednak także odpowiedzią na niemożność przewidzenia potrzeb rynku pracy – powiązane z tym jest założenie o konieczności kilkakrotnych zmian wykonywanej przez daną jednostkę pracy w ciągu życia. Założenie to można próbować skrótowo charakteryzować poprzez próby ogólnego przystosowania jednostek do szybkich zmian na rynku pracy poprzez dostarczanie wykształcenia o charakterze ogólnym i możliwie niewyspecjalizowanym przy jednoczesnym wykształceniu umiejętności szybkiego uczenia się i przystosowywania do różnorodnych wyzwań zawodowych.

Ogólna charakterystyka tendencji w edukacji zakładałaby więc jak najdalej jest to możliwe odroczenie specjalizacji wykształcenia przy jednoczesnym nacisku na umiejętności formalne w obrębie systemu edukacyjnego i „wyrzucaniu” kształtowania konkretnych umiejętności poza ten system. System ten kompensowany miałby być przez kształcenie ustawiczne (uzyskiwanie „certyfikatów, szkolenia zewnętrzne) bądź poprzez szkolenia w obrębie firmy zatrudniającej daną osobę i przez tę firmę organizowanych.

Takie założenia systemu edukacyjnego nakładają odmienne role na system edukacyjny na poziomie wyższym. W dużym stopniu traci on charakter elitarystyczny, a staje się on bądź to przedłużeniem niższych szczebli edukacji o charakterze ogólnym i niewyspecjalizowanym (specjalizacja „po studiach”), bądź to staje się on, szczególnie na poziomie studiów licencjackich, odpowiednikiem dawnej „szkoły zawodowej” dostosowanym jedynie do nowych warunków społecznych i technologicznych.

Tego typu nowe role edukacji wyższej „nakładane” nań z zewnątrz stanowią dla systemu edukacji na poziomie wyższym znaczne wyzwanie, gdyż jest to zmiana w stosunku do ich tradycyjnej roli, a poza tym tworzy wewnętrzny konflikt pomiędzy „ogólnością” i „specjalizacją” kształcenia, który w dyskursie publicznym nabiera charakteru opozycji „teorii” i „praktyki” wiedzy przekazywanej na tym etapie kształcenia.

Wpływ państwa i innych instytucji (względna autonomia uczelni)

W dotychczasowych rozważaniach zakładaliśmy dla uproszczenia wywodu brak ingerencji państwa w kształt systemu edukacyjnego, szczególnie na poziomie wyższym. Model analizy zakładał, iż system edukacyjny jest usługodawcą w stosunku do rynku pracy, z jednej strony i do osób poddawanych oddziaływaniom edukacyjnym, z drugiej strony. Taki model trudno jest jednak spotkać w jakimkolwiek państwie, nawet tam, gdzie system edukacyjny jest oparty na uczelniach prywatnych czy szkołach tworzonych przez społeczności lokalne. Nawet tam państwo ingeruje, przynajmniej pośrednio, w kształt systemu edukacyjnego, zakres treści, jakie są w nim przekazywane oraz system egzaminów i certyfikowania ich wyników.

W przypadku Polski mówić możemy o tym, iż system edukacyjny jest systemem z założenia publicznym, gdyż nawet placówki niepubliczne na wszystkich etapach kształcenia poddawane są ścisłej kontroli organów państwowych, tak pod względem organizacji i wymogów formalnych, jak i pod względem przekazywanych treści oraz zasad oceniania.

Działania państwa, jego organów prawodawczych i kontrolnych wpływają w zasadniczy sposób na kształt systemu edukacyjnego, począwszy od rzeczy najbardziej ogólnych, aż po szczegóły procesu kształcenia, w tym liczbę godzin przeznaczanych na poszczególne przedmioty czy też treści przekazywane w ramach tych przedmiotów (np. zestawy lektur szkolnych).

Z tego punktu widzenia państwo jest nie tylko aktorem mającym wpływ na kształtowanie „rynku absolwentów” każdego poziomu kształcenia, a w tym rynku absolwentów wchodzących na rynek pracy, ale jest

również aktorem narzucającym systemowi edukacji odrębne, często niezwiązane z rynkiem pracy, cele i sposoby funkcjonowania. Przykładami takich celów systemu edukacyjnego mogą być cele związane z wdrażaniem młodego pokolenia do wspólnoty narodowej, kształcenie postawy poszanowania obowiązującego prawa czy też kształtowanie zachowań prozdrowotnych. Zakres edukacji ogólnej podporządkowany jest więc celom wskazywanym poza samym systemem edukacji. To identyfikowane przez organy państwa czy inne instytucje cele edukacji wpływają na kształt i treści programów nauczania, a zatem na zakres kształtowanych w szkole umiejętności.

Z punktu widzenia uczelni wyższej niższe szczeble edukacji mają za zadanie „przygotowanie gruntu”, przekazanie podstaw wiedzy, która będzie następnie rozszerzana na uczelni wyższej w formie pogłębionej i wyspecjalizowanej. Wynika z tego, że ze względu na interes szkół wyższych (i zgodnie z logiką opóźnionej specjalizacji) szkoły niższego rzędu powinny przygotowywać absolwentów o podstawowych kwalifikacjach z każdej dziedziny, co ułatwiałoby im później podjęcie studiów na dowolnie, a zarazem racjonalnie wybranym kierunku. W rzeczywistości empirycznej warunek ten nie jest spełniany. Dobrym przykładem może tutaj być prawie zupełne wyeliminowanie z ogólnego kształcenia Polaków edukacji muzycznej, przy jednoczesnym nacisku na edukację informatyczną. Identyfikując edukację muzyczną jako „praktycznie” mało ważną, eliminuje się ją na rzecz przedmiotów bardziej „praktycznych”, pozostawiając jedynie enklawy w postaci szkół muzycznych. Edukacja informatyczna w znacznym stopniu zajęła również w edukacji ogólnej miejsce zajęć technicznych. Zajęcia techniczne uważane są za „przeżytek ery przemysłowej” czy też wręcz jako przeżytek społeczeństwa niedoboru (dziś nie ma potrzeby „reperowania”, „majsterkowania”, czyli zaspokajania we własnym zakresie niedoborów rynku) i jako takie zostały zredukowane. Nauczanie przygotowujące do podjęcia technicznych ról zawodowych skupia się jedynie na teoretycznych przedmiotach ścisłych oraz na wspomnianej informatyce, a właściwie umiejętności posługiwania się komputerem. Jedynym znaczącym przejawem zaspokajania wymagań uczelni wyższych jest powrót do obowiązkowej matury z matematyki.

Powrót do obowiązku zdawania matury z matematyki możemy zarazem uważać za próbę przeciwdziałania przedwczesnej z punktu widzenia logiki systemu „konkretyzacji”, a właściwie profilowania edukacji na poziomie średnim. W szkolnictwie polskim na poziomie średnim normą stało się nawet w szkołach z nazwy „ogólnych” tworzenie klas profilowanych np. matematyczno-fizycznych, humanistycznych, biologicznych. W obrębie tak profilowanych klas zakłada się większy nacisk na pewne grupy przedmiotów z uwzględnieniem „uzdolnień i/lub zainteresowań młodzieży”. Mają one lepiej przygotowywać do podjęcia studiów (i działań zawodowych) w obrębie danej grupy dziedzin nauki, z drugiej jednak strony zawężają możliwości podejmowania studiów na kierunkach, które wymagają przygotowania z przedmiotów okrojonych czy wręcz wyeliminowanych w ramach profilowania.

Przyjęcie takiego rozwiązania, jak wybór określonego „profilu” edukacji na poziomie średnim podlega wszystkim ograniczeniom racjonalności wskazanym powyżej. Uwydatnia się tutaj zarazem problem związany z dużym przedziałem czasowym między podejmowaniem wyboru a wejściem na rynek pracy czy też wcześniej wyborem studiów. Podjęcie decyzji o wyborze profilu szkoły średniej można traktować jako wstępną decyzję o wyborze kierunku studiów. Rozumiemy przez to następującą logikę. Wybór na przykład klasy humanistycznej w liceum być może zwiększa szanse na dobre przygotowanie do studiów humanistycznych, poprzez jednak „zredukowanie” zakresu nauczania z przedmiotów ścisłych zmniejsza szanse na dobre przygotowanie do matury, a następnie studiów na kierunkach ścisłych.

W tej sytuacji rośnie tutaj rola wpływu środowiska społecznego, a w pewnym zakresie również kalkulacji krótkoterminowych biorących pod uwagę względną „trudność” poszczególnych przedmiotów. Od momentu wprowadzenia wyników maturalnych jako kryteriów dostępu na uczelnie wyższe rośnie „podwójna rola” matury jako zakończenia szkoły średniej i jako wstępu na studia. Logika pierwszej roli matury wskazuje, iż powinno się zdawać przedmioty „najłatwiejsze”, logika drugiej roli wskazuje, że powinno się zdawać przedmioty wymagane przez uczelnię.

Sytuacja ta sprawia, iż poszczególne kierunki studiów (wydziały szkół wyższych) znajdują się w bardzo zróżnicowanej sytuacji pod względem potencjalnych kandydatów na studia. W zależności od tego, jakie treści stanowiące warunek podjęcia studiów na danym kierunku znajdują się w programach szkół niższego rzędu, pula potencjalnych kandydatów będzie się rozszerzać lub maleć, niezależnie od sytuacji na rynku pracy.

Jest to zarazem jedno z dodatkowych możliwych wyjaśnień „mód edukacyjnych”. Dodatkowo szanse absolwentów poszczególnych „profilu edukacyjnych” nie rozkładają się równomiernie. O ile absolwent profilu ścisłego ma również możliwość podjęcia studiów na kierunkach humanistycznych (obowiązkowa matura z języka polskiego – *de facto* z literatury oraz języka obcego), o tyle absolwent profilu humanistycznego ma

w dużym stopniu utrudnione, jeśli nie zamknięte, możliwości podjęcia studiów na kierunkach ścisłych. Wprowadzenie obowiązkowej matury z matematyki jest jednym z kroków, które mają „wyrównać szanse” w tym względzie, a właściwie przesterować strumienie absolwentów w stronę kierunków ścisłych i technicznych. Jest to jednak jeden z nielicznych przejawów działań w kierunku rzeczywistego dookreślenia roli i zakresu kształcenia ogólnego na poziomie średnim.

Wynika z tego, że wybór kierunku studiów jest w dużym stopniu konsekwencją wcześniejszych wyborów edukacyjnych i podyktowany może być w równym stopniu kalkulacją uwzględniającą potencjalne miejsce na rynku pracy, co kalkulacją kosztów „zmiany orientacji edukacyjnej” dokonanej wcześniej, w tym na poziomie wejścia do edukacji średniego stopnia.

Wewnętrzna struktura szkolnictwa wyższego podporządkowana jest ciągle w znacznym stopniu logice podziałów naukowych, a nie rynkowych. Kierunki studiów odpowiadają w oczach kandydatów poszczególnym przedmiotom czy też grupom przedmiotów, jakie poznali oni na niższych stopniach edukacji, w przypadku części kierunków studiów „nieobecnych” w postaci przedmiotów w szkołach średnich wiedza na ich temat jest często mała bądź zapośredniczona przez przekaz medialny czy też myślenie potoczne. Wszystko to sprawia, iż wybór kierunku studiów jest często, szczególnie u mniej „wyrobionej” (o mniejszym stopniu sprecyzowanych zainteresowań i/lub planów) młodzieży, wyborem powierzchownym. W przypadku przedmiotów „obecnych” w szkole średniej na wybór mogą mieć wpływ doświadczeń z danym przedmiotem w szkole średniej, szczególnie tych negatywnych. W przypadku dziedzin „nieobecnych” w szkole – brak wiedzy bądź to, z drugiej strony, powierzchowna ich znajomość. Jako przykład podać tutaj można konserwację zabytków, która kojarzy się z dziedziną humanistyczną, a nie bierze się pod uwagę konieczności znajomości chemii czy chociażby socjologii: teoretycznie „humanistyczną”, ale wymagającą „przebrnięcia” przez statystykę.

Szkoły wyższe dostają materiał ludzki ukształtowany zgodnie z polityką edukacyjną i społeczną państwa, przy czym interes szkół wyższych nie zawsze musi tu być najważniejszy. Obecność lub też brak danych obszarów kształcenia w szkołach wyższych, co zależy od decyzji administracyjnych, wpływa znacząco na „możliwości rekrutacyjne” poszczególnych kierunków kształcenia na poziomie wyższym. W tym miejscu zaznaczyć trzeba, iż chodzi tutaj nie tylko o „konkretne” przedmioty, ale zakres młodzieży objętej ich nauczaniem. Im większe „sprofilowanie” szkół średnich, tym niższy stopień objęcia pogłębioną edukacją w danych dziedzinach, nawet przy założeniu powszechności edukacji na poziomie średnim.

Mechanizmy reprodukcji i selekcji szkolnych

Na powyższą logikę nakłada się specyficzne dla ujęcia socjologicznego spojrzenie na system edukacyjny z punktu widzenia reprodukcji pozycji społecznej w wymiarze międzypokoleniowym i powiązanego z nim problemu wpływu pochodzenia społecznego danej jednostki na selekcje odbywające się w obrębie systemu oświatowego.

W dotychczasowych rozważaniach zakładaliśmy brak takiego wpływu, a więc zakładaliśmy realne funkcjonowanie modelu doskonałej równości szans, który zakłada brak wpływu kategorii społeczno-zawodowych oraz wykształcenia rodziców na zajęcie danej pozycji w strukturze społeczno-zawodowej i na zdobycie wykształcenia w następnym pokoleniu. Problematyka ta pojawiła się dotychczas jedynie w kontekście rozważań nad kategorią aktora w przypadku wyborów edukacyjnych. Zwracaliśmy wtedy uwagę na wpływ rodziców na wybory edukacyjne. W tym ujęciu twierdziliśmy jedynie, że kalkulacja wyborów edukacyjnych dokonywana jest przy udziale czy też pod wpływem rodziców. Teraz możemy rozszerzyć zakres naszych rozważań o właściwą problematykę reprodukcji, czyli dziedziczenia poziomu wykształcenia i pozycji społeczno-zawodowej jednostek.

Z punktu widzenia społeczeństwa opartego na równości szans oraz na statusach osiągniętych, a nie przypisanych, istnienie międzypokoleniowego dziedziczenia pozycji społeczno-zawodowych można uważać za patologię systemu. Z rozlicznych badań, prowadzonych także na terenie Polski, wynika jednak, iż pochodzenie społeczno-zawodowe rodziców oraz poziom ich wykształcenia mają znaczący wpływ na znalezienie się w określonej kategorii społeczno-zawodowej. Klasycznym ujęciem tego zagadnienia jest praca francuskich socjologów Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona oparta na danych francuskich.

Zgodnie z założeniami tej teorii we wszystkich społeczeństwach współczesnych mamy do czynienia z procesami reprodukcji społecznej, które są zapośredniczone przez powszechny system edukacji. Ujmując rzecz najbardziej skrótowo, nawet jeśli wszystkie dzieci są objęte powszechnym systemem edukacji w tej samej formie, to ich szanse na zdobycie wykształcenia (ukończenie poszczególnych stopni edukacji) nie są równe ze

względu na zderzenie oczekiwań szkoły z wyniesionym z rodzinnego domu zapleczem określanym jako kapitał kulturowy. Zasoby tego typu kapitału, a właściwie jego kształt (zawartość), będą różnicowały szanse szkolne dziecka i znacząco wpływały na selekcje szkolne na poszczególnych poziomach kształcenia. Czyni się tutaj następujące założenia. Im bliższy będzie zasób wiedzy (*habitus*²⁶) zdobyty w socjalizacji pierwotnej w stosunku do zasobu wiedzy (*habitusu*) wymaganego przez szkołę, tym szanse na pozytywne ukończenie edukacji będą większe; im większe będą rozbieżności, tym szanse będą mniejsze. Jednocześnie zakłada się, iż zasoby wiedzy wymagane w szkole bliższe są tym zasobom, jakie przekazywane są w domach klas wyższych i średnich, co wynika z ich dominującej pozycji w systemie społecznym i wpływu na kształt systemu edukacyjnego i przekazywane w nim treści.

Z powyższych założeń wynika, iż dzieci klas wyższych i odpowiednio średnich będą miały większe szanse na sukces edukacyjny niż dzieci z klas czy też środowisk mniej faworyzowanych (o odmiennym *habitusie*), a przez to będą miały większe szanse na zajęcie pozycji podobnych do pozycji zajmowanych przez swoich rodziców. Wpływ więc środowiska domowego dziecka, miejsca w strukturze wykształcenia i w powiązanej z nią strukturze społecznej rodziców będzie decydować o jego sytuacji w obrębie systemu edukacyjnego, począwszy od pierwszego zetknięcia z tym systemem i będzie rzutować na jego dalsze losy edukacyjne, nawet jeśli nie będziemy zakładać świadomych działań rodziców mających na celu pomoc dziecku w zdobyciu wykształcenia.

Większość systemów edukacyjnych, w tym system polski, zakłada już w momencie przyjęcia do szkoły dany zasób umiejętności i wiadomości, który jest niezbędny do kształcenia na danym poziomie. O ile jednak na wyższych poziomach edukacji założenie to jest najczęściej jawne i sprawdzalne na podstawie wyników poprzednich etapów edukacji, o tyle na wstępnym etapie edukacji ma ono charakter dużo mniej jawny i zależne jest od socjalizacji pierwotnej, na której kształt ma znaczący wpływ poziom wykształcenia, zamożności, sytuacja społeczno-zawodowa rodziców. Zasada powszechności kształcenia sprawia, iż edukacją na poziomie podstawowym objęte mają być wszystkie dzieci bez względu na stopień „przygotowania” do rozpoczęcia nauki. Przygotowanie to odbywa się w środowisku domowym i rzutuje na funkcjonowanie dziecka w szkole.

W tym kontekście ujawnia się kluczowa rola wychowania przedszkolnego, które potencjalnie może wyrównywać szanse „na starcie” edukacyjnym. Jak wiemy, w przypadku Polski ten poziom edukacji był długo zaniedbywany, szczególnie tam, gdzie byłby najbardziej potrzebny, to znaczy w przypadku rodzin gorzej wykształconych. O ile założyć można, iż w przypadku klas średnich i wyższych edukacja przedszkolna jest relatywnie „niepotrzebna”, gdyż środowisko domowe dostarcza umiejętności (w tym językowych) niezbędnych do podjęcia nauki, o tyle w przypadku rodzin „defaworyzowanych” może ona potencjalnie zmienić dalsze losy edukacyjne dziecka (Połec 2005).

Prosty wpływ pochodzenia społecznego dziecka uwidacznia się oczywiście najbardziej na pierwszym poziomie kształcenia w postaci różnego stopnia przyswojenia umiejętności, wiedzy, form językowych wymaganych przez szkołę. W przypadku klas średnich i wyższych jest najczęściej zbieżny z socjalizacją pierwotną, a więc dziecko takie łatwiej przyswaja materiał, ma lepsze oceny niż dziecko, które musi bądź to dokonać znaczących zmian w stosunku do wymogów domu, by sprostać wymogom szkoły, bądź to musi „nadrabiać” umiejętności i/lub wiedzę, jakiej nie wyniosło z domu.

Efekty kształcenia na pierwszym etapie przekładają się na sytuację dziecka na następnych etapach kształcenia. Nawet przy zakładanym „pełnym” objęciu wykształceniem na poziomie gimnazjalnym i średnim dochodzi do różnicowania szkół gimnazjalnych, a następnie również szkół średnich na „lepsze” i „gorsze”. Dziecko, które uzyskało lepsze wyniki na poziomie edukacji podstawowej, może dostać się do „lepszego” gimnazjum i liceum, co sprawia, iż jego szanse na dostęp do edukacji wyższej rosną. Zauważmy tutaj, że nawet pełne objęcie młodzieży edukacją na poziomie wyższym nie rozwiązywałoby problemu, gdyż prowadziłoby do selekcji na „lepsze” i „gorsze” uczelnie, jak to widzimy na niższych poziomach edukacji.

Głównym problemem jest tutaj to, że na wyniki w nauce w szkole podstawowej ma wpływ pochodzenie dziecka, co powoduje, iż do „lepszych” szkół gimnazjalnych trafiają dzieci o „lepszym” pochodzeniu, co zwrótnie wpływa na to, że mają one większe szanse na dostanie się do dobrych szkół licealnych, a następnie na studia. Oczywiście w przypadku każdego następnego stopnia selekcji wpływ pochodzenia może maleć ze względu na wymogi stawiane na poszczególnych stopniach kształcenia, ale również ze względu na to, iż część dzieci z „gorszych” rodzin może „nadrobić dystans” dzielący je od ich rówieśników. Paradoksalnie to te ostatnie

²⁶ Pojęcie *habitusu* ma dużo szersze znaczenie niż jedynie „zasób wiedzy”. Tutaj czynimy uproszczenie dla jasności wyводу i wydobywania kluczowych dla tematu właściwości.

dzieci będą prawdopodobnie „lepsze” pod względem zdolności i wiedzy, gdyż zostały one bardziej preselekcjonowane, „przesiane” na niższych poziomach edukacji.

W sposób oczywisty selekcje szkolne powiązane będą również miejscem zamieszkania danej osoby. Jest tak przede wszystkim ze względu na nierówne rozmieszczenie terytorialne osób o danym poziomie wykształcenia; im więcej osób o wyższym wykształceniu na danym terenie, tym bardziej selekcje szkolne przybierają charakter właściwego dla klas wyższych, im niższe: niższych. Sprawia to między innymi, poza barierami technicznymi, znaczne zróżnicowanie na skali miasto–wieś, ale może różnicować również poszczególne części, dzielnice miasta ze względu na ich bardziej „inteligentki” czy też „robotniczy” charakter. Wpływ miejsca zamieszkania może przybierać w tych wypadkach charakter niezależny poprzez wpływ otoczenia pozarodzinnego na daną jednostkę czy to poprzez efekt wpływu kolegów, czy to wyższą jakość kształcenia, a przynajmniej otwartość edukacji na terenach charakteryzujących się przewagą grup „inteligentkich”.

Na tę ostatnią cechę, którą można tutaj scharakteryzować jako wpływ etykietowania czy też stereotypowego myślenia nauczycieli na sposób oceniania poszczególnych kategorii uczniów, wskazywać może różnicowanie przez nauczycieli wymagań i ocen ze względu na płeć. Stereotypowe postrzeganie „uzdolnień” powiązanych z płcią może sprawiać nie tylko, iż inaczej ocenia się taki sam poziom wiedzy ucznia i uczennicy, ale przede wszystkim może sprawiać, iż przykłada się różną wagę do kształtowania zainteresowań czy też pogłębiania wiedzy przez daną kategorię uczniów. Skrótowno można by rzecz ująć następująco. W przypadku przedmiotów ścisłych charakteryzowanych jako „męskie” uczennice będą w sytuacji podobnej do przedstawicieli klas niższych, w przypadku zaś przedmiotów humanistycznych zależność będzie odwrotna. W podobnym kontekście rozważać można zachowania przywódcze, nonkonformistyczne, twórcze, opiekuńcze itd. Będzie to zależało od charakteru stereotypów płciowych czy też ról przypisywanych poszczególnym płciom.

Z punktu widzenia uczelni wyższych największe znaczenie ma to, że zobiektywizowane wymiary ocen w obrębie systemu edukacyjnego na niższych poziomach będą sprawiać, iż kandydaci na studia selekcjonowani będą nie tylko ze względu na ich wiedzę czy uzdolnienia, ale również ze względu na pochodzenie społeczne, płeć oraz miejsce zamieszkania.

2. Ponadregionalna i regionalna specyfika rekrutacji do szkół wyższych na terenie Mazowsza

Wojciech Poleć

Według danych GUS w 2009 roku w Warszawie studiowało na uczelniach wyższych 278 tysięcy studentów, co stanowiło 14,8% wszystkich studentów w Polsce i 83,3% studentów w województwie mazowieckim.²⁷ Według tych samych danych w Warszawie było 97 849 osób w wieku 20-24 lata. Już zestawienie tych dwu liczb pokazuje, w jakim stopniu uczelnie warszawskie rekrutują kandydatów „z zewnątrz”. Porównajmy te dane z odsetkiem uczniów liceów ogólnokształcących (bez innych rodzajów szkół średnich). W tym samym czasie było 42,7 tys. uczniów w liceach ogólnokształcących, co stanowiło 6,5% uczniów tego typu szkół w Polsce i 43% uczniów liceów w województwie mazowieckim. Odpowiednie liczby dla szkół gimnazjalnych wynosiły 39,4 tys. uczniów, co stanowiło 3% w stosunku do Polski i 23,3% w stosunku do województwa mazowieckiego²⁸.

Z kolei w roku 2010 według statystyk podanych przez MNiSW wśród uczelni publicznych najczęściej wybieranych przez kandydatów, tzn. takich, gdzie było ich w przeliczeniu na jedno miejsce czterech i więcej na studia stacjonarne pierwszego stopnia i jednolite studia magisterskie, znajdowały się trzy uczelnie warszawskie, dwie krakowskie, dwie gdańskie oraz po jednej z Łodzi i Poznania²⁹. Podobna sytuacja jest wśród uczelni niepublicznych: najliczniej wybierane przez kandydatów były trzy uczelnie warszawskie (7937 osób), następnie dwie uczelnie wrocławskie (7056 osób). Wśród pozostałych wyróżniają się jeszcze dużą liczbą kandydatów: jedna z uczelni w Krakowie (3840 osób), jedna z Łodzi (3642 osób) oraz jedna w Gdańsku (2433 osób)³⁰.

Statystyki potwierdzają powszechne przekonanie o atrakcyjności studiów w Warszawie. Jesienią 2010 roku Gazeta Prawna pisała: „Wśród polskich uczelni najwyżej notowane są szkoły warszawskie. Prestiż warszawskich uczelni, a także perspektywa pracy i dobrych zarobków sprawiają, że zdolni maturzyści z całej Polski chętnie wybierają się na studia do stolicy. Nie zraża ich to, że koszt utrzymania jest tu relatywnie wysoki. Szukają sposobów sfinansowania kursów przygotowawczych przed przystąpieniem do egzaminów na uczelnie, a także kosztownych korepetycji. W rezultacie są często lepiej przygotowani do konkurencji o miejsca na uczelniach niż ich rówieśnicy z Warszawy. Napływ młodzieży z całej Polski do Warszawy zaczyna się już w czerwcu, a swoje apogeum osiąga we wrześniu i październiku. Jego rozmiary są tak znaczne, że jesienią trudno znaleźć w Warszawie tanie mieszkanie do wynajęcia, nie mówiąc już o znalezieniu pracy. Przykład wielu maturzystów pokazuje, że podjęcie studiów w stolicy to inwestycja, w którą angażuje się cała ich rodzina.”³¹

Skupiając się na wyborach edukacyjnych na poziomie przejścia ze szkoły średniej do szkoły wyższej, uwzględnić trzeba odmienny charakter rekrutacji pod względem geograficznym czy też morfologicznym. Wynika on w znacznym stopniu z osiągnięcia pełnoletniości przez absolwentów szkół średnich, ale i samej organizacji systemu kształcenia wymuszającej kolejne stopnie „centralizacji” umiejscowienia instytucji edukacyjnych. O ile w przypadku szkolnictwa niższego stopnia można zauważyć znaczny wpływ „lokalności”, to znacząco zależy od miejsca zamieszkania w wyborach poszczególnych placówek oświatowych, o tyle wpływ ten maleje w przypadku uczelni wyższych. Ogólna tendencja zakłada zmniejszanie się wpływu geograficznej bliskości szkoły wraz z każdym stopniem edukacji przy skokowej zmianie w przypadku edukacji na poziomie wyższym.

Poza wskazanym powyżej wpływie osiągnięcia pełnoletniości, a więc także względnej autonomii w poruszaniu się i decyzjach ekonomicznych, należy wziąć tutaj pod uwagę same uwarunkowania systemowe różnicujące edukację „powszechną” (do szczebla średniego) i edukację na poziomie wyższym. O ile ta pierwsza ma być zakorzeniona terytorialnie, zależna od polityki samorządów lokalnych, o tyle ta druga jest z założenia „ponadlokalna”. Pewnym wskaźnikiem może tutaj być nawet to, iż szkoły niższego szczebla prowadzone są

²⁷ Szczegółowy opis profilu społeczności studenckiej „Akademickiego Mazowsza” znajduje się w rozdz. 4 raportu „Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji, strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu”, op.cit.

²⁸ Patrz: http://www.stat.gov.pl/warsz/51_PLK_HTML.htm.

²⁹ Politechnika Warszawska 8,6 kandydata na jedno miejsce; Politechnika Gdańska 7,4; Politechnika Łódzka 6,3; Uniwersytet Warszawski 6,2; Politechnika Poznańska 6,1; Uniwersytet Rolniczy im. H. Kołłątaja w Krakowie 5,0; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 4,7; Uniwersytet Jagielloński w Krakowie 4,5; Uniwersytet Gdański 4,1 kandydata na jedno miejsce.

³⁰ Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie, Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie, Uczelnia Łazarskiego w Warszawie, Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu, Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi oraz Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku.

³¹ Źródło: Dziennik Gazeta Prawna, artykuł z dnia: 2010-09-30 http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/455135,wsrod_polskich_uczelni_najwyzej_notowane_sa_szkoly_warszawskie.html

przez lokalne podmioty samorządowe (na zasadzie niższy stopień, większa lokalność), szkoły wyższe zaś cieszą się tutaj większą autonomią i choć są oczywiście usytuowane lokalnie to z założenia nie są one zależne nawet od uwarunkowań na poziomie regionalnym, co ma w naszym przypadku bardzo duże znaczenie.

W tym momencie najważniejsze jest wskazanie na zapisaną w logice systemu edukacyjnego w Polsce swoistą „centralizację” kolejnych etapów kształcenia, która powiązana jest z przenoszeniem kolejnych etapów kształcenia do coraz to większych ośrodków, przede wszystkim miejskich. Na etapie kształcenia wyższego należy zwrócić uwagę na to, że mamy do czynienia z prawie pełną koncentracją publicznych ośrodków akademickich w dużych miastach. Powoduje to, iż przynajmniej w przypadku młodych mieszkańców mniejszych miast edukacja na poziomie wyższym jest koniecznie związana z czasową przynajmniej migracją, ewentualnie systematycznymi podróżami do ośrodka akademickiego. Na poziomie ekonomicznym i logistycznym powoduje to, iż dostęp do edukacji jest łatwiejszy dla mieszkańców dużych miast, a utrudniony dla mieszkańców miast i miejscowości mniejszych, szczególnie tych bardziej oddalonych od ośrodków miejskich tak pod względem geograficznym, jak i komunikacyjnym. Te bariery – ekonomiczną i komunikacyjną – zmniejszyły wyższe szkoły niepubliczne.

Wynika z tego, że na logikę wyboru studiów pod względem przyszłego miejsca na rynku, szans dostania się i utrzymania na danym kierunku czy wreszcie prestiżu uczelni, jakości kształcenia, nakłada się logika morfologiczna i migracyjna.

Nie możemy tutaj jednak przeprowadzić prostego równania, które mówiłoby, iż wybierać będziemy uczelnię najbliższą. Zgodnie z tą logiką powstawały w Polsce „wyższe szkoły zawodowe”, które umiejscawiano w miastach średniej wielkości i które miały zaspakajać potrzeby edukacyjne najbliższego regionu. W ich przypadku problemem stało się nie tylko to, że oferują one kształcenie jedynie na poziomie licencjackim (a dalsze kształcenie przy przejściu z tego rodzaju szkół jest często utrudnione), ale również to, że stały się one uczelniami „drugiej ligi”, to znaczy szkołami o mniejszym potencjale akademickim i mniejszych szansach dla absolwentów. W przypadku tych szkół widać wyraźnie nie tylko opisany wcześniej dylemat pomiędzy rolą edukacji wyższej jako kontynuacji „ogólnej” edukacji a szkołą nomen omen zawodową. Szkoły te nie są w stanie spełniać w wystarczającym zakresie żadnej z tych funkcji. Do pierwszej nie są wystarczająco przygotowane i nie zostały do niej powołane, drugiej funkcji nie mogą spełniać ze względu na zbyt małą specjalizację (najczęściej te same kierunki w każdej szkole) i zbyt słabe dostosowanie do realiów lokalnego rynku pracy, które to wynika między innymi ze zbyt małych możliwości elastyczności kształcenia i zbyt dużego nastawienia na akademickość wiedzy – „teorię”. Do tego trzeba dodać nabór słabszych kandydatów, dla których są z reguły szkołami „drugiego wyboru”.

W system edukacyjny wpisana jest zasada, wedle której każda jednostka oświatowa niższego rzędu ma zapewniać edukację na tym samym poziomie i o tej samej treści kształcenia, co pozwala z jednej strony na rejonizację kształcenia, z drugiej zaś strony na wprowadzanie jednakowego systemu oceny zewnętrznej osiągnięć uczniów. Patrząc z tej perspektywy, istnienie rankingów szkół na szczeblu średnim, a szczególnie podstawowym, można uznać, na poziomie norm jawnych za patologię, na poziomie empirycznym za wskaźnik nierówności kształcenia. Jest on skorelowany również z podziałami geograficznymi.

W efekcie ciężar kształcenia na poziomie wyższym w dalszym ciągu spoczywa na uczelniach typu akademickiego, które są najczęściej ulokowane w dużych miastach. To do nich starają się dostać absolwenci nie tylko z ich najbliższego metropolitalnego otoczenia (będąc w sytuacji uprzywilejowanej), ale również absolwenci pochodzący z mniejszych i dalszych miejscowości. Sformułowania „mniejszych i dalszych” należy przy tym traktować bardzo szeroko.

W tym kontekście można wyróżnić kilka kluczowych problemów:

1. Mniejsze ośrodki miejskie oraz tereny wiejskie są obsługiwane pod względem usług edukacyjnych na poziomie wyższym przez duże ośrodki miejskie, co wiąże się z przynajmniej czasową migracją na czas studiów (brak samowystarczalności w produkcji niezbędnych kadr);
2. Migracje czasowe związane z podejmowaniem studiów wyższych mają dużą tendencję do przekształcania się w migracje stałe, a więc obszary pochodzenia kandydatów „tracą” ich na rzecz ośrodków miejskich;
3. Konkurencja kandydatów o przyjęcie na studia wyższe odbywa się na skali ponadregionalnej, co w dużym stopniu a) sprawia trudności w przewidywaniach co do liczby i charakteru kandydatów, b) powoduje małą efektywność działań mających na celu stymulowanie poszczególnych regionalnych grup kandydatów do wstępowania na studia i dalej zajmowania pozycji na rynku pracy;

4. Usytuowanie ośrodków akademickich w dużych aglomeracjach relatywizuje kategorie „lokalnych rynków pracy”. Absolwenci uczelni nie będąc „przywiązani do ziemi”, mają wybór pomiędzy: a) lokalnym rynkiem pracy miejsca pochodzenia, b) rynkiem pracy miejsca studiów, c) innymi potencjalnymi miejscami zatrudnienia. Powoduje to wzrost złożoności tak decyzji edukacyjnych, jak i przewidywań co do losów absolwentów na (w tym momencie) rynkach pracy;
5. Model grawitacyjny migracji będzie przewidywał przemieszczenia z obszarów biedniejszych do bogatszych, w przypadku migracji wewnętrznych z obszarów wiejskich do miast (w przypadku Mazowsza głównie do Warszawy);
6. Powyższy efekt wzmacniany jest większym zapotrzebowaniem na osoby z wyższym wykształceniem na terenach miejskich, a szczególnie metropolitalnych z dodatkową specyfiką stołeczności (różnego typu administracja publiczna, ale również główne siedziby firm).

Wyżej wskazane problemy wydają się być ważne z punktu widzenia tak interesu szkół wyższych, jak i przewidywań co do rozwoju rynku pracy w poszczególnych regionach i obszarach. Dostęp do danych, które umożliwiłyby tutaj szersze i rzetelniejsze charakterystyki jest jednak w znacznym stopniu utrudniony. Wynika to z dwóch powodów. Współczesne zainteresowania badaczy migracji skupiają się przede wszystkim na migracjach międzynarodowych, migracje zaś wewnętrzne, szczególnie tak specyficzne, jak „migracje edukacyjne”, są w znacznym stopniu badawczo zaniebdywane. Drugim, jeszcze ważniejszym problemem jest brak danych w kluczowych kwestiach bądź taki sposób ich zbierania, który uniemożliwia w krótkim czasie ich poprawną agregację. Dobrym przykładem są tutaj dane cytowane na wstępie tego rozdziału. W obrębie tego samego raportu GUS dane są zbierane w różny sposób. Dane dotyczące studentów w Warszawie przedstawiane są ze względu na usytuowanie poszczególnych uczelni, stąd dowiadujemy się na przykład, że bardzo mało studentów jest na Białołęce, a bardzo wielu jest ich w Śródmieściu, co nie przekłada się w sensowny sposób na liczbę studentów wśród mieszkańców poszczególnych dzielnic. Błędne założenie dotyczące „rejonizacji”, a więc adekwatności miejsca zamieszkania i miejsca studiowania, sprawia, iż analiza tego typu danych może być w dużym stopniu traktowana jedynie jako naukowa zabawa, a przynajmniej ekwilibrystyka.

O ile w przypadku niższych poziomów kształcenia takie założenie może być w jakimś stopniu usprawiedliwione (ze względu na zakładaną rejonizację), o tyle w przypadku szkół wyższych jest ono bardzo ryzykowne. Jak wskazuje Roman Dolata, już w przypadku niższych poziomów edukacji jest obarczone błędem ze względu na aktywną politykę doboru szkół przez zainteresowanych, związaną z ich jakością i prestiżem. W przypadku szkół wyższych można by się tutaj opierać jedynie na danych pochodzących z poszczególnych uczelni, które to dane informowałyby o geograficznym miejscu pochodzenia studentów oraz (postulatywnie) o ich pochodzeniu społecznym. Dane takie nie są jednak dostępne i można wątpić, czy są systematycznie zbierane.

Powszechnie znane są problemy z egzekwowaniem istniejącego jeszcze obowiązku meldunkowego w Polsce. Nawet jednak przy założeniu jego pełnej realizacji, dane takie nie byłyby wystarczające, gdyż nie informowałyby o wcześniejszym miejscu zamieszkania. Możliwości wyszukiwania tego typu informacji poprzez zasoby uczelni są również ograniczone, chociażby problemami związanymi z ochroną danych osobowych.

W tym miejscu postulować można jedynie stworzenie poprzez uczelnie bazy danych, która zawierałaby w podziale na uczelnie i kierunki studiów:

- a) miejsce pochodzenia studentów pod względem wielkości miejsca zamieszkania, ale także usytuowania w obrębie podziału administracyjnego kraju (w przypadku zaś miast takich jak Warszawa, również w podziale na dzielnice zamieszkania stałego studentów),
- b) pochodzenie społeczno-zawodowe studentów z uwzględnieniem wykształcenia i zawodu obojga rodziców,
- c) wyniki egzaminów maturalnych studentów z uwzględnieniem zdawanych przedmiotów i ich poziomów.

Istnienie takiej bazy pozwoliłoby na rzetelny opis tego typu związków między szkołami średnimi i uczelniami wyższymi. Taki zestaw danych należy rozumieć oczywiście jako podstawowy do analiz.

3. Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym. Problem kształtowania się nowych wzorów współdziałania i komunikowania między edukacją, gospodarką i społeczeństwem obywatelskim *Katarzyna Stobińska*

W nowoczesnym (przemysłowym) społeczeństwie (od przełomu XIX i XX wieku do mniej więcej końca lat 70-tych XX wieku) postęp społeczny jawił się jako funkcja postępu naukowego, jako efekt zdolności do absorpcji osiągnięć naukowych i technologicznych. W społeczeństwie nowoczesnym nauka i edukacja pozostawały systemami względnie autonomicznymi w zakresie formułowania celów działania i funkcjonującymi w oparciu o wewnętrzne standardy metodologicznej poprawności, jakości i własne standardy etyczne.

W postnowoczesnym (postprzemysłowym) społeczeństwie (przełom XX i XXI wieku) pozycja nauki i edukacji ulega przeobrażeniom. Istota tej zmiany zawiera się w swoistym ograniczeniu jej autonomii, które znajduje wyraz w oczekiwaniu, że priorytety w zakresie badań naukowych i edukacji zostaną podporządkowane/uwzględnia w istotnym stopniu priorytety społeczne (polityczne, gospodarcze, oczekiwania obywateli). Inaczej rzecz ujmując – od nauki i edukacji oczekuje się dzisiaj wzmocnienia powiązań z administracją państwową, gospodarką i społeczeństwem, efektywnego przyczyniania się do kreowania dobrobytu i podnoszenia jakości życia. Oznacza to potrzebę ściślejszej integracji/współdziałania instytucji naukowych, edukacyjnych z instytucjami i organizacjami gospodarczymi, społecznymi, agendami rządowymi³².

Upraszczając, zmiana pozycji/roli nauki i edukacji w społeczeństwie znajduje wyraz w odmiennym sposobie postrzegania problemów ograniczających efektywne wykorzystanie osiągnięć naukowych i kompetencji w gospodarce i społeczeństwie. Dziś zasadniczym problemem jest nie tyle eliminowanie przeszkód w transferze wiedzy z nauki i edukacji do gospodarki i społeczeństwa, ile eliminowanie barier ograniczających możliwości współdziałania różnych aktorów (szkół wyższych, przedsiębiorców, profesjonalnych stowarzyszeń itp.) w zakresie współtworzenia i prowadzenia polityki naukowej i edukacyjnej. Eliminowanie tych barier zależy w znacznym stopniu od stworzenia instytucjonalnych rozwiązań/mechanizmów umożliwiających dialog/komunikację pomiędzy instytucjami reprezentującymi naukę i edukację a pozostałymi partnerami – gospodarką i społeczeństwem obywatelskim. Niewątpliwie polityka Unii Europejskiej, zorientowana na utworzenie Europejskiego Obszaru Badań, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Europejskiego Obszaru Uczenia się przez Całe Życie, zmierza do stworzenia podstaw dla kształtowania takich rozwiązań.

Instytucjonalne źródła zmian i ich implikacje w systemie edukacji wyższej w krajach Unii Europejskiej

Szkolnictwo wyższe w Europie doświadcza znaczących zmian, spowodowanych z jednej strony rosnącą rolą polityki odwołującej się do koncepcji gospodarki opartej na wiedzy, z drugiej globalizacją jako rosnącą współzależnością w sferze gospodarczej, politycznej i społeczno-kulturowej.

W gospodarce opartej na wiedzy przyjmuje się, że upowszechnianie wiedzy na poziomie wyższym jest kluczowym źródłem osiągania przyszłej przewagi konkurencyjnej. Stwarza to istotne wyzwanie dla instytucji edukacyjnych w postaci umasowienia edukacji na tym poziomie. Istota tego wyzwania zawiera się w konieczności rozstrzygnięcia dylematu/napięcia między dążeniem do prowadzenia badań naukowych, tworzenia nowej wiedzy i przygotowywaniem przyszłych intelektualnych elit a dążeniem do upowszechnienia wiedzy, podnoszenia ogólnego poziomu wiedzy w społeczeństwie. Inaczej mówiąc, dylemat ten wyraża napięcie pomiędzy rolą szkół wyższych jako instytucji „produkujących” wiedzę i społeczną rolą szkół wyższych, polegającą na podnoszeniu poziomu kompetencji jednostek w skali masowej. Rozstrzygnięcia w tym zakresie reorientują systemy edukacyjne w dwóch kierunkach: po pierwsze – w kierunku rozwijania edukacji specjalistycznej na poziomie podyplomowym (post-graduate), po drugie – w kierunku rozwijania edukacji ogólnej na poziomie zawodowym (undergraduate).³³ Presja gospodarki opartej na wiedzy stawia wymóg równoważenia tych dwóch ról. Konieczność ta ma istotne implikacje w postaci silnego zróżnicowania aktorów odpowiedzialnych za tworzenie wiedzy i kształcenie na poziomie wyższym (w społeczności akademickiej obok „twórców” – nabierają znaczenia użytkownicy wiedzy, jej „konsumenci”).

Globalizacja, rozumiana jako pogłębiająca się współzależność w skali świata, przyczynia się do

³² H. Nowotny, P. Scott, M. Gibbons, *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge, 2004.

³³ *Ibidem*.

wzrostu natężenia konkurencji. Stwarza to dla instytucji edukacyjnych wyzwanie w postaci konieczności określenia własnej pozycji w konkurencyjnym otoczeniu i formułowania strategii umożliwiających przetrwanie/osiągnięcie przewagi konkurencyjnej. Jest to zadanie niełatwe, ponieważ rosnąca współzależność oznacza w istocie konieczność angażowania się i uwzględniania we własnych działaniach coraz bardziej złożonego kontekstu działań innych aktorów, tak z obszaru nauki, jak i spoza tego obszaru (biznesu, polityki). Oznacza także konieczność różnicowania ról w strukturze instytucji edukacyjnych – wyłaniania ról zorientowanych na profesjonalne zarządzanie procesami generowania wiedzy i edukacji. Presja na pogłębiające się związki instytucji edukacji na poziomie wyższym z instytucjami i organizacjami w otoczeniu, na coraz szerszą grupę partnerów zaangażowanych w ich funkcjonowanie, rosnąca konkurencja na rynku edukacyjnym oraz upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym – potencjalnie będą sprzyjać zróżnicowaniu sektora edukacji, pojawianiu się instytucji o wyspecjalizowanych profilach, odmiennie określających swoje priorytety i strategię³⁴.

Wyzwania w postaci społeczeństwa wiedzy i globalizacji znalazły odzwierciedlenie na poziomie polityki europejskiej³⁵ w zaleceniach Komisji Europejskiej i Rady Europy dotyczących Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK), będących instrumentem nowej polityki w dziedzinie edukacji. W strategii lizbońskiej cel ten został określony jako przekształcenie gospodarki europejskiej w konkurencyjną gospodarkę opartą na wiedzy poprzez stymulowanie większej innowacyjności i tworzenie możliwości uczenia się przez całe życie. Celem polityki sformułowanej w procesie bolońskim jest podniesienie konkurencyjności europejskiego systemu edukacji wyższej, poprzez stworzenie Europejskiego Obszaru Wyższej Edukacji i Europejskiego Obszaru Badań, określenie działań mających zapewnić ich realne funkcjonowanie oraz działań wspierających realizację celów leżących u podstaw tej koncepcji: większej mobilności studentów i pracowników, wyższej jakości kształcenia i w efekcie większej społecznej spójności.

Europejskie Ramy Kwalifikacji jako narzędzie realizacji nowej polityki edukacyjnej opartej na koncepcji uczenia się przez całe życie (LLL) zakładają możliwość samodzielnego kształtowania kariery edukacyjnej przez osobę uczącą się, w tym nabywania wiedzy i umiejętności poza strukturą formalnych instytucji edukacyjnych. ERK są zgodne z Ramami Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego określonymi w ramach procesu bolońskiego i są zorientowane na realizację dwojakiego rodzaju celów:

- dostosowania kwalifikacji do potrzeb rynku,
- dostosowania kwalifikacji do potrzeb społeczeństwa obywatelskiego.

Realizacja tych celów wymaga reorientacji systemu edukacyjnego. Kierunek tej reorientacji można określić jako odejście od systemu, w którym kwalifikacje przyznawane są na podstawie kryterium treści programowych realizowanych w cyklu kształcenia i czasu trwania kształcenia, i przejście w kierunku systemu, w którym podstawą przyznania kwalifikacji są konkretne efekty uczenia – wiedza, umiejętności, postawy. Istotą tej reorientacji jest również zmiana pozycji osoby uczącej się w systemie edukacji, polegająca na zwiększeniu jej autonomii w zakresie wyborów edukacyjnych. Zmiany w systemie edukacji wyższej w krajach UE są pochodną europejskiej polityki. Zmierzają one do równoległej realizacji celów realizowanych w ramach dwu systemów (społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki), w których regulacja oparta jest na odmiennych zasadach – w jednym na wartościach integrujących grupy, w drugim na logice racjonalności działania organizacyjnego. To stwarza napięcie pomiędzy dwoma typami ról (i oczekiwań związanych z ich wypełnianiem) wpisanymi w system wyższej edukacji funkcjonującej w kontekście gospodarki opartej na wiedzy – rolą „społeczną” (szeroka dystrybucja wiedzy na poziomie wyższym w społeczeństwie) i rolą „profesjonalną/ekonomiczną” (produkowanie wiedzy umożliwiającej podnoszenie poziomu konkurencyjności gospodarki).

Komunikacja poprzez instytucje

Celem tej części ekspertyzy jest próba sformułowania odpowiedzi na pytanie ogólne: *jak wyglądają kanały komunikacji pomiędzy poszczególnymi poziomami kształcenia i odbiorcami oferty edukacyjnej w polskim systemie edukacji?* Możliwości pozyskania wiarygodnych informacji na ten temat są ograniczone ze względu na brak opracowań podejmujących tę problematykę w sposób systematyczny i wyczerpujący, w oparciu o dobrze ugruntowane badania empiryczne. Pozostaje zatem dokonać interpretacji danych zastanych – opracowań/raportów prezentujących proces wdrażania zmian oraz osiągnięte efekty i w oparciu o nie spróbować zrekonstruować wzory komunikacji pomiędzy partnerami społecznymi, gospodarczymi, szkołami realizującymi kształcenie na różnych poziomach.

³⁴ Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, A. Surssock, H. Smidt, European University Association, 2010.

³⁵ Wyzwania te szczegółowo rozpoznane są w dokumentach określających cele sformułowane w ramach procesu bolońskiego i strategii lizbońskiej.

Dla realizacji tego celu zasadnym jest przyjęcie perspektywy instytucjonalnej. Pojęcie instytucja w socjologii oznacza reguły (formalne i nieformalne), które porządkują (strukturalizują) interakcje między społecznymi (indywidualnymi i zbiorowymi) aktorami, ukierunkowują ich działania.³⁶ W tym sensie instytucje określają obszary zależności i współdziałania, stanowiące kontekst, w którym formułowane są cele i wdrażane strategie aktorów społecznych. Kontekst ten określa także rodzaj i kierunek przepływu informacji pomiędzy aktorami.

Przyjęcie perspektywy instytucjonalnej w naszym przypadku oznacza skupienie uwagi na relacjach pomiędzy kluczowymi aktorami w systemie polskiej edukacji – państwem (jego agendami), instytucjami edukacyjnymi, osobami uczącymi się (społeczeństwem) i gospodarką/przedsiębiorcami. Charakter tych relacji zależy od rodzaju komunikacji dominującej w systemie; czy jest to komunikacja otwarta, w której informacja nie jest reglamentowana, oparta na formalnych i nieformalnych kanałach komunikowania, czy jest to komunikacja, w której informacja jest reglamentowana i ograniczona do formalnych kanałów. Jako podstawę do formułowania hipotez na ten temat wybrano trzy raporty:

- Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, A. Surssock, H. Smidt, European University Association, 2010;
- Analiza Szkół Wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji i strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu, Warszawa 2010, www.akademickimazowsze2030.pl/Data/File/55.pdf;
- Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji, Model Polskich Ram Kwalifikacji, MEN, styczeń 2010.

Raporty Trends 2010 i Analiza Szkół Wyższych Warszawy i Mazowsza przygotowane zostały w oparciu o materiały empiryczne. Opierają się na różnych zbiorach danych, różnej metodzie ich zbierania i obejmują różne horyzonty czasowe, zatem wyniki ich są nieporównywalne, jednak stanowią wystarczającą podstawę do formułowania wstępnych wniosków na temat dominujących trendów w procesie transformacji systemów edukacyjnych, wstępnego określenia efektów zmian i wskazania podstawowych barier, w tym barier komunikacyjnych, ograniczających efektywne realizowanie założonych celów.

Raport pt. Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji ma inny charakter – przedstawia projektowane formalne rozwiązania, będące podstawą wymiany informacji i współdziałania w zakresie realizacji celów założonych w reformach systemów edukacji.

Analiza ww. raportów koncentruje się na prezentacji rozwiązań odnośnie kilku ważnych kwestii:

- odpowiedniości efektów kształcenia na poszczególnych poziomach z oczekiwaniami kolejnych poziomów edukacji,
- dostosowania profilu kompetencji nabywanych w trakcie studiów (licencjackich, magisterskich i doktoranckich) do pełnienia ról zawodowych i społecznych,
- poszerzania i różnicowania się środowisk, z których rekrutują się kandydaci na studia wyższe.

Efekty kształcenia a oczekiwania kolejnych poziomów edukacji

W obrębie problemu odpowiedniości efektów kształcenia na poszczególnych poziomach w stosunku do oczekiwań kolejnych poziomów edukacji najbardziej istotne wydają się być dwie kwestie: rola szkół niższego szczebla w przygotowywaniu kandydatów na studia i rola procesów rekrutacyjnych.

W przypadku roli i zadań szkół podstawowych i średnich w przygotowaniu przyszłych kandydatów na studia problem nie ogranicza się wyłącznie do wskazywanej w innych badaniach³⁷ korelacji między otwartością edukacji na tych poziomach a poszerzoną partycypacją w edukacji na poziomie wyższym. Dotyczy on także kwestii odpowiedniości efektów uczenia na poszczególnych poziomach z oczekiwaniami kolejnych poziomów edukacji. W istocie jest to problem rzeczywistego współdziałania między poszczególnymi sektorami edukacji.

Problem procedur rekrutacyjnych na uczelnie polega na tym, że dominują w nich rozwiązania oparte na scentralizowanych systemach punktowych lub testowych. Formalnie zapewniają one masowy, równy dostęp do edukacji, jednak pozostają w niezgodzie z ideą zindywidualizowanego podejścia do osoby uczącej się. Pozbawiają uczelnie możliwości przyciągania studentów o określonych kompetencjach, a na wielu studentach wymuszają studia w szkołach tzw. „drugiego” lub „trzeciego wyboru”.

³⁶ D.C. North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

³⁷ OECD, *Tertiary Education for Knowledge Society*, www.oecd.org/edu/tertiary/review.

Profil kompetencji

Następnym ważnym problemem jest problem dostosowania profilu kompetencji nabywanych w trakcie studiów (licencjackich, magisterskich i doktoranckich) do pełnienia ról zawodowych i społecznych. Większość krajów europejskich (95%)³⁸ wdrożyła trójpoziomą (studia licencjackie/inżynierskie – studia magisterskie – studia doktoranckie) strukturę edukacji na poziomie wyższym, mającą zapewnić większą elastyczność w zakresie kształtowania indywidualnych strategii edukacyjnych, sprzyjającą zarazem indywidualnemu rozwojowi i dostosowaniu kompetencji uczących się do wymagań rynku pracy.

Możliwości zatrudnienia, a więc dostęp do rynku pracy, to zasadniczy problem na wszystkich poziomach edukacji. W kontekście danych z raportu Trends 2010 – szczególnie istotny w odniesieniu do pierwszego poziomu – studiów licencjackich. Przekonanie, że poziom kwalifikacji licencjata jest wystarczający, by zapewnić wejście na rynek pracy utrzymuje się na relatywnie niskim poziomie (11% w 2007 r., 15% w 2010 r.). W dalszym ciągu kwalifikacje magistra są bardziej atrakcyjne tak dla pracodawców, jak dla studentów. Stawia to pod znakiem zapytania efektywność współdziałania partnerów (szkół wyższych i pracodawców) w tym zakresie, ponieważ edukacja na pierwszym poziomie, w zamierzeniach miała wyposażyć absolwentów przede wszystkim w kwalifikacje niezbędne na rynku pracy. W omawianym raporcie wskazuje się na malejący zakres współpracy z pracodawcami i profesjonalnymi stowarzyszeniami (od 30% do 24% w porównywalnym okresie), co może być efektem zakończenia zasadniczych prac nad przebudową programów edukacyjnych, ale może również wskazywać na brak mechanizmów efektywnej komunikacji w tej sferze.

Zadanie uczynienia Europy bardziej konkurencyjną w dziedzinie edukacji i gospodarki znajduje wyraz w poświęcaniu szczególnej uwagi edukacji na poziomie studiów doktoranckich, co ma na celu wzmocnienie europejskiego potencjału badawczego. Systematycznie rosnąca liczba absolwentów studiów doktoranckich, wyraźnie przekraczająca możliwości zatrudnienia w instytucjach akademickich, skłania do zadania pytania o przydatność profilu kompetencji nabywanych w trakcie studiów do pełnienia ról zawodowych poza strukturami instytucji akademickich. Problem ten na nowo przywołuje kwestię współdziałania różnych interesariuszy w zakresie kształtowania programów edukacyjnych, a także, co wydaje się jeszcze bardziej istotne, w kontekście szeroko opisywanego przez socjologów problemu dewaluacji dyplomów³⁹ wywołuje to problem znalezienia na poziomie polityki edukacyjnej adekwatnej do potrzeb społecznych i ekonomicznych równowagi w zakresie edukacji na różnych poziomach.

Poszerzanie i różnicowanie środowisk rekrutacji

Ostatnim, ale nie najmniej ważnym problemem jest tutaj poszerzanie i różnicowanie się środowisk, z których rekrutują się kandydaci na studia wyższe. W okresie ostatnich dwudziestu lat instytucje edukacji na poziomie wyższym doświadczyły znaczącego wzrostu liczby studentów (średnio o ok. 25% w krajach UE, w Polsce w porównywalnym okresie o ok. 90%). Jednak trendy demograficzne prognozują spadek o ok. 15% liczebności populacji w grupie wiekowej 10-14 lat w UE między rokiem 2000 a 2020⁴⁰, co w sposób naturalny ograniczy popyt edukacyjny i stworzy silniejszą konkurencję/rywalizację o kandydatów między instytucjami edukacyjnymi. Europejskie badanie z 2010 roku pokazuje, że już blisko 80% europejskich instytucji edukacji na poziomie wyższym podejmuje działania na rzecz stworzenia możliwości studiowania osobom niepełnosprawnym, 69% osobom niezamożnym, 30% osobom bez formalnych kwalifikacji, 25% imigrantom.⁴¹ Wyjaśnieniem dla tego rodzaju zabiegów może być przewidywany spadek liczby potencjalnych kandydatów na studia, który powoduje rosnące zainteresowanie grupami kandydatów dotychczas znajdujących się poza dominującym obszarem zainteresowania szkół wyższych – niepełnosprawnymi, niezamożnymi, reprezentantami mniejszości. Działania te mogą również być wskaźnikiem strategii wyrównywania szans i/lub budowania spójności społecznej. Malejąca liczba potencjalnych kandydatów na studia z jednej strony zmniejsza selekcję w dostępie do edukacji wyższej, z drugiej stanowi wyzwanie dla kadr zarządzających w szkołach wyższych, wymuszając ich profesjonalizację i efektywność.

Dążenie do większego różnicowania bazy rekrutacyjnej szkolnictwa wyższego stwarza konieczność rozwijania systemu systematycznego monitorowania/zbierania danych na temat społeczno-ekonomicznych i kulturowych uwarunkowań środowisk potencjalnie zainteresowanych studiami.

Z problemem poszerzania bazy rekrutacyjnej szkolnictwa wyższego wiąże się kolejny obszar zmian związanych z wdrażaniem reform w systemie europejskiej edukacji – realizacja celów sformułowanych w za-

³⁸ Trends 2010, op. cit.

³⁹ por. np. U. Beck, Społeczeństwo ryzyka, Scholar, Warszawa 2004.

⁴⁰ Trends 2010, op. cit.

⁴¹ Ibidem.

łożeniach polityki uczenia się przez całe życie (2008). Dotyczy to przede wszystkim redefinicji pojęcia „ustawiczne uczenie się”. Ta forma nabywania kompetencji nie jest już traktowana jako pozostająca poza głównym nurtem edukacji, do której nie stosuje się wymogów efektów uczenia, systemu punktów umożliwiających akumulację i przenoszenie efektów uczenia i niepodlegająca procedurom walidacyjnym. Ten elastyczny proces nabywania kompetencji zorientowany na studenta zaczyna wymagać zaangażowania zarówno organów administracji państwowej, jak i uczelni wyższych.

Indywidualizacja ścieżek edukacyjnych i dostosowanie efektów uczenia do wymagań rynku pracy wymaga elastycznych, opartych na strukturze modułowej, programów edukacyjnych. Badania z 2009 roku pokazują umiarkowane zaawansowanie tego procesu w krajach UE – (46% instytucji wprowadziła takie zmiany we wszystkich programach, 23% w niektórych programach, a 17% w ogóle nie wprowadziło takich zmian).⁴² Wdrożenie elastycznych programów wymaga zmian w sposobie organizacji procesu edukacyjnego, których miarą są: obniżone wskaźniki liczby studentów przypadających na jednego wykładowcę, rozwój bazy dydaktycznej i socjalnej (miejsca w bibliotece, wyposażenie w sprzęt komputerowy, miejsca w domach studenckich itp.), upowszechnianie interaktywnych metod nauczania. Nietrudno zauważyć, że wdrażanie tych zmian wymaga nakładów finansowych, wymaga także, a może przede wszystkim, instrumentów służących motywowaniu kadr nauczających do podjęcia nowej roli (określanej mianem „facylitator”), której zadaniem jest przygotowanie do pełnienia ról zawodowych i ról obywatelskich, co oznacza w istocie dzielenie się odpowiedzialnością za efekty uczenia z uczącymi się, pracodawcami i otoczeniem społecznym.

Europejskie Ramy Kwalifikacji a zapewnianie jakości kształcenia

Europejskie Ramy Kwalifikacji jako narzędzie wdrażania nowej polityki edukacyjnej, którego istota zawiera się w traktowaniu efektów uczenia jako podstawy do konstruowania określonych poziomów kwalifikacji, wymagają od instytucji edukacyjnych szczególnego zaangażowania w działania na rzecz zapewniania jakości. Podstawowe zasady, które legły u podstaw nowego europejskiego systemu zapewniania jakości, to:

- monitorowanie jakości procesu edukacyjnego przez instytucje edukacyjne,
- udział uczących się w procesie zapewniania jakości,
- nadzór zewnętrznych instytucji monitorujących jakość.

W efekcie w Europie obserwuje się gwałtowny rozwój agencji monitorujących jakość oraz instrumentów ewaluacji (w tym instrumentów dostosowanych do konkretnych dziedzin edukacji). Cytowane tu badania Trendy 2010 rejestrują istotną, w stosunku do wcześniejszych badań z 2005 i 2007 roku, zmianę w postaci deklarowanej przez 80% instytucji edukacji wyższej dominację zewnętrznych procedur zapewniania jakości nad procedurami wewnętrznymi. Coraz bardziej powszechna praktyka monitorowania jakości przez instytucje zewnętrzne wobec szkół wyższych niekoniecznie przynosi pożądane efekty, ponieważ może sprzyjać zdejmowaniu ze szkół odpowiedzialności za jakość, podejmowaniu działań zorientowanych nie tyle na podnoszenie jakości, ile na spełnianie formalnych, zewnętrznych kryteriów, co jest szczególnie niebezpieczne w przypadku biurokratyzacji zewnętrznych agencji monitorujących jakość procesu edukacji. Bardziej efektywnym rozwiązaniem w tym zakresie jest dążenie do współdziałania wszystkich interesariuszy w formułowaniu standardów jakości.

Umiejscowienie szkolnictwa wyższego, tak w odniesieniu do działalności naukowo-badawczej, jak i do kształcenia – postrzegane jest przez respondentów cytowanego badania (Trends 2010) jako jeden z trzech najważniejszych czynników wyznaczających działania instytucji edukacyjnych. Tym samym, problem mobilności studentów i partnerstwa w badaniach zaczyna zajmować kluczowe miejsce w strategiach szkół wyższych. Wskaźnikiem postępującego umiędzynarodowienia w dziedzinie edukacji wyższej jest rosnąca mobilność studentów, przy czym poziom mobilności krótkoterminowej stabilizuje się, natomiast odnotowuje się rosnące oczekiwania odnośnie mobilności umożliwiającej osiągnięcie określonego, pełnego poziomu kompetencji. Utrzymuje się tendencja dominacji mobilności w kierunku ze wschodu na zachód nad mobilnością w kierunku odwrotnym. Mazowsze, jak zresztą cała Polska, wpisuje się w tę tendencję, „eksport” dominuje znacząco nad „importem”.

Narzędziem służącym realizacji tego celu są punkty transferowe i suplement dyplomów. W tym zakresie widoczny jest postęp w okresie badanej dekady – w większości krajów nastąpiło wdrożenie systemu punktów ECTS i suplementów w praktyce funkcjonowania uczelni, jednak praktyka ta ma charakter scentralizowanej funkcji administracyjnej.

⁴² Ibidem.

Co „mówi” oferta edukacji wyższej na Mazowszu? Ocena zmiany w polskim systemie edukacji na poziomie wyższym na przykładzie Mazowsza⁴³

Instytucjonalne ramy zmian w polskim systemie edukacji na poziomie wyższym wyznaczają: zmiany legislacyjne, transformacja gospodarki, włączenie polskiego systemu edukacji do europejskiego systemu edukacji w efekcie akcesji do UE. Zmiany legislacyjne⁴⁴ po 1989 roku przyczyniły się do powstania sektora uczelni niepublicznych i wzrostu liczby szkół wyższych, dając w efekcie spektakularny wzrost liczby studentów i doktorantów (ok. pięciokrotny wzrost liczby studentów i dwunastokrotny wzrost liczby doktorantów). Transformacja gospodarki – przeobrażenia w gospodarce to rezultat wdrożonych w latach 90-tych reform rynkowych, których efektem jest daleko idące uelastycznienie rynku pracy oraz rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry. Bezpośrednim następstwem włączenia polskiego systemu edukacji do europejskiego systemu edukacji w efekcie akcesji do UE jest włączenie polskiego szkolnictwa wyższego do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badań, co oznacza, że model systemu edukacji w Polsce zorientowany jest na realizację celów określonych w dokumentach stanowiących podstawę europejskiej polityki w dziedzinie edukacji, to jest deklaracji bolońskiej i strategii lizbońskiej. W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, przyjęta została trójpoziomowa (studia licencjackie/ inżynierskie – studia magisterskie – studia doktoranckie) struktura edukacji na poziomie wyższym, która ma na celu zapewnić większą elastyczność w zakresie kształtowania indywidualnych strategii edukacyjnych, wspierać indywidualny rozwój oraz zapewnić dostosowanie kompetencji uczących się do wymagań rynku pracy.

Możliwość realizacji tych celów jest w dużej mierze pochodną oferty kształcenia szkół wyższych. Na Mazowszu działa 110 uczelni, w tym 19 publicznych, 91 niepublicznych. Spośród nich 26 ma status akademicki (15 publicznych, 9 niepublicznych), pozostałe mają status uczelni zawodowych.⁴⁵

Oferta edukacyjna szkół wyższych na Mazowszu stwarza możliwości uzyskania wykształcenia w różnych dziedzinach nauki. Pod względem liczby kierunków oferta ta jest obszerna i zróżnicowana – obejmuje 90% spośród 119 kierunków z ogólnopolskiej listy kierunków wymienionych w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, studia na kilkunastu makrokierunkach, studiach międzywydziałowych oraz kierunkach unikatowych.

Na poziomie studiów I stopnia w ofercie edukacyjnej szkół wyższych Mazowsza dominują kierunki studiów z grupy:

- nauki społeczne, gospodarka i prawo,
- nauki humanistyczne i sztuka,
- nauka (obejmująca podgrupę nauki informatyczne).

Zwraca uwagę fakt, że chociaż w obu sektorach (publicznym i niepublicznym) dominują w ofercie kierunki z grupy nauki społeczne, gospodarka i prawo, to ich udział w ofercie uczelni niepublicznych jest zdecydowanie wyższy; uczelnie publiczne z kolei częściej prowadzą kierunki studiów z grupy technika, przemysł, budownictwo.

Dane dotyczące roku akademickiego 2008/2009 wskazują, że na Mazowszu na poziomie studiów I stopnia, przygotowującym do podjęcia pracy zawodowej najczęściej oferowanymi kierunkami studiów były:

- zarządzanie/zarządzanie i marketing 32 uczelnie,
- administracja – 25,
- pedagogika – 22,
- informatyka – 22,
- ekonomia – 18,
- politologia – 17,
- finanse i rachunkowość/finanse i bankowość – 23,
- turystyka i rekreacja – 15,
- socjologia – 14.

⁴³ W tym podrozdziale korzystamy z raportu Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji i strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu, Warszawa 2010.

⁴⁴ Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. wraz z późniejszymi nowelizacjami (w 2002 r., w 2005 r.) oraz ustawa o szkolnictwie zawodowym z 1997 r.

⁴⁵ Dane dla roku akademickiego 2008/2009, za: Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji i strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu, op.cit.

Struktura oferty edukacyjnej uczelni wyższych wyznaczana jest przez dwa czynniki:

- zapotrzebowanie zgłaszane przez kandydatów na studia (w tym kontekście warto zastanowić się nad tym, z czego wynika takie zapotrzebowanie, czy np. nie jest to efekt niedostatecznego przygotowania w zakresie nauk ścisłych na poziomie szkoły średniej),
- niskie bariery wejścia na ten segment rynku edukacyjnego (stosunkowo niskie nakłady na uruchomienie i prowadzenie studiów na tych kierunkach).

Na poziomie studiów II stopnia w ofercie edukacyjnej szkół wyższych Mazowsza dominują kierunki studiów z grupy:

- nauki społeczne, gospodarka i prawo,
- nauki humanistyczne i sztuka,
- kształcenie (obejmująca kierunki z podgrupy pedagogicznej).

Dane dotyczące roku akademickiego 2008/2009 wskazują, że na Mazowszu na poziomie studiów II stopnia najczęściej oferowanymi kierunkami studiów były:

- zarządzanie/zarządzanie i marketing – 26 uczelni,
- ekonomia – 11,
- politologia – 10,
- pedagogika – 9,
- administracja, prawo, socjologia – po 8 uczelni,
- stosunki międzynarodowe – 7,
- finanse i rachunkowość/finanse i bankowość – 13,
- gospodarka przestrzenna, ochrona środowiska, teologia – po 6 uczelni.

Struktura oferty edukacyjnej na studiach II stopnia nie odbiega w sposób zasadniczy od oferty studiów licencjackich. Podobnie jak w przypadku studiów I stopnia, kierunki z grupy nauki społeczne, gospodarka i prawo dominują w ofercie szkół niepublicznych (70% całej oferty kształcenia) i chociaż zajmują też wiodącą pozycję w ofercie szkół publicznych, to jednak ich oferta jest bardziej zróżnicowana i obejmuje wszystkie grupy kierunków kształcenia.

W podobny sposób, jak w przypadku studiów I stopnia, można wyjaśnić przyczyny takiej struktury oferty kształcenia na studiach II stopnia (popyt zgłaszany przez kandydatów, niskie bariery wejścia do sektora w tym segmencie, niedostateczny poziom przygotowania w zakresie przedmiotów ścisłych). Warto jednak zastanowić się nad tym, czy taka odpowiedniość ofert kształcenia na poziomie studiów I i II stopnia w istocie nie odzwierciedla także przekonania o relatywnie niskim statusie wykształcenia na poziomie studiów zawodowych i tym samym skłania do kontynuowania edukacji na poziomie wyższym w ramach obranego wcześniej kierunku. Opisana wyżej struktura oferty edukacyjnej Mazowsza nie odbiega od oferty innych ośrodków akademickich w Polsce. W roku akademickim 2008/2009 blisko co czwarty (23,5%) student polskich uczelni kształcił się na kierunkach ekonomicznych i administracyjnych, a 13,5% studentów na kierunkach społecznych.

Ciekawym elementem oferty edukacyjnej niektórych uczelni Mazowsza są kierunki unikatowe (są to kierunki studiów niewymienione w rozporządzeniu Ministra, realizowane za jego zgodą przez szkoły wyższe posiadające co najmniej cztery uprawnienia do nadawania tytułu doktora). Możliwość prowadzenia kierunków unikatowych:

- jest wyrazem realnej autonomii uczelni w zakresie konstruowania programów,
- stwarza realne podstawy do dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku (pod warunkiem, że decyzje w tym względzie poprzedzone są rzetelną analizą rynku, tj. w kooperacji z partnerami funkcjonującymi na tym rynku),
- jest zgodne z koncepcją indywidualizacji ścieżek edukacyjnych, leżącej u podstaw Europejskich Ram Kwalifikacji.

W roku akademickim 2008/2009 uczelnie Mazowsza prowadziły studia na 10 spośród 43 kierunków unikatowych w Polsce. Na podstawie dostępnych danych trudno jest odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie kwalifikacje absolwentów tych kierunków spełniają oczekiwania rynku pracy, trudno też odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie programy te są efektem współpracy (czy w ogóle?) z pracodawcami.

Warunkiem aktywnego włączenia się polskich szkół wyższych w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego jest prowadzenie zajęć w językach obcych. Oferta uczelni Mazowska pod tym względem jest systematycznie poszerzana, jednak cytowany raport, powołując się na badania agencji ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku, prowadzone wśród 53 uczelni, wskazuje, że 82% z nich nie posiada w ofercie zajęć prowadzonych w językach obcych. Działania zorientowane na umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego podejmowane są systematycznie, jednak ich efekty nie są jeszcze zadawalające. W porównaniu do innych krajów europejskich wskaźniki mobilności studentów wyjeżdżających i przyjeżdżających są niskie. Na Mazowszu jest wiele uczelni, które nie prowadzą współpracy międzynarodowej.

Oferta edukacyjna szkół wyższych Mazowska zdominowana jest przez kierunki ekonomiczno-administracyjne i humanistyczne. Wytyczne strategii lizbońskiej zakładają zwiększenie liczby absolwentów kierunków matematycznych, innych nauk ścisłych i technicznych. Zgodnie z przyjętymi wskaźnikami oczekiwanego rozwoju (tzw. benchmarks) do roku 2010 zakładano wzrost absolwentów tych kierunków o 15%; dane z roku 2006 wskazują, że Polska w tym zakresie należy do liderów europejskich⁴⁶ – wzrost rocznie o ok. 13%. Wytyczne te są, obok potrzeb gospodarki, zasadniczym powodem realizacji przez MNiSzW od 2008 roku programu „kierunki zamawiane”. W roku 2010 na 80 wniosków o dofinansowanie projektów na realizację projektu „kierunki zamawiane” 11 pochodziło z uczelni Mazowska. Dofinansowanie projektów w tym zakresie ze środków resortowych można interpretować jako działanie zmierzające do dostosowania oferty edukacyjnej szkół wyższych do wymagań gospodarki.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na to, że środki te służą m.in. organizowaniu kursów wyrównawczych z matematyki, fizyki, chemii i języka angielskiego dla studentów pierwszych lat. Ze względu na brak danych dotyczących udziału tego rodzaju kosztów w realizacji programu trudno jest określić skalę tego zjawiska, niemniej można zasadnie przypuszczać, że profil kompetencji absolwentów szkół średnich nie przystaje do oczekiwań uczelni prowadzących studia na wyżej wymienionych kierunkach. Jest to o tyle niepokojące, że Polska należy zarazem do grupy europejskich liderów w dziedzinie ograniczania zjawiska zbyt wczesnego porzucania nauki przez młodzież w wieku 18-24 lata i zwiększania liczby osób z wykształceniem średnim II stopnia w grupie wiekowej 20-24 lata⁴⁷.

Ważnym, w kontekście tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, elementem oferty edukacyjnej uczelni Mazowska są platformy e-learningowe. Platformy takie posiada kilkanaście spośród szkół wyższych Mazowska, realizując za ich pomocą zajęcia uzupełniające formalny tok studiów oraz różnego rodzaju kursy i szkolenia. Brak danych (brak systematycznego monitoringu) w tym zakresie nie pozwala odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie platformy te pełnią jedynie rolę uzupełniającą tradycyjną edukację, a w jakim stanowią alternatywną (pozaformalną – traktowaną w myśl strategii uczenia się przez całe życie i europejskich ram kwalifikacji jako równoprawną formalnej) formę nabywania kwalifikacji.

W dokumentach Komisji Europejskiej i Rady UE dotyczących tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie podkreśla się centralne miejsce osoby uczącej się w procesie edukacji. W szczególności oznacza to przyznanie osobom uczącym się większej niezależności w ramach instytucji edukacyjnych, stworzenie warunków sprzyjających indywidualizacji kształcenia. Realizacja tego celu wymaga uelastyczenia programów kształcenia – poszerzenia oferty przedmiotów do wyboru, w tym o przedmioty spoza studiowanego kierunku. Możliwości takie stwarzają formalne regulacje w zakresie tworzenia programów kształcenia. Stawiają one wymóg realizacji określonych treści kształcenia w zakresie przedmiotów podstawowych i kierunkowych w wymiarze 40% ogólnego wymiaru czasu studiów, pozostawiając 60% tego czasu (nie mniej niż 30%) na realizację treści do wyboru. Jednak analiza programów nauczania „wskazuje, że w wielu uczelniach Mazowska studenci mają ograniczone możliwości wyboru przedmiotów spoza studiowanego kierunku, a zwłaszcza spoza wydziału. W przypadku uczelni wielowydziałowych, to swoiste „zawłaszczanie” kierunków studiów w zasadniczym stopniu spowodowane jest obawą władz i rad naukowych wydziałów przed niewykonaniem pensum dydaktycznego przez własnych nauczycieli akademickich.”⁴⁸ Należałoby tutaj dodać, że ograniczenia powoduje również to, iż zajęcia do wyboru podnoszą koszty kształcenia ponoszone przez uczelnie. Idea podmiotowej pozycji osoby uczącej się w procesie edukacji zakłada traktowanie uczącego się jako partnera (interesariusza), którego potrzeby/interesy muszą być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji dotyczących procesu edukacji. Biorąc to pod uwagę, należy zadać pytanie o mechanizmy/instrumenty pozwalające takie potrzeby/interesy zidentyfikować. Można z dużą dozą prawdopodobieństwa przyjąć, że o ile system doradztwa i opieki

⁴⁶ S. Drzażdżewski, *Edukacja i uczenie się w Polsce w perspektywie europejskiej*, Warszawa lipiec 2009.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji i strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu, Warszawa 2010, s. 173.

nad studentem oraz współpracy z absolwentami jest w niewystarczającym stopniu rozwinięty, to systemu pozwalającego identyfikować potencjalnego kandydata na studia po prostu nie ma, brak jest systemu informacji o osiągnięciach uczniów w danej kohorcie wiekowej, ich sytuacji materialnej, motywacji do podjęcia studiów i kryteriach wyboru kierunku studiów.

Programy studiów charakteryzuje nadmierna liczba godzin dydaktycznych, duża liczba obowiązkowych zaliczeń z przedmiotów, mało czasu przeznaczanego na pracę własną, a także ograniczony zakres programów zorientowanych na łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką. Mimo że na studiach I stopnia praktyki, w myśl obowiązujących standardów, są obowiązkowe w wymiarze co najmniej 3-4 tygodni, to uczelnie w małym zakresie angażują się w ich organizację, ze względu na trudności z pozyskaniem dostatecznej liczby miejsc pracy wobec nikłego zainteresowania pracodawców taką formą współpracy ze szkołami wyższymi. Można przypuszczać, iż m.in. brak współdziałania między uczelniami i pracodawcami w tym zakresie powoduje, że kompetencje polskich studentów charakteryzuje (diagnoza OECD i Banku Światowego) „akademickie przechylenie, w tym tzw. „academic drift”, dotyczące wyższego kształcenia zawodowego (...)”⁴⁹

Problem dostosowania oferty edukacyjnej do oczekiwań gospodarki i rynku pracy jest przedmiotem troski Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Współpraca uczelni z instytucjami i organizacjami w otoczeniu społeczno-gospodarczym przy tworzeniu programów, metody kształcenia umożliwiające nabycie praktycznych umiejętności, organizacja praktyk zawodowych, monitorowanie zatrudnienia absolwentów – są kryteriami brajnymi pod uwagę przy ocenie jakości kształcenia w danej placówce.

Sytuację tę można interpretować jako kolejny przykład (obok programu „kierunki zamawiane”) działań administracyjnych podejmowanych przez resort na rzecz dostosowania podaży kwalifikacji do popytu na nie. Dobrym wskaźnikiem takiego dostosowania jest oczywiście wskaźnik zatrudnienia absolwentów. Choć wskaźnik bezrobocia na terenie województwa mazowieckiego, a zwłaszcza Warszawy, jest niższy od średniej krajowej, to związek pomiędzy wyższym wykształceniem i szansami na rynku pracy nie jest prosty. Biorąc pod uwagę dane dotyczące bezrobocia w Warszawie, widzimy, że ta zależność nie jest taka jednoznaczna – wśród osób z wyższym wykształceniem pozostaje bez pracy 23,4%, z czego jedna trzecia to osoby w wieku tzw. „absolwentkim” 25-34 lata. Z drugiej strony patrząc, wśród bezrobotnych na terenie województwa mazowieckiego 56% osób nie posiada wykształcenia wyższego. W roku 2009 zarejestrowano wzrost bezrobocia wśród absolwentów wszystkich poziomów edukacji, jednak najwyższy wśród absolwentów z wyższym wykształceniem (o prawie 50%). Najwięksi w zawodach: ekonomista, specjalista ds. marketingu i handlu, specjaliści administracji publicznej.

Warto w tym miejscu zadać ogólne pytanie o profil absolwenta mazowieckich uczelni. Porównanie profilu kwalifikacji absolwentów w UE i w Polsce wskazuje, że odsetek absolwentów kierunków społecznych, ekonomicznych i prawnych jest w Polsce o 7% wyższy niż średnia dla 27 krajów Unii (wynosi 35%), dwukrotnie niższy w grupie kierunków zdrowie i opieka społeczna niż średnia w Unii (14,4%), o 4% niższy w grupie kierunków inżynierskich i 3,5% niższy od średniej (12%) w grupie kierunków humanistycznych. W populacji absolwentów ogółem (dane dot. roku akad. 2007/2008) dominują absolwenci trzech grup kierunków – ekonomiczno-administracyjnej (ponad ¼ absolwentów), społecznej (14,8%), pedagogicznej (ponad 15%), 10% absolwentów studiowało na kierunkach z grupy technika, przemysł, budownictwo.

Uwzględnienie podziału na studia stacjonarne i niestacjonarne pokazuje, że o ile 19% absolwentów studiów stacjonarnych to absolwenci kierunków ekonomicznych, o tyle wśród absolwentów studiów niestacjonarnych udział ten wynosi 37,5%, w grupie kierunków pedagogicznych i społecznych po 13% wśród absolwentów studiów stacjonarnych, wśród absolwentów studiów niestacjonarnych wynosi odpowiednio 18,5% i 17,7%.

W grupie absolwentów studiów wyższych w Polsce systematycznie rośnie udział osób niepełnosprawnych – na przestrzeni lat 2002-2008 wzrost siedmiokrotny, jednak wynosi on w Polsce zaledwie 1,06%; na Mazowszu – 0,6%. Jeśli chodzi o absolwentów studiów III stopnia (doktoranckich) w roku akademickim 2008/2009 na Mazowszu, to 51% stanowili absolwenci studiów teologicznych, 15% studiów inżynieryjno-technicznych, po ok. 9% studiów humanistycznych i ekonomiczno-administracyjnych (co stanowi 84% ogółu absolwentów studiów doktoranckich).

Polskie Ramy Kwalifikacji a związki pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia

Istotny wpływ na kształt instytucjonalnych ram tworzących kontekst zmian w polskim systemie edukacji ma także wdrażany aktualnie w polskim szkolnictwie model Polskich Ram Kwalifikacji.

⁴⁹ S. Drzażdżewski, Edukacja i uczenie się w Polsce w perspektywie europejskiej, op. cit.

Model PRK zakłada realizację wielu celów⁵⁰:

- ekonomiczny – wzrost gospodarczy, wzrost innowacyjności/konkurencyjności gospodarki,
- polityczny – realizacja zobowiązań wynikających z unijnych regulacji, szerszy zakres uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym UE,
- społeczny – podmiotowość jednostki w zakresie kształtowania własnego statusu.

Realizacja każdego z tych celów napotyka na specyficzne wyzwania w polskich warunkach.

Cel ekonomiczny

Możliwość realizacji celu ekonomicznego uwarunkowana jest realnymi możliwościami uelastycznienia systemu edukacji – jego zdolnością do reagowania na potrzeby rynku pracy. To w istocie problem modelu relacji między edukacją a gospodarką – modelu, w którym systemy te są względnie autonomiczne, lub modelu, w którym systemy te są zintegrowane. Wybór modelu relacji między gospodarką i edukacją znajduje wyraz m.in. w praktyce formułowania standardów efektów uczenia na poszczególnych poziomach edukacji. W raporcie wskazywana jest potrzeba włączenia głównych interesariuszy (Ministerstwa Gospodarki, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, organizacji pracodawców, organizacji reprezentujących instytucje kształcące oraz uczących się) w proces wdrażania zmian w systemie edukacji (str. 43)⁵¹, zarazem zakłada się, że takie gremia z udziałem interesariuszy będą pełniły ograniczone funkcje – doradcze (str. 44). Dotychczasowa praktyka w tym zakresie pokazuje, że dominującą rolę w zakresie określania standardów uczenia na poziomach kształcenia 1-4 odgrywa MEN, na poziomach 5-7 MNiSzW.

Problem modelu relacji między gospodarką i edukacją dotyczy także wprowadzania zmian do istniejącego w Polsce systemu kwalifikacji (str. 6-7), tj. możliwości modyfikacji zasobu definiowanych kwalifikacji adekwatnie do potrzeb społeczeństwa i gospodarki. Brak jednoznacznych rozstrzygnięć w tym zakresie nie pozwala odpowiedzieć na pytania: *jaki będzie mechanizm wprowadzania zmian?*, *do kogo należy inicjatywa w tym zakresie?* Mechanizm taki powinien być oparty na:

- systematycznym monitorowaniu popytu i podaży kwalifikacji na rynku pracy (w praktyce informacja ta jest rozproszona i trudno dostępna, a systematyczne badania w tym zakresie są w fazie wstępnej (str. 13),
- współdziałaniu różnych podmiotów w tym względzie (organizacji branżowych, środowisk zawodowych).

Projekt nie wskazuje jednak konkretnych rozwiązań umożliwiających takie współdziałanie, co jest jego słabością.

Cel polityczny

Możliwość realizacji celu politycznego – integracji instytucjonalnej, w sensie: wypełniania zobowiązań wynikających z unijnych regulacji – ograniczają bariery instytucjonalne wymienione w raporcie (str. 36-38): brak strategii rozwoju gospodarczego i rozwoju szkolnictwa wyższego, brak rozwiązań systemowych i regulacji prawnych, niedostateczne kompetencje kadr zarządzających, brak rozwiązań instytucjonalnych umożliwiających współdziałanie głównych interesariuszy. Możliwość realizacji celu politycznego – integracji społecznej, w sensie: większa mobilność, szerszy zakres uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym UE – zależy od stworzenia warunków ułatwiających uznawanie kwalifikacji nadawanych w Polsce (str. 17). Instrumentem realizacji tego celu mają być projektowane, częściowo oparte na istniejących rozwiązaniach, systemy walidacji efektów uczenia i systemy zapewniania jakości kształcenia.

Obecnie działający system walidacji efektów uczenia jest funkcjonalnie podzielony pomiędzy sektory edukacji. W systemie szkolnictwa ogólnego walidacja realizowana jest w systemie wewnątrzszkolnym i zewnętrznym – Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) oraz okęgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE). Widoczna jest tendencja do zwiększania zakresu walidacji zewnętrznej, tj. przez instytucje zewnętrzne wobec instytucji kształcących, przy czym standardy wymagań przypisane określonym poziomom kwalifikacji określa w drodze rozporządzeń MEN, a potwierdza ich osiągnięcie funkcjonująca w strukturze MEN CKE/OKE. W systemie szkolnictwa wyższego walidacja ma charakter wewnętrzny, regulowany rozporządzeniami MNiSzW, której poprawność ocenia Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) umocowana w strukturze MniSzW. W systemie edukacji pozaformalnej i nieformalnej procedura walidacji jest częściowo uregulowana rozporządzeniami MEN i regulacjami niższego rzędu i scentralizowana w ramach struktur resortowych.

⁵⁰ Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji, Model Polskich Ram Kwalifikacji MEN, Warszawa 2010.

⁵¹ Strony podawane w nawiasach w tej części opracowania dotyczą raportu pt. Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji, Model Polskich Ram Kwalifikacji MEN, Warszawa, 2010.

Proponowane w raporcie rozwiązania zmiierają w kierunku dalszej centralizacji systemu walidacji polegającej na powołaniu ponadresortowej (na bazie CKE lub Krajowego Punktu Konsultacyjnego) centralnej instytucji walidującej (str. 26). Rozwiązanie to wprawdzie sprzyja stworzeniu jednolitych rozwiązań w tym zakresie w całym systemie edukacji, zarazem jednak utrwała wiodącą rolę resortów odpowiedzialnych za formalną edukację w zakresie formułowania standardów osiągnięć odpowiadających określonym poziomom kwalifikacji (wobec braku jednoznacznie określonych procedur współdziałania w tym zakresie pomiędzy różnymi grupami interesariuszy).

Warunkiem większej mobilności osób uczących się i większej mobilności na rynku pracy jest objęcie całego procesu nabywania kwalifikacji powszechnym systemem zapewniania jakości. Mechanizmy zapewniania jakości funkcjonujące obecnie w systemie edukacji stanowią podstawę docelowych rozwiązań (str. 27). Na poziomie systemu oświatowego ma to polegać na rozdzieleniu kompetencji instytucji kształcących i oceniających (system zewnętrznej walidacji), na poziomie szkolnictwa wyższego na rozdzieleniu procedur akredytacyjnych – obowiązkowych (PKA) i dobrowolnych (Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich – KRASP). Nietrudno zauważyć, że zakładany mechanizm zapewniania jakości w gruncie rzeczy ma charakter formalny – potwierdzenia zgodności efektów uczenia z formalnie ustalonymi standardami (a nie np. oczekiwaniami/potrzebami instytucji edukacyjnych reprezentujących kolejne poziomy nabywania kwalifikacji czy rynku pracy). W raporcie podkreśla się wprawdzie potrzebę inwentaryzacji istniejących mechanizmów zapewniania jakości i potrzebę koordynacji działań i współpracy wszystkich poziomów kształcenia i szkolenia w tym zakresie (str. 27), co jest zgodne z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z 23.04.2008, ale trudne do zrealizowania w warunkach silnej resortowej dominacji w systemie formalnej edukacji, braku/niewiedzy w zakresie mechanizmów zapewniania jakości w systemie edukacji nieformalnej i pozaformalnej oraz braku współdziałania pomiędzy różnymi poziomami edukacji i instytucjami reprezentującymi pozostałych interesariuszy tego procesu – uczących się i pracodawców.

Cel społeczny

Nowa polityka edukacyjna formułuje cel społeczny jako podmiotowość/odpowiedzialność jednostek w zakresie kształtowania własnego statusu w ramach systemu edukacji i uzależniona jest od wdrożenia mechanizmów umożliwiających jednostce indywidualne kierowanie własną karierą edukacyjną i zawodową. Ramy kwalifikacji stwarzają taką możliwość poprzez równouprawnienie edukacji formalnej i nieformalnej, promowanie uczenia przez całe życie, możliwości walidacji/potwierdzenia kwalifikacji niezależnie od sposobu ich nabywania. W tym kontekście pojawiają się dwa kluczowe pytania/problemy.

Pierwszym z nich jest pytanie o to, jaki wpływ na możliwość realizacji indywidualnych strategii w tym zakresie ma wskazywana w badaniach socjologicznych polaryzacja warunków życia. Inaczej mówiąc – w jakim stopniu różnice w społeczno-ekonomicznym położeniu jednostek wpływają na zróżnicowanie ich szans życiowych, wyznaczając pole możliwych wyborów w sferze edukacji i kariery zawodowej (np. dostęp do edukacji a projektowane zmiany w zakresie odpłatności za edukację). Rozwiązanie tego problemu wymaga: po pierwsze, systematycznego monitorowania ścieżek edukacyjnych z uwzględnieniem wpływu czynników społecznych i ekonomicznych, po drugie, wprowadzenia mechanizmów umożliwiających eliminowanie/ograniczenie wpływu barier społeczno-ekonomicznych na dostęp i możliwość kontynuowania nauki. Raport nie odnosi się do tego problemu.

Drugie pytanie odnosi się do tego, w jakim zakresie jednostki podzielają przekonanie, że ich otoczenie (system edukacji i rynek pracy) dostarcza czytelnych, jednoznacznych i spójnych reguł umożliwiających realizację indywidualnych strategii uczenia się. Problem jest złożony, obejmujący kilka zagadnień: dostępność informacji o potrzebach rynku, subiektywną wiarygodność źródeł informacji, które stanowią podstawę decyzji w zakresie wyborów edukacyjnych, postrzeganie określonego rodzaju kwalifikacji (ogólne, zawodowe) jako najbardziej pożądanego z punktu widzenia szans na rynku pracy, wreszcie adekwatne postrzeganie czynników decydujących o przyjęciu do pracy oraz procedur rekrutacyjnych w przedsiębiorstwach. Brak jest jednak w tym zakresie systematycznie prowadzonych na dużą skalę badań.

Raport nie zawiera w zasadzie żadnych odniesień do wymienionych wyżej problemów. Wskazuje na wynikające z wdrożenia zmian makroekonomicznych (obniżanie kosztów, większa strategiczna elastyczność) i mikroekonomicznych (obniżenie kosztów rekrutacji, trafniejsze wybory edukacyjne) korzyści dla gospodarki (str. 32-33). Jako korzyść dla jednostki, realizację celu społecznego, wymienia się modyfikację programów edukacyjnych polegającą na włączeniu określonych postaw do efektów uczenia, co „stwarza możliwość włączania rozmaitego typu działalności prospołecznej (np. wolontariatu) uczących się do ich dorobku” (str. 35).

Odpowiedzi poprzez odpowiednie pytania: Raport Trends 2010

Raport Trends 2010 nie dostarcza odpowiedzi wprost na postawione na wstępie pytanie o przepływ informacji pomiędzy różnymi aktorami w systemie edukacji. Niemniej zawarte w nim interpretacje zjawisk towarzyszących implementacji nowej polityki edukacyjnej można potraktować jako zalecenia informujące o pożądanym zakresie współdziałania i komunikacji między aktorami w systemie. Do takich zaleceń, będących wskaźnikami postępów w realizacji nowej polityki edukacyjnej, należą:

- konieczność zapewnienia odpowiedniości efektów uczenia na poszczególnych poziomach z oczekiwaniami kolejnych poziomów edukacji,
- potrzeba rozwijania systemu systematycznego monitorowania/zbierania danych na temat społeczno-ekonomicznych i kulturowych uwarunkowań potencjalnych kandydatów na studia,
- świadomość relatywnie niskiego społecznego poziomu akceptacji kwalifikacji licencjata, przy utrzymującej się wśród pracodawców, jak i studentów tendencji traktowania edukacji na poziomie studiów magisterskich jako przepustki na rynek pracy,
- problem dostosowania profilu kompetencji nabywanych w trakcie studiów doktoranckich do pełnienia ról zawodowych poza strukturami instytucji akademickich,
- konieczność znalezienia na poziomie polityki edukacyjnej adekwatnej do potrzeb społecznych i ekonomicznych równowagi w zakresie edukacji na różnych poziomach,
- dominacja zewnętrznych procedur zapewniania jakości nad procedurami wewnętrznymi, stwarzająca zagrożenie w postaci formalizacji i biurokratyzacji procesu,
- konieczność zadbania o upowszechnienie innego od tradycyjnego znaczenia pojęcia „uczenie ustawiczne”,
- konieczność wspierania procesu tworzenia elastycznych, dostosowujących efekty uczenia do wymagań rynku pracy, opartych na strukturze modułowej programów edukacyjnych.

Wymienione wyżej zalecenia i związane z nimi problemy wskazują, że zakres współdziałania między różnymi segmentami edukacji, między instytucjami edukacyjnymi a gospodarką, organami administracji państwowej i otoczeniem społecznym jest niewystarczający. Oznacza to, że przepływ informacji na temat wzajemnych oczekiwań jest ograniczony i wymaga systematycznych badań. Nie bez powodu podkreśla się w omawianym raporcie, że działania podejmowane w ramach systemu edukacji w kolejnych latach powinny skupić się na 1) podtrzymaniu i rozszerzeniu metod współdziałania, komunikacji ze wszystkimi zainteresowanymi, 2) monitorowaniu procesu wdrażania zmian i ich efektów, szczególnie w aspekcie mobilności między instytucjami edukacyjnymi, instytucjami edukacyjnymi a rynkiem pracy, zwiększania dostępu do edukacji, i przede wszystkim na 3) zainicjowaniu debaty publicznej z udziałem wszystkich zainteresowanych stron na temat kompetencji niezbędnych obywatelowi Europy w XXI wieku.

Podobnie jak raport Trends 2010, raport Analiza Szkół Wyższych Warszawy i Mazowsza nie dostarcza odpowiedzi wprost na postawione na wstępie pytanie o przepływ informacji pomiędzy różnymi aktorami w systemie edukacji. Wskazuje jednak cele i sposoby ich osiągania, które można potraktować jako wskaźniki orientacji działań, w tym działań związanych z wymianą informacji pomiędzy kluczowymi aktorami w systemie edukacji. Cele zmian wprowadzanych w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce formułuje się jako: dostosowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy i/lub dostosowanie kwalifikacji do potrzeb społeczeństwa obywatelskiego.

Realizacja obu celów wymaga odniesienia ich do systemu edukacji. O cechach tego systemu można pośrednio wnioskować, traktując jako wskaźniki następujące, przedstawione w raporcie, zjawiska:

- wzrost liczby szkół wyższych,
- związek kompetencji nabywanych w szkole średniej z wyborem kierunku edukacji na poziomie wyższym,
- dominacja kierunków ekonomicznych i społecznych w ofercie edukacyjnej szkół wyższych,
- tworzenie kierunków unikatowych i kierunków zamawianych w oparciu o regulacje administracyjne,
- relatywnie niska atrakcyjność kształcenia na poziomie zawodowym, atrakcyjność kształcenia na poziomie studiów II stopnia, duża atrakcyjność kształcenia na poziomie studiów doktoranckich,
- małe zaangażowanie szkół wyższych i pracodawców w organizację praktyk zawodowych,
- wzrost bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych,
- umacnianie systemu zewnętrznej akredytacji i monitorowania jakości kształcenia,

- niewystarczający system doradztwa i opieki nad studentem oraz współpracy z absolwentami, brak informacji o postępach w nauce, sytuacji materialnej, motywacjach do podjęcia studiów i kryteriach wyboru kierunku studiów potencjalnych kandydatów na studia.

Wymienione wyżej występujące w szkolnictwie wyższym na Mazowszu zjawiska wykazują podobieństwo do tych w innych krajach europejskich, obserwowanych w badaniu Trends 2010. Podobnie jak tam, świadczą one o niewystarczającym zakresie współdziałania między różnymi segmentami edukacji, współdziałania między instytucjami edukacyjnymi a gospodarką, organami administracji państwowej i otoczeniem społecznym. Świadczą także o ograniczonym przepływie informacji na temat wzajemnych oczekiwań. Jest to efektem dominujących administracyjnych regulacji, które prowadzą do umacniania modelu edukacji ogólnej o profilu niekoniecznie dostosowanym do potrzeb rynku.

Zupełnie innym problemem jest to, w jakim zakresie pracodawcy mają sprecyzowane oczekiwania w tym względzie. Aktualnie dostępne materiały nie pozwalają jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, jednak obserwowane w badaniach stosunkowo małe zainteresowanie edukacją na poziomie zawodowym oraz organizacją praktyk zawodowych – może świadczyć o relatywnie niewielkim ich zaangażowaniu i braku wyspecyfikowanych oczekiwań w tym względzie. Obecność w ofercie edukacyjnej kierunków unikatowych i zamawianych może wskazywać na to, że problem niedostosowania kompetencji absolwentów do wymagań rynku pracy rozwiązywany jest i w tym wypadku na drodze administracyjnej regulacji. Także fakt, że wśród kryteriów branych pod uwagę przy ocenie jakości kształcenia w danej placówce przez Państwową Komisję Akredytacyjną uwzględniono zakres współdziałania z otoczeniem gospodarczym, należy traktować jedynie i wyłącznie jako administracyjny mechanizm „dostosowujący” kwalifikacje absolwentów do oczekiwań pracodawców.

Realizacja celu drugiego, czyli dostosowania uczelnianej oferty kwalifikacji do potrzeb społeczeństwa obywatelskiego, w świetle analizowanego raportu sprowadza się do umasowienia edukacji na poziomie studiów wyższych. Zwiększenie ich dostępności powinno sprzyjać upowszechnieniu edukacji na poziomie studiów pierwszego stopnia (zawodowych), ale społeczeństwo zainteresowane jest studiami magisterskimi. Struktura edukacyjnego popytu jest zdecydowanie zdominowana przez kierunki ekonomiczne i humanistyczne, co może być uwarunkowane:

- świadomością ograniczonych kompetencji wynoszonych ze szkoły średniej przez absolwentów,
- strukturą oferty edukacyjnej szkół wyższych zdominowaną przez kierunki ekonomiczne i humanistyczne (względnie niskie koszty uruchomienia i prowadzenia tego typu kierunków, szersza baza rekrutacji kandydatów).

W efekcie tych uwarunkowań oferta edukacyjna bardziej odpowiada popytowi (wymuszonemu stosunkowo ograniczonymi możliwościami wyboru) kandydatów na studia niż popytowi pracodawców. Warto w tym miejscu podkreślić, że kierunki zamawiane (umożliwiające finansowanie zajęć wyrównawczych dla studentów I roku z przedmiotów ścisłych) można potraktować jako administracyjny mechanizm kompensujący niedostateczny przepływ informacji dotyczących oczekiwanego profilu kompetencji między instytucjami reprezentującymi różne poziomy edukacji.

Analiza polityki edukacyjnej w Krajowych Ramach Kwalifikacji

Celem nowej polityki edukacyjnej jest sprostanie współczesnym wyzwaniom społeczeństwa wiedzy. Realizacja tego zadania wymaga instytucjonalnych innowacji – rekonfiguracji relacji pomiędzy państwem, gospodarką i społeczeństwem obywatelskim⁵², umożliwiającą wspieranie rozwoju gospodarczego.

W pewnym uproszczeniu można to wyrazić w sposób następujący: rozwój gospodarczy wymaga dziś większego zaangażowania i kreatywności jednostek, wspieranej i legitymizowanej przez państwo za pomocą określonej polityki edukacyjnej. Z tej perspektywy istotnym jest określenie relacji/związków między gospodarką i edukacją⁵³. Można wskazać dwa podstawowe obszary przenikania się edukacji i gospodarki:

1. wzajemne związki rozwoju gospodarczego i upowszechniania edukacji,
2. przekładalność efektów edukacji na szanse na rynku pracy.

⁵² F. Block, P. Evans, The State and the Economy, w: The Handbook of Economic Sociology, red. N.J. Smelser, R. Swredberg, Princeton University Press, Russel Sage Foundation, 2005.

⁵³ M.C. Brinton, Education and the Economy, w: The Handbook of Economic Sociology, red. N.J. Smelser, R. Swredberg, Princeton University Press, Russel Sage Foundation, 2005.

Z punktu widzenia zmian proponowanych w projekcie Polskich Ram Kwalifikacji ten drugi obszar przenikania się gospodarki i edukacji staje się szczególnie interesujący. Podstawą do dalszych rozważań w tym zakresie będą proponowane przez N. Fligsteina⁵⁴ modele systemów zatrudnienia oraz model N. Brintona systemu kształtowania kapitału ludzkiego⁵⁵.

Systemy zatrudnienia określają relacje między kluczowymi aktorami na rynku pracy, znajdujące odzwierciedlenie w możliwości kontroli procesu nabywania kwalifikacji, zasad wynagradzania i innych aspektów sytuacji zatrudnienia. N. Fligstein wyróżnił trzy modelowe systemy zatrudnienia, które przedstawia tabela 1.

System zawodowy to system, w którym punktem odniesienia dla projektowania ścieżki edukacyjnej i przyszłej kariery zawodowej są grupy i organizacje zrzeszające ludzi o podobnym profilu zawodowym, kwalifikacje nabywane są w ramach formalnego systemu edukacji (studia zawodowe) i/lub w miejscu pracy, a typowym wzorem kariery jest kariera przebiegająca w ramach tej samej branży lub branż pokrewnych.

Tabela 1. Systemy zatrudnienia według N. Fligsteina

Cechy wyróżniające	System zawodowy	System profesjonalny	System menedżerski
Kluczowi aktorzy	Branżowe stowarzyszenia	Profesjonalne stowarzyszenia	Przedsiębiorstwa
Edukacja	„w miejscu pracy”	Studia trzeciego stopnia (doktoranckie i podyplomowe)	Studia drugiego stopnia (magisterskie)
Wzory mobilności (typ kariery)	Wewnątrz zawodowy	Wewnątrz zawodowy	Wewnątrz firmy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: N. Fligstein, *The Architecture of Markets. An Economic Sociology of Twenty-First Century Capitalist Societies*, Princeton University Press, 2001.

W systemie profesjonalnym punktem odniesienia dla tworzenia ścieżki edukacyjnej i planowania kariery są stowarzyszenia profesjonalne, edukacja ma charakter akademicki i oferuje perspektywę kariery profesjonalnej opartej na systematycznie pogłębianej wiedzy eksperckiej.

System menedżerski z kolei jako punkt odniesienia przyjmuje przedsiębiorstwo, edukacja o profilu ogólnym jest podstawą do dopuszczenia do specjalistycznego treningu w firmie, a kariera zawodowa realizowana jest wewnątrz firmy.

Każdy z wyróżnionych systemów charakteryzuje się odmiennym wzorem relacji pomiędzy kluczowymi aktorami – państwem, pracodawcami oraz organizacjami i związkami pracobiorców:

- system zawodowy jest efektem silnej pozycji związków zawodowych i stowarzyszeń branżowych,
- system profesjonalny jest efektem silnej pozycji stowarzyszeń profesjonalnych wspieranych przez państwo i system edukacji,
- system menedżerski charakteryzuje silna pozycja menedżerów firm, kontrolujących wstęp do przedsiębiorstw.

W perspektywie zmian postulowanych w opracowaniu na temat Polskich Ram Kwalifikacji relacje pomiędzy różnymi grupami aktorów funkcjonującymi na rynku pracy przybierają postać odpowiadającą modelowi systemu profesjonalnego w dwóch odmianach:

- systemu, w którym kluczową rolę odgrywa państwo jako instytucja określająca strukturę edukacji (tworzenie szkół, standardy programowe), system akredytacji i warunki dostępu do edukacji,
- systemu, w którym kluczową rolę odgrywają stowarzyszenia profesjonalne, mające realny wpływ na tworzenie standardów programowych i proces akredytacji.

Z kolei pojęcie systemu kształtowania kapitału ludzkiego odnosi się do dystrybucji odpowiedzialności w zakresie edukacji i rekrutacji personelu pomiędzy różnymi instytucjami (szkoła, przedsiębiorstwo). Tabela 2. przedstawia trzy modele kształtowania kapitału ludzkiego.

⁵⁴ N. Fligstein, *The Architecture of Markets. An Economic Sociology of Twenty-First Century Capitalist Societies*, Princeton University Press, 2001.

⁵⁵ M.C. Brinton, op. cit.

Tabela 2. Typy kapitału ludzkiego i systemy jego kształtowania

Dominujący typ kapitału ludzkiego	Instytucje dominujące w kształtowaniu kapitału ludzkiego
Ogólny	Szkoła
Ogólny połączony z ogólnym zawodowym	Szkoła i przedsiębiorstwo
Ogólny połączony z zawodowym specyficznym (dla przedsiębiorstwa)	Szkoła i przedsiębiorstwo

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Brinton, Education and the Economy, w: The Handbook of Economic Sociology, red. N.J. Smelser, R. Swredberg, Princeton University Press, Russel Sage Foundation, 2005.

Efektom różnych konfiguracji relacji pomiędzy aktorami odpowiedzialnymi za edukację są zróżnicowane modele kwalifikacji i kompetencji. Ogólnie można wyróżnić dwa podstawowe modele kwalifikacji: ogólny i zawodowy (ogólny i specyficzny). Podstawą ich wyodrębnienia jest pozycja pracodawców jako kluczowych aktorów w procesie podejmowania decyzji w zakresie inwestycji w kapitał ludzki. Pierwszy model ogólnie charakteryzuje się wyspecjalizowaną wiedzą w określonej dziedzinie, wiedzą łatwo „przenoszalną” pomiędzy różnymi miejscami pracy/pracodawcami oraz relatywnie ograniczoną rolą pracodawców w kształtowaniu kapitału ludzkiego. Drugi – wyspecjalizowanymi umiejętnościami dostosowanymi do wypełniania ról zawodowych w ramach określonego segmentu rynku pracy/pracodawców (profil zawodowy ogólny) lub dostosowanymi do wymogów konkretnego pracodawcy (profil zawodowy specyficzny), zakładającymi aktywne zaangażowanie pracodawców w ten proces. Model kształtowania kapitału ludzkiego pozostaje w związku z typowymi/dominującymi mechanizmami rekrutacji na rynku pracy oraz różnicowania ekonomicznego (różnicowanie wynagrodzeń); związki te przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Mechanizmy rekrutacji i nierówności na rynku pracy

Dominujący typ kapitału ludzkiego	Instytucje dominujące w kształtowaniu kapitału ludzkiego	Dominujący mechanizm rekrutacji	Wpływ na różnicowanie wynagrodzeń
Ogólny	Szkoła	Sieci personalne	Pozytywny (zwiększa zróżnicowanie)
Ogólny połączony z ogólnym zawodowym	Szkoła i przedsiębiorstwo	Partnerstwo szkół i przedsiębiorstw (terminowanie)	Negatywny (zmniejsza zróżnicowanie)
Ogólny połączony z zawodowym specyficznym (dla przedsiębiorstwa)	Szkoła i przedsiębiorstwo	Bezpośrednie współdziałanie szkoły z firmą (rekrutacyjne kontrakty)	Negatywny (zmniejsza zróżnicowanie)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M.C. Brinton, Education and the Economy, w: The Handbook of Economic Sociology, red. N.J. Smelser, R. Swredberg, Princeton University Press, Russel Sage Foundation, 2005.

Model ogólny kapitału ludzkiego jest pochodną rozwiązań instytucjonalnych preferujących rozwijanie kompetencji ogólnych na poziomie szkolnictwa średniego i wyższego. Prowadzi to do sytuacji, w której pracodawcy dysponują niewielkim zakresem informacji (poza liczbą lat edukacji i pozycją szkół w rankingach) na temat przygotowania kandydatów do wypełniania określonych ról zawodowych. Sprzyja to większemu zróżnicowaniu wynagrodzeń w efekcie mało przejrzystej (z punktu widzenia wymagań pracodawców) struktury kompetencji absolwentów wkraczających na rynek.

Z tej perspektywy, w ramach projektu PRK, zwracają uwagę następujące kwestie:

1. brak spójnej wizji rozwoju kapitału ludzkiego – kładąc nacisk na możliwość nabywania kwalifikacji w różnych formach i konieczność dostosowania kwalifikacji do oczekiwań rynku pracy, projekt ten w znacznym zakresie odwołuje się do istniejących już rozwiązań – tzn. na uprzywilejowanej pozycji sytuuje model ogólnych kompetencji, co niewątpliwie jest efektem centralizacji w ramach resortowych struktur decyzji w zakresie treści kształcenia i walidacji efektów uczenia,
2. brak instytucjonalnych podstaw gwarantujących osobie uczącej się jej podmiotową rolę w kształtowaniu swojego statusu w efekcie indywidualnej strategii edukacyjnej. W pewnym uproszczeniu można to wyrazić w następujący sposób: rynek pracy (wejście na rynek pracy/rekrutacja) kontrolowany jest

przez firmy/przedsiębiorstwa, rynek edukacyjny jest kontrolowany przez państwo, co oznacza, że pożądany model kwalifikacji (tym samym możliwości realnego wpływu jednostki na kształtowanie własnej pozycji) określony jest popytem zgłaszanym przez rynek pracy. W tej sytuacji jednak zarówno osoba ucząca, jak i przedsiębiorstwa mają ograniczone możliwości wpływu na strukturę oferty edukacyjnej, którą określają w dużej mierze organy państwa. Jednocześnie brak jest instytucjonalnych rozwiązań umożliwiających trafne odczytanie płynących z rynku, jak i ze społeczeństwa sygnałów dotyczących zapotrzebowania na określony typ kwalifikacji oraz aspiracji edukacyjnych jednostek.

3. projekt PRK nie uwzględnia kwestii (albo ujmuje ją w sposób formalny – poprzez system walidacji efektów uczenia) jednoznacznych kryteriów umożliwiających pracodawcom dobór personelu o pożądanych kwalifikacjach, ze względu na relatywnie mało wyspecjalizowany zasób treści i umiejętności otrzymywany w ramach modelu ogólnych kwalifikacji.

Wymienione wyżej problemy wskazują na występowanie zjawiska niewystarczającego zakresu współdziałania i komunikowania między różnymi segmentami systemu społecznego, współdziałania i komunikowania między instytucjami edukacyjnymi a gospodarką, organami administracji państwowej i otoczeniem społecznym.

Podsumowanie

System edukacyjny stoi dziś przed wielorakimi wyzwaniami:

- nowego rodzaju oczekiwań kierowanych pod adresem nauki i edukacji we współczesnym społeczeństwie – przyczyniania się do zapewnienia i podnoszenia jakości życia,
- nowej roli edukacji polegającej na działaniach zorientowanych na wzmocnienie potencjału naukowo-badawczego i upowszechnianie wiedzy,
- potrzeby zwiększenia zakresu autonomii osoby uczącej się w ramach systemu kształcenia,
- konieczności skomunikowania równolegle realizowanych celów w ramach różnych podsystemów (społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki), w których regulacja oparta jest na odmiennych zasadach – wartościach integrujących grupy i formalnej racjonalności,
- od nauki i edukacji oczekuje się dzisiaj wzmocnienia powiązań z administracją państwową, gospodarką i społeczeństwem.

Wszystko to sprawia, że z wielokrotności ulega liczba aktorów odpowiedzialnych za system kształcenia i tworzenia wiedzy, rośnie też zróżnicowanie interesów uwikłanych w funkcjonowanie systemu edukacji. W tym kontekście tworzenie mechanizmów umożliwiających współdziałanie, gwarantujących możliwość artykulacji oczekiwań i ich uzgadnianie jest nie do przecenienia. Na obecnym etapie wdrażania zmian mechanizmy te są niewystarczające.

Podstawowe relacje między kluczowymi aktorami w systemie edukacji (szkołami, rynkiem pracy, osobami uczącymi się) kreowane są przez państwo. Państwo występuje w kilku rolach: inicjatora zmian (efekt „odgórnej” strategii wdrażania zmian, wynikającej częściowo z dążenia do wywiązania się z unijnych zobowiązań członkowskich), instytucji odpowiedzialnej za ich implementację, wreszcie adresata oczekiwań ze strony pozostałych aktorów zainteresowanych edukacją. Instytucjonalna onnipotencja i dominacja państwa w sferze edukacji w znacznym stopniu ogranicza możliwości eliminacji barier we wzajemnym bezpośrednim komunikowaniu interesariuszy w systemie edukacji.

4. Analiza osiągnięć uczniów i jakości pracy szkół w świetle danych empirycznych. Mazowsze, Polska, świat

Ewa Siellawa-Kolbowska

Jednym z głównych celów badania było określenie stanu przygotowania absolwenta szkoły średniej do podjęcia studiów na uczelni wyższej Warszawy i Mazowsza. Jego realizacja wymagała podjęcia analiz w zakresie oceny rezultatów kształcenia na różnych poziomach nauczania, zwłaszcza na poziomie ponadgimnazjalnym, w skali kraju i regionu. Dane na temat osiągnięć polskich uczniów, szacunki wkładu polskich szkół w przyrost zasobu wiadomości i umiejętności uczniów pochodzą z dwóch źródeł. Jedno to dynamiczne, międzykrajowe badania PISA. Drugim źródłem są dane pochodzące z systemu oceniania zewnętrznego, czyli wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej oraz egzaminów: gimnazjalnego i maturalnego. Choć oba rodzaje danych różnią się charakterem pomiaru, metodologią zbierania danych, warto je poznać, gdyż obrazują złożone ścieżki edukacyjnych sukcesów i porażek polskich uczniów. W odniesieniu do naszego głównego problemu, określenia stanu przygotowania kandydatów do podjęcia studiów wyższych, dostarczają wielu ważnych informacji.

Pomiar osiągnięć szkolnych w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (The Programme for International Student Assessment, w skrócie PISA) jest międzynarodowym porównawczym badaniem umiejętności uczniów. Badane są umiejętności uczniów w zakresie czytania i interpretacji, matematyki i rozumowania w naukach przyrodniczych.

Swoim zasięgiem badanie objęło w kolejnej edycji w 2009 roku 15-latków z 57 krajów świata. Badanie realizowane jest cyklicznie, co trzy lata. Dotąd zrealizowano cztery badania: w 2000, 2003, 2006 i 2009. Polska uczestniczy w badaniu od pierwszej edycji. Obecnie przygotowywane jest kolejne badanie w 2012 roku. W Polsce, zasadniczemu badaniu 15-latków od roku 2006 towarzyszy dodatkowe badanie starszej młodzieży, uczącej się w szkołach ponadgimnazjalnych.

Można wskazać wiele zalet badania PISA, między innymi wysokie standardy metodologiczne. Jak piszą autorzy we wstępie raportu „Wyniki badania 2009 w Polsce”: „Badanie OECD PISA jest reprezentacyjnym badaniem kompetencji piętnastolatków, realizowanym na reprezentatywnej próbie losowej. Oznacza to, że jego wyniki mogą być uogólniane na całą badaną populację, z zastrzeżeniem dopuszczalności błędów, nieuniknionych w realizacji losowej próby. Z podobnymi zastrzeżeniami dopuszczalne jest porównywanie wyników uzyskiwanych w kolejnych cyklach badania PISA, realizowanych od 2000 roku, a także porównywanie wyników badania PISA w poszczególnych krajach biorących udział w projekcie”⁵⁶. Zaletą tego badania jest jego cykliczność (realizowane jest co 3 lata) jak i to, że mamy już dane z czterech pomiarów (2000, 2003, 2006, 2009).

Wykorzystując wyniki badania, spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, czy i jak szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne przygotowują swoich uczniów do dalszej edukacji na kolejnych poziomach kształcenia. Uznamy wyniki opisujące uzyskiwane poziomy osiągnięć za wskaźniki przygotowania do podjęcia kształcenia na poziomie wyższym. Dodatkowo, w oparciu o dane z badania PISA pokażemy, jak polskie szkoły dają sobie radę z realizacją założonych w polityce unijnej edukacyjnych celów określanych przez konkretne wartości europejskich poziomów odniesienia (tzw. benchmarks), przyjętych do zrealizowania w określonym czasie. Zaczniemy od prezentacji trendu wyników gimnazjalistów w zakresie mierzonych umiejętności. Prezentowane w tabeli 1. dane pokazują, jak zmieniają się wyniki polskich uczniów na przestrzeni badanego okresu.

⁵⁶ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2009 w Polsce. OECD PISA, 2011, Warszawa, MEN, s. 4.

Tabela 1. Dynamika średnich wyników czytania i interpretacji osiągniętych przez polskich 15-latków w okresie 2000-2009

PISA	2000	2003	2006	2009	Zmiana w wyniku 2000-2009
Umiejętności					
1. Czytanie i interpretacja	479	497	508	500	21*
Ad. 1. Uzyskany maksymalny średni wynik	546 Finlandia	543 Finlandia	556 Korea Płd.	556 Szanghaj Chiny	
2. Matematyka**	470	490	495	495	25
Ad. 2. Uzyskany maksymalny średni wynik		550 Hongkong Chiny	549 Taiwan	600 Szanghaj Chiny	
3. Rozumowanie w naukach przyrodniczych***	483	498	498	508	10*
3. Uzyskany maksymalny średni wynik			563 Finlandia	575 Szanghaj Chiny	

* różnica istotna statystycznie.

** skalę dla matematyki skalibrowano dopiero w 2003 r., wtedy przyjęto, że średni wynik krajów OECD równy jest 500 p. oraz że około dwu trzecich wszystkich uczniów w części matematycznej badania PISA ma wynik w granicach 400-600 p. Wyniki z badań w roku 2006 i 2009 zostały odniesione do skali opracowanej w 2003 r.

*** w badaniu z 2006 r. na nowo zdefiniowano pojęcie rozumowania w naukach przyrodniczych oraz skalibrowano skalę w podobny sposób, co skalę matematyki. Z tego względu wyniki, które można porównywać pochodzą z dwóch pomiarów, w roku 2006 i 2009.

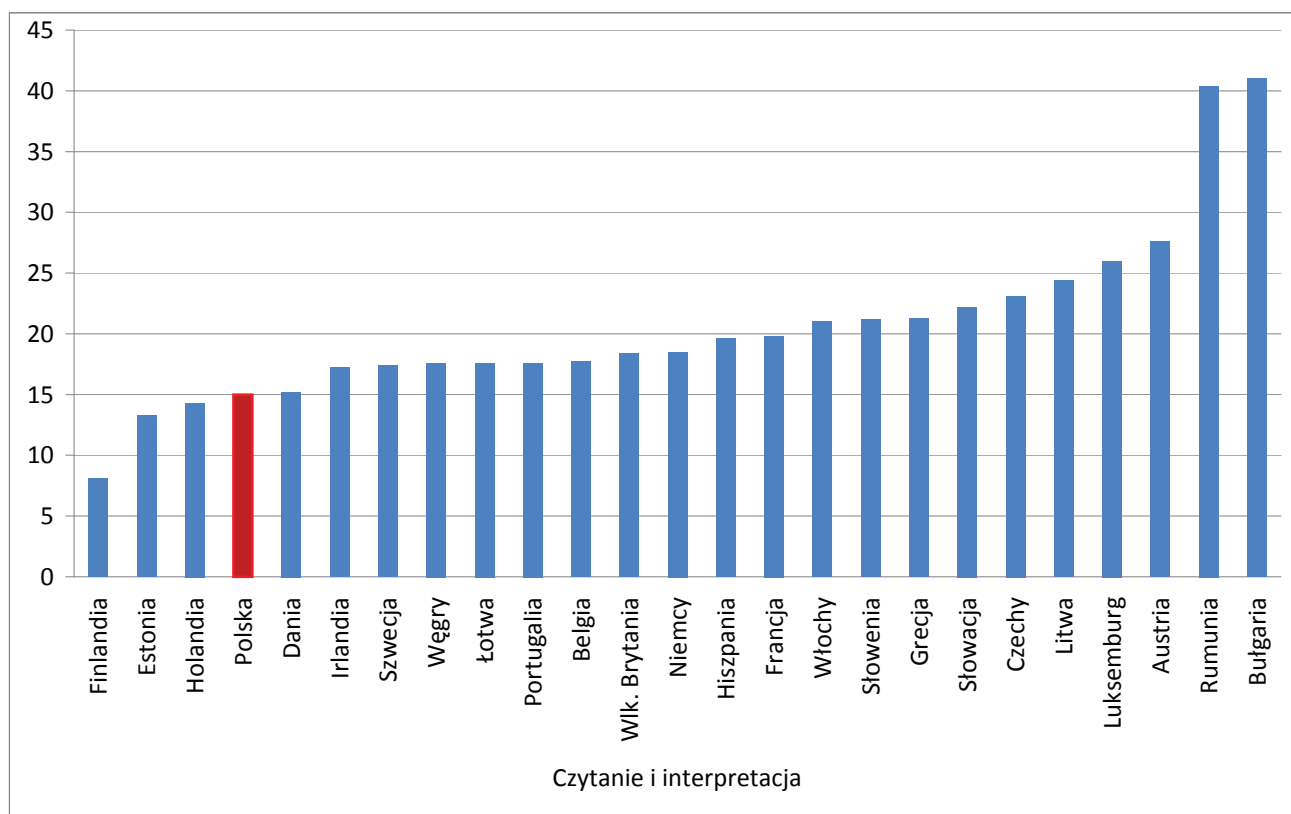
Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu Wyniki badania 2009 w Polsce, MEN, Warszawa, 2011.

Warto zaznaczyć, że w 2000 r., w którym zbadano uczniów uczęszczających do szkół starego typu, Polska startowała z niskich pozycji (15-latkowie nie byli jeszcze wtedy objęci reformą edukacji wdrażaną od 1999 r., kończyli ósmą klasę starej szkoły podstawowej). W tamtym czasie we wszystkich dziedzinach badań PISA polskie wyniki były znacząco niższe od średniej OECD. Po dziewięciu latach Polska ma podobne wyniki jak Holandia, Belgia, Norwegia, Estonia, Szwajcaria, Islandia, Stany Zjednoczone, Szwecja, Niemcy, Irlandia, Francja, Dania, Wielka Brytania czy Węgry. Z drugiej strony, Polska nadal pozostaje dość daleko za krajami, w których uczniowie uzyskali najlepsze wyniki – Chiny (Szanghaj), Singapur, Finlandia, Korea Płd. Za duży sukces w Polsce należy uznać zmniejszenie się różnic między szkołami w wynikach uczniów. W roku 2000 Polskę charakteryzowało jedno z największych zróżnicowań wyników wewnątrz krajowych w krajach rozwiniętych, co znaczyło, że polskie szkoły nie były w stanie utrzymać względnie jednolitego poziomu nauczania w zakresie obowiązującego programu nauczania. Od roku 2003 Polska utrzymuje te różnice na dość niskim poziomie, zbliżonym do państw Europy Północnej.

Wyniki badania PISA pokazują, że kolejne kohorty polskich piętnastolatków stają się coraz lepsze w czytaniu i interpretacji oraz w naukach przyrodniczych. To dobrze rokuje dla ich dalszej edukacji, a tym samym kształcenia na poziomie wyższym. W 2009 roku poziom tych umiejętności polskich uczniów okazał się wyższy od średniego poziomu krajów OECD. Osiągnięcia uczniów z matematyki pozostają jednak na niezmiennym, niskim poziomie, który niepokoi. Inną ważną informacją z badania PISA 2009 jest to, że Polsce udało się w ciągu ostatnich 9 lat znacząco obniżyć liczbę uczniów osiągających najslabsze wyniki. Jest to ważny wskaźnik jakości pracy szkół, przyjęty za znaczący w unijnych zaleceniach edukacyjnych. Wyniki na skali badania PISA są podzielone na 6 poziomów, gdzie 1 oznacza najslabszy, a 6 najlepszy. Uczniowie z wynikiem poniżej poziomu 2 mogą mieć w dorosłym życiu trudności z podjęciem dalszego kształcenia się i zmianą kwalifikacji wymuszaną przez zmienny rynek pracy. Dane pokazują, że obecnie w Polsce odsetek uczniów osiągających najslabsze wyniki w czytaniu i naukach przyrodniczych należy do najniższych w Europie i wynosi odpowiednio dla czytania 15% oraz 13,1% dla nauk przyrodniczych.

Dane te obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Czytanie i interpretacja – odsetek uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2



Źródło: Komunikat prasowy z 7 grudnia 2010 r., opracowany przez Zespół PISA IFiS PAN, archiwum strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Jeśli chodzi o badanie umiejętności czytania i interpretacji tekstu to zakres zadań do wykonania obejmował następujące umiejętności: wyszukiwanie informacji, interpretację, refleksję i argumentację. Autorzy raportu PISA 2009 zwracają uwagę, że uczniowie polskich gimnazjów dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem zadań, w których wymagane są proste operacje tekstowe: wyszukiwanie informacji, powiązanie informacji odnalezionych w tekście. Problemy sprawiają uczniom zadania wymagające dokonywania operacji na tekstach o różnorodnej strukturze, a także dostrzeżenia i opisanie relacji między formą a treścią tekstu. Mocną stroną pozostaje odczytywanie wykresów, diagramów czy tabel.

Gimnazjalistom w Polsce kłopoty sprawiają teksty o charakterze popularnonaukowym, których prawdopodobnie brakuje w praktyce szkolnej.

Warto przyrzeć się rozkładowi polskich wyników na przykładzie wyników w czytaniu w rozbiciu na wszystkie poziomy w badanym okresie 2000-2009. Zwraca uwagę sytuacja, że poprawie, widocznej w kolejnych badaniach, wyników najslabszych w czytaniu nie towarzyszy wzrost wyników najlepszych.

Tabela 2 prezentuje odsetki uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności czytania i interpretacji w Polsce w kolejnych latach badania.

Tabela 2. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności czytania i interpretacji w Polsce w kolejnych latach badania

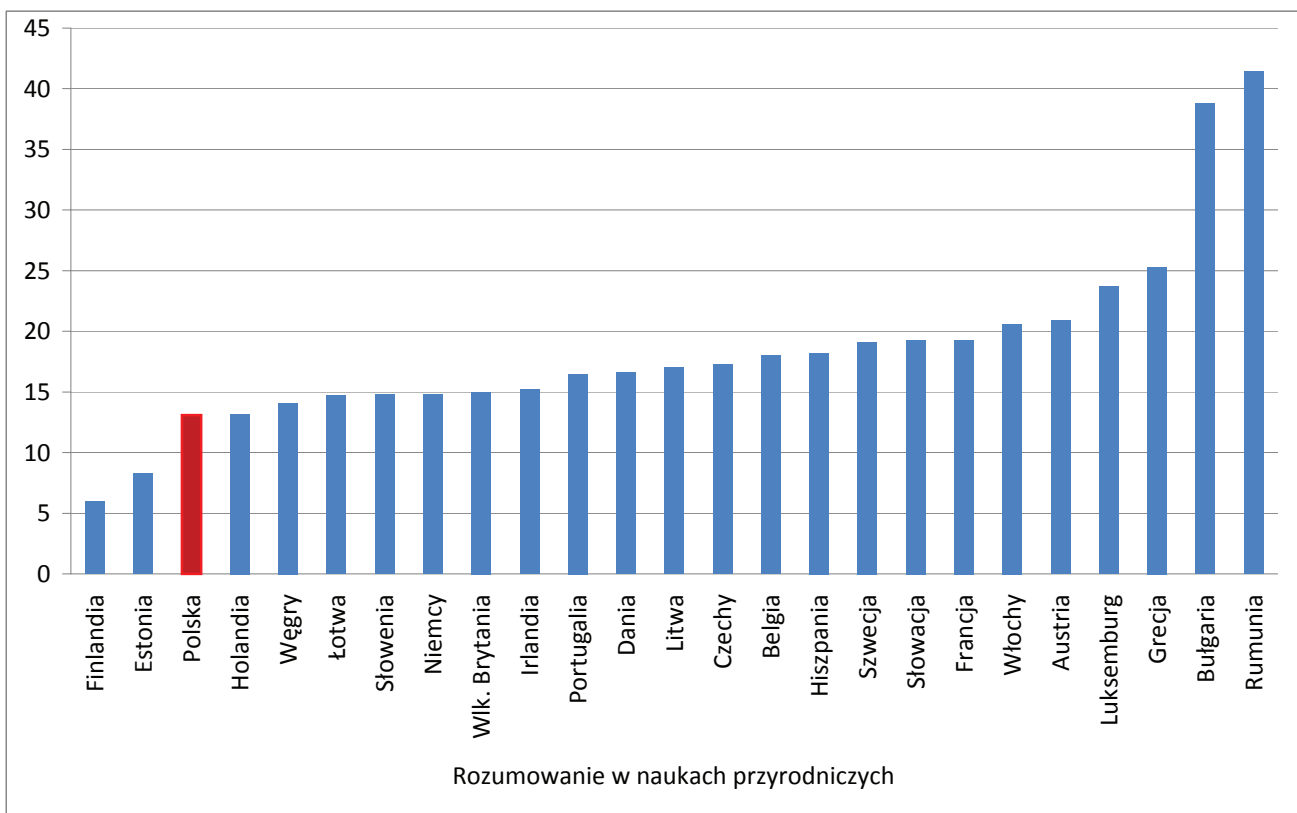
Rok	2000	2003	2006	2009
poziom				
Poniżej poziomu 1	8	5	5	4
Poziom 1	14	12	11	11
Poziom 2	23	24	21	24
Poziom 3	18	21	23	22
Poziom 4	18	20	23	22
Poziom 5	6	7	12	7

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu Wyniki badania 2009 w Polsce, MEN, Warszawa 2011.

Poprawa wyniku polskich uczniów w naukach przyrodniczych jest dobrą wiadomością dla szkół wyższych, nie tylko ze względu na lepszy poziom przygotowania kandydatów na studia. Rozwój w takich dziedzinach jak medycyna, ochrona środowiska, zmiany klimatyczne może budzić wiele niepokojów wynikających z braku umiejętności rozumienia, oceny sytuacji lub w przyjmowaniu obiegowych niesprawdzonych opinii. Dlatego kształtowanie umiejętności w zakresie rozumienia zjawisk przyrodniczych ma istotne znaczenie dla młodych ludzi, nie tylko ze względu na ich decyzje edukacyjne. W badaniu z 2006 roku średni wynik Polski był niemal równy średniej OECD i wyniósł 498 punktów, w 2009 roku wynik polskich gimnazjalistów był już istotnie wyższy od średniej OECD i wyniósł 508 pkt. Wśród wszystkich krajów (lub regionów w wypadku Chin) biorących udział w badaniu najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie z Szanghaju (575 pkt), który po raz pierwszy uczestniczył w pomiarze. Na 2. i 3. miejscu uplasowały się Finlandia i Hongkong, które w 2006 roku zajmowały odpowiednio 1. i 2. miejsce. Również w naukach przyrodniczych Polska zrealizowała unijny poziom odniesienia, jeśli chodzi o odsetek uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2.

Wykres 2. prezentuje odsetek uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2 w zakresie rozumienia w naukach przyrodniczych.

Wykres 2. Nauki przyrodnicze – odsetek uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2

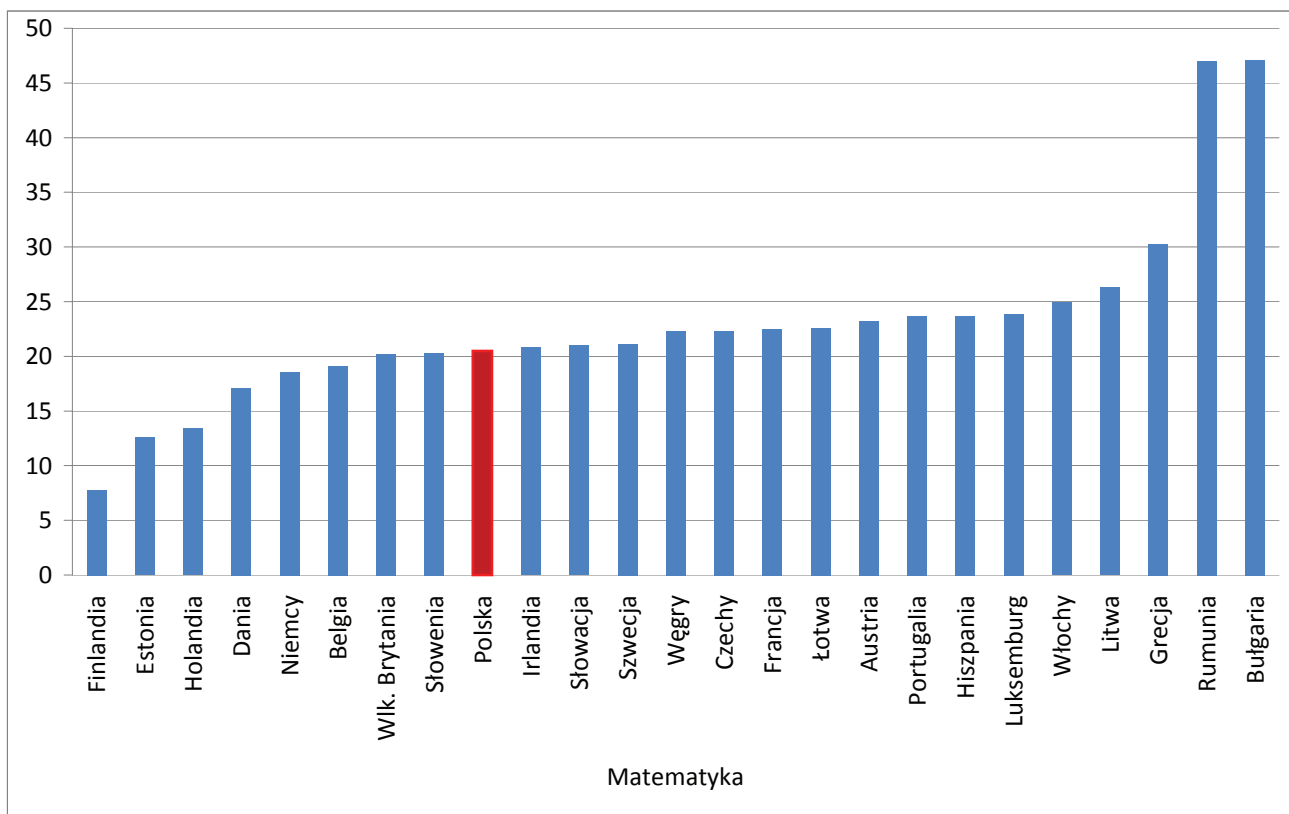


Źródło: Komunikat prasowy z 7 grudnia 2010 r., opracowany przez Zespół PISA IFiS PAN, archiwum strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Matematyka jest jedną z dziedzin występujących w każdym badaniu PISA. Badanie to próbuje zmierzyć przygotowanie 15-latków do wykorzystania umiejętności matematycznych w otaczającym ich świecie. Zadania tej części badania są najczęściej umieszczone w kontekście praktycznym i nie wymagają od ucznia zaawansowanej wiedzy matematycznej. Średni wynik polskich uczniów w roku 2009 w stosunku do roku 2006 nie zmienił się i nadal wynosi 495 punktów (poniżej średniej OECD – 500 p.), co daje Polsce 25. miejsce wśród wszystkich krajów biorących udział w badaniu. Najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie w Szanghaju (2006) i Singapurze (2009). W przypadku matematyki, Polska nie zrealizowała unijnego poziomu odniesienia określonego jako 15% uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2.

Wykres 3. prezentuje odsetek uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2 w zakresie umiejętności matematycznych.

Wykres 3. Matematyka – odsetek 15-latków z wynikiem poniżej poziomu 2



Źródło: Komunikat prasowy z 7 grudnia 2010 r., opracowany przez Zespół PISA IFiS PAN, archiwum strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Podsumowując, w ciągu ostatnich dziewięciu lat wyniki polskich uczniów bardzo się poprawiły. Obecnie Polska zajmuje miejsce w pierwszej dziesiątce badanych krajów: 5. miejsce w czytaniu, 7. w naukach przyrodniczych. W matematyce jesteśmy na 11. miejscu wśród krajów UE. Co ważniejsze, z pomiaru na pomiar zmniejszają się odsetki uczniów osiągających najniższe wyniki. Można powiedzieć, że polskie gimnazja zmniejszają wśród młodszej młodzieży ryzyko, że nie poradzi sobie ona na ścieżce edukacji na wyższym poziomie czy też w dalszej przyszłości, na rynku pracy. Obserwacja trendu sugeruje, że powstanie gimnazjum było zasadniczym powodem spadku procenta tych uczniów najsłabszych z 23% w 2000 r. do niespełna 17% w 2003 roku. Kolejne wyniki badania potwierdzają tezę, że gimnazjum nadal pracuje na to, żeby odsetek uczniów najsłabszych był jak najmniejszy.

Osiągnięcia uczniów w świetle analizy wyników egzaminów zewnętrznych

W międzynarodowych badaniach edukacyjnych, takich jak badania PISA, poziomem analizy osiągnięć uczniów jest poziom kraju i prezentowane wyniki pokazują zróżnicowanie między krajami, nie wnikając w zróżnicowania regionalne wewnątrz nich. Otrzymujemy obraz umiejętności uczniowskich „z lotu ptaka”, pomocny dla oceny ogólnej wydolności systemu edukacji na jego określonym poziomie. Natomiast analiza wyników egzaminów zewnętrznych umożliwia ocenę osiągnięć uczniów, poziomu nauczania w szkołach na poziomie regionalnych i/lub innych jednostek administracyjnych. Standardy wymagań egzaminów zewnętrznych są opracowane z uwzględnieniem tzw. podstawy programowej przewidzianej dla poszczególnych poziomów kształcenia. Ocenianie zewnętrzne obejmuje w Polsce:

- sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej – zwany sprawdzianem z poziomu opanowania umiejętności ponadprzedmiotowych, określonych w standardach wymagań,
- egzamin w trzeciej klasie gimnazjum – zwany egzaminem gimnazjalnym z umiejętności z zakresu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych oraz języka obcego, określonych w standardach wymagań,
- egzamin maturalny – który jest formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego; sprawdza wiadomości i umiejętności, określone w standardach wymagań egzaminacyjnych, stanowiących podstawę przeprowadzania egzaminu maturalnego; składa się z części pisemnej i ustnej.
- egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe – zwany egzaminem zawodowym, który jest formą oceny po-

ziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu, określonych w standardzie wymagań, będącym podstawą przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe; składa się z etapu pisemnego i praktycznego⁵⁷.

Posługując się wynikami egzaminów zewnętrznych, możemy prowadzić analizy statystyczne dla całej populacji uczniów, posiadamy bowiem wyniki wszystkich szkół w Polsce. Możemy porównywać województwa, wnioskując o różnicę w umiejętnościach i wiadomościach wszystkich uczniów zdających określony egzamin w danym dniu i w danym województwie. Egzamin jest sprawdzianem z danego dnia w oparciu o dany test. Z tego powodu egzaminy zewnętrzne mają wielu krytyków. Wskazują oni, że nie jest to pomiar doskonały, nie mierzy bowiem wiedzy, którą uczeń posiada, tylko to, co z niej potrafi wykazać na egzaminie. Przyjęte założenie o jednorazowym pomiarze umiejętności podczas egzaminów daje jednak możliwość porównania wyników województw, bowiem egzaminowi w tym samym czasie zostali poddani wszyscy uczniowie. Omówimy wyniki oceniania zewnętrznego z roku 2010 w oparciu o sprawozdania CKE oraz opracowania, które do nich się odwołują. Poziom osiągnięć na poszczególnych egzaminach zostanie potraktowany jako wskaźnik przygotowania uczniów Mazowsza do kolejnych etapów kształcenia.

Ocena wyników oceniania zewnętrznego na poziomach kształcenia podstawowego, gimnazjalnego i średniego w roku 2010

Warto zacząć od kilku słów na temat potwierdzonej w badaniach tezy o znaczącym regionalnym zróżnicowaniu wyników egzaminów zewnętrznych w kraju, jak i znaczącym ich zróżnicowaniu wewnątrz regionów czy jednostek podziału administracyjnego.

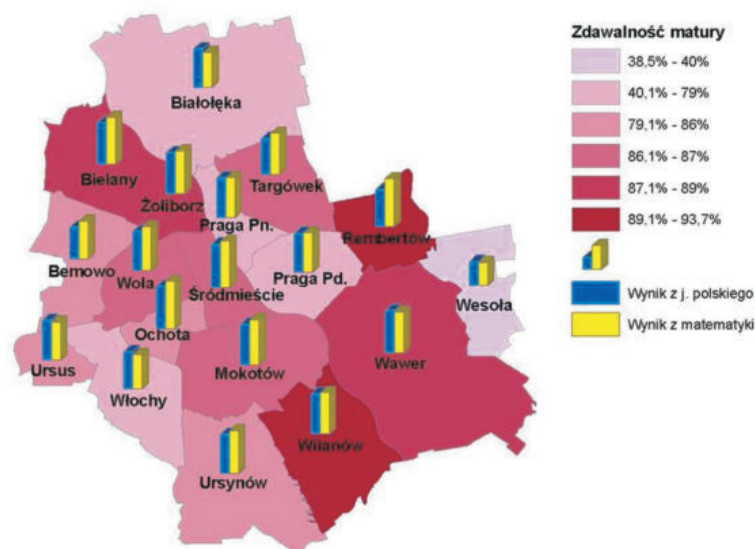
Chociaż wyniki egzaminów nie mogą być jedynym czynnikiem do wnioskowania o jakości pracy szkoły, ocenianie zewnętrzne prowadzone dla różnych poziomów kształcenia pozwala na obserwowanie przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów oraz na porównanie wyników egzaminu w skali kraju, regionu, szkoły.

Matura 2010

Wyniki egzaminu maturalnego będziemy opisywać za pomocą dwóch wskaźników. Jednym jest wskaźnik zdawalności, określany odsetkiem maturzystów, którzy maturę zdali, drugim – średnie wyniki uzyskiwane przez maturzystów w zakresie poszczególnych przedmiotów oraz ich poziomu (podstawowy, rozszerzony). W roku szkolnym 2009/2010 w województwie mazowieckim zdawalność egzaminu maturalnego osiągnęła 79,4% (w roku 2008/2009 – 81,4%). Bardzo dobrze z nauką radzą sobie uczniowie warszawskich szkół średnich. W porównaniu z innymi powiatami województwa mazowieckiego zdawalność egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2009/2010 w powiecie warszawskim była bardzo wysoka (85%). Wskaźnik ten kształtował się na nieco wyższym poziomie jedynie w powiatach otwockim (85,5%) i radomskim (85,2%).

Zróżnicowanie wskaźnika zdawalności matury w samej Warszawie pokazuje mapa 1.

Mapka 1. Zdawalność matury w dzielnicach Warszawy



Źródło: Statystyka Warszawy, nr 4/2010 urząd m.st. Warszawy.

⁵⁷ Tym rodzajem egzaminu nie zajmujemy się w ekspertyzie.

Zdawalność egzaminu maturalnego w Warszawie była również wysoka w porównaniu ze zdawalnością matury w innych dużych miastach Polski: Krakowie (84,2%), Wrocławiu (84,9%), Poznaniu (82,5%) oraz Łodzi (83,5%)⁵⁸. Wyniki w samej Warszawie okazały się znacząco zróżnicowane między poszczególnymi dzielnicami, co pokazuje mapka 1. Interpretacja wyników matur w skali miasta jest bardzo trudna. Od czasu wprowadzenia zewnętrznych matur wyniki w liceach ogólnokształcących są w całej Polsce znacznie lepsze niż wyniki w liceach profilowanych i technikach. Z tego powodu przy porównywaniu wyników uzyskiwanych przez szkoły z poszczególnych dzielnic trzeba brać pod uwagę rozmieszczenie szkół zawodowych oraz niepublicznych. Dostarczone przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Warszawie dane przedstawiają jednak jedynie wyniki uzyskane we wszystkich rodzajach szkół w danej dzielnicy łącznie. Istotnym wskaźnikiem jest też liczba przystępujących do egzaminu maturalnego w porównaniu z liczbą uczniów rozpoczynających w danej szkole naukę w klasie pierwszej oraz uzyskujących świadectwo ukończenia szkoły⁵⁹. Podsumowując, należy podkreślić, że zdawalność maturalnych egzaminów pisemnych zależy nadal silnie od typu szkoły (najwyższa jest w liceach ogólnokształcących, najniższa w liceach profilowanych).

Innym wskaźnikiem w analizie wyników maturalnych są średnie punktacje uzyskane przez zdających z poszczególnych przedmiotów na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Analiza w tym wypadku obejmie dane ogólnopolskie, nie regionalne.

Tabela 3. pokazuje ich rozkład z roku szkolnego 2009/2010 w skali ogólnopolskiej.

Tabela 3. Średnie wyniki z maturalnych egzaminów pisemnych z poszczególnych przedmiotów – egzamin maturalny 2010

Przedmiot	Poziom egzaminu	
	Podstawowy	Rozszerzony
Język polski	57,2	60
Matematyka	58,5	49,3
Język angielski	62,4	68,4
Język niemiecki	63,5	69,9
Język francuski	72,3	74,6
Język rosyjski	62,8	78,5
Język hiszpański	78,8	71,1
Język włoski	79	82,9
Język białoruski	60,6	100
Język litewski	77	93,3
Język ukraiński	67,5	70,5
Język łaciński i kultura antyczna	72,3	66,5
Historia	54,2	51,3
Wiedza o społeczeństwie	54,2	50,8
Fizyka i astronomia	58,8	58,5
Informatyka	38,5	47,2
Geografia	45,8	49,1
Chemia	48,3	61,5
Biologia	45,5	54,6
Filozofia	56,3	67,2
Historia sztuki	43,1	54,5
Historia muzyki	52,5	66,9
Wiedza o tańcu	40,4	48,2
Język kaszubski	62,6	78

Opracowanie własne na podstawie: Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku, red. L. Grabowska, A Grabowska, wyd. Centralna Komisja Egzaminacyjna.

⁵⁸ Statystyka Warszawy, nr 4/2010 urząd m.st. Warszawy.

⁵⁹ Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych w m.st. Warszawie w roku szkolnym 2009-2010, <http://edukacja.warszawa.pl/index.php?wiad=3301>.

W tabeli 3. zwracają uwagę dwie prawidłowości. Pierwsza pokazuje, że w większości przedmiotów, zdający z nich egzaminy na poziomie rozszerzonym uzyskują wyniki wyższe od zdających je na poziomie podstawowym. Druga dotyczy egzaminów z języków i wskazuje, że wyższe wyniki osiągane są, jeśli chodzi o języki mniej popularne i rzadziej występujące w ofercie szkolnej.

Autorzy opracowania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁶⁰ poświęcają tej ostatniej zależności uwagę w swoich analizach ogólnopolskich wyników maturalnych z języków. Zauważają, że o ile w roku 2010 średni wynik uzyskany przez wszystkich maturzystów przystępujących do egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym mieścił się w granicach 62-79% punktów możliwych do uzyskania, o tyle na poziomie podstawowym egzaminu wyraźnie widać różnicę pomiędzy językami najczęściej nauczonymi w szkołach ponadgimnazjalnych, tj. językiem angielskim, niemieckim i rosyjskim, oraz językami mniej popularnymi, tj. francuskim, hiszpańskim i włoskim. W przypadku języków najczęściej nauczanych, a tym samym zdawanych przez dziesiątki bądź setki tysięcy maturzystów, wynik średni jest niższy i wyniósł ok. 60% punktów możliwych do uzyskania. Natomiast w przypadku języków zdawanych przez znacznie mniejszą liczbę absolwentów wynik średni oscylował w granicach 80% punktów możliwych do uzyskania. Powyższa różnica wynika zapewne z faktu, że do egzaminu z języka francuskiego, hiszpańskiego lub włoskiego maturzyści przystępują w większości z wyboru, a nie z konieczności, jak to ma zapewne czasami miejsce w przypadku języka angielskiego (język obowiązkowy na maturze) czy niemieckiego (język najczęściej dostępny w ofercie szkolnej). Możliwość wyboru w szkole języka, którym jest się zainteresowanym, lub który jest językiem rodzinnego środowiska, przekłada się na wyższy poziom wiadomości oraz umiejętności zdających egzamin z języka obcego nowożytnego. Czynniki motywacji ucznia do uczenia się języka okazuje się być czynnikiem znaczącym.

Opisane powyżej różnice pomiędzy średnimi wynikami egzaminów z poszczególnych języków są też zdecydowanie mniej wyraźne w przypadku egzaminu na poziomie rozszerzonym. Ogólnie rzecz biorąc, wybór poziomu rozszerzonego można, naszym zdaniem, traktować jako wskaźnik bardziej przemyślanej, a więc bardziej racjonalnej decyzji, motywującej do lepszego przygotowania się do egzaminu. Różnica pomiędzy średnim wynikiem egzaminu z języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i rosyjskiego wyniosła niecałe 10%, co wskazuje na większą jednorodność w poziomie wiadomości oraz umiejętności maturzystów, którzy zdecydowali się przystąpić do egzaminu na poziomie rozszerzonym (Pomijając języki włoski, białoruski i litewski, z których średnie wyniki na poziomie rozszerzonym były znacznie wyższe niż w przypadku pozostałych języków.) Dane dotyczą sytuacji w skali krajowej, warto byłoby podobne analizy przeprowadzić dla województwa mazowieckiego i Warszawy.

Podsumowując, zestawienie wyników opisanych przez oba wskaźniki, czyli stosunkowo wysokiej zdawalności ze średnimi wynikami, prowadzi do wniosku, że o ile łatwo jest zdać maturę, o tyle znacznie trudniej jest uzyskać dobry wynik z egzaminu maturalnego. Ta refleksja odnosi się do większości przedmiotów, co pokazuje tabela 2. Czy z tego faktu można wysnuwać wniosek, że egzamin maturalny dobrze pełni funkcję selekcyjną i może być dobrą podstawą rekrutacji na wyższe uczelnie? Nie dysponujemy danymi porównywalnymi, ponieważ zmieniały się zasady egzaminu maturalnego. W roku 2010 po raz pierwszy obowiązkowa była matura z matematyki, również po raz pierwszy abiturienti zdający egzamin na poziomie rozszerzonym musieli też zdawać z tego samego przedmiotu egzamin na poziomie podstawowym. Łącznie te dwie zmiany praktycznie uniemożliwiają porównywanie wyników z poszczególnych lat.

Egzamin gimnazjalny 2010

Egzamin gimnazjalny na Mazowszu odbył się 27, 28 i 29 kwietnia 2010 r., w 921 gimnazjach. Przystąpiło do niego prawie 58 tysięcy uczniów, z których większość pisała arkusz standardowy. Rozkład wyników uczniów z egzaminu w części humanistycznej, w odróżnieniu od rozkładu wyników z części matematyczno-przyrodniczej, przesunięty był w stronę wyników wyższych. Z porównania czynnika łatwości dwóch podstawowych obszarów umiejętności humanistycznych wynika, że uczniowie lepiej opanowali umiejętności z zakresu czytania niż tworzenie własnego tekstu. W części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego sprawdzane jest opanowanie czterech obszarów umiejętności. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie w obszarze wyszukiwania i stosowania informacji. Najwięcej problemów sprawiło uczniom stosowanie zintegrowanej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów.

Według informacji uzyskanych z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego przystąpiło w powiecie warszawskim 13 350 uczniów, uzyskując średnio

⁶⁰ Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku, CKE, Warszawa 2010, materiał opracowany przez CKE, www.cke.edu.pl.

34,43 punktów na 50 możliwych do zdobycia, czyli 68,86%. Do części matematyczno-przyrodniczej egzaminu przystąpiło 13 348 uczniów, uzyskując przeciętnie 28,41 punktów na 50 możliwych, czyli 56,82%. Dla porównania, w województwie mazowieckim średnia liczba punktów uzyskanych przez uczniów wynosiła 31,63 w części humanistycznej i 24,96 w części matematyczno-przyrodniczej.

W części językowej egzaminu gimnazjalnego można było zdobyć maksymalnie 50 punktów. Do egzaminu z języka angielskiego przystąpiło w powiecie warszawskim 11 523 uczniów, uzyskując średnio 36,35 pkt. Mniej popularny był język niemiecki, który wybrało 1 197 uczniów, zdobywając średnio 34,69 punktów. Język francuski zdawało 388 uczniów, a średnia liczba uzyskanych punktów wyniosła 40,64. Do egzaminu z języka rosyjskiego przystąpiło 167 uczniów, zaś przeciętna liczba otrzymanych punktów wyniosła zaledwie 18,54. Dla porównania, statystyczny uczeń w województwie mazowieckim zdobył przeciętnie 30,52 punktów z języka angielskiego, 31,36 punktów z języka niemieckiego, 37,74 punktów z języka francuskiego i 27,01 punktów z języka rosyjskiego. Warszawscy gimnazjaliści utrzymali czołową pozycję w kraju. Różnica między średnim wynikiem sprawdzianu w Warszawie a średnią ogólnopolską utrzymuje się na poziomie 0,5 odchylenia standardowego liczonego dla populacji wszystkich zdających w całej Polsce. Zauważalny jest natomiast wzrost różnic w wynikach uzyskiwanych przez gimnazjalistów z poszczególnych dzielnic, który tylko w części można wyjaśnić koncentracją gimnazjów niepublicznych oraz najbardziej atrakcyjnych gimnazjów publicznych, przyjmujących w trybie konkursowym dzieci z całego miasta, w dzielnicach centralnych. Wyniki egzaminów z lat 2005-2010 (w skali znormalizowanej według rozkładu wyników w danym roku) dla trzech przykładowych dzielnic są następujące:

- Śródmieście: gimnazjaliści przez cały ten okres uzyskują najlepsze wyniki (0,85 odchylenia standardowego powyżej średniej ogólnopolskiej dla obu części egzaminu łącznie),
- Mokotów: wyniki gimnazjalistów w tym okresie najbliższe są przeciętnej dla całego miasta,
- Praga Północ: wyniki są słabsze (-0,04).

Wyniki egzaminu w pozostałych dzielnicach mieszczą się w 2010 r. w pobliżu średniej dla Warszawy, w przedziale od 0,23 odchylenia standardowego powyżej średniej ogólnopolskiej dla obu części egzaminu łącznie (Wola) do 0,69 odchylenia standardowego (Ursynów i Żoliborz).

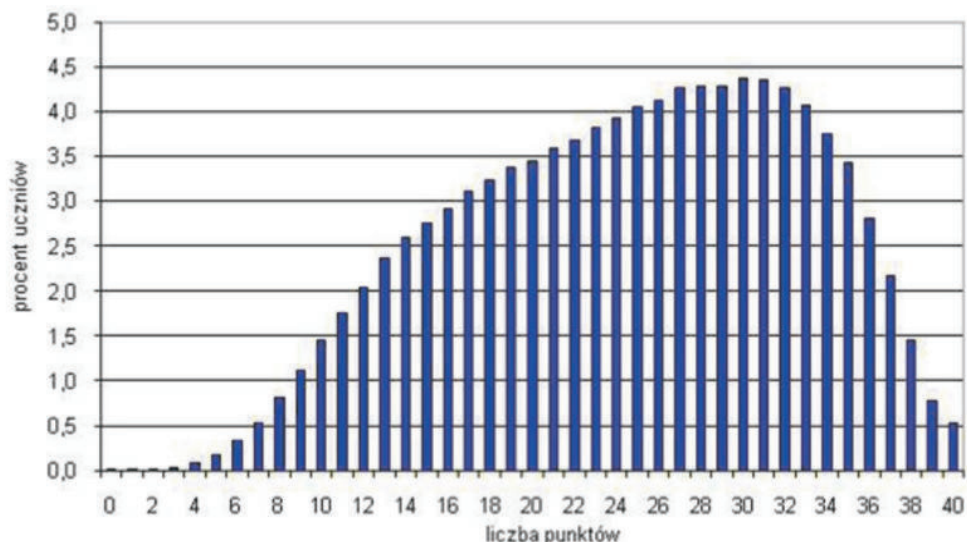
W części językowej egzaminu dla wszystkich języków łącznie najlepsze wyniki uzyskali również gimnazjaliści ze Śródmieścia (0,87 odchylenia standardowego powyżej średniej ogólnokrajowej), a w dalszej kolejności z Wesołej (0,86), Ursynowa (0,84) i Żoliborza (0,83), a słabsze z Pragi Północ (-0,12) i Ursusa (0,04).

Widoczne jest zjawisko pogłębiania się różnic międzydzielnicowych. Częściowo spowodowane jest to śródmiejską lokalizacją najatrakcyjniejszych gimnazjów, w tym renomowanych gimnazjów niepublicznych, ale najważniejszym czynnikiem jest narastający zakres selekcji i autoselekcji kandydatów do gimnazjów. W całej Warszawie tylko około połowy młodzieży uczy się w gimnazjum, w którego obwodzie mieszka. Konkurencyjna rekrutacja do gimnazjów przestaje być wyjątkiem dopuszczalnym w gimnazjach o specyficznym profilu, a staje się zjawiskiem masowym.

Sprawdzian po szkole podstawowej 2010

Sprawdzian po szkole podstawowej odbył się 8 kwietnia 2010 r. Sprawdzian przeprowadzono w 12 855 szkołach. Test w wersji standardowej rozwiązywało łącznie 383 628 uczniów. W ciągu 60 minut mieli do wykonania 20 zadań wyboru wielokrotnego i 5 zadań otwartych. Za rozwiązanie wszystkich zadań można było uzyskać 40 punktów. Średnia wyników dla całego testu w skali Polski wyniosła 24,56.

Wykres 4. Rozkład wyników sprawdzianu po szkole podstawowej



Źródło: Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2010. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2010, materiał opracowany przez CKE, www.cke.edu.pl.

Wyniki sprawdzianu okazały się zróżnicowane ze względu na interesujące nas miejsce zamieszkania uczniów. Uczniowie zamieszkujący duże miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców) uzyskali średni wynik 26,41, najniższy średni wynik uzyskali uczniowie zamieszkujący na wsi – 24,56. Przyjrzymy się teraz wynikom uczniów Mazowsza i Warszawy. W województwie mazowieckim średnia wynosiła 25,58 punktów, co stanowi 63,95% maksymalnej liczby punktów. Natomiast, według informacji⁶¹ podanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Warszawie, statystyczny warszawski uczeń klasy szóstej uzyskał na sprawdzianie 29,06 punktów, tj. 72,65% możliwych do zdobycia.

Warszawscy szóstoklasiści utrzymali czołową pozycję w kraju. Różnica między średnim wynikiem sprawdzianu w Warszawie a średnią ogólnopolską utrzymuje się na poziomie 0,5 odchylenia standardowego liczonego dla populacji wszystkich zdających w całej Polsce. Utrzymują się także wyraźne różnice w wynikach uzyskiwanych przez szóstoklasistów z poszczególnych dzielnic. Wyniki sprawdzianów z lat 2004-2010 (w skali znormalizowanej według rozkładu wyników w danym roku) dla trzech przykładowych dzielnic są następujące:

- Ursynów: szóstoklasiści przez cały ten okres uzyskują najlepsze wyniki,
- Białołęka: szóstoklasiści przez 7 ostatnich lat uzyskiwali wyniki najbliższe przeciętnej dla całego miasta,
- Praga Północ: wyniki są słabsze.

Wyniki sprawdzianu w pozostałych dzielnicach mieszczą się w 2010 r. w pobliżu średniej dla Warszawy, w przedziale od 0,36 odchylenia standardowego powyżej średniej ogólnopolskiej (Wola) do 0,74 odchylenia standardowego (Żoliborz).

Opracowanie Przemysława Śleszyńskiego⁶², analizującego wyniki sprawdzianu w szkołach podstawowych w roku 2002, pokazują nie tylko ich duże zróżnicowanie regionalne, ale pozwalają też na określenie ważnych uwarunkowań w tym względzie. W skali makro wiążą się one z historycznie ukształtowanymi regionami społeczno-gospodarczymi, różniącymi się pod względem gospodarczym, demograficznym, osadniczym i kulturowym. W skali mikro uwarunkowania dotyczą środowiska rodzinnego uczniów – wyniki zależne są od statusu majątkowego i pozycji społecznej rodziny. Zdaniem autora tworzą się niejako dwa poziomy zależności: regionalny i środowiskowy. Regiony są zróżnicowane pomiędzy sobą ze względu na ich charakter społeczno-gospodarczy, ale i społeczności regionalne są zróżnicowane wewnętrznie ze względu na status społeczno-zawodowy poszczególnych rodzin.

Ten sam autor, w raporcie⁶³ dotyczącym geografii edukacji wykonanym na podstawie materiałów otrzymanych z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej podjął się zbadania, w jakim stopniu wyniki sprawdzianów w szkołach podstawowych są związane z wynikami egzaminów w szkołach gimnazjalnych na tych samych

⁶¹ Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych w m.st. Warszawie w roku szkolnym 2009-2010.

⁶² Źródło: http://www.igipz.pan.pl/miasto/zbiory/spr_2002_igipz_pan.pdf.

⁶³ P. Śleszyński, Uwarunkowania zróżnicowań przestrzennych wyników egzaminu gimnazjalnego w 2002 r., raport IGiPZ PAN w Warszawie CKE Biuletyn Badawczy 2/2004.

obszarach. Opracowany przez niego wskaźnik określający sumę wyników egzaminu gimnazjalnego z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz sprawdzianu dla szkół podstawowych dla gmin pokazał znaczące różnicowania, świadczące o kumulacji i trwałości nabywanych umiejętności w szkołach. Wyniki edukacji odzwierciedlają opisane wcześniej różnicowania regionalne uwarunkowane historycznie i kulturowo oraz podział w zależności od stopnia zurbanizowania. Dostrzec można jednak wiele gmin wiejskich, które osiągnęły wysoką przeciętną sumę punktów, głównie w województwie mazowieckim, a także łódzkim, małopolskim i świętokrzyskim. Drugim zastosowanym wskaźnikiem były współczynniki korelacji obliczone dla wyników sprawdzianu ze szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego. Analiza korelacji, przeprowadzona dla wyników poszczególnych części egzaminu gimnazjalnego z wynikami sprawdzianu w szkołach podstawowych w podziale na powiaty, ujawniła stosunkowo istotne współwystępowania, zazwyczaj wyższe od +0,4. W kilku przypadkach współczynniki te były wyższe od +0,7 (w ten sposób skorelowane były m.in. wyniki umiejętności czytania). Dowodzi to istotnych współzależności i trwałości wyników kształcenia. Należy pamiętać, że w przypadku sprawdzianu w szkołach podstawowych przy korelacji jego poszczególnych części składowych otrzymano znacznie wyższe współczynniki.

1. Najważniejsze charakterystyki dotyczące między innymi różnicowania regionalnego wyników egzaminu gimnazjalnego w porównaniu z wynikami sprawdzianu po szkole podstawowej przedstawiają się następująco: Porównanie wyników egzaminu gimnazjalnego z wynikami sprawdzianu szóstoklasistów ujawniło duże podobieństwo rozkładu wyników, co oznacza wpływ podobnych czynników zewnętrznych.
2. Podobnie jak w przypadku sprawdzianu w szkołach podstawowych, wyniki kształcenia w gimnazjach związane są z uwarunkowaniami środowiskowymi (przede wszystkim z dochodami i wykształceniem rodziców).
3. Widoczne różnicowanie regionalne wyników egzaminu gimnazjalnego związane jest z historią regionów społeczno-gospodarczych. Najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie zamieszkali w regionach o bardziej ustabilizowanej sytuacji historyczno-migracyjnej.
4. Inny aspekt różnicowań wyników obu egzaminów wiąże się z położeniem w stosunku do największych aglomeracji (metropolii). Zarówno w skali kraju, jak i poszczególnych regionów, lepsze wyniki osiągnęli uczniowie zamieszkali w aglomeracjach, gorsze – na obszarach wiejskich oddalonych od dużych miast.
5. Większe różnicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego niż wyników sprawdzianu po szkole podstawowej może być skutkiem względnie krótkim okresem istnienia gimnazjów i silnym wpływem czynników organizacyjno-administracyjnych, związanych z organizacją szkół i ich nieustabilizowanym poziomem kształcenia.

Podsumowanie. Jak badać edukacyjne ścieżki do sukcesu? (przykład kanadyjski)

W 2000 roku Kanada rozpoczęła realizację sondażowego badania edukacyjnego The Youth in Transition Survey (YiTS)⁶⁴, którego częścią było badanie PISA. Było to badanie dynamiczne, panelowe, podczas którego w okresie do 2006 z uczestnikami badania PISA 2000 były przeprowadzane co dwa lata wywiady. Pomiar indywidualnych osiągnięć szkolnych w 2000 roku pozwolił na wgląd i lepsze zrozumienie wyborów młodych ludzi, dokonywanych w późniejszym wieku oraz zderzenia tych decyzji z efektami późniejszej edukacji i aktywnością na rynku pracy. Kanadyjski przykład pokazuje wartość i użyteczność wyników badania PISA jako elementu długodystansowych badań nad lepszym zrozumieniem powiązania pomiędzy kompetencjami nabywanymi na kolejnych etapach kształcenia. Wyniki kanadyjskiego badania są reprezentatywne dla kohorty demograficznej Kanadyjczyków urodzonych w roku 1984, a której kompetencje zmierzone zostały w przedostatnim roku obowiązkowej nauki szkolnej (2000) i których wybory edukacyjne dokonywane od 17. roku życia do 21. były śledzone i konfrontowane nie tylko z ich rezultatami edukacyjnymi, ale i z aktywnością na rynku pracy⁶⁵. Ciekawe z punktu widzenia polityki oświatowej było to, że tak kosztowne i złożone badanie podjęto w okresie, gdy kanadyjski system edukacji działał względnie sprawnie. Potwierdziły to wyniki PISA 2000, w której kanadyjskie 15-latki uzyskały bardzo dobre wyniki w międzynarodowym rankingu, $\frac{3}{4}$ uczniów

⁶⁴ Raport Sekretariatu Generalnego OECD pt. Pathways to Success. How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada – Brussel, OECD 2010.

⁶⁵ Reprezentatywna próba, N = 30 000 15-latków biorących udział w badaniu PISA 2000. Dodatkowo, dla bardziej rzetelnej informacji o wykształceniu, zawodzie, zarobkach rodziców badanych 15-latków, przeprowadzono wywiady z ich rodzicami. Te same 30 000 młodych osób, które wzięły udział w badaniu w 2000 roku, było obejmowane badaniem kwestionariuszowym co 2 lata (od wieku 15 do 25 lat) w ramach badania Youth in Transition Survey, op. cit. s. 3.

uzyskało poziom 3 lub wyższy w czytaniu. Mimo że zróżnicowanie wyników między prowincjami Kanady było znaczne, to zróżnicowanie między szkołami, jak również grupami środowiskami społeczno-zawodowymi, było względnie niskie, co dobrze świadczy o pracy szkół.

Kanadyjska młodzież po zakończeniu obowiązkowej edukacji ma do wyboru 48 ścieżek obejmujących dalszą edukację i/lub pracę. Jednak $\frac{3}{4}$ uczniów kończących drugi (średni) poziom kształcenia wybiera bezpośrednią ścieżkę na uczelnię wyższą. Są to przede wszystkim ci, którzy mieli wysoki poziom osiągnięć w testach PISA, tzn. poziom trzeci i wyższy. Wyniki badania YITS pokazują, że na uczelnie akademickie – czyli uniwersytety trafiają ci, którzy osiągnęli poziom 4 lub 5, natomiast do uczelni typu college ci, których wyniki w PISA były na poziomie 3 lub 4. W rzeczywistości, w 2006 roku wszyscy badani (wówczas już w wieku 21 lat) – studujący czy na uniwersytecie, czy w college'u zdobyli w PISA 2000 punktację dobrze ponad 500 (średnia w OECD).

Jak pokazały te badania, ścieżki studentów do szkół typu college były bardziej skomplikowane, ich edukacja bywała przerywana okresami pracy. Większość tej młodzieży wybrała ścieżki niebezpośrednie, lawirując między edukacją i pracą. Połowa młodzieży, która pracowała w 2006, poszukiwała zatrudnienia bezpośrednio po edukacji ponadpodstawowej i miała niższe od przeciętnych wyniki PISA. Zróżnicowanie wyników w czytaniu między młodzieżą, która w roku 2006 pracowała, było większe niż w obu grupach młodzieży studiującej – na uniwersytetach i w szkołach typu college. Wieloczynnikowe analizy pokazały silną korelację między wynikami w zakresie umiejętności czytania uzyskanego w szkole ponadpodstawowej a dalszymi edukacyjnymi osiągnięciami. Wyższe wyniki osiągnięte w szkole miały istotne znaczenie dla pozytywnego ukończenia szkoły ponadpodstawowej i kontynuowania edukacji w jakiejś jej formie.

Dla studentów z wynikami w dolnym kwartylu z czytania w badaniu PISA 2000, w porównaniu do studentów z górnego kwartyła, istniało dużo większe prawdopodobieństwo „wypadnięcia” ze szkoły wyższej bez jej skończenia. Dla tych z wysokimi wynikami istniało wysokie prawdopodobieństwo kształcenia się na poziomie wyższym w wieku 21 lat oraz niepodejmowania jeszcze w tym wieku pracy. Dla tych, którzy pracę podjęli, większe prawdopodobieństwo było, że powrócą na edukacyjną ścieżkę. Wśród mężczyzn lepsze wyniki w czytaniu i matematyce w badaniu PISA miały istotny związek z kontynuacją przez nich edukacji i niższą gotowością podjęcia pracy. Z kolei u kobiet niskie umiejętności w zakresie matematyki były związane z częstszym i wczesnym podejmowaniem pracy. Interesującym jest wynik wskazujący na słabszy związek decyzji edukacyjnych młodych Kanadyjczyków z wykształceniem rodziców niż z wynikami badania PISA 2000.

Wyniki analizy „długodystansowej” pokazują, że chociaż wszyscy młodzi mają dostęp do edukacji ponadpodstawowej, to sama dostępność nie wystarczy by osiągnąć edukacyjny sukces na poziomie kształcenia wyższego. Badania pokazały, że sukces jest uzależniony od takiej dyspozycji, jak wytrwałość w kształceniu się, ale i umiejętności wyboru kierunku studiów. Wyższe sprawności wykazane w badaniu PISA 2000 okazały się silnie związane z decyzjami o szybkim wejściu w następny etap edukacji, wytrwałej jej kontynuacji jak i wyborem odpowiedniego kierunku na uniwersytecie. Studenci z najlepszymi wynikami w badaniu PISA mieli w tym względzie 20 razy większe prawdopodobieństwo niż ci z wynikami na poziomie 1 i poniżej.

W Kanadzie, studenci z uniwersyteckim wykształceniem rodziców mieli 4,5 raza większe prawdopodobieństwo, że znajdą się na uniwersytecie niż ich koledzy, których rodzice wykształcenia takiego nie posiadali. Obserwowany jest również silny związek pomiędzy poziomem wykształcenia rodziców a aktywnością edukacyjną dzieci. Podjęcie studiów na uniwersytecie jako cecha młodego człowieka okazało się być bardziej wrażliwe na cechy kontekstu rodzinnego niż podjęcie nauki w szkole typu college. Jeśli chodzi o poziom dochodów rodzinnych, to prawie dwie trzecie studentów z gospodarstw domowych o wysokich dochodach studiowało na uniwersytecie, w porównaniu z jedną trzecią z rodzin z najniższej grupy dochodu. Co zaskakujące, 61% młodzieży urodzonej poza granicami Kanady dostało się na kanadyjskie uniwersytety, w porównaniu z 43% z kanadyjskiej młodzieży urodzonej w tym kraju. Choć kobiety częściej podejmowały studia na uniwersytecie, to młodzi mężczyźni pięć razy częściej wybrali kierunki nauk ścisłych niż kobiety.

Kompetencje PISA w wieku 15 lat pozwalają również przewidzieć osiągnięcia na rynku pracy, chociaż trzeba pamiętać, że dotyczą one wczesnego etapu pracy zawodowej, bo odnoszą się do młodych ludzi w wieku 21 lat, kiedy młodzież dopiero zaczyna karierę zawodową. W wieku 21 kobiety, które miały w PISA 2000 wysokie wyniki z czytania, zarabiały 12% więcej niż te z niskimi wynikami. Podobna zależność statystyczna dla mężczyzn była słabsza. Tym niemniej, różnice w zarobkach między kobietami i mężczyznami utrzymują się, ponieważ mężczyźni zarabiali o 23% więcej niż kobiety. Ten ogólny przegląd wyników pokazuje, że zintegrowanie pomiaru szkolnych osiągnięć w ramach badania PISA z długookresowym badaniem losów absolwentów na kolejnych szczeblach kształcenia i na rynku pracy dostarcza cennej informacji, która może być wykorzystana

przy prognozowaniu zarówno w edukacji, jak i gospodarce. Ponadto, przyjęta strategia badawcza zastosowana w Kanadzie umożliwiła:

- porównania międzykrajowe, pozwalając ocenić perspektywiczne szanse uczniów na rynku krajowym i międzynarodowym,
- śledzenie rozmaitych tradycyjnych i nowych ścieżek związanych z decyzjami młodych ludzi dotyczącymi przyszłości i ich wpływu na podejmowanie studiów wyższych,
- monitorowanie udziału w kształceniu na poziomie wyższym różnych grup młodych ludzi i czynników oddziałujących na wybór przez nich dyscypliny i typu wyższej edukacji,
- identyfikację czynników związanych z dostępem do różnego typu form edukacji i opcji zatrudnienia na rynku pracy,
- monitorowanie, na ile planowane ścieżki zostały zrealizowane, przerwane lub nieosiągnięte.

Zastosowana strategia badawcza potwierdza użyteczność ocenianych umiejętności w badaniu PISA w odniesieniu do rzeczywistych sytuacji życiowych, ponieważ pokazuje silny związek tak mierzonych umiejętności z rezultatami w późniejszej edukacji i na rynku pracy.

Uwypukla to znaczenie zbierania tego typu danych, gdyż badania obejmujące dłuższe okresy dostarczają cennych informacji o zmieniających się wzorach ścieżek do edukacji i pracy, pokazują, czy i jak dokonują się wielokrotne przejścia pomiędzy kształceniem a pracą. To monitorowanie ścieżek jest ważne dla tworzenia polityki skierowanej na edukację „drugiej szansy”, jak również dla edukacji bazującej na pracy.

Wyniki prezentowanego powyżej badania prowadzą do dwóch ważnych wniosków. Pierwszy to ten, że nawet przy uwzględnieniu wpływu tzw. zmiennych tła (cech społeczno-kulturowych) poziom osiągnięć w badaniu PISA pozostał istotnym czynnikiem określającym ścieżki edukacyjne i sukcesy na rynku pracy, choć wiązały się one z różnymi wzorami dla młodych mężczyzn i kobiet. Drugi wniosek dotyczy znaczącego związku wyników PISA w modelach testujących przejścia od edukacji do pracy.

W raporcie z badań rozważono również trzy ważne aspekty związane z edukacją ponadpodstawową: udział, wytrwałość w kontynuacji nauki i wybór kierunku studiów na uniwersytecie. Trwające wiele lat badanie zorientowane było na problemy poziomu edukacji wyższej, położono w nim nacisk na badanie barier w dostępie do wykształcenia wyższego oraz na rozpoznanie takich czynników, jak wytrwałości w studiowaniu i wyboru kierunku studiów przez młodzież. Dzięki zapewnieniu szerokiego wyboru zmiennych związanych z demograficznymi, społeczno-ekonomicznymi cechami młodych ludzi oraz ich osiągnięciami szkolnymi, możliwe było testowanie uwarunkowań tych trzech ważnych czynników w odniesieniu do edukacyjnych karier młodych ludzi. Test ten wykazał istotne znaczenie poziomu osiągnięć nabywanych w szkole, w okresie obowiązku szkolnego, czyli trwałego efektu osiągnięć na względnie wczesnym etapie edukacji. Niestety jak dotychczas podobnego badania w Polsce nie wykonano.

5. Oczekiwania edukacyjne uczniów, rodziców, opinii społecznej na temat szkół i uczelni. Analiza wyników badań sondażowych (na podstawie badań CBOS)

Barbara Post

Wprowadzenie

Jedną z konsekwencji reform polskiej edukacji jest zwiększająca się liczba młodych ludzi wybierających szkoły średnie, rosnąca liczba uczniów uzyskujących maturę oraz wzrostowa dynamika liczby osób podejmujących studia. Wskaźniki te świadczą o tym, że z punktu widzenia dostępności kształcenia system edukacji w naszym kraju uległ zasadniczym przeobrażeniom, zwłaszcza na jego wyższym poziomie. Rejestrując te i inne zmiany⁶⁶, badacze i eksperci zwracali jednak uwagę na pogłębianie się podziałów między kolejnymi etapami edukacji, generowane przez niedostateczną koordynację reformy. Z jednej strony podzielano więc opinię mówiącą na przykład, że „Motorem podnoszenia jakości systemu edukacji jest poziom wyższych uczelni i stan badań naukowych”⁶⁷ – z drugiej wyrażano obawy wskazujące na to, że „Przy ogromnym wzroście liczby studentów, jaki miał miejsce w latach dziewięćdziesiątych, przy niedostatecznym finansowaniu, niepokój budzi jakość wykształcenia oferowanego przez uczelnie.”⁶⁸

Celem tej części ekspertyzy jest odpowiedź na pytania dotyczące społecznych oczekiwań wobec szkół i wyższych uczelni. Reforma polskiego systemu edukacji umożliwiła zaspokojenie „odłożonego” popytu edukacyjnego, który nie mógł być zrealizowany w okresie PRL. Pytanie, na które będziemy próbowali odpowiedzieć, dotyczy następującej kwestii – jakie opinie, postawy i oceny dotyczące szkół średnich oraz szkolnictwa wyższego towarzyszyły i towarzyszą obecnie aspiracjom edukacyjnym polskiego społeczeństwa. Będziemy się posługiwać w tym celu przede wszystkim wynikami badań zrealizowanymi w latach 1990-2010 przez Centrum Badania Opinii Społecznej, wykorzystując najpierw te z nich, które dotyczą tej grupy społecznej, do której oferta systemu edukacji jest przede wszystkim kierowana – czyli młodzieży. Następnie przedstawimy wyniki reprezentatywnych dla polskiego społeczeństwa sondaży, które pozwalają na charakterystykę społecznych postaw i opinii dotyczących funkcjonowania systemu oświatowego w Polsce.

Polska młodzież – aspiracje edukacyjne oraz opinie, postawy i oceny dotyczące szkoły⁶⁹

Aspiracje edukacyjne

Aspiracje można określić jako zespół dążeń lub celów, które jednostka definiuje oraz akceptuje jako ważne i które przesądzają o jej planach życiowych. Bywają one utożsamiane z pragnieniami, planami i marzeniami; definiowane jako gotowość do działania bądź związane z przejawianymi lub realizowanymi dążeniami.⁷⁰ W przypadku młodzieży w badaniach realizowanych przez CBOS podstawowym wskaźnikiem aspiracji edukacyjnych i zarazem jedną z miar aspiracji życiowych badanych młodych ludzi były ich odpowiedzi na pytania dotyczące wyobrażeń o własnym życiu za 10-15 lat. Wyniki za lata 1990-2008 przedstawia tabela 1.

Tabela 1.

Jakie będziesz miał(a) wykształcenie za 10-15 lat?	1990	1992	1994	1996	1998	2003	2008
	w procentach						
Zasadnicze zawodowe	30	22	16	10	5	3	5
Średnie	36	33	31	31	24	14	15
Pomaturalne	9	13	16	16	14	12	11
Wyższe	25	32	36	43	57	71	69

Źródło: Młodzież 2008, raport CBOS.

⁶⁶ por. np. R. Dolata, E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje, Warszawa 2004, ISP; K. Konarzewski, Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa 2004, ISP; M. Zahorska, Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie Żak; K. Konarzewski, Szkolnictwo w pierwszym roku reformy oświaty, Warszawa 2001, ISP.

⁶⁷ M. Zahorska, Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji, w: Reformy społeczne. Bilans dekady, red. M. Rymsza, Warszawa 2004, ISP, s. 190.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Przywoływane w tej części ekspertyzy dane pochodzą zarówno ze statutowych badań CBOS (dane za lata 1990, 1991, 1992, 1994, 1996, 1998), jak i z badań zrealizowanych przez ten ośrodek na zlecenie Krajowego Biura do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii (dane za lata 2003 i 2008). Są one dostępne w publikowanych przez CBOS komunikatach z badań, natomiast w postaci zbiorczej część z wykorzystywanych przez nas wyników została zebrana w raporcie końcowym z badania Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną – Młodzież 2008 (CBOS, Warszawa, grudzień 2008).

⁷⁰ por. np. T. Lewowicki, Aspiracje dzieci i młodzieży, Warszawa 1987, PWN; N. Bednarzyk-Jama, Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponad gimnazjalnych, Warszawa 2008, IBE.

Gromadzone od początku lat 90-tych odpowiedzi na pytanie Jakie będziesz miał(a) wykształcenie za 10-15 lat? prowadzą do wniosku, że poziom aspiracji edukacyjnych w tej grupie społecznej do roku 2003 charakteryzował się dużą dynamiką. Otóż dwadzieścia jeden lat temu (w roku 1990) co czwarty badany młody człowiek deklarował, że w przyszłości będzie miał wykształcenie wyższe. Osiem lat temu (w roku 2003) twierdziła już tak większość badanej młodzieży, czyli 71% respondentów – natomiast trzy lata temu 69% badanych.

Warto też dodać, że prawie wszyscy uczniowie liceów ogólnokształcących (95%) oraz większość uczniów techników (70%) i liceów zawodowych (70%) była przekonana o tym, że w przyszłości będzie miała wyższe wykształcenie. W porównaniu z tą grupą młodzieży aspiracje edukacyjne uczniów szkół zawodowych wypada określić jako znacznie skromniejsze – co czwarty z nich planował zakończyć edukację na tym poziomie, a jedynie co dziesiąty myślał o zdobyciu wyższego wykształcenia⁷¹.

Analizowane wyniki świadczą także o istnieniu związku między poziomem przewidywanego przyszłego wykształcenia badanych młodych ludzi a wykształceniem ich rodziców (tabela 2.).

Tabela 2.

Jakie będziesz miał(a) wykształcenie za 10-15 lat?	Odpowiedzi uczniów, których rodzice mają wykształcenie:									
	podstawowe		zasadnicze zawodowe		średnie		pomaturalne		wyższe	
	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec
	w procentach									
Zasadnicze zawodowe	17	12	8	7	3	2	1	0	1	2
Średnie	20	18	20	19	17	16	8	5	5	4
Pomaturalne	16	18	15	12	9	11	18	17	6	2
Wyższe	48	53	57	62	72	71	74	78	88	91

Źródło: Młodzież 2008, raport CBOS; dane za rok 2008.

Korelacja ta w roku 2008 miała następujący charakter: prawie wszyscy respondenci, których rodzice (ojciec i/lub matka) mieli wyższe wykształcenie, przewidywali, że w przyszłości również je uzyskają. Natomiast porównanie poziomu aspiracji edukacyjnych pozostałych badanych z wykształceniem ich rodziców wskazuje na to, że większość młodzieży zamierza osiągnąć wyższy poziom wykształcenia niż mają ich rodzice.

Opinie, postawy i oceny dotyczące szkoły

Ocena edukacyjnej funkcji szkoły

W wypadku edukacyjnej funkcji szkoły analizowane dane prowadzą do dwu konkluzji. Po pierwsze, pozwalają na stwierdzenie, że zdaniem badanej młodzieży szkoły coraz lepiej przygotowują ją do funkcjonowania na rynku pracy, niemniej opinii badanych w tej kwestii są zróżnicowane w zależności od typu szkoły, do której chodzą. Szanse zdobycia atrakcyjnej pracy po ukończeniu swojej szkoły najwyżej oceniają uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych.

Po drugie, zgromadzone przez CBOS wyniki świadczą o tym, że ocena czysto edukacyjnej funkcji szkoły jest bardziej stabilna niż opinie na temat tego, w jakim stopniu jej ukończenie może wiązać się z szansami na zdobycie atrakcyjnej pracy. Innymi słowy, w jednym i w drugim wypadku opinie badanej młodzieży zmieniły się „in plus”, niemniej wtedy, kiedy młodzi ludzie wyrażają opinie na temat tego, czy ich szkoła dobrze przygotowuje ich do dalszej nauki – zmiana ta jest mniejsza (zwłaszcza w przypadku opinii wyrażanych w roku 2003 i 2008).

⁷¹ por. Młodzież 2008, CBOS, Warszawa, grudzień 2008, s. 31.

Tabela 3.

Jak oceniasz, czy szkoła, do której chodzisz:		Wskazania respondentów wg terminów badań		
		1998	2003	2008
		w procentach		
– daje duże szanse na zdobycie atrakcyjnej pracy po jej ukończeniu	Zdecydowanie tak	6	7	9
	Raczej tak	26	36	43
	Raczej nie	33	27	25
	Zdecydowanie nie	14	12	7
	Trudno powiedzieć	20	17	15
– dobrze przygotowuje do dalszej nauki, studiów	Zdecydowanie tak	9	12	14
	Raczej tak	44	51	52
	Raczej nie	21	19	16
	Zdecydowanie nie	8	6	5
	Trudno powiedzieć	18	11	11

Źródło: Młodzież 2008, raport CBOS.

Ocena wyboru szkoły

Sformułowane wyżej konkluzje mogą wiązać się z faktem świadczącym o tym, że większość badanej młodzieży uważa, że – biorąc pod uwagę swoje szanse na przyszłość, chęć osiągnięcia czegoś w życiu, uzyskania dobrej pracy czy dostania się na studia wyższe – dokonała dobrego wyboru szkoły. Młodzi ludzie w większości wyrażali takie właśnie opinie już w 2004 roku, a zdaniem autorów raportu Młodzież 2008 odnotowany wtedy „znaczący wzrost odsetka zadowolonych z dobrego wyboru szkoły uczniów techników, liceów zawodowych i zasadniczych szkół zawodowych osiągnął być może poziom, który trudno będzie przekroczyć”⁷². Przypuszczenie to potwierdziły wyniki badania z roku 2008 świadczące o tym, że wzrost zadowolenia z wyboru szkoły deklarowali wyłącznie uczniowie liceów ogólnokształcących (w latach 1998 i 2003 blisko dwie trzecie licealistów uważało, że wybór szkoły był dla nich korzystny, w roku 2008 opinię taką wyrażało już 79% badanych z tej grupy uczniów).

Tabela 4.

Czy z punktu widzenia Twoich szans na przyszłość, osiągnięcia czegoś w życiu, uzyskania dobrej pracy, dostania się na studia, uważasz, że wybór tej szkoły był dla Ciebie:	Odpowiedzi uczniów:											
	liceów ogólnokształcących			techników			liceów zawodowych			zasadniczych szkół zawodowych		
	'98	'03	'08	'98	'03	'08	'98	'03	'08	'98	'03	'08
	w procentach											
korzystny	65	65	79	47	61	64	50	67	62	53	64	65
niekorzystny	16	19	8	34	20	23	31	16	20	21	16	17
trudno powiedzieć	19	16	13	20	18	13	19	17	18	25	21	17

Źródło: Młodzież 2008, raport CBOS.

Dynamika uczniowskich ocen dotyczących wyboru szkoły wskazuje więc na to, że uczniowie szkół ogólnokształcących konsekwentnie oceniają swój wybór jako korzystny z punktu widzenia szans na przyszłość. Uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych w zasadzie od roku 2003 nie zmieniają swoich opinii, natomiast wskazania uczniów liceów zawodowych mogą świadczyć o tym, że ten typ szkoły zaczyna być postrzegany jako instytucja edukacyjna w mniejszym stopniu zapewniająca dobre szanse na przyszłość.

Ocena nauczycieli

Wskaźnikami uczniowskich opinii były w tym wypadku cztery kwestie: ocena uczenia przez nauczycieli samodzielnego myślenia, ocena ich zachowania w stosunku do uczniów, ocena ich zaangażowania w pro-

⁷² por. Ibidem, s. 50.

ces dydaktyczny i rozwiązywanie szkolnych problemów oraz ocena ich umiejętności pracy z grupą. Niezależnie od trafności powyższych kryteriów ewaluacyjnych i ewentualnych zastrzeżeń dotyczących przypisywanej młodym ludziom skłonności do ferowania krytycznych ocen, wyniki przedstawione w tabeli 5. wskazują na to, że umiejętności i postawy polskich pedagogów, jakkolwiek lepiej oceniane z biegiem czasu, nie uległy w badanym okresie radykalnej zmianie.

Tabela 5.

Czy podane niżej określenia pasują do nauczycieli w Twojej szkole? Czy nauczyciele ci:		1998	2003	2008
		w procentach		
starają się nauczyć samodzielnego myślenia	Wszyscy	8	9	10
	Większość	39	44	51
	Niektórzy	50	43	36
	Żaden	3	4	3
zachowują się fair i z wyczuciem w stosunku do uczniów	Wszyscy	4	4	6
	Większość	28	33	38
	Niektórzy	61	56	51
	Żaden	7	6	5
tak naprawdę nie zależy im na tym, by czegoś nauczyć, chcą tylko odbębnić lekcję	Wszyscy	3	2	3
	Większość	18	14	13
	Niektórzy	53	56	52
	Żaden	26	26	31
dyskutują otwarcie z uczniami o problemach i konfliktach w szkole i o tym, jak je rozwiązać	Wszyscy	4	5	7
	Większość	22	27	30
	Niektórzy	57	54	51
	Żaden	16	13	11
są bardziej zainteresowani uczniami, którzy mają dobre wyniki, i zaniedbują słabszych	Wszyscy	7	7	5
	Większość	32	29	27
	Niektórzy	45	47	47
	Żaden	16	16	20

Źródło: Młodzież 2008, raport CBOS.

W tym wypadku nie podzielimy refleksji autorów przywoływanych przez nas raportów, którzy w roku 2008 twierdzili, że „Porównując opinie uczniów na temat nauczycieli uzyskane w ostatnich dziesięciu latach, można zauważyć znaczącą ewolucję postaw pedagogów.”⁷³ Owszem, także i my widzimy różnicę, ale sądzimy, że nie tyle świadczy ona o „znaczącej ewolucji”, ile o stopniowej zmianie, której dynamika zmalała w 2003 roku. Tak czy inaczej, spośród pięciu ocenianych cech jedynie jedna – uczenie samodzielnego myślenia – była wskazywana jako charakterystyczna dla większości (lub zdecydowanie rzadziej dla wszystkich) nauczycieli przez ponad połowę badanych uczniów.

Ich oceny wskazują także na to, że stopniowo zmienia się stosunek nauczycieli do uczonej przez nich młodzieży, którą częściej traktują *fair* i z którą obecnie trochę częściej niż w roku 1998 dyskutują o szkolnych konfliktach i sposobach ich rozwiązania. Dwie pozostałe kwestie, czyli skłonność nauczycieli do koncentrowania uwagi na dobrych uczniach i zaniedbywaniu słabszych oraz skłonność do „odbębniania” lekcji, pozostają, można by powiedzieć, niemal niezmienione. Zwłaszcza dynamika uczniowskich ocen dotycząca tej ostatniej cechy powinna budzić niepokój, ponieważ świadczy ona o tym, że w polskich szkołach mniej więcej co szóstemu nauczycielowi „tak naprawdę nie zależy na tym, by czegoś nauczyć”.

⁷³ por. Ibidem, s 51.

Wskaźnikami ogólnej oceny funkcjonowania szkoły były w badaniach realizowanych przez CBOS trzy kwestie – sposób nauczania, stosunek uczniów do nauczycieli i stosunek nauczycieli do uczniów – a badana młodzież oceniała w przypadku każdej z nich występowanie ewentualnej zmiany oraz jej kierunek. Gromadzone od 1994 roku dane wskazują po pierwsze na to, że niezależnie od tego, czy oceniany był sposób nauczania czy relacje łączące obie strony „edukacyjnego kontraktu”, blisko połowa uczniów w każdym wypadku twierdziła, że nic się nie zmieniło.

Po drugie, przedstawione w tabeli 6. dane wskazują na względnie trwałe charakter relacji między nauczycielami i uczniami. Świadczą one o tym, że zarówno stosunek uczniów do nauczycieli, jak i stosunek nauczycieli do uczniów w okresie czternastu lat zmienił się nieznacznie, przy czym zmiany te – jeśli zachodziły, to częściej miały charakter zmian „na lepsze” niż „na gorsze”. Można więc powiedzieć, patrząc zwłaszcza na wyniki pomiarów z lat 1998-2008, że w przypadku relacji między nauczycielami i uczniami w polskich szkołach osiągnięty został stan pewnej równowagi. Równowagi, dodajmy, polegającej nie tyle na zmianie, ile na stabilizacji istniejącego w tej kwestii *status quo*.

Tabela 6.

Jak oceniasz, czy w okresie, od kiedy chodzisz do swej obecnej szkoły, zmienił się na lepsze, na gorsze czy też nie zmienił się:		1994	1996	1998	2003	2008
		w procentach				
sposób nauczania	Zmienił się na lepsze	24	23	23	24	24
	Zmienił się na gorsze	14	14	7	14	14
	W ogóle się nie zmienił	47	48	54	49	46
	trudno powiedzieć	14	15	17	14	17
stosunek uczniów do nauczycieli	Zmienił się na lepsze	18	21	20	26	23
	Zmienił się na gorsze	25	25	21	22	19
	W ogóle się nie zmienił	41	38	42	40	41
	trudno powiedzieć	16	16	17	12	17
stosunek nauczycieli do uczniów	Zmienił się na lepsze	19	22	21	25	21
	Zmienił się na gorsze	20	19	14	18	15
	W ogóle się nie zmienił	41	38	44	42	44
	trudno powiedzieć	19	21	21	15	19

Źródło: Młodzież 2008, raport CBOS.

Po trzecie, co wydaje się zaskakujące wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę nowe możliwości związane z procesem przekazywania wiedzy (komputery, Internet, power point, etc.) – z uczniowskich opinii wynika, że niespecjalnie zmienił się także sposób nauczania. Co prawda konsekwentnie około jednej czwartej badanych uczniów rejestrowało w tym wypadku zmianę na lepsze, niemniej blisko połowa z nich równie konsekwentnie (niezależnie od roku badania) twierdziła, że sposób przekazywania im stosownej wiedzy „w ogóle się nie zmienił”. Biorąc pod uwagę typy szkół, w których uczyli się badani młodzi ludzie, można jedynie w tym wypadku dodać za autorami raportu Młodzież 2008, że „o zmianie «na lepsze» sposobu nauczania w swoich szkołach częściej mówią uczniowie zawodówek i liceów zawodowych niż techników i ogólniaków (taki trend zaobserwowano we wszystkich badaniach).”⁷⁴

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań prowadzą do kilku ogólnych wniosków:

- po pierwsze, świadczą one o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży, która obecnie w większości pragnie zdobyć wyższe wykształcenie,

⁷⁴ por. Młodzież 2008, CBOS, Warszawa, grudzień 2008, s. 66.

- po drugie, przedstawione dane wskazują na to, że polscy uczniowie wydają się w większości przekonani o tym, że ich szkoły dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy, choć wyrażane w tej kwestii opinie różnią się w zależności od typu szkoły, do której uczęszczają,
- po trzecie, opinie młodych ludzi na temat tego, czy ich szkoły dobrze przygotowują ich do dalszej nauki, są względnie stabilne i pozytywne,
- po czwarte, większość badanej młodzieży uważa, że biorąc pod uwagę swoje szanse na przyszłość, dokonała dobrego wyboru szkoły,
- po piąte, dynamika ocen dotyczących umiejętności i postaw nauczycieli jest relatywnie niewielka, a sami nauczyciele nie są najlepiej oceniani przez swoich uczniów,
- po szóste, ogólna ocena polskiej szkoły wydaje się relatywnie stabilna. Gdybyśmy jednak chcieli wynik ten zapisać po stronie sukcesów polskiego systemu edukacji, warto pamiętać także o tym, że niezależnie od tego, który aspekt funkcjonowania szkół był oceniany (sposób przekazywania wiedzy, stosunek uczniów do nauczycieli czy stosunek nauczycieli do uczniów) – najczęściej udzielana przez młodych ludzi odpowiedź brzmiała: „nic się nie zmieniło”.

Polskie społeczeństwo – aspiracje edukacyjne oraz oczekiwania dotyczące szkół i wyższych uczelni

Jedną z konsekwencji polskiej transformacji (w tym reform systemu edukacji i szkolnictwa wyższego) są rosnące wartości współczynników scholaryzacji, odzwierciedlające postawy i aspiracje edukacyjne polskiego społeczeństwa. W tej części ekspertyzy, wykorzystując przede wszystkim wyniki sondaży prowadzonych na reprezentatywnych, losowych próbach dorosłych Polaków, będziemy próbowali odpowiedzieć na pytanie, jak w ostatnich kilkunastu latach zmieniał się w naszym społeczeństwie stosunek do wykształcenia oraz jak się zmieniały i jakie są obecnie społeczne oczekiwania wobec szkół i wyższych uczelni.

Aspiracje edukacyjne Polaków⁷⁵

Z niewielką przesadą – biorąc pod uwagę wyniki ostatnich badań – można powiedzieć, że niemal wszyscy dorośli członkowie naszego społeczeństwa są obecnie przekonani, że warto się uczyć i zdobywać wykształcenie. Istotne wydaje się także i to, że opinię tę podziela w sposób zdecydowany większość badanych (nieco ponad dwie trzecie), jedna czwarta z pewnym wahaniem („raczej warto”) – a tylko nieliczni są odmiennego zdania.

Tabela 7.

Czy, Pana(i) zdaniem, warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie, uczyć się, czy też nie warto?	Wskazania respondentów według terminów badań				
	1993	2002	2004	2007	2009
	w procentach				
Zdecydowanie warto	42	66	76	70	68
Raczej warto	34	25	17	23	23
Raczej nie warto	16	5	4	4	6
Zdecydowanie nie warto	4	2	1	1	1
Trudno powiedzieć	4	2	2	2	2

Źródło: Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, CBOS 2009.

Warto także zauważyć, że powyższa opinia na temat wartości edukacji (najbardziej docenionej w roku 2004) była w pierwszej dekadzie XXI wieku stabilna i jest obecnie zdecydowanie częściej podzielana niż miało to miejsce w 1993 roku. Jednocześnie „świadomość tego, że obecnie w Polsce warto się kształcić, jest powszechna we wszystkich grupach społeczno-demograficznych (...). Jednak najbardziej przekonani są o tym badani mający najwyższą pozycję społeczno-ekonomiczną: kadra kierownicza i specjaliści z wyższym wykształ-

⁷⁵ Na podstawie: Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, CBOS, komunikat z badań, Warszawa, maj 2009; Czy warto się uczyć?, CBOS, komunikat z badań, Warszawa, maj 2007; Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993-2004, CBOS, komunikat z badań, Warszawa, maj 2004; Aspiracje edukacyjne Polaków. Ocena wykształcenia narodu i kosztów edukacji, CBOS, komunikat z badań, Warszawa, sierpień 1996.

ceniam, ludzie najlepiej sytuowani (o dochodach powyżej 1500 zł na osobę w rodzinie), uczniowie i studenci, mieszkańcy największych miast⁷⁶. Z analiz autorów cytowanego raportu wynika także, iż o sensie inwestowania w wykształcenie bardziej niż inni są przekonani ci rodzice, którzy mają dzieci uczące się w gimnazjach, szkołach średnich lub studiujące (można więc przypuszczać, że na poziomie gimnazjum zaczyna się intensywniej myśleć, planować ścieżkę edukacyjną swego dziecka).

Natomiast odpowiedź udzielana najczęściej na pytanie o to, dlaczego ludzie dążą do zdobycia wykształcenia, wydaje się wskazywać na to, że w odczuciu niemałej części Polaków pełni ono rolę instrumentalną – przede wszystkim stwarza szanse na osiągnięcie większych dochodów. Stosowne szczegółowe wyniki przedstawia tabela 8. Przekonanie o tym, że ludziom zależy na wykształceniu z tego właśnie powodu niezmiennie (poczynając od 1993 roku) otwiera listę wskazań określających „nagrody”, na które zdaniem badanych liczą ci, którzy inwestują w wykształcenie.

Tabela 8.

Jak Pan(i) sądzi, dlaczego ludzie dążą do zdobycia wykształcenia? Czy liczą przede wszystkim na:	Wskazania respondentów według terminów badań				
	1993	2002	2004	2007	2009
	w procentach				
wysokie zarobki	58	70	65	63	64
interesujący zawód	46	40	37	40	39
łatwiejsze życie	35	40	36	35	35
niezależność, samodzielność	36	33	35	33	30
rozwój intelektualny, samodoskonalenie	23	14	17	23	27
uniknięcie bezrobocia	19	36	41	20	21
lekką pracę	18	16	10	17	18
uznanie, szacunek ze strony innych ludzi	22	14	11	19	16
możliwość pracy na swoim	20	14	17	14	13
możliwość pracy za granicą	9	8	17	19	11
udział we władzy	5	6	5	3	3
trudno powiedzieć	1	1	1	1	2

Źródło: Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, CBOS 2009.

Przeprowadzone analizy świadczą o tym, że opinia, zgodnie z którą podstawowym powodem dążeń edukacyjnych są nadzieje na wysokie zarobki, koreluje ze statusem społecznym badanych. Im status ten jest wyższy, tym częściej wskazywane są także i te powody zdobywania wykształcenia, które można określić jako związane z wartościami autotelicznymi (rozwój osobowości, niezależność)⁷⁷. Czynnikiem różnicującym przedstawione opinie okazuje się także płeć. Otóż mężczyźni odpowiadając na pytanie Jak Pan sądzi, dlaczego ludzie dążą do zdobycia wyższego wykształcenia? częściej wskazują na zarobki, lekką pracę oraz łatwiejsze życie – kobiety natomiast „częściej niż mężczyźni postrzegają wykształcenie jako drogę do niezależności i samodzielności, a także do rozwoju intelektualnego i osobowościowego (...)”⁷⁸.

Aspiracje wobec dzieci

Podzielane przez zdecydowaną większość naszego społeczeństwa przekonanie, iż warto się kształcić, znajduje swoje odzwierciedlenie w tych wynikach badań CBOS, które opisują aspiracje edukacyjne Polaków w stosunku do ich dzieci. W tym wypadku stosowne pytanie brzmiało Jakiego wykształcenia pragnął(ę)by Pan(i) dla swoich dzieci, córki i syna? i kierowane było do wszystkich uczestników kolejnych badań, niezależnie od tego, czy mieli dzieci oraz niezależnie od tego, w jakim były one wieku. Jak się okazuje, najczęściej udzielaną odpowiedzią na tak postawione pytanie była odpowiedź następująca: wykształcenie wyższe.

⁷⁶ Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, op. cit, s. 2.

⁷⁷ Są one wskazywane najczęściej przez badanych posiadających wykształcenie wyższe, zajmujących wysokie pozycje zawodowe, osiągających wysokie dochody oraz mieszkających w dużych aglomeracjach.

⁷⁸ Ibidem, s. 5.

Tabela 9.

Jakiego wykształcenia pragnął(ęła)by Pan(i) dla swoich dzieci, córki i syna? Proszę odpowiedzieć niezależnie od tego, czy ma Pan(i) dzieci i w jakim wieku.	Wykształcenie dla:									
	córki					syna				
	'93	'96	'04	'07	'09	'93	'96	'04	'07	'09
	w procentach									
Podstawowe, gimnazjalne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zasadnicze zawodowe	2	2	1	1	1	4	3	1	1	1
Średnie zawodowe	17	12	3	3	3	23	15	4	3	4
Średnie ogólnokształcące	7	5	3	4	3	2	4	2	2	2
Policealne, pomaturalne	5	6	5	4	3	2	3	4	4	3
Wyższe inżynierskie, licencjackie	17	14	10	12	9	27	26	17	17	16
Wyższe magisterskie	47	59	59	58	66	38	47	50	54	58
Wyższe ze stopniem co najmniej doktora	-	-	15	14	11	-	-	18	14	10
trudno powiedzieć	5	2	4	4	4	4	2	4	3	6

Źródło: Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, CBOS 2009.

Przedstawione wyniki świadczą więc o tym, że większość Polaków chciałaby, aby ich dzieci zdobyły dyplomy wyższych uczelni. Wskazują one także na rosnącą dynamikę tych aspiracji – w roku 1993 deklarowało je, niezależnie od płci dziecka, dwie trzecie badanych, w roku 1996 prawie trzy czwarte, natomiast w roku 2009 już cztery piąte spośród nich. Można więc powiedzieć, że w czasie ostatnich osiemnastu lat w ramach aspiracji edukacyjnych dotyczących dzieci nie zmieniło się jedno – konsekwentnie wykraczają one poza wykształcenie podstawowe i gimnazjalne oraz jedynie sporadycznie kończą się na zasadniczych szkołach zawodowych. Systematycznie rosną natomiast w przypadku wykształcenia wyższego magisterskiego i maleją w przypadku wykształcenia zawodowego, zarówno na średnim, jak i na inżynierskim czy licencjackim poziomie. Warto także zwrócić uwagę, że aspiracje edukacyjne co do III stopnia wykształcenia wyższego – studiów doktoranckich deklaruje obecnie kilkanaście procent Polaków.

Analizy korelacyjne wskazują na to, że i w tym wypadku edukacyjne aspiracje badanych dotyczące dzieci wiążą się z poziomem ich własnego wykształcenia. Jak można się było spodziewać, związek ten ma następującą postać: im badani są lepiej wykształceni, tym częściej pragną, żeby ich dzieci ukończyły studia. Przede wszystkim jednak interesujące jest w tym wypadku to, że oczekiwania związane z tym właśnie poziomem wykształcenia dzieci na przestrzeni badanego okresu wzrosły we wszystkich grupach respondentów, niezależnie od posiadanego przez nich wykształcenia.

Tabela 10.

Wykształcenie respondentów	Wskazania respondentów pragnących wykształcenia wyższego (zawodowego lub co najmniej magisterskiego) dla:									
	córki					syna				
	'93	'96	'04	'07	'09	'93	'96	'04	'07	'09
	w procentach									
Podstawowe	53	60	76	76	75	59	60	77	76	73
Zasadnicze zawodowe	56	68	77	79	84	53	67	79	86	82
Średnie	77	83	92	90	91	78	83	92	90	90
Wyższe	92	95	100	94	94	92	99	99	96	96
Ogółem	64	73	84	84	86	65	73	85	85	84

Źródło: Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, CBOS 2009.

Można tendencję tę uznać za ogólniejszą prawidłowość i prognozować, że kolejne, coraz szersze grupy kończące studia wyższe, będą dla swoich dzieci planować podobny do swojego lub wyższy poziom wykształcenia. Obecnie taka właśnie dynamika zmian spowodowała, że w ostatnich osiemnastu latach w sposób wyraźnie widoczny zmalały różnice między badanymi zdecydowanie różniącymi się poziomem wykształcenia. Innymi słowy, wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do dzieci rodziców, którzy sami mają wyższe wykształcenie, pozostają na niemal niezmiennym poziomie – niemniej oczekiwania pozostałych badanych (legitymujących się niższym poziomem wykształcenia) są również obecnie wysokie.

Zwracając także uwagę na malejący dystans między aspiracjami edukacyjnymi wobec dzieci mieszkańców wsi i miast, warto, jak się wydaje, odpowiedzieć na pytanie, czy – a jeżeli tak, to kto – ma obecnie w naszym kraju najmniej ambitne plany edukacyjne w stosunku do własnych dzieci. Otóż z uwzględniających cechy społeczno-demograficzne respondentów analiz wynika następująca odpowiedź: „Najmniej ambitne plany w stosunku do potomstwa mają badani najgorzej wykształceni, o niskiej pozycji zawodowej (robotnicy niewykwalifikowani), najslabsi ekonomicznie, znajdujący się w trudnym położeniu życiowym (bezrobotni, renciści) – oni to częściej niż inni chcieliby, aby ich dzieci zakończyły edukację na poziomie niższym niż studia”⁷⁹.

Możemy więc, w oparciu o przedstawione do tego momentu wyniki ogólnopolskich sondaży, powiedzieć, że w czasie ostatnich niespełna dwudziestu lat w Polsce znacznie wzrosło przekonanie o tym, że warto się kształcić, wzrosły także (zwłaszcza wśród tych Polaków, którzy sami nie mają wyższego wykształcenia) aspiracje edukacyjne wobec dzieci – a ich poziom wyznacza obecnie dyplom magisterski wyższej uczelni.

Zadowolenie z własnego poziomu edukacji

Rejestrując te tendencje, warto, jak sądzimy, odpowiedzieć na jeszcze jedno pytanie. Dotyczy ono tego, czy sami jesteśmy zadowoleni ze swoich własnych edukacyjnych osiągnięć.

Pierwszym wskaźnikiem takiej satysfakcji (lub jej braku) mogą być odpowiedzi na pytania dotyczące osiągniętego poziomu wykształcenia. Otóż w tym wypadku, porównując wyniki sondaży z roku 1994 i 2009, wypada stwierdzić, że po pierwsze wskazują one na to, iż niemałej części Polaków nie udało się zrealizować swoich planów edukacyjnych, tak w połowie lat dziewięćdziesiątych, jak i piętnaście lat później, czyli w końcu pierwszej dekady dwudziestego pierwszego wieku (zob. tabela 11.). Po drugie, wyniki te świadczą o tym, że mimo kilkunastu lat dzielących oba badania, odsetek respondentów udzielających czy to twierdzących, czy to przeczących odpowiedzi na pytanie Czy Panu(i) udało się zrealizować własne zamierzenia i plany co do wykształcenia pod względem poziomu wykształcenia? zmienił się jedynie nieznacznie. Można więc powiedzieć, że niezależnie od doceniania roli wyższego wykształcenia i niemal powszechnie podzielanej opinii, iż „warto się uczyć” obecnie (podobnie jak i w przeszłości) jedynie co piąty Polak deklaruje, że całkowicie zrealizował swoje plany edukacyjne, co trzeciemu udało się to częściowo – natomiast co czwarty nie osiągnął takiego poziomu wykształcenia, do jakiego aspirował.⁸⁰

Tabela 11.

Czy Panu(i) udało się zrealizować własne zamierzenia i plany co do wykształcenia pod względem poziomu wykształcenia	Wskazania respondentów według terminów badań	
	1994	2009
	w procentach	
Tak, całkowicie	21	19
Tak, tylko częściowo	33	33
Nie	36	39
Jeszcze się uczę	5	7
Trudno powiedzieć	5	2

Źródło: Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993-2009, CBOS 2009.

Połączenie tych dwu ostatnich grup odpowiedzi prowadzi do konkluzji wskazującej, iż dwa lata temu większość respondentów CBOS (72%) albo nie zrealizowała wcale swoich edukacyjnych aspiracji, albo zrealizowała je jedynie częściowo. Biorąc ten wynik pod uwagę oraz pamiętając o deklaracjach świadczących o wysokiej wartości kształcenia się, można by się było zatem spodziewać, że w odpowiedzi na zadawane w tym

⁷⁹ Ibidem, s. 8.

⁸⁰ Warto także dodać, że ocena realizacji własnych planów edukacyjnych związana jest z poziomem wykształcenia respondentów – im jest on niższy, tym częstsze deklaracje świadczące o niezrealizowaniu planów edukacyjnych.

samym czasie (i w tym samym badaniu) pytanie – Czy obecnie byłby Pan(i) gotowy(a) podwyższyć poziom swojego wykształcenia lub uzupełnić swoje kwalifikacje, gdyby miałby Pan(i) taką możliwość – większość lub zdecydowana większość badanych udzieli odpowiedzi twierdzącej. Okazuje się jednak, że byłoby to przypuszczenie nietrafne, ponieważ rozkład otrzymanych odpowiedzi świadczy o podziale badanej zbiorowości na dwie niemal równoliczne grupy. Otóż 48% respondentów udzieliło na tak właśnie sformułowane pytanie odpowiedzi twierdzącej i 49% – odpowiedzi przeczącej.⁸¹

Uogólniając tę część analizowanych wyników, możemy powiedzieć tak: co prawda większość Polaków ceni wykształcenie i zdecydowana większość spośród nich ma bardzo wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do swoich dzieci, to jednak mimo tego, że także większości nie udało się (wcale lub częściowo) zrealizować własnych planów edukacyjnych – „mając taką możliwość”, podjęłyby ten wysiłek niespełna połowa z nich. Takie zestawienie odpowiedzi badanych można ewentualnie traktować także jako dobry prognostyk skali przeszkód w realizacji aspiracji edukacyjnych Polaków. Bariery te z pewnością warto zmniejszać, na co zwracają uwagę autorzy *Diagnozy Społecznej 2009*. Ich analiza zakresu korzystania z usług edukacyjnych przez dorosłych Polaków zawiera między innymi następującą rekomendację: „rozpiętość między zapotrzebowaniem na usługi edukacyjne, wynikające z istniejącego poziomu wykształcenia i kwalifikacji ludności (...) świadczy o pilnej konieczności wzrostu zakresu korzystania z usług edukacyjnych osób w wieku powyżej 29 lat. Niezbędny jest rozwój różnych form uzupełniania wykształcenia i podnoszenia kwalifikacji (nauka w trybie wieczorowym, zaocznym czy korespondencyjnym, studia podyplomowe, kursy i szkolenia) oraz działania na rzecz wzrostu zakresu korzystania z usług edukacyjnych”⁸².

Ocena własnych wyborów edukacyjnych

Kolejnym wskaźnikiem poziomu edukacyjnej satysfakcji Polaków, wyjaśniającym być może w pewnej mierze przedstawione wyżej wyniki oraz pozwalającym prześledzić stosowne tendencje na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, mogą być także odpowiedzi na ponawiane od roku 1993 pytanie, które brzmiało: Gdyby obecnie zaczynał(a) Pan(i) jeszcze raz naukę, czy powtórzył(a)by Pan(i) swoją drogę kształcenia? W każdym kolejnym badaniu objęci nim dorośli Polacy mieli do wyboru pięć możliwych odpowiedzi. Pierwszą z nich było „tak”, natomiast cztery pozostałe rozpoczynały się od frazy „nie”, której towarzyszyły odmienne uzasadnienia (tabela 12.).

Porównując wyniki, można zauważyć, że na początku lat dziewięćdziesiątych najczęściej było osób zadowolonych ze swojego wykształcenia (i najmniej niezadowolonych, niezależnie od powodu tego niezadowolenia). W roku 2002 już zaledwie co czwarty badany powtórzyłby wybraną przez siebie ścieżkę kształcenia, natomiast w latach 2004–2009 ponownie takiego samego wyboru dokonałby co trzeci. Niezależnie jednak od wyników wskazujących na stabilny poziom aprobaty dla własnej ścieżki edukacyjnej należy zauważyć, że najczęściej udzielana odpowiedź świadczy o tym, że niespełna połowa, połowa bądź nieco ponad połowa badanych (w zależności od roku badania) – gdyby mogła powtórzyć swoją edukacyjną drogę – starałaby się uzyskać wyższe wykształcenie niż to, które posiada obecnie. Łącząc te odpowiedzi z deklaracją „nie, wybrałbym inne wykształcenie na tym samym poziomie”, można więc powiedzieć, że od roku 2004 około 60% Polaków jest mniej czy bardziej rozczarowane wyborem strategii edukacyjnych, na które w przeszłości się zdecydowali. W konsekwencji zdecydowana większość z nich legitymuje się takim poziomem wykształcenia, który ocenia jako zbyt niski.

⁸¹ W pierwszym wypadku jest to suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” (27%) i „raczej tak” (21%). W drugim suma odpowiedzi „raczej nie” (22%) i „zdecydowanie nie” (22%). Zob. Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009, CBOS, komunikat z badań, Warszawa, grudzień 2009.

⁸² I. Grabowska, I.E. Kotowska, Edukacja, w: *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2009, Rada Monitoringu Społecznego, s. 92.

Tabela 12.

Gdyby obecnie zaczynał(a) Pan(i) jeszcze raz naukę, czy powtórzył(a)by Pan(i) swoją drogę kształcenia?	Wskazania respondentów według terminów badań				
	1993	2002	2004	2007	2009
	w procentach				
Tak	42	24	33	31	34
Nie, starał(a)bym się uzyskać wyższe wykształcenie niż posiadam	47*	55	44	49	51
Nie, wybrał(a)bym inne wykształcenie na tym samym poziomie		11	13	10	9
Nie, poświęcił(a)bym mniej czasu na wykształcenie niż to uczyni- łem(a)m		2	3	2	1
Nie, z innych przyczyn		2	3	3	2
Trudno powiedzieć	11	6	4	5	3

*W badaniu z 1993 roku respondenci mieli do wyboru odpowiedzi „tak” lub „nie”.

Źródło: Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993-2009, CBOS 2009.

Poszukiwanie związków między powyższymi opiniami i cechami społeczno-demograficznymi deklarujących je osób ponownie wskazuje na korelacje, w kierunku o którym była już mowa. Świadczą one np. o tym, że swoją ścieżkę kształcenia najczęściej aprobują ci badani, którzy mają wyższe wykształcenie – natomiast uogólniając wyniki tych analiz, można powiedzieć za autorami badań, iż „ze swojej drogi edukacyjnej zadowoleni są głównie ci, którzy mają znaczne osiągnięcia w zakresie wykształcenia i pozycji zawodowej, a także – choć w mniejszym stopniu – statusu finansowego. Należą do nich również przedstawiciele uczącej się młodzieży i ogół ludzi młodych w wieku od 18 do 24 lat, przed którymi droga do edukacji jest jeszcze otwarta. Natomiast w pozostałych grupach społeczno-demograficznych większość badanych jest rozczarowana swoim wykształceniem. Przyznają się do tego przede wszystkim ludzie mający wykształcenie zasadnicze zawodowe lub podstawowe, pracownicy usług, robotnicy wykwalifikowani, pracujący na własny rachunek poza rolnictwem oraz rolnicy, a także bezrobotni i zajmujący się domem, renciści, żyjący w złych warunkach materialnych, najgorzej sytuowani”⁸³.

Wreszcie, podsumowując tę część analizowanych postaw i opinii, warto podkreślić, że jakkolwiek świadczą one o rosnących aspiracjach edukacyjnych polskiego społeczeństwa oraz o tym, że połowa Polaków jest niezadowolona ze swoich własnych osiągnięć w tej sferze życia – to zarazem wydają się także świadczyć o umiarkowanej gotowości do zmiany tego stanu rzeczy, czyli gotowości do podwyższenia poziomu własnego wykształcenia lub uzupełnienia posiadanych już kwalifikacji⁸⁴.

Opinie na temat szkół

Biorąc pod uwagę daty poszczególnych badań, nietrudno zauważyć, że empiryczna refleksja nad kondycją polskich szkół była szczególnym przedmiotem zainteresowań w okresie bezpośrednio poprzedzającym wprowadzanie reformy systemu edukacji w naszym kraju, w czasie jej implementacji oraz w czasie pierwszych kilku lat po jej wprowadzeniu. Uwaga ta dotyczy także sondaży realizowanych przez CBOS⁸⁵ i, choć nie jest naszym zamiarem przywoływanie tych z nich, które w końcu lat dziewięćdziesiątych rejestrowały stopień społecznego poparcia dla wprowadzanej reformy, warto choćby krótko przypomnieć zarejestrowane wtedy opinie.

Otóż świadczyły one, najogólniej rzecz biorąc, o tym, że większość społeczeństwa podzielała przekonanie o konieczności przeprowadzenia zmian w systemie edukacji (jakkolwiek także w większości nie uważano tych zmian za pilne). Świadczyły również o tym, że większość z nas nie posiadała pogłębionej wiedzy na temat reformy i wreszcie o tym, że największym społecznym uznaniem cieszyły się trzy propozycje – wynagradzania nauczycieli odpowiednio do ich kwalifikacji i jakości pracy, udrożnienia ścieżki kształcenia zawodowego oraz rekrutacji na studia wyższe na podstawie wyników tzw. nowej matury⁸⁶.

⁸³ Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009, op. cit., s. 10.

⁸⁴ por. Ibidem, s. 16.

⁸⁵ W tym właśnie okresie ośrodek ten zrealizował szereg badań, których wyniki zostały opublikowane w następujących komunikatach: Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń, Warszawa, czerwiec 2001; Reforma edukacji z perspektywy minionego roku szkolnego, Warszawa, sierpień 2000; Reforma edukacji. Poinformowanie i poparcie społeczne, Warszawa, marzec 2000; Reforma edukacji. Pierwsze doświadczenia, nadzieje i obawy, Warszawa, marzec 2000; Reforma edukacji w opinii społecznej, Warszawa, sierpień 1999; Reforma edukacji narodowej. Opinie i postulaty, Warszawa, lipiec 1996.

⁸⁶ por. Reforma edukacji w opinii społecznej, CBOS, Warszawa, sierpień 1999. Pamiętając o toczących się niedawno debatach

Rejestrując stabilny poziom społecznego poparcia (lub jego braku) dla poszczególnych założeń wprowadzanej zmiany, badacze z CBOS w 1999 roku podsumowywali swoje wyniki w następujący sposób: „Stosunek Polaków do kolejnej, wprowadzanej w życie reformy systemowej jest niejednoznaczny. Większość społeczeństwa deklaruje wprawdzie zrozumienie dla konieczności przeprowadzenia reformy polskiego szkolnictwa, jednak raczej nie w trybie pilnym i priorytetowym, gdyż inne sprawy kraju wydają się obecnie ważniejsze. Mimo trwającej od półtora roku społecznej debaty nad rządowymi założeniami reformy, społeczeństwo jest słabo o niej poinformowane, a pod koniec minionego roku szkolnego odnotowaliśmy nawet wzrost liczby osób deklarujących niewystarczającą znajomość jej założeń”⁸⁷. Jednocześnie autorzy zwracali uwagę, że wyniki te świadczą o utrzymującej się tendencji „wyraźnego spadku społecznego optymizmu i wzrostu obaw związanych z reformą, mimo zmniejszenia się liczby osób dostrzegających powodowane przez nią problemy i trudności”⁸⁸. Ów spadek społecznego optymizmu, dodajmy, dotyczył przede wszystkim dwu kwestii: wyrównywania szans edukacyjnych uczniów oraz zmniejszenia się bezrobocia wśród młodzieży.

Wyniki kolejnych badań opinii społecznej rejestrowały, obok nadziei i obaw, pierwsze doświadczenia związane z implementowaną zmianą. Skupimy się dalej na analizie tych z nich, które odzwierciedlają społeczne oczekiwania, postawy i oceny w stosunku do szkół.

Pierwsze wyniki dotyczące interesującej nas kwestii znajdują się w opublikowanym przez CBOS w 2001 roku komunikacie z badań, którego tytuł zaczynał się pytaniem Czy polskie szkoły dobrze wywiązują się ze swoich zadań? W świetle przedstawionych wyników najkrótsza odpowiedź mogłaby brzmieć: niekoniecznie.

Tabela 13.

Jak Pan(i) sądzi, czy obecnie polskie szkoły na ogół:	TAK	NIE	Trudno pow.	TAK	NIE	Trudno pow.
	1998			2001		
	w procentach					
Zapewniają uczniom wychowanie religijne	89	6	5	84	10	6
Dysponują wykwalifikowaną kadrą nauczycielską	71	20	9	72	18	10
Współpracują z rodzicami uczniów	62	28	11	68	23	9
Zapewniają uczniom wysoki poziom wiedzy	68	26	6	58	32	10
Uczą samodzielnego myślenia	50	40	10	57	33	10
Rozwijają zainteresowania	55	36	10	57	33	10
Uczą patriotyzmu, miłości do ojczyzny	62	27	9	52	37	11
Dbają o rozwój fizyczny uczniów	48	46	6	50	42	8
Uczą współpracy, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów	34	52	14	41	44	15
Przygotowują do życia w rodzinie	34	54	12	37	49	14
Zapewniają uczniom odpowiednią opiekę zdrowotną	46	45	9	37	53	10
Zapewniają uczniom bezpieczeństwo, chronią przed narkomanią i przemocą	32	58	10	36	54	10
Przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu swojego środowiska społecznego	36	49	14	35	50	15
Uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie	20	61	10	34	54	13
Przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju	30	52	18	29	54	17
Zapewniają równy start młodzieży z różnych środowisk społecznych	-	-	-	28	61	11

Połączono odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie”.

Źródło: Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń, CBOS 2001.

dotyczących tej kwestii, warto przypomnieć, że najmniejsze społeczne poparcie towarzyszyło w roku 1999 propozycji obniżenia wieku, w którym dzieci zaczynają naukę szkolną – jedynie co piąty badany opowiadał się wtedy za takim właśnie rozwiązaniem.

⁸⁷ Ibidem, s. 17.

⁸⁸ Ibidem, s. 18.

Otóż po pierwsze okazało się, że w stosunku do 1998 roku zmalał odsetek badanych dobrze oceniających polskie szkolnictwo i jednocześnie wzrósł odsetek tych, którzy oceniali je źle. Co prawda więcej było ocen pozytywnych, ale różnica między tymi, którzy uważali, że polski system szkolnictwa jest dobry i tymi, którzy byli przeciwnego zdania wynosiła zaledwie jeden procent⁸⁹. Po drugie, okazało się także, że choć co piąty badany nie miał wyrobionego zdania na temat zmian, jakie wprowadziła reforma, to jednak największa grupa respondentów (38%) była przekonana, że „obecnie” (czyli dwa lata po jej wprowadzeniu) polskie szkolnictwo funkcjonuje gorzej.⁹⁰ Po trzecie wreszcie, okazało się, iż polskie szkolnictwo (i pośrednio jego reforma) jest oceniane mniej krytycznie wtedy, kiedy pytamy o wybrane aspekty funkcjonowania szkół. Zatrzymajmy się na chwilę przy tych właśnie wynikach.

Interesujące nas pytanie rozpoczynało się frazą *Jak Pan(i) sądzi, czy obecnie polskie szkoły na ogół...*, której towarzyszyła lista szesnastu cech – a zadanie badanych polegało w przypadku każdej z nich na ocenie tego, w jakim stopniu dana cecha jest charakterystyczna dla szkół. Analizując powyższe dane, można powiedzieć, że wyłaniający się z nich obraz polskiego szkolnictwa z roku 1998 oraz 2001 nie jest jednoznaczny. W gruncie rzeczy obraz ten pod pewnymi względami jest wyraźnie pozytywny, pod innymi natomiast równie wyraźnie krytyczny, co oznacza, że poszczególne aspekty funkcjonowania szkół oraz sposób wypełniania przez nie konkretnych zadań były różnie oceniane. Pozytywne opinie przeważały w tych kwestiach, które wiążą się z przekazywaniem wiedzy czy rozwojem intelektualnym i duchowym młodzieży. Natomiast opinie negatywne dotyczyły przede wszystkim zadań związanych ze „społecznym i obywatelskim treningiem” czyli – jak można powiedzieć – po prostu praktycznym przygotowaniem młodych ludzi do aktywnego życia w dorosłym świecie. Także i w tym wypadku analizy korelacyjne wskazywały na związek wyrażanych opinii z poziomem wykształcenia respondentów: im było ono wyższe, tym częściej opinie te były bardziej krytyczne. Bardziej surowi dla polskich szkół okazali się także mieszkańcy dużych aglomeracji, choć w jednej kwestii – wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży – równie pesymistyczne okazały się opinie mieszkańców wsi.

Wreszcie można także zauważyć, że w stosunku do roku 1998 czyli okresu poprzedzającego reformę edukacji w pięciu ocenianych aspektach oceny się poprawiły, w czterech pogorszyły, a w siedmiu pozostały względnie stabilne (pozytywne lub negatywne). Odnotowując ten fakt i przede wszystkim pamiętając o tym, że mocną stroną polskich szkół okazało się w społecznej ocenie w pierwszej kolejności wychowanie religijne, profesjonalna kadra oraz współpraca z rodzicami – natomiast słabą – wyrównywanie szans uczniów oraz trening ich obywatelskich i społecznych umiejętności, warto zapytać o to, do czego przygotowują one uczącą się w nich młodzież. Otóż odpowiedź, jaką na tak postawione pytanie udzielało kilka lat temu polskie społeczeństwo, zapewne brzmiałaby tak: jeżeli chodzi o szkoły średnie, to po pierwsze przygotowują one do kontynuowania nauki na studiach i po drugie uczą korzystania z komputerów...

Wyniki, do których w tym wypadku się odwołujemy, pochodzą z roku 2002 i 2005 oraz dotyczą wyłącznie społecznych opinii na temat szkół średnich⁹¹ – stąd też powyższe zastrzeżenie. Opinie te mogły na przestrzeni ostatnich sześciu lat ulec zmianie i można wstępnie założyć, że w przypadku szkół gimnazjalnych były i zapewne obecnie są inne. Jesteśmy także świadomi tego, że budowana na podstawie przedstawionych dalej wyników społeczna diagnoza opisująca „do czego na ogół przygotowują polskie szkoły średnie swoich uczniów” jest w niemalej części zdefiniowana treścią zadawanych respondentom pytań. Niemniej pytania te zostały zadane, a udzielone na nie odpowiedzi można potraktować jako kolejny element obrazu oświaty stworzonego w ostatniej dekadzie przez polską opinię publiczną.

⁸⁹ Pierwszą opinię podzielało 43% badanych, drugą – 42%, pytanie dotyczyło ogólnej oceny systemu szkolnictwa (zob. Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń, CBOS, Warszawa, czerwiec 2001).

⁹⁰ 25% badanych nie zauważyło żadnych zmian, a 18% dostrzegало zmiany na lepsze.

⁹¹ Jak szkoły średnie przygotowują młodzież do życia, CBOS, Warszawa, maj 2005; Do czego przygotowują absolwentów polskie szkoły średnie, CBOS, Warszawa, listopad 2002.

Tabela 14.

Jak Pan(i) sądzi – obserwując młodych ludzi, którzy w ostatnich latach ukończyli szkoły średnie – czy szkoły te na ogół przygotowują swoich absolwentów do:	TAK	NIE	Trudno pow.	TAK	NIE	Trudno pow.
	2002			2005		
	w procentach					
Kontynuowania nauki na studiach wyższych	85	6	9	80	11	10
Obsługiwania komputera i wykorzystywania go w pracy	78	14	8	74	18	8
Samokształcenia, podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych	66	20	13	62	24	13
Uczestnictwa w kulturze	64	23	14	58	28	13
Posługiwania się jakimś językiem obcym	63	28	9	58	35	7
Życia w zjednoczonej Europie	48	35	17	48	33	19
Pracy zespołowej, współpracy z innymi ludźmi	45	32	23	45	39	16
Życia rodzinnego – małżeństwa, wychowywania dzieci	39	45	16	36	49	15
Aktywnego udziału w życiu społeczności lokalnej	34	45	21	35	49	17
Aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju	34	49	17	32	49	19
Rozumienia obowiązujących w kraju przepisów prawnych	32	55	13	30	54	16
Radzenia sobie na rynku pracy przy jej poszukiwaniu	29	49	22	24	63	13
Prowadzenia własnej firmy	26	59	15	20	66	14

Połączono odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie”.

Źródło: Jak szkoły średnie przygotowują młodzież do życia, CBOS 2005.

Z przedstawionych danych wynika, że zarówno w roku 2002, jak i w 2005 respondenci CBOS w większości byli przekonani o tym, że szkoły średnie – obok przygotowywania swoich uczniów do kontynuowania nauki na wyższych uczelniach oraz uczenia ich wykorzystywania w nauce i pracy komputerów – przekazują im umiejętność samokształcenia, uczestniczenia w kulturze oraz znajomość jakiegoś języka obcego. Większość badanych (choć już nie tak wyraźna) była także przekonana o tym, że szkoły tego szczebla przygotowywały uczniów do życia w zjednoczonej Europie i kooperacji z innymi ludźmi. Innymi słowy, w tych właśnie siedmiu kwestiach, co prawda w różnym stopniu, ale odnotowano przewagę opinii pozytywnych nad negatywnymi. Gorzej lub zdecydowanie gorzej wypadło już sześć pozostałych umiejętności, które zdaniem badanych nie są przekazywane uczniom w dostatecznym zakresie.

Można rzecz jasna dyskutować nad zasadnością wpisywania na przedstawianą respondentom listę zadań edukacyjnych szkół na przykład „umiejętności prowadzenia własnej firmy” albo zastanawiać się nad tym, czy akurat właśnie szkoły średnie powinny być odpowiedzialne za przygotowywanie młodych ludzi do „małżeństwa i wychowywania dzieci” – wskazując choćby na to, że tego typu oczekiwania znacznie wykraczają poza edukacyjne priorytety. Refleksje takie jednak ani nie zmieniają przedstawionych rozkładów odpowiedzi, ani tego, że niektóre z nich okazały się w sposób dobrze widoczny skorelowane z cechami społeczno-demograficznymi respondentów. Otóż okazało się, że „Badani mający wyższe wykształcenie i wysoką pozycję zawodową oraz mieszkańcy największych miast znacznie bardziej krytycznie niż inni oceniają wywiązywanie się szkół starego typu ze swoich obowiązków w zakresie przygotowania absolwentów do życia rodzinnego, aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, znajomości prawa, umiejętności radzenia sobie na rynku pracy oraz prowadzenia własnej firmy. Natomiast im niższe wykształcenie i kompetencje badanych, tym na ogół częstsze pozytywne opinie, ale także częstsze przypadki niezajmowania stanowiska w omawianych sprawach.”⁹²

Należy także przypomnieć, że w roku 2005 (czyli w roku, w którym zostało przeprowadzone drugie z przywołanych badań) nową maturę zdawali pierwsi absolwenci zreformowanych szkół średnich – stąd też warto pamiętać, że dane z tabeli 14. odzwierciedlają opinie na temat szeroko rozumianych edukacyjnych

⁹² Jak szkoły średnie przygotowują młodzież do życia, op. cit., s. 4.

osiągnąć „starych” szkół. Z pewnością także w czasie, w którym pokolenie polskich osiemnastolatków po raz pierwszy przystępowało do nowego egzaminu dojrzałości, opinia publiczna nie miała jeszcze wyrobionej opinii na temat wiedzy i umiejętności wyniesionych przez tę grupę młodych ludzi ze zreformowanych szkół średnich. Dla tych powodów właśnie badacze z CBOS nie prosili swoich respondentów o pogłębione oceny, ale wyłącznie o wyrażenie ogólnej opinii na temat tego, czy maturzyści z roku 2005 zostali przygotowani do życia lepiej, gorzej czy może podobnie jak absolwenci z poprzednich lat. Stosowne pytanie brzmiało: W tym roku po raz pierwszy zdaje maturę młodzież, która kształciła się w zreformowanych szkołach. Jak Pan(i) sądzi, czy – ogólnie rzecz biorąc – tegoroczni maturzyści są przygotowani do życia lepiej, gorzej czy w zasadzie tak samo jak ich koledzy, którzy kształcili się w szkołach starego typu? – a z rozkładu odpowiedzi wynika, że tylko 15% wszystkich badanych skłonne było dostrzegać pozytywne efekty reformy edukacji w postaci lepszego niż przedtem przygotowania maturzystów do życia⁹³.

Z biegiem czasu, jak świadczą wyniki kolejnego ogólnopolskiego sondażu, opinie o zreformowanym polskim szkolnictwie zaczęły się stopniowo poprawiać⁹⁴. Jak się wydaje, obecnie możemy po pierwsze powiedzieć, że nasz system edukacji cieszy się umiarkowanie dobrą ogólną opinią oraz – po drugie, że opinia ta niewiele odbiega od pozytywnych ocen z okresu bezpośrednio poprzedzającego reformę edukacji.

Tabela 15.

Czy polski system szkolnictwa ocenia Pan(i), ogólnie rzecz biorąc, jako:	Wskazania respondentów według terminów badań		
	1998	2001	2007
	w procentach		
Zdecydowanie dobry	4	1	3
Raczej dobry	54	42	48
Raczej zły	26	32	28
Zdecydowanie zły	5	10	8
Trudno powiedzieć	11	15	13

Źródło: Społeczny wizerunek polskiej szkoły, CBOS 2007.

Patrząc na przedstawione rozkłady odpowiedzi można powiedzieć, że nieco ponad połowa „dobrych” ocen wystawianych przez opinię publiczną polskiej oświacie jest w gruncie rzeczy umiarkowanym powodem do dumy. Naszym zdaniem satysfakcja powinna jednak w tym wypadku wiązać się przede wszystkim z tym, że obecnie szkolnictwo jest znacznie częściej oceniane pozytywnie niż negatywnie. Innymi słowy, wynik ten oznacza zahamowanie i odwrócenie tendencji zarejestrowanej w początkowym okresie wprowadzania reformy, kiedy oceniając system edukacji, niemal równie często wyrażano o nim zarówno pozytywne (43%), jak i negatywne opinie (42%). Warto też odnotować, że obecnie opinie pozytywne przeważają w większości grup społeczno-demograficznych, w tym wśród ludzi młodych, którzy zapewne najlepiej (bo z niedawnych, własnych doświadczeń) znają szkolne realia⁹⁵.

Kolejnym powodem do satysfakcji, obok poprawy ogólnych ocen, powinno być także i to, że w porównaniu z wcześniejszym okresem mniej krytycznie oceniane są poszczególne aspekty funkcjonowania szkół. Odwoływaliśmy się już do tych wyników powyżej, jednak w tym miejscu chcielibyśmy, uzupełniając je o dane z 2007 roku, przedstawić je w nieco inny sposób, ułatwiający śledzenie kierunków zarejestrowanych zmian (tabela 16.). Nie zawsze i nie w każdym wypadku są to zmiany znaczące – nie jest także tak, że są one wyłącznie pozytywne, natomiast z pewnością świadczą o tym, że społeczny wizerunek szkolnictwa z biegiem czasu zmienia się „na lepsze”.

Biorąc pod uwagę liczbę zaciętych pól tabeli 16. (w ten sposób zostały zaznaczone wyniki świadczące o wyraźnej przewadze ocen pozytywnych lub negatywnych), po pierwsze nietrudno jest zauważyć, że w porównaniu z wcześniejszym okresem szkoły w roku 2007 zostały ocenione jako lepiej wywiązujące się

⁹³ Co piąty badany (21%) twierdził, że zreformowane szkolnictwo przygotowało maturzystów do życia gorzej niż szkoły starego typu, tak samo liczna grupa nie miała w tej kwestii wyrobionej opinii – natomiast największa część respondentów (43%) nie rejestrowała w tym wypadku jakiegokolwiek różnicy; por. Jak szkoły średnie przygotowują młodzież do życia, op. cit.

⁹⁴ Społeczny wizerunek polskiej szkoły, CBOS, Warszawa, lipiec 2007.

⁹⁵ Rejestrując ten wynik, trzeba jednak także powiedzieć, że najbardziej krytyczni w stosunku do polskiego szkolnictwa są ludzie najwyższej wykształcenia, zajmujący wysokie pozycje społeczne oraz mieszkańcy wielkich aglomeracji (por. Społeczny wizerunek polskiej szkoły, op. cit.).

ze swoich zadań. Nie chodzi jednak wyłącznie o to, że wskazano większą liczbę dobrze ocenionych aspektów ich funkcjonowania. Naszym zdaniem równie istotne jest to, że w dziesięciu przypadkach możemy odnotować zdecydowaną lub dużą przewagę ocen pozytywnych nad negatywnymi. W dwu kolejnych (opieka zdrowotna, wyrównywanie szans) proporcje „dobrych” i „złych” ocen są zbliżone i świadczą o tym, iż wśród badanych – inaczej niż w roku 2001 – przeważali jednak ci, którzy uważają, że polskie szkoły zapewniają swoim uczniom stosowną opiekę zdrowotną oraz równy start, niezależnie od środowisk społecznych, z których uczniowie pochodzą. Był to, przypomnijmy, jeden z ważnych postulatów reformy edukacji.

Tabela 16.

Jak Pan(i) sądzi, czy obecnie polskie szkoły na ogół:	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE
	1998		2001		2007	
	w procentach					
Zapewniają uczniom wychowanie religijne	89	6	84	10	85	6
Dysponują wykwalifikowaną kadrą nauczycielską	71	20	72	18	79	9
Zapewniają uczniom wysoki poziom wiedzy	68	26	58	32	74	18
Współpracują z rodzicami uczniów	62	28	68	23	69	17
Uczą samodzielnego myślenia	50	40	57	33	63	22
Uczą patriotyzmu, miłości do ojczyzny	62	27	52	37	62	23
Rozwijają zainteresowania	55	36	57	33	62	24
Dbają o rozwój fizyczny uczniów	48	46	50	42	60	30
Spełniają swoje funkcje wychowawcze	-	-	-	-	58	25
Uczą pracy zespołowej, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów	34	52	41	44	52	29
Zapewniają uczniom odpowiednią opiekę zdrowotną	46	45	37	53	46	39
Zapewniają równy start młodzieży z różnych środowisk społecznych	-	-	28	61	43	39
Zapewniają uczniom bezpieczeństwo, chronią przed narkomanią i przemocą	32	58	36	54	42	45
Przygotowują do aktywnego udziału w życiu swojej społeczności lokalnej	36	49	35	50	38	36
Przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju	30	52	29	54	36	39
Przygotowują do życia rodzinnego, do małżeństwa, wychowywania dzieci	34	54	37	49	36	42
Uczą radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie	20	61	34	54	38	46

Połączono odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie” oraz pominięto odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Źródło: Społeczny wizerunek polskiej szkoły, CBOS 2007.

Realizacja pozostałych ze wskazanych zadań jest już oceniana krytycznie, choć jedynie w przypadku dwu kwestii – przygotowywania młodzieży do życia rodzinnego oraz radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie – widać większą przewagę negatywnych opinii. Możemy więc powiedzieć, że zarejestrowany w roku 2007 społeczny wizerunek polskiego szkolnictwa okazał się znacząco lepszy niż ten z roku 2001 oraz lepszy niż w roku 1998. Przede wszystkim „poprawiły się opinie na temat wyrównywania przez szkoły startu życiowego młodzieży z różnych środowisk społecznych. Umacnia się też przekonanie, że szkoły uczą pracy zespołowej oraz samodzielnego myślenia. Coraz lepiej oceniane są też funkcje opiekuńcze szkoły – dbałość o rozwój fizyczny uczniów oraz o zapewnienie im bezpieczeństwa, ochrony przed przemocą i narkomanią. Częściej dostrzegane są również wysokie kwalifikacje kadry nauczycielskiej oraz współpraca z rodzicami uczniów. Poprawiły się ponadto opinie na temat kształtowania przez szkołę zainteresowań uczniów, zapewnienia im wysokiego poziomu wiedzy oraz przygotowania ich do uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym kraju”⁹⁶. Te pozytywne zmiany i odzwierciedlające je rozkłady opinii, o czym należy jednak pamiętać, nie oznaczają, że ze społecznej refleksji na temat tego, jak szkoły realizują swoje zadania, zniknęły oceny krytyczne. Ich skala

⁹⁶ Społeczny wizerunek polskiej szkoły, op.cit., s. 16.

i intensywność uległy widocznemu zmniejszeniu, ale analizy korelacyjne także i w tym wypadku pokazują, że negatywne opinie wiążą się najczęściej z wyższym poziomem wykształcenia, wysoką pozycją społeczną oraz wielkomiejskim miejscem zamieszkania⁹⁷.

Zarejestrowana w 2007 roku poprawa opinii o polskich szkołach nie oznacza także, że nie chcielibyśmy zmian w ramach systemu edukacji. Otóż odpowiadając na pytanie Jak Pan(i) sądzi, czy w polskim szkolnictwie należałoby wprowadzić jakieś zmiany, czy też nie ma potrzeby wprowadzania zmian?, łącznie 57% respondentów CBOS postulowało ich wprowadzenie, 20% było ich przeciwnikami, a 17% nie miało na ten temat zdania. To prawda, że w grupie zwolenników zmian przeważali ci, którzy wskazywali na to, że powinny być one „niewielkie”, niemniej pozostaje faktem, że ponad połowa badanych na powyższe pytanie odpowiedziała twierdząco⁹⁸. Ponieważ tej grupie respondentów zadano następnie otwarte pytanie dotyczące tego, co chcieliby w polskim szkolnictwie zmienić, możemy poznać zgłaszane przez nich propozycje i postulaty. Nie jest naszą intencją ich szczegółowa analiza (przeprowadzili ją badacze CBOS), uważamy jednak, że choćby ogólnie warto propozycje te przywołać, gdyż wskazują na braki czy mankamenty systemu edukacji dostrzeżone przez niemałą grupę badanych.

Otóż z punktu widzenia kryterium, jakim jest liczebność wskazań, najczęściej zgłaszane propozycje dotyczyły po pierwsze – zmiany modelu wychowania dzieci i młodzieży, po drugie – programu nauczania, po trzecie – nauczycieli, po czwarte – zmian strukturalnych w szkolnictwie oraz po piąte – zmian personalnych w resorcie oświaty⁹⁹. Natomiast biorąc pod uwagę ich treść, można powiedzieć z kolei, że w pierwszym wypadku (model wychowania) wskazywano przede wszystkim na potrzebę zaostrzenia dyscypliny w szkołach oraz potrzebę zwiększenia bezpieczeństwa uczniów; w drugim (program nauczania) – na konieczność zwiększenia nacisku na niektóre przedmioty oraz zmian sposobów sprawdzania i oceniania wiadomości uczniów; w trzecim (nauczyciele) – postulowano konieczność rozszerzenia nauczycielskich uprawnień, wzmocnienie prestiżu zawodowego tej grupy oraz zwiększenia wymagań w stosunku do jej przedstawicieli; w czwartym (zmiany strukturalne) – wskazywano najczęściej na konieczność powrotu do stanu sprzed reformy i postulowano rezygnację z gimnazjów; w piątym (zmiany personalne) – domagano się przede wszystkim zmiany na stanowisku ministra oświaty (funkcję tę pełnił wówczas Roman Giertych).

Próbując podsumować te propozycje, chcielibyśmy zwrócić uwagę na dwie kwestie. Najczęściej zwolennicy wprowadzania kolejnych zmian do polskiego szkolnictwa mówili w roku 2007 o konieczności zmiany szkolnego modelu wychowania, oczekując przede wszystkim wprowadzenia większej dyscypliny, kontroli i kar oraz zwiększenia bezpieczeństwa w szkołach – czyli konieczności podjęcia działań ograniczających agresję oraz przemoc wśród uczniów i eliminujących inne niepożądane zachowania. Oczekiwania te, jak można sądzić, mogą świadczyć o narastaniu problemów wychowawczych, z którymi ani szkoły, ani rodzice nie radzą sobie wystarczająco dobrze. Relatywnie rzadziej wskazywano także na konieczność uruchomienia zmian, które *de facto* albo wprost, albo pośrednio kwestionowały zasadność wprowadzonej do polskiej oświaty reformy, czyli zakładały powrót do starego systemu. Autorzy tych postulatów, jak można z kolei przypuszczać, reformą polskiego systemu oświaty byli wyjątkowo rozczarowani.

Opinie na temat wyższych uczelni

Podsumowując przedstawione wyżej wyniki, świadczące o poprawie społecznego wizerunku zreformowanego polskiego szkolnictwa, najkrócej można powiedzieć, że dobrze wpisują się one w socjologiczne analizy opisujące zjawisko oporu przed zmianą. Z reguły z biegiem czasu natężenie takich postaw słabnie, rośnie natomiast akceptacja dla nowego status quo. Analiza dynamiki zmian społecznych ocen polskich szkół wydaje się świadczyć o tym, że mamy (mieliśmy) do czynienia z takim właśnie procesem i obecnie rejestrujemy stopniową poprawę opinii. Rejestrując z satysfakcją (i umiarkowanym optymizmem) tę tendencję, chcemy w ostatniej już części analizy poświęconej opiniom Polaków przedstawić oceny i opinie dotyczące tego poziomu edukacji, do którego aspiruje większość Polaków – czyli szkół wyższych.

W tym wypadku będziemy także odwoływali się do ogólnopolskich badań CBOS¹⁰⁰. Interesujące nas dane nie pozwalają co prawda na charakterystykę trendów sięgającą dalej niż do roku 2008, ale „w zamian”

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ 26% respondentów wskazało odpowiedź „tak, należałoby wprowadzić duże zmiany”, natomiast 31% odpowiedź „tak, należałoby wprowadzić niewielkie zmiany”.

⁹⁹ Swobodne odpowiedzi udzielane na otwarte pytanie zostały następnie zakodowane, czyli podzielone na takie właśnie grupy (por. Społeczny wizerunek polskiej szkoły, op.cit., ss. 12-13).

¹⁰⁰ O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania, CBOS, Warszawa, styczeń 2011; Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, CBOS, Warszawa, maj 2008.

mają inną istotną zaletę – ostatni pomiar został przeprowadzony w styczniu bieżącego roku. Zarejestrowana w jego ramach ogólna ocena polskich uczelni świadczy o tym, że podobnie jak i trzy lata wcześniej, większość z nas pozytywnie ocenia „stan szkolnictwa wyższego w Polsce” (tabela 18.). Co prawda tylko 7% badanych deklaruje w tym wypadku oceny bardzo dobre, a 66% raczej dobre – ale niezadowolone z kondycji szkół wyższych wyraża relatywnie niewielka grupa respondentów (11% badanych).

Tabela 18.

Jak Pan(i) ocenia stan szkolnictwa wyższego w Polsce?	Wskazania respondentów według terminów badań	
	2008	2011
	w procentach	
Bardzo dobrze	6	7
Raczej dobrze	61	66
Raczej źle	12	10
Bardzo źle	1	1
trudno powiedzieć	19	16

Źródło: O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania, CBOS 2011.

Opinie te, podobnie jak w przypadku szkół niższych szczebli, wiążą się przede wszystkim z poziomem wykształcenia Polaków, a ponadto różnicują je także osobiste doświadczenia związane ze studiowaniem¹⁰¹. Niezależnie jednak od stwierdzonych korelacji chcielibyśmy zwrócić uwagę na relatywnie wysoki odsetek osób niemających wyrobionej opinii na temat kondycji naszych uczelni. Otóż, jak zobaczymy dalej, tendencja ta wydaje się stale towarzyszyć społecznym ocenom szkół wyższych, w gruncie rzeczy niezależnie od tego, jakiego aspektu ich funkcjonowania opinie te dotyczą. Doskonale ilustrują ją choćby wyniki przedstawione w tabeli 19. Dotyczą one już nie ogólnych ocen, ale poglądów w kwestii sześciu konkretnych wymiarów uczelnianych aktywności. Nietrudno zauważyć, że odpowiedzi typu „trudno powiedzieć” mieszczą się w przedziale od 20 do 42%, świadcząc o tym na przykład, że jedna piąta badanych Polaków nie ma zdania na temat jakości kształcenia w szkołach wyższych – czyli tych, do których najchętniej wysłaliby swoje dzieci. Pozostali badani, oceniając poziom nauczania charakterystyczny ich zdaniem dla uczelni w zdecydowanej większości formułują oceny pozytywne, które – choć już nie w tak wyraźny sposób – przeważają nad negatywnymi także w przypadku pozostałych pięciu kwestii. Najmniej korzystna proporcja pozytywnych i negatywnych opinii (ale z przewagą tych pierwszych) towarzyszy refleksji na temat dopasowania kierunku studiów do potrzeb rynku pracy, natomiast przyjazny dla polskich uczelni rozkład odpowiedzi dotyczący ich współpracy z zagranicznymi ośrodkami odzwierciedla opinie niespełna 60% badanych.

Tabela 19.

Jak Pan(i) ocenia wyższe uczelnie w Polsce pod względem:	Oceny pozytywne	Oceny negatywne	Trudno powiedzieć
	w procentach		
Poziomu nauczania	72	8	20
Podejścia do studentów	58	11	31
Przygotowania absolwentów do pracy zawodowej	55	24	21
Dopasowania kierunków studiów do rynku pracy	40	33	27
Współpracy z zagranicznymi ośrodkami naukowymi	48	10	42
Stwarzania możliwości rozwoju dla kadry naukowej	45	17	38

Oceny pozytywne są sumą wskazań „bardzo dobrze” i „raczej dobrze”, natomiast negatywne sumą wskazań „raczej źle” i „bardzo źle”.

Źródło: O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania, CBOS 2011; dane za rok 2011.

¹⁰¹ Bardziej krytycznym ocenom szkolnictwa wyższego sprzyja wysoki poziom wykształcenia oraz status studenta w momencie przeprowadzania badania lub studiowanie w ostatnich pięciu latach.

Podzielając uwagę wskazującą na to, że w kwestiach „dotyczących poszczególnych aspektów działalności wyższych uczelni opinie osób studiujących obecnie lub w ostatnich pięciu latach nabierają szczególnego znaczenia”¹⁰², chcielibyśmy im właśnie poświęcić chwilę uwagi. Otóż wyniki przeprowadzonych analiz wskazują na to, że blisko „dwie piąte studentów lub niedawnych absolwentów wyższych uczelni krytykuje przydatność zdobytej podczas studiów wiedzy i umiejętności na rynku pracy (38%) i w późniejszej pracy zawodowej (39%). Co piąty (22%) – dwukrotnie więcej niż wśród ogółu badanych – jest niezadowolony ze sposobu traktowania studentów”¹⁰³. Jednocześnie, jak się okazuje, zdecydowana większość obecnych i byłych studentów pozytywnie wypowiada się o poziomie nauczania. Innymi słowy, ten wymiar funkcjonowania uczelni jest najbardziej doceniany (i najrzadziej krytykowany) przez tych, którzy zdobywają albo już zdobyli dyplomy ich ukończenia.

Powyższy wizerunek możemy uzupełnić o dwie kwestie. Pierwsza z nich, jak można ogólnie powiedzieć, jest nie tylko kolejnym argumentem na rzecz tezy o dobrej społecznej ocenie kondycji polskich uczelni, ale także – tak przynajmniej sądzymy – specyficznym świadectwem narodowej dumy Polaków. Nasze szkoły wyższe, jak skądinąd wiadomo, nie zajmują wysokich pozycji w międzynarodowych rankingach. Jednak wtedy, kiedy pytamy o to, czy w porównaniu z innymi państwami Unii Europejskiej jakość kształcenia na polskich uczelniach jest porównywalna, okazuje się, że opinię taką podzielają prawie dwie piąte badanych (39%) – a niespełna jedna trzecia jest przekonana o tym, że poziom ten jest wyższy. To prawda, że 16% respondentów nie miało w tej kwestii wyrobionej opinii, ale prawdą jest także to, że tylko co siódmy z badanych (15%) skłonny był sądzić, iż polskie uczelnie gorzej kształcą swoich studentów.¹⁰⁴

Drugim uzupełnieniem społecznego obrazu wyższych uczelni są także opinie będące konsekwencją procesu porównywania, ale tym razem porównywano polskie wyższe uczelnie publiczne i niepubliczne¹⁰⁵. Wyniki wskazują na to, że w naszym kraju większym uznaniem cieszą się państwowe szkoły wyższe, choć jednocześnie świadczą i o tym, że trochę częściej jesteśmy przekonani, iż „generalnie uczelnie publiczne są lepsze, ale niektóre uczelnie niepubliczne są równie dobre” (30%) niż o tym, że „uczelnie publiczne są dużo lepsze niż niepubliczne” (26%). Możemy również przypuszczać, uogólniając wyniki CBOS, że mniej więcej co szósty Polak prawdopodobnie będzie sądził, że jakość kształcenia na uczelniach publicznych i niepublicznych jest podobna, natomiast co dwunasty będzie wyżej cenił prywatne szkoły wyższe.

Podsumowując przedstawione dane, wypada zauważyć, że świadcząc o pozytywnym wizerunku szkolnictwa wyższego, świadczą one zarazem o naszym zadowoleniu, zwłaszcza wtedy, gdy przedmiotem oceny jest kondycja uczelni państwowych. Przede wszystkim jesteśmy zadowoleni z oferowanego w nich poziomu nauczania, z najmniejszym entuzjazmem oceniamy ofertę uczelni z punktu widzenia wymagań rynku pracy – i z pewnością nie mamy kompleksów, porównując polskie wyższe uczelnie z zagranicznymi.

Podsumowanie

Zgodnie z intencjami reformatorów polskiej oświaty zainicjowana przez nich w 1999 roku zmiana miała poprawić i unowocześnić edukację, doprowadzając przede wszystkim do jej uspołecznienia, decentralizacji i demokratyzacji. „Realizacji celów reformy: podniesieniu jakości nauczania, rozszerzeniu dostępu do kolejnych etapów edukacji, a także podniesieniu efektywności wydatków na szkolnictwo – przypominali badacze polskiego systemu oświaty – miały służyć takie rozwiązania, jak decentralizacja zarządzania, autonomia szkół, motywacje finansowe dla nauczycieli, system zewnętrznego oceniania, a także system finansowania szkół według liczby uczniów, a więc repertuar środków zalecanych przy tzw. prorynkowych reformach edukacyjnych”¹⁰⁶. Na pełną ocenę efektów i konsekwencji wynikających z zastosowania tego repertuaru środków jest ciągle jeszcze zbyt wcześnie, choć prowadzone badania wskazują, że nie wszystkie z implementowanych w sferze edukacji zmian przyniosły oczekiwane rezultaty¹⁰⁷. Nie dokonywaliśmy jednak ani procesualnego, ani

¹⁰² O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania, op. cit., s. 3.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Zadawane respondentom w styczniu bieżącego roku pytanie brzmiało: „Jak Pan(i) ocenia, czy w porównaniu z innymi państwami Unii Europejskiej jakość kształcenia na polskich uczelniach jest”: dużo wyższa (7% odpowiedzi), raczej wyższa (23%), porównywalna (39%), raczej niższa (14%), dużo niższa (1%), trudno powiedzieć (16%), por. O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania, op. cit.

¹⁰⁵ Rozkład odpowiedzi na pytanie „Jak Pan(i) ocenia uczelnie publiczne i niepubliczne w Polsce pod względem jakości kształcenia” był następujący: uczelnie publiczne są dużo lepsze niż niepubliczne (26%); generalnie uczelnie publiczne są lepsze, ale niektóre uczelnie niepubliczne są równie dobre (30%); jakość kształcenia na uczelniach publicznych i niepublicznych jest porównywalna (17); generalnie uczelnie niepubliczne są lepsze, ale niektóre uczelnie publiczne są równie dobre (6%); uczelnie niepubliczne są dużo lepsze niż publiczne (2%); trudno powiedzieć (19%).

¹⁰⁶ M. Zahorska, Szkoła: Między państwem, społeczeństwem a rynkiem, op. cit., s. 278.

¹⁰⁷ Obok przywoływanych już prac por. np. B. Post, Zawiedzione nadzieje: reforma edukacji, w: Transformacja. Elity. Społeczeństwo,

wskaźnikowego bilansu tej reformy – przedmiotem naszego zainteresowania była próba pokazania, jakie opinie, postawy i oceny dotyczące szkół średnich oraz szkolnictwa wyższego towarzyszyły i towarzyszą obecnie aspiracjom edukacyjnym polskiego społeczeństwa.

Poziom tych aspiracji wypada ocenić jako wysoki, tak w przypadku młodzieży, jak i dorosłych już Polaków. Z drugiej strony wskazywaliśmy także, iż z analizowanych przez nas danych wynika, że jakkolwiek większość Polaków ceni wykształcenie i zdecydowana większość spośród nich ma bardzo wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do swoich dzieci, to jednak mimo tego, że także większości nie udało się zrealizować własnych planów edukacyjnych, „mając taką możliwość” podjęłyby ten wysiłek niespełna połowa z nich. Innymi słowy wskazywaliśmy na to, że rosnącym aspiracjom edukacyjnym polskiego społeczeństwa, mimo tego, że połowa Polaków jest niezadowolona ze swoich własnych osiągnięć w tej sferze życia, towarzyszy umiarkowana gotowość do podwyższenia poziomu własnego wykształcenia lub uzupełnienia posiadanych już kwalifikacji.

Analizując opinie dotyczące polskiego szkolnictwa i charakterystyczne dla nich trendy, zwracaliśmy uwagę, że społeczny wizerunek zreformowanych polskich szkół z biegiem czasu stopniowo zaczął się poprawiać i obecnie możemy po pierwsze powiedzieć, że nasz system edukacji cieszy się umiarkowanie dobrą ogólną opinią oraz po drugie, że opinia ta niewiele odbiega od pozytywnych ocen z okresu bezpośrednio poprzedzającego reformę edukacji. Warto jednak pamiętać także, że nieco ponad połowa „dobrych” ocen wystawianych przez opinię publiczną polskiej oświacie jest w gruncie rzeczy umiarkowanym powodem do dumy. Satysfakcja – jak sądzimy – powinna w tym wypadku wiązać się przede wszystkim z tym, że obecnie szkolnictwo jest znacznie częściej oceniane pozytywnie niż negatywnie oraz z tym, że opinie pozytywne przeważają w większości grup społeczno-demograficznych, w tym wśród ludzi młodych, którzy zapewne najlepiej (bo z niedawnych, własnych doświadczeń) znają szkolne realia. Wynik ten, powtórzmy, oznacza zahamowanie i odwrócenie tendencji zarejestrowanej w początkowym okresie wprowadzania reformy, kiedy oceniając system edukacji, badani niemal równie często wyrażali o nim pozytywne, jak i negatywne opinie.

Wreszcie, przedstawiając dane świadczące o pozytywnym społecznym wizerunku polskich szkół wyższych – czyli tych, do których najczęściej sięgają edukacyjne aspiracje Polaków – zwracaliśmy uwagę na to, że oceny te dotyczą przede wszystkim kondycji uczelni państwowych i wskazują na to, że przede wszystkim wysoko oceniamy oferowany przez nie poziom nauczania, natomiast zdecydowanie gorzej – ofertę uczelni z punktu widzenia wymagań rynku pracy.

Celem tej części ekspertyzy nie było, podkreślmy raz jeszcze, przedstawienie bilansu reformy edukacji. Zarówno taki ewentualny bilans, jak i wprowadzanie zmian w jakąkolwiek sferę życia społecznego nie jest zabiegiem prostym, ale wielowymiarowym i skomplikowanym przedsięwzięciem, czego skądinąd powinni zawsze być świadomi światli reformatorzy. Przedstawiona analiza wydaje się świadczyć, że z biegiem czasu świadomość tę zaczęła stopniowo podzielać także rosnąca część Polaków, a społeczny opór przed zmianami wprowadzonymi przez reformę oświaty zaczął słabnąć. Trudno byłoby jednak nie zgodzić się z uwagą mówiącą, iż „polska wersja wielkiej zmiany zdaje się pokazywać, że przechodzenie transformacji w fazę chronicznego poprawiania i kończenia reform ani nie służy ich efektywnemu zakończeniu, ani też nie pozwala społeczeństwu w zasłużonym wymiarze korzystać z niewątpliwych sukcesów, jakie w ostatnich latach przyniosły”¹⁰⁸.

red. M. Jarosz, Warszawa 2007, ISP PAN.

¹⁰⁸ M. Jarosz, M.W. Kozak, *Konkluzje*, w: *Wygrani i przegrani polskiej transformacji*, red. M. Jarosz Warszawa 2005, ISP PAN, ss. 310-311.

Wnioski i rekomendacje

Kwerenda literatury naukowej i badań w analizowanym zakresie przedmiotowym nie pozwala w gruncie rzeczy na formułowanie rozbudowanych odpowiedzi na interesujące Zamawiającego ekspertyzę pytania. Dzieje się tak pomimo funkcjonowania licznych instytucji publicznych województwa mazowieckiego i miasta stołecznego Warszawa, które powinny być zainteresowane prowadzeniem monitoringu i gromadzeniem danych na temat tak ważnej sfery, jak edukacja, w tym również na poziomie wyższym. Analiza wybranych badań i opracowań przyniosła jednak sporo wiedzy na temat ogólnych prawidłowości, dotyczących również poziomu regionalnego, a zatem i Mazowsza.

Jakie są oczekiwania szkół wyższych wobec szkół średnich?

Choć nie znaleźliśmy wyników badań bezpośrednio podejmujących temat oczekiwań szkół wyższych wobec szkół niższego szczebla w zakresie przygotowania przyszłych absolwentów, spróbujemy odpowiedzieć na zadane pytania poprzez odwołanie się do wniosków zawartych w poszczególnych częściach ekspertyzy.

Zgodnie z założeniami przedstawionymi w części teoretycznej szkoły wyższe oczekują, iż kandydat na studia podejmuje racjonalną decyzję co do wyboru swojego dalszego kształcenia, która uwzględnia z jednej strony jego uzdolnienia i zainteresowania, z drugiej zaś jego przyszłe miejsce na rynku pracy. Szkoły wyższe oczekują więc, że również szkoły średnie będą przygotowywały go do podjęcia w sposób świadomy decyzji edukacyjnych, które będą następnie rzutowały na decyzje i możliwości na rynku pracy. Ale przede wszystkim będą przygotowywały kandydata do podjęcia studiów na wybranym kierunku.

Oczekiwania szkół wyższych nie są w pełni realizowane w żadnym z powyższych zakresów. Na stopień realizacji pierwszego oczekiwania (możliwość podjęcia racjonalnej decyzji) znaczący wpływ ma kształt komunikacji, na oba zaś (również na przygotowanie do podjęcia studiów) wpływ ma profil absolwenta szkoły średniej.

Pytania dotyczące kanałów komunikacji oraz profilu absolwenta szkoły średniej, tak w ich formie opisowej, jak i normatywnej uznać można za uszczegółowienia pytania dotyczącego oczekiwań szkół wyższych wobec szkół średniego szczebla i odpowiednio szkół szczebla gimnazjalnego.

Można założyć, iż szkoły wyższego szczebla oczekują od szkół niższego szczebla (co wynika z logiki systemu edukacyjnego), że przygotowują kandydatów o jak najwyższej jakości umiejętnościach właściwych dla określonych poziomów kształcenia, którzy będą dobrze przygotowani do dokonywania wyborów edukacyjnych i do podjęcia oraz ukończenia edukacji na następnym szczeblu, z uwzględnieniem interesu własnego, ale zarazem z jak najwyższym wkładem swoich uzdolnień i pracy, a więc z jak najwyższym stopniem motywacji.

Warto kilka słów poświęcić na opis stanu badań na temat oczekiwań szkół wyższych wobec szkół niższego szczebla w zakresie przygotowywania przyszłych studentów. Biorąc pod uwagę wyniki desk research i cele wpisane w część ekspertyzy dotyczącą analizy wyników badań empirycznych nad osiągnięciami oraz oczekiwaniami edukacyjnymi, należy jeszcze raz podkreślić, że nie znaleźliśmy wyników badań, które pozwoliłyby odpowiedzieć na pytania dotyczące tego, jakie są oczekiwania szkół wyższych wobec szkół niższego szczebla w zakresie przygotowania przyszłych absolwentów w dosłownym rozumieniu, to znaczy wyrażonych *explicite* i zebranych całościowo oczekiwań szkół wyższych na Mazowszu. Naszym zdaniem duży wpływ ma na to obecny system rekrutacji na uczelnie poprzez wyniki egzaminów maturalnych. Oczekiwania szkół wyższych są w tej sytuacji wyrażane poprzez rodzaj i poziom wyników egzaminów maturalnych, które stają się progami przyjęć na dany kierunek studiów i na daną uczelnię. Duża autonomia uczelni w tym zakresie sprawia, że oczekiwania te różnią się w zależności od uczelni, nawet w przypadku tego samego kierunku studiów oraz zmieniają się w kolejnych rekrutacjach. W konsekwencji zarówno przyszli kandydaci na studia, jak i szkoły średnie nie znają w pełni oczekiwań szkół wyższych w tym zakresie i muszą się poruszać w próżni informacyjnej, ewentualnie działać „intuicyjnie” bądź to dostosowywać się do wymogów tylko niektórych uczelni.

Ze względu na stosunkowo krótki czas przygotowania ekspertyzy nie było wykonalnym zadaniem zebranie rozproszonych (i nie zawsze dostępnych) danych z uczelni (choćby jedynie warszawskich) dotyczących wymagań wstępnych na poszczególne kierunki. Analiza taka wymagałaby:

1. zebrania wymagań wstępnych rozumianych jako liczbę, rodzaj (przedmioty) i poziom egzaminu maturalnego wymaganego od kandydata na poszczególnych kierunkach. Poziom tego egzaminu należy tutaj rozumieć jako a) poziom podstawowy/rozszerzony danego egzaminu wymaganego przez uczelnię oraz b) liczbę punktów

wymaganych przez uczelnię. Ta ostatnia wartość jest często wyrażana przez uczelnie jedynie implícite i jest każdorazowo zależna od liczby kandydatów, którzy się zgłosili na dany kierunek, co uzmysławia, że w następnym kroku należałoby:

2. przeanalizować rzeczywistą liczbą punktów, jaka „daje wstęp” na poszczególne kierunki ogólnie i w podziale na poszczególne uczelnie. Wartość tę należałoby odnieść do wyników matury w danym roku ze szczególnym uwzględnieniem częstości wybierania przez maturzystów poszczególnych przedmiotów, co pozwoliłoby na to, by:

3. przeanalizować wybory przedmiotów (i ich poziomów) na maturze pod kątem dopasowania do wymagań uczelni, co pozwoliłoby między innymi stwierdzić, w jakim stopniu wybory kierunków studiów przez kandydatów są wyborami „negatywnymi”, uwarunkowanymi brakiem kwalifikacji wymaganych przez uczelnie wyższe.

Poza wartością poznawczą takiego badania i samowiedzą uczelni wyniki tego typu mogłyby być cenną informacją zarówno dla szkół średnich, jak i dla przyszłych kandydatów, co do warunków brzegowych, które są konieczne do podjęcia racjonalnych wyborów zakresu i poziomu egzaminów maturalnych, które w tym wypadku rozumiane są jako egzaminy wstępne na uczelnie wyższe.

Szersze udzielanie informacji kandydatom w tym zakresie pozwoliłoby na:

- większą racjonalność wyborów, a więc zmniejszyłoby zakres „mód edukacyjnych”, które wynikają w dużej części z tego, że kandydat w swoich wyborach opierać się obecnie może prawie wyłącznie na takim wskaźniku, jak „liczba kandydatów na jedno miejsce”, a więc na „popularnych” rankingach kierunków i uczelni,

- zwiększyłoby nacisk w szkołach średnich na te przedmioty i na te kwalifikacje, których „rzeczywiście” uczelnie oczekują od kandydatów, między innymi poprzez wybór a) profili kształcenia, b) egzaminów maturalnych.

Rekomendacja: Zdając sobie sprawę z wyżej opisanego stanu rzeczy, należy dążyć do tego, by takie badania przeprowadzić. Jednocześnie należałoby znacząco przesunąć w czasie moment informowania (również poprzez szkoły) przyszłych kandydatów o wymogach i możliwościach kształcenia, tak by móc wpływać na orientację edukacyjną kandydatów. Optymalny moment określić tutaj można jako moment przed dokonaniem wyborów co do 1) profilu kształcenia (np. klasa humanistyczna czy biologiczno-chemiczna); 2) wyboru przedmiotów maturalnych. Oznacza to, iż momentem tym powinno być wstępnie przejście z gimnazjum do liceum i utrzymywanie komunikacji przez cały okres liceum. Dodatkowo stwierdzić należy, iż informacja co do wymogów, a także możliwości kształcenia nie powinna się odbywać na poziomie poszczególnych szkół, lecz całego sektora. Prowadzi to do następnego rekomendacji, że należy stworzyć system rzetelnej informacji i systemu komunikowania wymogów szkół wyższych kandydatom do tych szkół oraz rozwinąć system efektywnego i niezależnego doradztwa w tym zakresie.

Jak wygląda kanał komunikacji (czy przepływ informacji jest prawidłowy, czy istnieją bariery w komunikacji)?

Przepływ informacji między szkołami poszczególnych szczebli ma charakter w dużym stopniu zapośredniczony poprzez organy administracji państwowej, które tworzą prawne ramy funkcjonowania i nadzoru systemu edukacji. System zewnętrznego oceniania i wykorzystanie egzaminu maturalnego jako podstawy rekrutacji do szkół wyższych nie przyczyniły się do rozwoju komunikacji między szkołami różnego szczebla. Wyniki, jeśli są wykorzystywane, to raczej do „użytku wewnętrznego”, czyli doskonalenia organizacji i jakości własnej pracy, a nie do kooperacji z partnerami z innych poziomów kształcenia. Z drugiej strony, można uznać, że rzeczywista komunikacja odbywa się poprzez „głosowanie nogami”, to znaczy poprzez przepływy absolwentów szkół średnich na poziom wyższy.

Wydaje się, że większy interes w bezpośredniej komunikacji z niższymi szczeblami edukacji powinny za każdym razem mieć instytucje wyższego szczebla, a więc w przypadku komunikacji między szkołami wyższymi a szkołami średnimi, to te pierwsze powinny kłaść szczególny nacisk na doskonalenie prawidłowej komunikacji ze szkołami niższego szczebla.

Komunikacja ta może się odbywać dwoma rodzajami kanałów:

- 1) instytucjonalnymi,
- 2) nakierowanymi na bezpośredni kontakt z uczniami.

W pierwszym przypadku szkoły wyższe powinny w swoim interesie kłaść duży nacisk na dostarczanie szkołom niższego rzędu informacji zwrotnych dotyczących ich jakości kształcenia i stopnia przygotowania absolwentów do podjęcia studiów. Dla szkół średnich interesujące byłyby, dostarczane przez szkoły wyższe szczegółowe i rzetelne informacje na temat:

- a) Treści niezbędnych dla absolwentów szkół średnich do podjęcia studiów na danym kierunku, co powinno się przekładać na zakres treści przekazywanych w szkołach średnich. Tego typu komunikacja, ze względu na kontekst instytucjonalny, mogłaby się odbywać za pośrednictwem organów państwa (odpowiedzialnych za szkolne podstawy programowe);
- b) Informacji zwrotnych na temat jakości kształcenia w poszczególnych placówkach szkolnych z punktu widzenia potrzeb szkół wyższych (obecnie danych takich dostarczają jedynie wyniki egzaminów maturalnych, które nie muszą się bezpośrednio przekładać na to, jak absolwenci radzą sobie na studiach);
- c) Zgłaszanych przez uczelnie szkołom korzyści i szkód powodowanych zbyt, bądź zbyt wczesnym, profilowaniem edukacji na poziomie średnim przy uwzględnieniu działania „prawa zysku” i krótkich perspektyw podejmowania decyzji przez młodzież.

W drugim przypadku, bezpośredniego kontaktu z uczniem, uczelnie wyższe powinny w sposób możliwie szeroki i rzetelny informować potencjalnych kandydatów na studia o:

- wymaganej wiedzy wstępnej do podjęcia studiów na danym kierunku,
- zakresie i formach kształcenia właściwych dla poszczególnych kierunków,
- możliwościach i perspektywach zatrudnienia po ukończeniu danego kierunku (w tym celu należałoby monitorować losy absolwentów w kontekście zmieniającej się struktury zatrudnienia).

Zarazem zaznaczyć należy, iż akcje informacyjne powinny być kierowane nie tylko do osób „już kończących” szkoły średnie, to znaczy do osób podejmujących ostateczne decyzje edukacyjne, gdyż wtedy jest już najczęściej „za późno” – kluczowe decyzje zostały podjęte. Z uwagi na wcześniejszy wybór profili kształcenia średniego, a także wybór przedmiotów maturalnych, który jest często związany z profilem danej klasy, akcje informacyjne powinny być kierowane do tych kategorii osób, które jeszcze kluczowych decyzji nie podjęły, a więc, w ekstremalnych przypadkach, powinny być kierowane do gimnazjalistów. Wydaje się, iż zwiększony powinien być również zakres terytorialny przekazywanych informacji ze szczególnym uwzględnieniem obszarów i środowisk, które mają mniejsze możliwości zdobywania informacji we własnym zakresie.

Jak dziś wygląda profil absolwenta szkoły średniej podejmującego studia wyższe (z uwzględnieniem kierunków studiów – podział np. na nauki: techniczne, społeczne, humanistyczne, biologiczne)?

Można powiedzieć, że nie istnieje jeden profil absolwenta szkoły średniej, ponieważ różnego typu szkoły średnie przygotowują do matury, która jest przepustką na studia wyższe. Również upowszechnienie edukacji na poziomie średnim musi prowadzić do zwiększenia się wewnętrznej różnorodności absolwentów szkół średnich. Przy jednoczesnych dużych aspiracjach dotyczących podejmowania edukacji wyższej, a zarazem stosunkowo dużej podaży oferty edukacyjnej na poziomie wyższym, sprawia to, że absolwenci szkoły średniej stając się kandydatami na studia, a później studentami, są w znacznym stopniu zróżnicowani. Zwiększający się udział absolwentów szkół średnich podejmujących studia wyższe będzie powodował ich relatywnie niższą jakość przy jednoczesnym dużym znaczeniu selekcji negatywnych, ponieważ są wśród nich i ci z bardzo słabymi wynikami maturalnymi, jak i ci, którzy nie potrafili racjonalnie dopasować swoich możliwości (m.in. poziomu osiągnięć edukacyjnych), aspiracji życiowych i zainteresowań do wybranego przez siebie kierunku studiów.

To niedopasowanie, a tym samym i selekcje negatywne wynikają także ze zbyt wczesnego profilowania szkół średnich w stosunku do wymogów kształcenia na poziomie średnim. Widoczne jest to chociażby w gorszych wynikach maturalnych absolwentów szkół typu licea profilowane i technika, na co nakłada się opisana powyżej dynamika selekcji szkolnych, ale również zróżnicowanie przestrzenne (wielkość miejscowości).

Dodatkowym czynnikiem jest tutaj proces opisany jako dewaluacja i rewaluacja dyplomów, który powoduje, iż zmieniają się motywacje i strategie podejmowania edukacji na poziomie wyższym. Profile absolwentów są więc znacznie zróżnicowane, przy czym dysfunkcje zauważyć można tutaj tak na poziomie ich jawnego kształtowania, jak i na poziomie realizacji tych profili.

Jak szkolnictwo niższego szczebla powinno przygotowywać absolwenta do podjęcia studiów na uczelni wyższej?

W świetle teorii socjologicznych i założeń dotyczących rozwoju i przemian struktury społecznej szkolnictwo niższego rzędu powinno kłaść szczególny nacisk na ogólny charakter kształcenia, który z jednej strony umożliwiałby racjonalne i dostosowane do aktualnej sytuacji podejmowanie decyzji edukacyjnych, z drugiej zaś strony pozwalałoby na stosunkowo dużą elastyczność absolwentów w podejmowaniu różnorodnych wyzwań edukacyjnych. W świetle tendencji do zwiększającego się charakteru „ogólności” wykształcenia również na poziomie wyższym należałoby zwrócić tutaj szczególną uwagę na przygotowanie kandydatów pod kątem samodzielnego zdobywania wiedzy, co przygotowywałoby ich nie tylko do edukacji na poziomie wyższym, ale również na poziomie kształcenia ustawicznego. Warto zwrócić uwagę, że ten typ umiejętności zawiera się w zalecanym przez Unię Europejską zestawie kluczowych kompetencji rozumianych jako pożądane rezultaty uczenia się. Uzgodniono, że są to:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. Porozumiewanie się w językach obcych,
3. Kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne,
4. Kompetencje informatyczne,
5. Uczenie się uczenia się,
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość,
8. Świadomość i ekspresja kulturalna.

Wracając na grunt polski, dodatkową sugestią, jaką można by tutaj sformułować, jest zwrócenie szczególnej uwagi na następny poziom selekcji szkolnych wynikłych z reform oświaty, jakim jest przejście między poziomem licencjackim i poziomem magisterskim. Wykształcenie na poziomie średnim powinno uwzględniać między innymi możliwość kształcenia na różnych kierunkach na poziomie edukacji wyższej, a więc powinno między innymi kształtować umiejętności zdobywania wiedzy i zwiększać poziom kultury ogólnej.

Warto mieć też na uwadze, że konkurencja kandydatów w procesie rekrutacji na studia wyższe odbywa się w skali ponadregionalnej, co w dużym stopniu:

- a) sprawia trudności w przewidywaniach co do liczby i charakteru kandydatów,
- b) powoduje małą efektywność działań mających na celu stymulowanie poszczególnych regionalnych grup kandydatów do wstępowania na studia i dalej zajmowania pozycji na rynku pracy.

Usytuowanie ośrodków akademickich w dużych aglomeracjach relatywizuje kategorie „lokalnych rynków pracy”. Absolwenci uczelni mają wybór pomiędzy:

- a) lokalnym rynkiem pracy miejsca pochodzenia,
- b) rynkiem pracy miejsca studiów,
- c) innymi potencjalnymi miejscami zatrudnienia.

Powoduje to wzrost złożoności tak decyzji edukacyjnych, jak i przewidywań co do losów absolwentów na rynkach pracy. Model grawitacyjny migracji przewiduje przemieszczenia z obszarów biedniejszych do bogatszych, w przypadku migracji wewnętrznych z obszarów wiejskich do miast (w przypadku Mazowsza głównie do Warszawy). Powyższy efekt wzmacniany jest większym zapotrzebowaniem na osoby z wyższym wykształceniem na terenach miejskich, a szczególnie metropolitalnych z dodatkową specyfiką stołeczności.

Z analizy zachodzących zmian instytucjonalnych w systemie polskiej edukacji od 1989 roku wynikają ważne wyzwania transformacyjne, systemowe. Należą do nich zaliczyć:

1. Eliminowanie barier ograniczających możliwości współdziałania różnych aktorów (szkół średnich, szkół wyższych, przedsiębiorców, profesjonalnych stowarzyszeń, agend rządowych, organizacji społecznych) w zakresie polityki naukowej i edukacyjnej traktowane powinno być jako niezbędny warunek rozwoju społeczno-gospodarczego. Realizacja tego przedsięwzięcia wymaga wypracowania takich mechanizmów regulacji działań, które umożliwią powiązanie relatywnie oderwanych od siebie systemów edukacji, gospodarki, administracji, wspieranie tworzenia relacji poziomych w odróżnieniu od relacji hierarchicznych. W pewnym uproszczeniu

sprowadza się to do zastępowania regulacji typu administracyjnego regulacją typu sieciowego, której zasadniczą cechą jest szeroka dystrybucja uprawnień i odpowiedzialności za kreowanie efektów w systemie, m.in. na organizacje pozarządowe.

2. Jednym z istotnych warunków tworzenia takich rozwiązań jest zwiększanie dostępu i szeroka dystrybucja informacji. W tej perspektywie, proces przeobrażeń w sferze edukacji jawi się jako taki, którego istotą jest tworzenie nowych form interakcji i komunikacji pomiędzy podmiotami reprezentującymi instytucje edukacyjne, gospodarkę i społeczeństwo obywatelskie. Omawiane w ekspertyzie opracowania i raporty pokazują, że brakuje zasobów informacji na temat edukacji, jak i mechanizmów jej dystrybuowania. Brakuje systematycznej i kompleksowej informacji na temat:

- profilu absolwenta na poszczególnych poziomach edukacji,
- profilu kompetencji oczekiwanych przez pracodawców,
- oczekiwań, aspiracji i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych decydujących o wyborze ścieżki edukacyjnej przez uczących się,
- efektów zmian wprowadzonych w systemie edukacji od początku lat 90-tych.

Brakuje także instytucjonalnych formalnych mechanizmów umożliwiających wymianę informacji i współdziałanie w postaci różnego rodzaju zespołów ekspertów reprezentujących edukację i gospodarkę, zespołów międzyresortowych itp., mających realny wpływ na kształt reform. Brak instytucjonalnych mechanizmów współdziałania i komunikacji pomiędzy aktorami w systemie edukacji powoduje, że system edukacji pod pewnymi względami przypomina struktury określane mianem „zorganizowanych anarchii”, w których formalnie luźno powiązani aktorzy, pozostający zarazem w sieci wzajemnych funkcjonalnych zależności, podejmują decyzje, których efekty wzajemnie się niwelują.

Rekomendacja: Stworzenie kompleksowego systemu monitorowania i instytucjonalnej/organizacyjnej płaszczyzny komunikowania i współdziałania jest warunkiem koniecznym realizacji celów zakładanych w politykach edukacyjnych tworzonych w regionie, kraju i UE.

Z kolei analiza trendów w badaniach międzykrajowych osiągnięć szkolnych, jak i najnowszych wyników oceniania zewnętrznego na różnych poziomach kształcenia w Polsce prowadzi do następujących ustaleń i zaleceń:

1. Choć badania PISA pokazują, że kolejne kohorty polskich piętnastolatków mają coraz lepsze wyniki w rozumieniu i interpretacji tekstów oraz rozumieniu w naukach przyrodniczych, to warto zwrócić uwagę, że istnieją w tym zakresie i słabe strony edukacji gimnazjalnej. Choć postępy cieszą, bo dobrze rokują dla dalszej edukacji uczniów, to fakt, że młodsza młodzież ma kłopoty z rozumieniem tekstów ciągłych o charakterze popularnonaukowym powinien stanowić poważne wyzwanie dla środowisk akademickich. Warto wpływać na to, żeby nie brakowało takich tekstów w praktyce szkolnej. Powinno też zwrócić uwagę edukatorów, że widocznej w kolejnych badaniach poprawie wyników najsłabszych (np. w czytaniu) nie towarzyszy wzrost wyników najlepszych. Poważnym problemem jest również to, że osiągnięcia piętnastolatków z matematyki pozostają przez prawie dekadę na niezmiennym, niskim poziomie. Miejmy nadzieję, że przywrócenie matematyce należytej jej rangi podstawowego przedmiotu nauczania oraz zapewnienia warunków rozwoju zawodowego jej nauczycielom zmieni za jakiś czas poziom matematycznych umiejętności polskich uczniów. Wymaga to ścisłej współpracy wielu interesariuszy, nie tylko środowisk akademickich i nauczycielskich. Problemem jest ciągle to, że w przypadku matematyki Polska nie zrealizowała unijnego poziomu odniesienia uczniów z wynikiem poniżej poziomu 2, założonego jako 15%.

2. Pozytywne wyniki młodszej młodzieży też wymagają strategicznych działań, w związku chociażby z omawianymi w ekspertyzie celami unijnej polityki. Do pozytywnych informacji należą te, że zarówno w zakresie umiejętności związanych z rozumieniem tekstów, jak i z rozumowaniem w naukach przyrodniczych w Polsce udało się znacząco obniżyć (w ciągu ostatnich 9 lat) liczbę uczniów osiągających najsłabsze wyniki. Jest to ważny wskaźnik jakości pracy szkół, nie tylko z tego względu, że jest on przyjęty za znaczący w unijnych zaleceniach edukacyjnych. Jest on ważny, gdyż świadczy, że gimnazja dają sobie radę z nauczaniem bardzo zróżnicowanej zbiorowości uczniów. Czy nie warto oszacować, jakimi efektami w tym względzie mogą poszczycić się szkoły wyższe? Czy na uczelniach jest możliwe doinwestowanie najsłabszych, by dali radę wymogom studiów? Czy szkoły wyższe są przygotowane na kształcenie nie tylko młodych dorosłych (19-30 lat), ale i dorosłych w bardziej dojrzałym wieku, w różnej sytuacji zawodowej, z różnymi edukacyjnymi biografiami?

3. Widoczna poprawa wyniku polskich uczniów w naukach przyrodniczych, choć jest dobrą wiadomością dla szkół wyższych, nie stanowi panaceum na poważny i narastający problem kanałów i form komunikowania się świata nauki z „laikami”. Lepsze wyniki z rozumienia w naukach przyrodniczych to nie tylko potencjalnie lepszy poziom przygotowania kandydatów na studia. Rozwój w takich dziedzinach, jak medycyna, ochrona środowiska, zmiany klimatyczne jest źródłem niepokojów społecznych, wynikających z braku umiejętności rozumienia i oceny sytuacji lub z przyjmowania obiegowych niesprawdzonych opinii. Dlatego kształtowanie umiejętności w zakresie rozumienia zjawisk przyrodniczych ma istotne znaczenie dla młodych ludzi, nie tylko ze względu na ich decyzje edukacyjne. Lepsze rozumienie w naukach przyrodniczych to więcej w społeczeństwie sprzymierzeńców rozwoju tych nauk, lepsze zrozumienie dla rozwoju zaawansowanych technologii.

Nasze badanie pozwoliło jedynie rozpoznać najważniejsze problemy stojące przed szkolnictwem różnych szczebli, odkryć słabość lub brak funkcjonujących między nimi powiązań. Zebrane dane nie pozwalają natomiast na formułowanie szczegółowych rozwiązań zdefiniowanych problemów.

W kategoriach ogólniejszych można powiedzieć, że w ekspertyzie zdefiniowaliśmy ważne wymiary/ aspekty, w których powinna nastąpić transformacja systemu edukacji i jego reintegracja w celu lepszego zaspokajania potrzeb współczesnego społeczeństwa i gospodarki.

Instytucjonalną perspektywę nowych rozwiązań w systemie edukacji oraz empiryczną analizę osiągnięć szkolnych w ważnych punktach edukacyjnych „bramek” warto było wzbogacić o analizę społecznych oczekiwań Polaków, zwłaszcza rodziców, jak i samych młodych ludzi wobec systemu oświaty. Wyniki analizy pokazują, że:

- polskich rodziców charakteryzuje wysoka gotowość inwestowania w kształcenie dzieci oraz wola i determinacja w kształtowaniu ich edukacyjnych ścieżek. Rodzicielskie strategie edukacyjne wobec dzieci należy traktować jako jeden z aktywnych czynników, wpływających na osiągnięte przez uczniów rezultaty kształcenia,
- wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia obywateli rośnie chęć przejmowania przez nich odpowiedzialności za edukację swoich dzieci.

Analizowane wyniki świadczą także o istnieniu silnego związku między poziomem przewidywanego przyszłego wykształcenia badanych młodych ludzi a wykształceniem ich rodziców (międzygeneracyjna reprodukcja wyższego wykształcenia). Korelacja ta w roku 2008 miała następujący charakter: prawie wszyscy respondenci, których rodzice (ojciec i/lub matka) mieli wyższe wykształcenie, przewidywali, że w przyszłości również je uzyskają. Natomiast porównanie poziomu aspiracji edukacyjnych pozostałych badanych z wykształceniem ich rodziców wskazuje na to, że większość młodzieży zamierza osiągnąć wyższy poziom wykształcenia niż mają ich rodzice. Wskazuje to na społeczną prawidłowość – mechanizm dążenia do utrwalania poziomu wykształcenia wyższego w rodzinach.

Zauważyć można specyficzną spiralę popytu na wyższe wykształcenie. Oczekiwania związane z poziomem wykształcenia wyższego dzieci na przestrzeni badanego okresu wzrosły we wszystkich grupach respondentów, niezależnie od posiadanego przez nich wykształcenia. Można to uznać za ogólniejszą prawidłowość i prognozować, że kolejne, coraz szersze grupy kończące studia wyższe będą dla swoich dzieci planować podobny do swojego poziom wykształcenia i/lub wyższy. Warto również zwrócić uwagę na rosnące aspiracje edukacyjne co do III stopnia wykształcenia wyższego – studiów doktoranckich – deklaruje je kilkanaście procent Polaków.

W tym kontekście pojawia się problem wytrwałości w wysiłkach edukacyjnych. Co prawda większość Polaków ceni wykształcenie i zdecydowana większość spośród nich ma bardzo wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do swoich dzieci, to jednak mimo to, większości nie udało się (wcale lub częściowo) zrealizować własnych planów edukacyjnych, a „mając taką możliwość”, podjęłaby ten wysiłek niespełna połowa z nich. Takie zestawienie odpowiedzi badanych może być dobrym prognostykiem skali przeszkód w realizacji aspiracji edukacyjnych Polaków. Choć połowa Polaków jest niezadowolona ze swoich własnych osiągnięć edukacyjnych, to zarazem wyraża umiarkowaną gotowość do zmiany tego stanu rzeczy, czyli do podwyższenia poziomu własnego wykształcenia lub uzupełnienia posiadanych już kwalifikacji.

Z kolei przedstawione wyniki badań młodzieży kończącej kształcenie na poziomie średnim prowadzą do kilku istotnych ogólnych wniosków. Uczniowie wielokrotnie oceniali swoje szkoły w badaniach sondażowych, a ich ocen i wiary w to, czy wybrane szkoły zapewnią im dobre przygotowanie do dalszej edukacji bądź do podjęcia pracy nie należy bagatelizować jako predyktora ważnych decyzji życiowych, jak i frustracji:

- po pierwsze, świadczą one o wysokim poziomie aspiracji edukacyjnych polskiej młodzieży, która obecnie w zdecydowanej większości pragnie zdobyć wyższe wykształcenie,

- po drugie, przedstawione dane wskazują na to, że polscy uczniowie wydają się w większości przekonani o tym, że ich szkoły dobrze przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy, choć wyrażane w tej kwestii opinie różnią się w zależności od typu szkoły, do której uczęszczają,
- po trzecie, opinie młodych ludzi na temat tego, czy ich szkoły dobrze przygotowują ich do dalszej nauki są względnie stabilne i pozytywne,
- po czwarte, większość badanej młodzieży uważa, że biorąc pod uwagę swoje szanse na przyszłość, dokonała dobrego wyboru szkoły,
- po piąte, dynamika ocen dotyczących umiejętności i postaw nauczycieli jest relatywnie niewielka, a sami nauczyciele nie są najlepiej oceniani przez swoich uczniów,
- po szóste, ogólna ocena polskiej szkoły wydaje się relatywnie stabilna. Gdybyśmy jednak chcieli wynik ten zapisać po stronie sukcesów polskiego systemu edukacji, warto pamiętać także o tym, że niezależnie od tego, który aspekt funkcjonowania szkół był oceniany, najczęściej udzielana przez młodych ludzi odpowiedź brzmiała: „nic się nie zmieniło”. To dobry wskaźnik inercji systemu polskiej oświaty.

O sensie inwestowania w naukę bardziej niż inni przekonani są ci rodzice, którzy mają dzieci uczące się w gimnazjach, szkołach średnich lub studiujące. Czyli już na poziomie gimnazjum zaczyna się intensywniej myśleć i planować ścieżkę edukacyjną swego dziecka.

Natomiast odpowiedź udzielana najczęściej na pytanie o to, dlaczego ludzie dążą do zdobycia wykształcenia, wydaje się wskazywać na to, że w odczuciu niemałej części Polaków pełni ono rolę instrumentalną – przede wszystkim stwarza szanse na osiągnięcie większych dochodów.

Analiza danych sondażowych dotyczących opinii i ocen na temat szkolnictwa wyższego prowadzi do wniosku, że świadczą one o:

- pozytywnym wizerunku szkolnictwa wyższego, dobrze widocznym zwłaszcza wtedy, gdy przedmiotem oceny jest kondycja uczelni państwowych,
 - zadowoleniu z oferowanego w szkołach wyższych poziomu nauczania, ambiwalencji ocen ofert uczelni z punktu widzenia wymagań rynku pracy oraz braku kompleksów w stosunku do uczelni zagranicznych.
- Rekomendacje wynikające z analizy danych na temat społecznych opinii, ocen, postaw wobec polskiego systemu kształcenia (patrz: rozdział 5.) można sformułować jako następujące zalecenia:
- należy uwzględnić, a nie bagatelizować opinie i oceny społeczne na temat systemu edukacji,
 - należy w większym stopniu uczynić akademickie Mazowsze miejscem/przestrzenią debaty publicznej na temat edukacji,
 - należy wspierać wysokie społeczne aspiracje edukacyjne, przeciwdziałać niskiej wytrwałości w ich realizacji (motywować), chronić etosowy charakter wyższego wykształcenia, przeciwdziałać jego instrumentalizacji/komercjalizacji,
 - należy wspierać popyt na wyższe wykształcenie, poprzez coraz bogatszą ofertę dla zróżnicowanych, nie tylko młodych, zbiorowości.

Sformułowane przez nas rekomendacje wymagają przypomnienia przyjętych ogólnych założeń. Dotyczą one szerszego kontekstu, którego elementem jest system kształcenia na poziomie wyższym i stanowią względnie trwałe warunki brzegowe dla funkcjonowania i rozwoju dzisiejszej edukacji.

Przyjmujemy optymistyczny/pozytywny scenariusz, że struktury Unii Europejskiej są strukturami stabilnymi i nawet jeśli będą zachodzić korekty wspólnotowych polityk społecznych, gospodarczych i edukacyjnych, prawdopodobnie będą one konstruktywnym zapleczem dla przemian polskiej edukacji. Zakładamy zatem, że:

1. Członkostwo Polski w Unii Europejskiej będzie skutkowało:

- rozwojem strategii edukacyjnej uczenia się przez całe życie (life-long learning),
- dalszym różnicowaniem się bazy rekrutacji: kształcenie dorosłych, kształcenie środowisk mniejszościowych i zmarginalizowanych,
- rozwojem kształcenia umiejętności społecznych i politycznych (wartości i postaw),
- rozwojem form i metod współpracy partnerów w sieci działań edukacyjnych.

2. W kraju rozwiną się nowe formy i metody współpracy partnerów społecznych z uczelniami.
3. Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia obywateli wzrośnie chęć przejmowania przez nich odpowiedzialności za edukację swoich dzieci.
4. W przemysłowym modelu edukacji uczący się dokonują edukacyjnych wyborów, przy wsparciu oświatowych specjalistów; dyrektor i nauczyciele odpowiadają przed uczącymi się lub rodzicami, a nie przed urzędnikami. W systemie edukacyjnym przemysłowym biurokraci decydują za nich.
5. Mazowiecki system oświaty jest i będzie stawał się w coraz większym stopniu systemem otwartym i wprężonym w krajowe i ponadkrajowe strategie edukacyjne (m.in. strategia lizbońska, proces boloński). Efektem tej sytuacji jest i będzie istnienie i rozwój porównywalnych wskaźników, standardów zaleceń (wymagań, oczekiwań) i standardów osiągnięć (ang. benchmarks). To one mogą stanowić punkt odniesienia dla analizy wydolności mazowieckiego systemu kształcenia na poziomie wyższym nie tylko w kraju, ale i Europie i na świecie.
6. Warszawa będzie ciągle pełnić rolę ważnego centrum edukacji na poziomie wyższym w skali kraju, ale w dużo większym stopniu w skali województwa mazowieckiego.
7. Mniejsze ośrodki miejskie oraz tereny wiejskie są obsługiwane pod względem usług edukacyjnych na poziomie wyższym przez duże ośrodki miejskie, co będzie wiązało się z przynajmniej czasową migracją na czas studiów.
8. Migracje czasowe związane z podejmowaniem studiów wyższych mają dużą tendencję do przekształcania się w migracje stałe, a więc obszary pochodzenia kandydatów „stracą” ich na rzecz ośrodków miejskich.

Ostatnie tutaj słowo warto oddać filozofowi politycznemu, Allanowi Bloomowi, który stwierdził: „Wykształcenie, które nie odpowiada rzeczywistym potrzebom, jest tylko schlebieniem próżności nauczyciela”¹⁰⁹.

¹⁰⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997, s. 19.

Konkluzje

Przedstawione analizy miały w większości charakter socjologiczny. Opisane zostały czynniki i prawidłowości socjologiczne, które, poza innymi przyczynami: ekonomicznymi, demograficznymi, politycznymi, określają relacje i kondycję różnych poziomów kształcenia w szerszej skali – Polski, Europy, ale mają również zastosowanie do Mazowsza.

Cel ekspertyzy sformułowany został jako określenie stanu przygotowania absolwenta szkoły średniej do podjęcia studiów na uczelni wyższej Warszawy i Mazowsza. W tym miejscu należy podkreślić sposób rozumienia celu ekspertyzy, który opiera się na uwzględnieniu stanu faktycznego, zgodnie z którym: edukację w regionie Mazowsza w znaczącym stopniu określają obowiązujące rozwiązania systemowe, czyli instytucje i prawo o zasięgu krajowym. Wiele z nich jest rozwiązaniami względnie nowymi, wprowadzonymi poprzez decyzje administracyjne poprzedzone decyzjami politycznymi. Warto zwrócić uwagę, że od 2004 roku niektóre z nich mają aspekt nie tylko krajowy, ale i ponadnarodowy, unijny. Dotyczy to również przyjętych i realizowanych rozwiązań w szkolnictwie wyższym (proces boloński). Mamy dzisiaj uzgodniony międzynarodowy system określania poziomów wykształcenia (ISCED z 1997 roku) oraz powiązane z nim, a obecnie wprowadzane, Europejskie Ramy Kwalifikacji.

Uwzględnienie powyższych założeń spowodowało, iż znaczna część rozważań podejmowana była na poziomie krajowym, a nie regionalnym. Uzasadnienie merytoryczne takiego sposobu analizy ująć można w stwierdzeniu, iż sytuacja szkolnictwa wyższego Warszawy i Mazowsza, a w tym stan przygotowania absolwenta szkoły średniej do podjęcia studiów, podlegają takiej samej dynamice i takim samym mechanizmom, jak w innych częściach kraju. Dodatkowym uzasadnieniem jest trudność w wyodrębnieniu danych specyficznych dla Mazowsza, przy czym zasadnie przypuszczać można, iż ewentualne różnice mają przede wszystkim charakter ilościowy, a nie jakościowy¹¹⁰ – z jednym ważnym wyjątkiem: „renty stołecznej” w przypadku uczelni warszawskich.

To ostatnie spostrzeżenie skłoniło nas do przyjęcia szerokiego rozumienia pojęcia „absolwent szkoły średniej”, jakim posługujemy się w ekspertyzie. Czyniąc założenie o „rencie stołeczności”, czyli o tym, że na uczelnie warszawskie trafiają absolwenci nie tylko a) szkół warszawskich oraz b) innych szkół mazowieckich, ale również w znacznej liczbie c) absolwenci szkół średnich spoza Mazowsza – oczekiwania mazowieckich szkół wyższych wobec szkół niższego szczebla dotyczą nie tylko absolwentów szkół średnich Mazowsza.

Bazą rekrutacyjną uczelni wyższych Mazowsza, a przede wszystkim Warszawy (przypomnijmy: 83,3% studentów w województwie mazowieckim to osoby studiujące w Warszawie) są nie tylko i nie jedynie absolwenci szkół średnich z Warszawy i Mazowsza, ale studenci z całej Polski, a potencjalnie również z zagranicy. Przedstawione w ekspertyzie analizy wskazywały na znaczne zróżnicowanie absolwentów szkół średnich, które podlega nie tylko regionalnej (geograficznej) specyfice. Uczelnie wyższe wybierają na równych prawach spośród kandydatów będących absolwentami szkół średnich w całym kraju. Specyfiką Warszawy (bo już nie całego Mazowsza) jest przyciąganie migracyjne warszawskiego rynku pracy, które przekłada się częściowo na rynek edukacji na poziomie wyższym. Warszawa jest więc w stosunkowo lepszej sytuacji od innych miast, choć, jak wskazywaliśmy, pełni ona w coraz większym stopniu rolę podobną do tej, jaką pełnią inne „regionalne metropolie” w Polsce.

Prowadzić to może do konstatacji, iż interes uczelni wyższych Mazowsza nie musi być tożsamy z interesem potencjalnych studentów z Mazowsza, gdyż uczelnie mazowieckie mogą opierać się również na kandydatach spoza Mazowsza, jeśli będą umiały ich przyciągnąć. Takie ujęcie powodować może, iż odmiennie definiować można „kanały komunikacji” między uczelniami Warszawy i Mazowsza, a szkołami niższego szczebla. W tym przypadku te drugie nie muszą być rozumiane jako jedynie szkoły Mazowsza.

Nasze badanie pozwoliło wstępnie, bo w oparciu o ograniczone źródła danych, rozpoznać najważniejsze problemy stojące przed szkolnictwem Mazowsza i Polski. Odkryło potrzebę, ale i słabość, wręcz brak, funkcjonujących między nimi powiązań. Dostępne dane wskazują bowiem wyraźnie na:

- a) silną, wzajemną izolację poszczególnych poziomów edukacji,
- b) brak efektywnych kanałów komunikacji pomiędzy nimi,

¹¹⁰ Przypuszczenie to potwierdzają między innymi przeprowadzone przez nas wtórne analizy wyników badań, w których wyodrębnialiśmy zmienną „województwo”, sprawdzając, czy w ramach interesującej nas problematyki województwo mazowieckie istotnie różni się od pozostałych.

c) brak zasobów strategicznych informacji z punktu widzenia podejmowanych wyborów edukacyjnych uczących się, jak i praktyk rekrutacyjnych szkół różnego typu (tym samym brakuje danych pozwalających na formułowanie szczegółowych rozwiązań zdefiniowanych problemów).

Wzajemne relacje pomiędzy różnymi poziomami nauczania w systemie edukacji formalnej kształtowane są na trzech poziomach:

1. Na poziomie makro, kształtowane są przez przyjęte w Polsce legislacyjne i instytucjonalne rozwiązania strukturalne i programowe. Opisują je ustawy o oświacie i ustawa o szkołach wyższych oraz zarządzenia właściwych ministrów. Są one głównymi instrumentami praktyki edukacyjnej dla różnych poziomów kształcenia. Określają m.in.: zasady przygotowywania uczniów do egzaminów zewnętrznych, realizację podstaw programowych w nauczaniu obowiązkowym i minimów programowych w szkołach wyższych, zastąpienie egzaminów wstępnych punktacją z egzaminu gimnazjalnego lub z matury w procedurach rekrutacyjnych. Są to wymogi obligatoryjne i ich zmiana należy do i zależy od działań ciał przedstawicielskich i inicjatyw obywatelskich oraz dokonuje się na drodze legislacyjnej, poprzez stanowienia prawa i zarządzeń administracyjnych.

2. Na poziomie mezo, formują się powiązania średniego zasięgu, np. między szkołami wyższymi a szkołami średnimi z maturą. Tego typu powiązania są w dużej mierze pochodną rozwiązań przyjętych w skali makro, ale są różnicowane także przez inne czynniki i nie są obligatoryjnie wymuszane przez prawo. Przykłady: profilowanie klas ze względu na wymagania rekrutacyjne uczelni (z jakich przedmiotów maturalnych uczelnie liczą punktację) oraz profilowanie oferty kierunków na uczelniach. Przykładem jest również powszechne traktowanie w szkołach ponadgimnazjalnych trzeciej klasy – maturalnej – jako „kursu przygotowawczego” do rekrutacji na uczelnie. W tym wypadku powiązania powstają na skutek działań organizacyjnych, podejmowanych przez szkoły i uczelnie, a będących pochodną możliwości prawnych i zadań edukacyjnych. Zmiany w tym wypadku następują w wyniku decyzji organizacyjnych podejmowanych przez szkoły i uczelnie (zmiana strategii edukacyjnej, reorganizacja). Dotyczą placówek edukacyjnych i zależą od nich samych.

3. Na poziomie mikro, powiązania budowane są przez konkretne placówki kształcenia, na zasadzie m.in. umów pomiędzy szkołami wyższymi a szkołami średnimi. Są one wynikiem indywidualnych inicjatyw w zakresie strategii kooperacyjnych szkół różnego szczebla kształcenia. Mogą być efektem wieloletnich, wielopokoleniowych tradycji (warszawskie liceum Staszica i Politechnika Warszawska), mogą obejmować różnego rodzaju współpracę: pracownicy uczelni prowadzą zajęcia, wykłady w szkołach średnich albo uczniowie szkół średnich mają zajęcia na uczelni. Powiązania i/lub związki tego rodzaju mogą być również skutkiem silnej konkurencji na rynku edukacyjnym i mają charakter np. marketingowy. Już nie tylko między szkołami średnimi, by wprowadzić swoich uczniów na uczelnie, ale i między uczelniami, by uczniowie-kandydaci rejestrowali się na ich rekrutacyjnych panelach. Dni otwarte na uczelniach, prowadzenie kursów przygotowawczych do matury, festiwale nauki stwarzają możliwości nawiązywania takich bezpośrednich relacji między szkołami i uczelniami. Tego typu powiązania charakteryzuje jednak w dużej mierze żywość ich tworzenia oraz słaba instytucjonalizacja (nietrwałość, brak podstaw prawnych). Działania tego typu inicjują i podejmują konkretni ludzie w konkretnych szkołach i uczelniach, tworząc w ten sposób dobre bądź złe praktyki.

Podsumowując, na poszczególnych poziomach powiązania między szkołami wyższymi a szkołami niższego szczebla charakteryzują się odmienną wrażliwością na zmiany. Na poziomie makro zależne są od instrumentów prawnych i administracyjnych, pozostających w gestii władz państwowych i samorządowych. Powiązania kształtowane na poziomach mezo i mikro zależą od inicjatywności aktywnych interesariuszy, którzy wypracowują własne zróżnicowane praktyki dla realizacji określonych formalnie edukacyjnych standardów. W przypadku pierwszych barierą dla zmian są powolne i niedoskonałe procedury legislacyjne oraz brak woli politycznej, w przypadku drugich – często jest nią bierność i brak kompetencji organizacyjnych interesariuszy.

Proponowane działania

W ekspertyzie staraliśmy się zdefiniować ważne wymiary/aspekty społecznego systemu edukacji, w których powinna nastąpić transformacja i jego reintegracja w celu lepszego zaspokajania potrzeb społecznego społeczeństwa i gospodarki. Diagnozie powinny towarzyszyć proponowane działania. Wśród tych, które postulujemy, znajdują się działania diagnozujące i działania aktywizujące.

Przykładamy dużą wagę do działań diagnozujących, ponieważ tylko rzetelna, rozwinięta diagnoza może stanowić podstawę do projektowania zmiany istniejącego stanu i trafnego wyboru działań na jej rzecz. Rzetelna diagnoza wymaga rzetelnych, aktualnych danych. Przegląd dostępnych danych wykazał, że są one fragmentaryczne, rozproszone, nieusystematyzowane, co utrudnia rozwiniętą diagnozę problemów i opracowa-

nie szczegółowych rekomendacji co do działań i proponowanych mechanizmów tworzenia pożądanych relacji pomiędzy poszczególnymi poziomami edukacji.

Działania aktywizujące z kolei są konieczne, by projektowane zmiany nie zostały martwą literą prawa bądź dokumentów programowych szkół i uczelni. Nie proponujemy działań implementacyjnych (typu know-how), gdyż ich opracowanie stanowi osobne zadanie, wykraczające poza cel niniejszej ekspertyzy. Proponowane działania należy potraktować jako wskazówki, które wspomogą konfigurowanie scenariuszyżądanego rozwoju akademickiego Mazowsza. Wdrażanie zmian w systemie edukacji Mazowsza, ale i całej Polski wymaga zatem dwojakiego rodzaju działań: diagnozujących i aktywizujących. Postulujemy następujące działania.

- prowadzenie reprezentatywnych badań dynamicznych (m.in. panelowych) zbiorowości uczniów, kandydatów, studentów Mazowsza, pozwalających na określanie stanu ich przygotowania do podejmowania kolejnych zadań edukacyjnych oraz oceny osiągnięć edukacyjnych i karier zawodowych,
- prowadzenie badań statystycznych i socjologicznych na zbiorowości szkół, uczelni, zakładów pracy/firm, pozwalających na identyfikowanie wzajemnych oczekiwań interesariuszy w obszarze mazowieckiej edukacji w dłuższym czasie, których założeniem byłoby również ustalenie stopnia harmonizacji celów i sposobów działania podejmowanych przez różnych aktorów społecznych oraz ocena zasobów pozostających do ich dyspozycji i przestrzeni działania,
- systematyczne monitorowanie (poprzez badania) praktyk rekrutacyjnych i ich efektów na uczelniach Warszawy i Mazowsza z uwzględnieniem różnic między uczelniami Warszawy a pozostałymi uczelniami Mazowsza,
- stworzenie przez uczelnie Mazowsza bazy danych, która zawierałaby w podziale na uczelnie i kierunki studiów:
 - a. miejsce pochodzenia studentów pod względem wielkości miejsca zamieszkania, ale także usytuowania w obrębie podziału administracyjnego kraju (w przypadku zaś miast takich jak Warszawa – również w podziale na dzielnice zamieszkania stałego studentów),
 - b. pochodzenie społeczno-zawodowe studentów z uwzględnieniem wykształcenia i zawodu obojga rodziców,
 - c. wyniki egzaminów maturalnych studentów z uwzględnieniem zdawanych przedmiotów i ich poziomów,
 - d. wyniki kształcenia na poziomie wyższym w danej uczelni.

Oczekiwane efekty działań diagnozujących to:

- dostarczanie – koniecznych dla projektowania zmian prawnych i administracyjnych w systemie edukacji – systematycznych analiz na poziomie indywidualnym, grupowym i instytucjonalnym, ponieważ wybory edukacyjne są determinowane przez indywidualny system preferencji, społeczną przynależność określającą wzory aspiracji i sposoby ich osiągania, strukturę realnych możliwości kreowanych przez funkcjonowanie systemu edukacji i rynku pracy,
- efektywna dystrybucja strategicznych zasobów informacji (na temat oczekiwań, jakości usług edukacyjnych, gotowości zatrudnienia) pomiędzy wszystkich interesariuszy systemu edukacji. Chodzi zwłaszcza o informacje dotyczące: profili absolwenta na poszczególnych poziomach kształcenia, profili kompetencji oczekiwanych przez pracodawców, oczekiwań uczelni wobec kandydatów, aspiracji i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych decydujących o wyborze ścieżki edukacyjnej przez uczących się,
- umożliwienie uczącym się uzyskania informacji na temat oczekiwań uczelni wobec kandydatów oraz efektów uczenia na wybranych poziomach kształcenia – względnie wcześniej – przed momentem podejmowania przez nich kluczowych decyzji edukacyjnych,
- wzmocnienie systemu doradztwa edukacyjnego i zawodowego poprzez system rzetelnej informacji i komunikowania wymogów szkół wyższych wobec kandydatów szkół,
- możliwość ewaluacji strategii rekrutacyjnych i efektów nauczania na poszczególnych etapach kształcenia, zarówno w szkołach średnich, jak i na uczelniach wyższych,
- rozpoznanie niekorzystnych dla uczących się selekcji wewnętrznych i zewnętrznych, występujących na różnych poziomach kształcenia w szkołach Mazowsza (użyteczne dla podejmowanego przeciwdziałania ich tworzeniu się, jak i ich konsekwencjom).

2. Działania aktywizujące, to działania na rzecz budowania/wzmocnienia powiązań i kanałów komunikacji:

- a. między uczelniami: poprzez wspieranie tworzenia nowych i efektywne wykorzystywanie istniejących międzyuczelnianych zespołów, konsorcjów, organizacji działających na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego na Mazowszu,
- b. między uczelniami a niższymi poziomami kształcenia: poprzez lepsze wykorzystanie istniejących możliwości instytucjonalnych i administracyjnych, takich jak: m.in. zasoby informacyjne i badawcze Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie. Uczelnie wyższe powinny w większym stopniu włączyć się w proces zewnętrznego oceniania, przygotowywania standardów egzaminacyjnych zgodnych z oczekiwaniami wobec kandydatów na studia,
- c. między uczelniami a instytucjami doradztwa edukacyjnego i zawodowego: poprzez wzmocnienie relacji lub ich budowę pomiędzy mazowieckimi poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, Akademickimi biurami Karier a Centrami Informacji i Planowania Kariery Zawodowej,
- d. między uczelniami a innymi aktorami społecznymi: wspierania procesu umacniania nowych reguł działania poprzez tworzenie formalnych mechanizmów instytucjonalnych umożliwiających zastępowanie dominujących dotychczas relacji hierarchicznych przez relacje poziome – współdziałania wielu zróżnicowanych aktorów społecznych, np. takich rozwiązań jak, sugerowane w raporcie MEN nt. PRK, powołanie ponadresortowej instytucji umożliwiającej współdziałanie resortów edukacji, szkolnictwa wyższego, pracy, gospodarki, z przedstawicielami organizacji pozarządowych i organizacjami społecznymi; celem jest, naszym zdaniem, tworzenie takich rozwiązań nie tylko na szczeblu centralnym, ale także na poziomie regionalnym,
- e. między uczelniami a uczącymi się: poprzez wzmocnienie/rozszerzenie efektywnego i niezależnego doradztwa edukacyjnego i zawodowego, tworzenie programów i organizację praktyk zawodowych, pośrednictwo w kontaktach uczących się z instytucjami doradztwa zawodowego i pracodawcami,
- f. między uczelniami a szerokim społecznym audytorium: poprzez upowszechnianie nieformalnych mechanizmów współdziałania – spotkań, debat, forum dyskusyjnego, forum internetowego.

Oczekiwane efekty działań aktywizujących to:

- upowszechnienie nowych, bardziej kooperacyjnych, sieciowych reguł działania w edukacji, obejmujących takie instrumenty, jak otwarta metoda koordynacji, dobrowolne porozumienia, ustalanie standardów jakości, agencje regulacyjne, sieci regulacyjne, zarządzanie poprzez informowanie, porównywanie z najlepszymi (benchmarking), wzajemna ocena współpracowników, dobre praktyki (reguł zgodnych z Nowymi Metodami Zarządzania, promowanymi w Unii Europejskiej),
- wzmocnienie i uczynienie efektywniejszą współpracy pomiędzy szkołami różnych szczebli, instytucjami doradztwa zawodowego i pracodawcami,
- ograniczenie strategii bezwzględnej konkurencyjności (tej kosztem jakości nauczania) w obszarze edukacji wyższej,
- szersze włączenie organizacji pozarządowych i inicjatyw obywatelskich na Mazowszu w zadania budowania powiązań edukacyjnych na zasadzie subsydiarności.

Obie wyżej sugerowane kategorie działań – diagnozujące i aktywizujące – wymagają solidnego zaplecza instytucjonalnego i infrastruktury. Aby je zapewnić, sugerujemy kilka możliwych, wariantowych rozwiązań:

- włączenie ich, zwłaszcza działań diagnostycznych, w zakres kompetencji i zadań istniejących już instytucji państwowych, takich jak np. Instytut Badań Edukacyjnych, Fundacja Nauki Polskiej, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji,
- powołanie nowej, regionalnej, czyli mazowieckiej, instytucji wypełniającej w/w zadania. Warto zwrócić uwagę, że obecnie nie ma samodzielnej, wielozadaniowej placówki o charakterze naukowo-badawczym zajmującej się problemami szkolnictwa wyższego – ani na Mazowszu, ani w kraju,
- stworzenie konsorcjum międzyuczelnianego zajmującego się w sposób zintegrowany w/w działaniami/zadaniami,
- zlecenie w/w działań jako zadania publicznego, pozarządowym organizacjom typu „think tank”.

Promotorami proponowanych działań/zadań mogą i powinny być władze państwowe i samorządowe, ze względu na ich szeroki zakres kompetencji wykonawczych i dysponowanie znacznymi środkami budżetowymi na cele publiczne. Znaczącą i aktywną rolę powinny jednak odgrywać w nich szkoły wyższe, jako wyróżniające się zasobami kapitału intelektualnego. Nieodzowna w ich projektowaniu i realizacji jest również obecność i aktywność reprezentacji pracodawców oraz uczących się jako ważnych interesariuszy.

Istota zmian w systemie edukacji zawiera się obecnie, między innymi, we wprowadzaniu nowych wzorów relacji pomiędzy indywidualnymi i zbiorowymi aktorami a instytucjami edukacyjnymi oraz pomiędzy samymi instytucjami edukacyjnymi. Powodzenie projektowanych aktualnie zmian w systemie polskiej (również mazowieckiej) edukacji uwarunkowane jest uwzględnieniem przez projektodawców:

- pojawienia się nowych reguł działania aktorów w sferze edukacji – osoba ucząca się jako decydent, nie klient systemu edukacji, pracodawca jako decydent, nie konsument efektów edukacji,
- dezaktualizacji reguł dotychczas obowiązujących – dominacji scentralizowanych instytucji formalnej edukacji jako kontrolujących proces kształcenia,
- wzrastającej roli współdziałania (w miejsce konkurencji czy walki politycznej) wielu aktorów (politycznych, ekonomicznych, społecznych) w zakresie kształtowania kapitału ludzkiego.

Aneks

Lista wykorzystanych komunikatów z badań i innych materiałów CBOS

1. O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania (styczeń 2011)
2. Rola wykształcenia i zmiany w jego społecznym postrzeganiu w latach 1993-2009 (grudzień 2009)
3. Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009 (maj 2009)
4. Jak się żyje w województwie mazowieckim (sierpień 2008, seria Opinie i diagnozy nr 11)
5. Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce (maj 2008)
6. Młodzież 2008. Raport końcowy z badania Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną, zrealizowanego na zlecenie Krajowego Biura do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii (grudzień 2008)
7. Społeczny wizerunek polskiej szkoły (czerwiec 2007)
8. Czy warto się uczyć? (maj 2007)
9. Jak szkoły średnie przygotowują młodzież do życia (maj 2005)
10. Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993-2004 (maj 2004)
11. Do czego przygotowują absolwentów polskie szkoły średnie (listopad 2002)
12. Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? Szkolnictwo i reforma edukacji po czterech semestrach doświadczeń (luty 2001)
13. Reforma edukacji z perspektywy minionego roku szkolnego (lipiec 2000)
14. Reforma edukacji. Poinformowanie i poparcie społeczne (marzec 2000)
15. Reforma edukacji. Pierwsze doświadczenia, nadzieje i obawy (marzec 2000)
16. Polacy, Czesi i Węgrzy o edukacji w swoich krajach (lipiec 1999)
17. Reforma edukacji w opinii społecznej (sierpień 1999)
18. Społeczne poparcie dla reformy edukacji (kwiecień 1998)
19. Reforma edukacji narodowej. Opinie i postulaty (lipiec 1996)

Bibliografia

1. Analiza szkół wyższych Warszawy i Mazowsza. Raport analityczny na temat potencjału, kluczowych kompetencji i strategii oraz działania szkół wyższych na Mazowszu, Warszawa 2010
2. Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych autorstwa Natalii Bednarczyk-Jamy (IBE, Warszawa 2008).
3. Beck U., Giddens A., Lash S., Modernizacja refleksyjna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
4. Beck U., Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, tłum. Cieśla S., Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
5. Block F., Evans P., The State and the Economy, w: The Handbook of Economic Sociology, red. Smelser N.J., Swedberg, R., Princeton University Press, Russel Sage Foundation 2005
6. Borowicz R., Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny, Olecko 2000
7. Bourdieu P., Passeron J.-C., Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania, tłum. Neyman E., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
8. Brinton M.C., Education and the Economy, w: The Handbook of Economic Sociology, red. Smelser N.J., Swedberg R., Princeton University Press, Russel Sage Foundation 2005
9. Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji, red. Kolarska-Bobińska L., ISP, Warszawa 2000
10. Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków, red. Czapiński J., Panek T.
11. Dolata R., Cicha ewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach, Kwartalnik IBE „Edukacja” (1/2010)
12. Dolata R., Pokropek A., Analiza metod szacowania edukacyjnej wartości dodanej dla szkół kończących się maturą, w: „Egzamin. Biuletyn badawczy”, nr 14/2007
13. Dolata, R. Edukacyjna wartość dodana, czyli jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania, dostępne pod adresem codn.codn.edu.pl/struktura/prkzso/doc/czytelnia/ewd.pdf
14. Domański H., Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych, Warszawa 2000
15. Domański H., Struktura społeczna. Wydanie nowe. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007
16. Dudel B., Głowska-Sołdatow M., Obrazy polskiej szkoły we wspomnieniach studentów – przyszłych nauczycieli, Kwartalnik IBE „Edukacja” (3/2009)
17. Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych, red. Dolata R., wyd. CKE, Warszawa 2007
18. Europejski wymiar edukacji, red. Siellawa-Kolbowska E., Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009
19. Fligstein N., The Architecture of Markets. An Economic Sociology of Twenty-First Century Capitalist Societies, Princeton University Press 2001
20. Gidley J., Hampson G., Wheeler L., Bered-Samuel E., From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice, w: Higher Education Policy 2010, vol. 23, no. 1
21. Jakubowski M., Czy wydatki na gimnazja są efektywne?, „Gospodarka Narodowa”, 11-12/2007
22. Jakubowski M., Zastosowanie modeli EWD do ewaluacji polityki edukacyjnej, wystąpienie podczas XIV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Opole 2008, dostępne pod adresem www.wne.uw.edu.pl/mjakubowski w zakładce „publikacje”

23. Kołaczek B., Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia, „Polityka Społeczna”, nr 1/2005
24. Konarzewski K., Reforma oświaty – podstawa programowa i warunki kształcenia, ISP, Warszawa 2004
25. Konarzewski K., Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, ISP, Warszawa 2006
26. Kosęła K., Ewolucja w dziedzinie edukacji i szkoleń, w: Europejski wymiar edukacji red. Siellawa-Kolbowska E., wyd. SGGW, Warszawa 2009
27. Kwieciński Z., Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości, Toruń-Olsztyn 2002
28. McCaffrey D., Lockwood J., Koretz M., Hamilton L. (2005), Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability, Rand Corporation MG-158, OECD (2008), Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools, Paris
29. Melosik Z., Edukacja a stratyfikacja społeczna, tom 2, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Kwieciński Z., Śliwerski B., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003
30. Nowotny H., Scott P., Gibbons M., Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty, Polity Press, Cambridge 2004
31. Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji, Model Polskich Ram Kwalifikacji MEN, styczeń 2010
32. Putkiewicz E., Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, ISP, Warszawa 2004
33. Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje, raport 2004 ISP
34. Reformy społeczne. Bilans dekady, red. Rymsza M., ISP, Warszawa 2004
35. Siellawa-Kolbowska E., Architektura unijnej polityki edukacyjnej. Instytucje, strategie, metody, w: Europejski wymiar edukacji, red. Siellawa-Kolbowska E., wyd. SGGW, Warszawa 2009
36. Slaughter R.A., Futures Education: catalyst for our times, w: Alternative Educational Futures: Pedagogies for Emergent Worlds, red. Bussey M., Inayatullah S., Milojević I., Rotterdam: Sense Publishers 2008
37. Smith-Doerr L., Powell W.W., Networks and Economic Life, w: The Handbook of Economic Sociology, red. Smelser N.J., Swedberg R., Princeton University Press, Russel Sage Foundation, 2005
38. Sursock A., Smidt H., Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, European University Association, 2010
39. Trafność egzaminów maturalnych – opinie ekspertów, raport, ISP, Warszawa 2004
40. Urry J. Socjologia mobilności, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
41. Wasilewska M., Lęki i obawy studentów związane z perspektywą dorosłego życia, Kwartalnik IBE „Edukacja” 4/2010
42. Zahorska M., Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem, wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2002
43. Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych, red. Konarzewski K., ISP, Warszawa 2002