



WPŁYW REFORMY OŚWIATY  
NA DOSTĘP MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ  
DO EDUKACJI PONADPODSTAWOWEJ



**Autorzy raportu:** Paweł Penszko, Paulina Sobiesiak-Penszko

**Kierownik projektu:** Stanisław Kluza



Forum Inicjatyw Rozwojowych zostało utworzone przez Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej w celu wypracowania rozwiązań i stanowisk istotnych z punktu widzenia rozwoju obszarów wiejskich i rolnictwa. W ramach form powoływane są zespoły skupiające niezależnych ekspertów i specjalistów, a jego działalność koncentruje się na projektach badawczych, przygotowaniu analiz, raportów i opracowań naukowych. Forum to również aktywne uczestnictwo w dyskusjach na temat przyszłości obszarów wiejskich, organizacja konferencji i debat [www.efrwp.pl/forum-inicjatyw-rozwojowych](http://www.efrwp.pl/forum-inicjatyw-rozwojowych).

Wszystkie raporty opracowane w ramach FIR znajdują się na stronie: [www.efrwp.pl](http://www.efrwp.pl) w zakładce Forum Inicjatyw Rozwojowych.

# Wpływ reformy oświaty na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej

---

## *Spis treści*

Wprowadzenie	3
Streszczenie	5
1. Cele badania	7
2. Metodyka badania	9
3. Kontekst badania – reformy systemu oświaty	10
4. Dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji w świetle wcześniejszych badań	12
5. Wyniki badania – dostęp do edukacji na poziomie szkoły ponadpodstawowej	16
5.1. Sieć szkolna	16
5.2. Selekcja do szkół (w tym autoselekcja)	23
5.3. Dojazd do szkół	38
5.4. Koszty finansowe kształcenia	45
5.5. Funkcjonowanie uczniów po zmianie środowiska szkolnego	47
5.6. Edukacja zdalna	56
5.7. Bariery w dostępie do edukacji – podsumowanie	60
6. Rekomendacje	62
Aneks 1. Opis metodyki i przebiegu badania	72
Aneks 2. Narzędzia badawcze	82
Kwestionariusz ankiety wśród uczniów	82
Dyspozycje do wywiadów z nauczycielami klas pierwszych	86
Dyspozycje do wywiadów z rodzicami uczniów klas pierwszych	88
Dyspozycje do wywiadów z uczniami klas pierwszych	91
Aneks 3. Wyniki analizy efektu przyczynowego techniką RDD	94

## Spis rysunków

Rysunek 1. Liczba gimnazjów wg lokalizacji.....	16
Rysunek 2. Liczba liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych i szkół branżowych I stopnia wg lokalizacji.....	18
Rysunek 3. Liczba gimnazjów wg lokalizacji w powiatach objętych badaniami ankietowymi .....	19
Rysunek 4. Liczba liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych i szkół branżowych I stopnia wg lokalizacji w powiatach objętych badaniami ankietowymi .....	20
Rysunek 5. Preferencje uczniów co do rodzaju szkoły wg miejsca zamieszkania rodziców.....	29
Rysunek 6. Udział uczniów szkół dziennych uczęszczających do szkół określonego rodzaju .....	33
Rysunek 7. Dzienny czas podróży do szkoły i powrotu wg miejsca zamieszkania .....	40
Rysunek 8. Dzienny czas podróży do szkoły i powrotu młodzieży wiejskiej wg oddziału klasowego.....	41
Rysunek 9. Stopnie uzyskiwane w aktualnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców.....	49
Rysunek 10. Stopnie uzyskiwane w aktualnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców – lokalizacje charakteryzujące się występowaniem rolnictwa tradycyjnego .....	49
Rysunek 11. Stopnie uzyskiwane w aktualnej szkole wg miejsc zamieszkania rodziców – lokalizacje charakteryzujące się występowaniem rolnictwa wielkoobszarowego.....	50
Rysunek 12. Stopnie uzyskiwane w liceum ogólnokształcącym wg miejsca zamieszkania rodziców.....	51

## Spis tabel

Tabela 1. Odsetek uczniów deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg miejsca zamieszkania rodziców.....	24
Tabela 2. Odsetek uczniów pierwszej klasy deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg stopni otrzymywanych w aktualnej szkole.....	25
Tabela 3. Oszacowanie wpływu netto na uczęszczanie młodzieży wiejskiej do szkoły pierwszego wyboru .....	26
Tabela 4. Odsetek uczniów deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg preferowanej szkoły .....	27
Tabela 5. Odsetek uczniów deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg preferowanej szkoły .....	28
Tabela 6. Oszacowanie wpływu netto na uczęszczanie młodzieży wiejskiej do rodzaju szkoły zgodnego z uprzednimi preferencjami .....	29
Tabela 7. Odsetek uczniów wskazujących dany powód podjęcia nauki w obecnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców.....	31
Tabela 8. Oszacowanie wpływu netto na udział młodzieży wiejskiej.....	35
Tabela 9. Oszacowanie wpływu netto na udział młodzieży wiejskiej długo dojeżdżającej.....	36
Tabela 10. Czas spędzany przez uczniów w podróży do i ze szkoły wg miejsca zamieszkania rodziców.....	39
Tabela 11. Odsetek uczniów niezadowolonych z obecnej szkoły.....	47
Tabela 12. Oszacowanie wpływu netto na niezadowolenie młodzieży wiejskiej z aktualnej szkoły.....	48
Tabela 13. Oszacowanie wpływu netto na oceny szkolne.....	50
Tabela 14. Odsetek szkół posiadających łącze internetowe o określonej szybkości.....	59
Tabela 15. Charakterystyka lokalizacji objętych badaniami na tle całego kraju.....	78

## Wprowadzenie

Instytut Debaty Ekspertkiej i Analiz – QUANT TANK działa na rzecz budowy kapitału społecznego oraz podnoszenia standardu życia i zamożności w Polsce. QUANT TANK to niezależny think tank wykorzystujący ilościowe metody badawcze jako główne narzędzie pomiaru i modelowania rezultatów. Skupiamy zarówno wybitnych naukowców wywodzących się ze środowisk akademickich, jak i aktywnych w gospodarce. Wierzymy, że doradztwo zarządcze w instytucjach publicznych i firmach przyczynia się do podnoszenia ogólnej wartości kapitału ludzkiego. W naszej aktywności skupiamy się na rozwiązaniach służących podnoszeniu efektywności działań i konkurencyjności odbiorców naszych badań.

Badanie „Wpływ reformy oświaty na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej” obejmuje wybrane aspekty oceny skutków reformy oświaty z 2017 roku dla młodzieży wiejskiej. Eliminacja etapu gimnazjum, z jednej strony, wydłuża o 2 lata obecność ucznia w szkole podstawowej, z drugiej zaś sprawia, że aplikowanie do liceum odbywa się rok wcześniej niż przed reformą. Ponadto z perspektywy młodzieży wiejskiej eliminacja pośredniego szczebla w edukacji może mieć inny wymiar niż w ośrodkach miejskich. Na większą uwagę zasługują kwestie związane z codziennym transportem, aspiracjami środowiskowymi oraz przygotowaniem młodzieży do pokonania minimów dopuszczających do dalszej nauki na poziomie ponadpodstawowym. Czynniki te zostały poddane analizie w niniejszym badaniu i na ich bazie wypracowano rekomendacje do wprowadzenia działań na rzecz edukacji ponadpodstawowej młodzieży wiejskiej. Ich odbiorcami powinny być w pierwszej kolejności władze publiczne oraz instytucje wspierające oświatę.

Punktem wyjścia opisywanego badania było wskazanie młodzieży wiejskiej, która ze względu na swoją sytuację ekonomiczną w połączeniu z odległością do szkół ponadpodstawowych może doświadczać istotnych ograniczeń w dostępie do edukacji. Czynniki te jest bardzo niejednolity w różnych regionach Polski, także ze względu na rzeczywisty charakter gmin wiejskich. Składa się nań m.in. odległość od dużych ośrodków miejskich. Równolegle na uwagę zasługuje duża zmiana w aspiracjach i nastawieniu młodzieży wiejskiej do dalszej edukacji. Badania CBOS z 2019 roku wskazują, że ponad połowa mieszkających na wsi uczniów szkół średnich ma aspiracje do podjęcia studiów wyższych. Istotnie w okresie transformacji systemowej podniósł się poziom zdobytego wykształcenia – nie ma znaczenia sposób doboru grupy porównawczej – względem podobnych miar z początków transformacji. W rezultacie kwestia tradycji edukacyjnych w rodzinie i środowisku przestała być znaczącą barierą do dalszej edukacji.

Badanie zostało przeprowadzane z wykorzystaniem metody RDD (Regression Discontinuity Design). Metoda analityczna RDD poszukuje nieciągłości w zbiorach danych. Może mieć ona zastosowanie m.in. w modelowaniu skutków regulacji lub odpowiedzi uczestników rynku na nowe okoliczności

<sup>1</sup> Mniej intensywne zmiany w tych krajach były spowodowane systemem socjalistycznym z gospodarką planową, który został im narzucony po II wojnie światowej i trwał do 1990 r.

---

rynkowe. W omawianym przypadku sprawdzono reakcję młodzieży na jej perspektywy edukacyjne ze względu na nowe reguły funkcjonowania systemu edukacji po likwidacji gimnazjów.

Wyniki badania nie dają natychmiastowej odpowiedzi na pytanie o skutki reformy oświaty dla ponadpodstawowych perspektyw edukacyjnych młodzieży wiejskiej. Zarysowały jedynie zakres obaw oraz potrzebę większego wsparcia młodzieży, a także oczekiwanej aktywności władz publicznych. W praktyce pomiar rzeczywistych efektów reformy będzie można zrealizować za kilka lat.

Badanie przeprowadzili Paweł Penszko i dr Paulina Sobiesiak-Penszko. W realizacji badań terenowych brali również udział Filip Pazderski oraz Maciej Karimiński przy wsparciu ankieterów InterActive Agencji Komunikacji Marketingowej. Badania terenowe spotkały się z dobrym przyjęciem i chęcią współpracy ze strony dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców, którzy z zaangażowaniem poświęcili swój czas na udział. W ostatniej fazie prac wstępne wyniki badania i rekomendacje zostały omówione podczas panelu ekspertów, w którym – oprócz autorów badania – uczestniczyli: Robert Azembski, Krzysztof Podwójcic, Małgorzata Rosak, dr Maja Rynko, dr Michał Sitek, prof. dr hab. Monika Stanny, dr Paweł Strzelecki, dr Michał Wolański oraz dr Stanisław Kluza.

Badanie w przeważającym stopniu przeprowadzono przed zamknięciem szkół z powodu epidemii, która obnażyła nie tylko wiele słabości, lecz również pokazała, jakie są szanse na różnorodne formy edukacji na obszarach wiejskich, uwzględniające wykorzystanie zdalnych metod nauczania. Jest to jeden z głównych obszarów koniecznego działania obok poprawy transportu zbiorowego i doradztwa edukacyjno-zawodowego.

*Stanisław Kluza*

Instytut Debaty Ekspertkiej i Analiza – QUANT TANK

## Streszczenie

Celem analizy było uzyskanie odpowiedzi na pytania, czy reforma systemu oświaty z 2017 roku miała wpływ na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji na poziomie ponadpodstawowym, a jeśli tak, to w jaki sposób na niego wpłynęła oraz jakie działania można podjąć, by go poprawić. Oprócz wykorzystania wyników wcześniejszych badań i danych statystycznych przeprowadzono własne badania jakościowe i ankietowe w dobranych celowo lokalizacjach, charakteryzujących się brakiem szkół ponadpodstawowych na obszarach wiejskich, ich niską dostępnością przestrzenną, jak też słabymi tradycjami edukacyjnymi (nie uwzględniono w związku z tym dużych miast i otaczających je obszarów wiejskich). Celem takiego doboru próby była koncentracja na tych rejonach kraju, gdzie z największym prawdopodobieństwem wystąpiły bariery w dostępie do edukacji. Analizie poddano różnice między sytuacją młodzieży wiejskiej a miejskiej, a w celu oszacowania efektu przyczynowego reformy zastosowano technikę Fuzzy RDD. Niniejszy raport nie dostarcza całościowego obrazu efektów ostatniej reformy oświaty, lecz podsumowuje dostępną wiedzę na temat wybranego aspektu wpływu zmian systemowych na nierówności edukacyjne w odniesieniu do wybranego typu obszarów kraju i wybranego etapu edukacji. Z analizą wpływu reformy na takie aspekty, jak jakość kształcenia, należy się wstrzymać do momentu pojawienia się większego zasobu danych dotyczących osiągnięć edukacyjnych uczniów doświadczających tego wpływu.

Prowadząc analizy w obrębie określonego wyżej tematu, stwierdzono, że na badanych obszarach dostęp do edukacji na poziomie ponadpodstawowym ograniczała przede wszystkim odległość szkół od miejsca zamieszkania w połączeniu ze słabo rozwiniętym i niedopasowanym do potrzeb systemem transportu zbiorowego. W rezultacie zmniejszona jest pula potencjalnych szkół, w których młodzież wiejska może kontynuować naukę po zakończeniu szkoły podstawowej, utrudniony jest jej udział w zajęciach dodatkowych i korepetycjach, rosną koszty jej edukacji, a ponadto pogorszyły się warunki jej życia i kształcenia. Pod tym względem reforma oświaty jest korzystna dla uczniów na etapie klasy VII i VIII szkoły podstawowej, lecz staje się niekorzystna na etapie klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej. Uczniowie ze wsi muszą się wtedy zmierzyć – w młodszym wieku niż przed reformą – z wyzwaniem, które stawia przed nimi nowa, inna niż dotychczas i odległa szkoła, nie mając możliwości samodzielnego dojazdu samochodem lub motocyklem i często nie będąc gotowymi pod względem emocjonalnym do rozłąki z rodzicami. Problemy te nasila zjawisko „podwójnego rocznika”, wynikające ze sposobu wdrażania reformy, a jedynie czasowo odsunięte na bok przez nauczanie zdalne w warunkach pandemii koronawirusa. Ze względu na negatywne konsekwencje niedomagań systemu transportu zbiorowego rekomendowane jest podjęcie nowych działań regulacyjnych w tym zakresie, a mianowicie nałożenie na powiaty i miasta na prawach powiatu obowiązku organizacji lub

---

pokrycia kosztów przewozu uczniów szkół ponadpodstawowych zamieszkałych na ich terenie, przy jednoczesnym stworzeniu mechanizmów finansowania takich usług, jak też zorganizowaniu przewozów szkolnych i dopuszczeniu ich realizacji przez mniejsze środki transportu niż autobusy. Użyteczne byłoby umożliwienie finansowania działań wspierających transport zbiorowy poza miastami z funduszy unijnych w ramach nadchodzącej perspektywy programowania. Ważne jest również uwzględnianie potrzeb i ograniczeń uczniów z obszarów wiejskich związanych z koniecznością dojazdów przez szkoły i inne lokalne instytucje.

Barieri finansowe były raczej pochodną barier związanych z odległością i możliwościami transportu, odgrywając mniejszą od nich rolę. Nie zaobserwowano wpływu reformy oświaty na wysokość kosztów ponoszonych przez rodziny uczniów szkół podstawowych ani rodziny uczniów szkół ponadpodstawowych. Zmienił się natomiast czas ich ponoszenia w związku ze zmianą typowego wieku, w którym dzieci z obszarów wiejskich kończą szkołę podstawową i rozpoczynają naukę w zazwyczaj dalej położonej szkole ponadpodstawowej.

Nie stwierdzono, aby reforma wywarła wpływ na szanse kontynuacji nauki w preferowanym rodzaju szkoły czy też szkole pierwszego wyboru, które pozostają wysokie i nie zależą od miejsca zamieszkania. Po wdrożeniu reformy nie nastąpiły większe zmiany w liczbie dostępnych szkół ponadpodstawowych z wyjątkiem zauważalnego na poziomie całego kraju zmniejszenia liczby szkół branżowych I stopnia względem liczby zasadniczych szkół zawodowych, które je zastąpiły w systemie oświaty. Aspiracje edukacyjne młodzieży wiejskiej zarówno przed, jak i po zmianach systemowych, można ocenić jako wysokie. Reforma zdawała się jednak sprzyjać zwiększeniu udziału młodzieży wiejskiej w objętych badaniem technikach. Mechanizm tego wpływu nie jest jasny, choć ustalono, że wystąpiło jej oddziaływanie na preferencje edukacyjne młodzieży wiejskiej, zwłaszcza niepoświęcającej wiele czasu na dojazdy do szkoły, nie zaś na jej szanse przy rekrutacji do szkół średnich. Zjawisko to nie jest spójne z ogólnopolską tendencją, która wyłania się z analizy wyników badania BAEL.

Po ostatniej reformie oświaty szczególnej presji i obciążeniom psychicznym poddawani są uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej i pierwszych klas szkoły ponadpodstawowej. Dlatego sformułowane zostały rekomendacje, których realizacja podniesie intensywność udzielanego im wsparcia psychologicznego oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego. Zalecane jest określenie minimalnej liczby godzin dostępnych dla uczniów, indywidualnych konsultacji z doradcą edukacyjno-zawodowym w szkołach podstawowych, realizacja szkoleń dla doradców edukacyjno-zawodowych, opracowanie materiałów na ich potrzeby, zwiększenie poziomu zatrudnienia specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach przy zachowaniu wspierającej roli pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Ponadto w raporcie podkreślono potrzebę kontynuacji działań poprawiających dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych na obszarach wiejskich.



## 1. Cele badania

Podstawowym celem badania opisanego w niniejszym raporcie było uzyskanie odpowiedzi na pytania, czy reforma systemu oświaty z 2017 roku miała wpływ na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji na poziomie ponadpodstawowym, a jeśli tak, to w jaki sposób na niego wpłynęła i, w konsekwencji, co można zrobić, aby go poprawić.

Przedmiotem zainteresowania osób przeprowadzających badanie było kształcenie młodzieży w technikum, liceum ogólnokształcącym lub szkole branżowej I stopnia. Zgodnie z terminologią przyjętą po reformie oświaty w 2017 roku i zapisaną w ustawie Prawo oświatowe są to szkoły ponadpodstawowe. Badanie objęło jednak również uczniów, którzy byli absolwentami gimnazjów, czyli ich edukacja przebiegała zgodnie z trybem obowiązującym przed reformą. Byli kształceni według dotychczasowych podstaw programowych i mogli przejść do czteroletniego technikum lub trzyletniego liceum ogólnokształcącego, a nie do pięcioletniego technikum lub czteroletniego liceum ogólnokształcącego. Zgodnie z oficjalnie przyjętą terminologią uczęszczali więc do szkół ponadgimnazjalnych. Dlatego w treści raportu pojawiać się będzie często dwoiste określenie: „szkoły ponadpodstawowe lub ponadgimnazjalne”. Ponieważ badanie było ukierunkowane na określenie skutków reformy i działań możliwych do podjęcia w przyszłości, a istnienie szkół ponadgimnazjalnych ma charakter przejściowy, w tytule badania ograniczono się do określenia „edukacja ponadpodstawowa”. Nie jest on ściśle tożsamy z terminem „szkoła średnia”, ponieważ ukończenie szkoły branżowej I stopnia nie przynosi absolwentowi wykształcenia średniego.

Cele ogólne badania przełożyły się na szereg szczegółowych pytań badawczych:

- Czy reforma wpłynęła na wybór ścieżki kształcenia (liceum ogólnokształcące / technikum / szkoła branżowa, dawniej zasadnicza zawodowa)?
- Czy miała wpływ na wybór konkretnej szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej?
- Czy miała wpływ na szanse dostania się do szkoły pierwszego wyboru?
- Czy miała wpływ na zgodność szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej, do której uczęszcza uczeń, z jego preferencjami, planami i aspiracjami?
- Czy miała wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole ponadpodstawowej /ponadgimnazjalnej, które może się przekładać na jego dalsze losy edukacyjne?
- Jakie są skutki reformy oświaty?
- Jakie były mechanizmy wpływu?
- Czy znaczenie miały takie czynniki jak:
  - czas i komfort dojazdu do szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej;
  - bliskość dużych ośrodków miejskich (w kategoriach odległości geograficznej, czasu dojazdu, częstości połączeń komunikacyjnych);
  - koszty bezpośrednie uczęszczania do szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej (m.in. dojazdu i utrzymania);
  - koszty alternatywne uczęszczania do szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej (np. dziecko nie ma możliwości wspierania rodziców w pracy w gospodarstwie rolnym);

- 
- czynniki psychologiczne i kulturowe (np. aspiracje edukacyjne, zjawisko wyobcowania ze środowiska wiejskiego, mentalny „duży przeskok” między szkołą podstawową a średnią)?

Jak widać, ostatnie pytania badawcze odzwierciedlają pewne hipotezy co do sposobu, jak reforma oświaty oddziaływała na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji.

Poszukując odpowiedzi na postawione pytania, przeprowadzono badania, których metodologię opisano w rozdziale 2. Ich wyniki opisano w rozdziale 5. Wcześniej jednak zamieszczono wprowadzenie do założeń zasadniczych reform systemu oświaty, począwszy od 1999 roku (rozdział 3), oraz podsumowano najistotniejsze ustalenia dokonane w literaturze przedmiotu (rozdział 4). Badanie miało wspomagać politykę publiczną w zakresie ułatwienia młodzieży dostępu do edukacji, dlatego raport wieńczy rozdział, w którym podjęto próbę sformułowania rekomendacji (rozdział 6).

---

## 2. Metodyka badania

Źródłem danych wykorzystanych do odpowiedzi na postawione pytania badawcze były własne badania jakościowe i ankietowe, a także statystyka publiczna i wcześniejsze opracowania dotyczące analizowanej problematyki. Pierwszą wersję raportu i wstępne propozycje rekomendacji skonsultowano z ekspertami dziedzinowymi.

W ramach własnych badań jakościowych w okresie luty – kwiecień 2020 roku przeprowadzono 15 indywidualnych wywiadów pogłębionych – po 5 z nauczycielami, rodzicami i uczniami. Komponentem ilościowym badania była zrealizowana w lutym i w marcu 2020 roku ankieta audytoryjna wśród uczniów pierwszych i drugich klas liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych I stopnia. Badaniem objęto 90 oddziałów klasowych z 30 szkół w 10 lokalizacjach, w tym po 10 liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych I stopnia. Wykorzystany w analizach zbiór danych obejmował odpowiedzi 1596 uczniów.

Próby w badaniach jakościowych i ilościowych z założenia nie są reprezentatywne dla całości obszarów wiejskich w Polsce. Zdecydowano się skoncentrować na tych rejonach, gdzie istnieje hipotetycznie największe prawdopodobieństwo wystąpienia mechanizmów ograniczających dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji. Ponadto zapewniono równy udział pięciu makroregionów wyróżnionych ze względu na kulturową, edukacyjną i społeczno-gospodarczą specyfikę obszarów wiejskich. Badaniami nie zostały objęte duże miasta (powyżej 70 tysięcy mieszkańców) ani otaczające je wsie podmiejskie.

Ponieważ celem badania było wnioskowanie o wpływie reformy, sięgnięto po jedną z technik statystycznych służących wykrywaniu zależności przyczynowych, a mianowicie technikę Fuzzy RDD. Za jej pomocą szacowano dwa efekty. Pierwszy z nich to efekt przynależności do oddziału klasy pierwszej, złożonego z absolwentów gimnazjum, w porównaniu do przynależności do oddziału klasy drugiej, złożonego z absolwentów gimnazjum. Został on nazwany „efektem podwójnego rocznika”. Drugim szacowanym efektem był efekt przynależności do oddziału klasy pierwszej, złożonego z absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej, w porównaniu z przynależnością do oddziału klasy pierwszej, złożonego z absolwentów gimnazjum. Został on nazwany „efektem likwidacji gimnazjum”. W niektórych przypadkach uzasadnione jest utożsamienie tych efektów z efektem reformy oświaty, choć interpretacja wyników analizy za każdym razem wymaga dokładnego rozważenia.

Bardziej szczegółowe informacje na temat metodyki badania przedstawiono w aneksie 1. Aneks 2 zawiera zastosowane narzędzia badawcze, a aneks 3 wyniki analiz techniką RDD.

### 3. Kontekst badania – reformy systemu oświaty

System edukacyjny w ostatnich dekadach przechodził różne zmiany. Jedną z kluczowych była reforma oświaty wprowadzona w 1999 roku w ramach programu czterech reform wdrażanego przez rząd Jerzego Buzka. W jej wyniku obowiązująca wówczas dwustopniowa struktura kształcenia została zastąpiona trzystopniową. Został utworzony odrębny typ placówek – trzyletnie gimnazja. Okres nauki w szkołach podstawowych skrócono natomiast o dwa lata. Tym samym o rok wydłużono powszechne kształcenie ogólne. Zmienił się także czas nauki w szkołach średnich – po reformie trwała ona odpowiednio trzy lata w liceum ogólnokształcącym i cztery lata w technikum. Trzyletnie były zasadnicze szkoły zawodowe.

W intencji reformatorów utworzenie gimnazjów miało przede wszystkim poprawić dostęp do wykształcenia, podnieść jego jakość oraz umożliwić wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży ze środowisk defaworyzowanych, w szczególności z terenów wiejskich, poprzez dostęp do położonych w niewielkiej odległości od miejsca zamieszkania, dobrze wyposażonych i zatrudniających wysoko wykwalifikowaną kadrę szkół (Herczyński i Sobotka, 2015). Nie była to jednak jedyna wówczas wprowadzona zmiana. Reforma była o wiele bardziej złożona, obejmując wprowadzenie egzaminów zewnętrznych i ustanawiając nowe zasady awansu zawodowego nauczycieli. Była także zwieńczeniem procesu decentralizacji oświaty, przekazując odpowiedzialność za większość szkół samorządom lokalnym (Sitek, 2017).

Dziesięć lat później, w 2009 roku, kolejną ważną zmianę w systemie szkolnictwa wprowadziła tzw. reforma sześciolatków, obniżająca wiek szkolny z 7 do 6 lat (przy czym o momencie rozpoczęcia nauki szkolnej decydował jedynie rok urodzenia, a nie data urodzin konkretnego dziecka). W założeniach tej reformy również istotny był aspekt zmniejszania nierówności poprzez m.in. wcześniejszą socjalizację dzieci w grupie rówieśniczej i zwiększenie dostępności edukacji przedszkolnej. Reforma była jednak krytykowana za brak przygotowania szkół na przyjęcie dużej liczby młodszych dzieci. Część rodziców podważała także gotowość dzieci do wcześniejszego rozpoczęcia edukacji szkolnej. W efekcie obowiązek podejmowania nauki w szkole przez dzieci sześciolatki stopniowo odraczano. Najpierw miał obowiązywać od 1 września 2012 roku, ale w następstwie nowelizacji ustawy o systemie oświaty przesunięto termin na 1 września 2014 roku. Ostatecznie dopiero od 1 września 2015 roku wszystkie dzieci sześciolatki zostały objęte obowiązkiem szkolnym i jeszcze w tym samym roku Ustawą o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z 29 grudnia 2015 roku (Dz.U. z 2016 r. poz. 35) obniżenie wieku szkolnego zostało cofnięte.

Także gimnazja nie okazały się trwałym elementem polskiej struktury szkolnictwa. Funkcjonowały przez 20 lat. W wyniku kolejnej reformy edukacji, zwanej w dalszej części niniejszego raportu „ostatnią reformą oświaty”, i wprowadzonej ustawą Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r. poz. 374) podjęto decyzję o ich wygaszaniu, począwszy od września 2017 roku, i powrocie do modelu ośmioletniej szkoły podstawowej. Zmiana była kontestowana przez ekspertów oświatowych, jednak jej wprowadzeniu nie towarzyszyły większe protesty społeczne. Likwidacji gimnazjów sprzyjał bowiem negatywny wizerunek tych placówek, przekonanie części rodziców, jak również środowiska nauczycielskiego, że nie tylko nie spełniają one założonej roli zmniejszania nierówności i ograniczania barier w dostępie do edukacji, lecz również generują szereg problemów wychowawczych (Instytut Spraw Publicznych, 2018).

---

Poza wydłużeniem nauki o dwa lata w szkole podstawowej reformą wprowadzono także zmiany na poziomie ponadpodstawowym. O rok została wydłużona edukacja w liceach ogólnokształcących (z trzech do czterech lat) oraz technikach (z czterech do pięciu lat). Ponadto wprowadzono nowy typ szkół – trzyletnią branżową szkołę I stopnia oraz dwuletnią branżową szkołę II stopnia, w miejsce zasadniczej szkoły zawodowej. Reformie ustroju szkolnego towarzyszyło wdrożenie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej oraz kształcenia ogólnego na poziomie ponadpodstawowym. Część zmian w systemie kształcenia zawodowego, w tym dotyczących wdrożenia nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach, weszła w życie we wrześniu 2019 roku.

W efekcie przekształceń, jakimi objęto system edukacji, zmiany dotyczyły różnych typów szkół w innym tempie. Najwcześniej – począwszy od roku szkolnego 2017/2018 – rozpoczęły się na poziomie podstawowym, kiedy w szkołach zaczęli kontynuować naukę także siódmoklasiści. Jednocześnie rozpoczął się proces wygaszania gimnazjów (nie przeprowadzono rekrutacji do klas pierwszych). W liceach, technikach i szkołach branżowych I stopnia reforma jest wprowadzana od roku 2019/2020, kiedy to, w efekcie tzw. podwójnego rocznika, naukę rozpoczęli tam jednocześnie zarówno pierwsi absolwenci wydłużonych szkół podstawowych, jak i ostatni rocznik absolwentów gimnazjów. Ci ostatni odbywają kształcenie w trybie sprzed reformy, co oznacza, że ich przewidywany okres nauki w liceum ogólnokształcącym wynosi trzy lata, a w technikum – cztery lata. Przez najbliższe lata nauka w liceach ogólnokształcących i technikach będzie prowadzona dwutorowo – zarówno według starej podstawy programowej, którą realizują absolwenci gimnazjów, jak i nowej podstawy programowej, obowiązującej absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej. Obie te grupy zostały objęte badaniem w celu identyfikacji efektów ostatniej reformy oświaty.

## 4. Dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji w świetle wcześniejszych badań

W literaturze przedmiotu odzwierciedla się przekonanie, że publiczny system oświaty powinien zapewniać równy dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji, ponieważ jest to jeden z aspektów równości społecznej, tym bardziej poruszający zmysł moralny, że dotyczący dzieci (Konarzewski, 2003; Sawiński, 2017), jak również w celu stymulowania rozwoju regionalnego (Czapiewski i Janc, 2011), wspierania przekształceń na rynku pracy i przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu (Rószkiewicz i Saczuk, 2014, str. 13, 25).

Większość zmian, jakie przez ostatnie dekady zachodziły w systemie edukacji (w tym zmiany w strukturze edukacji ponadpodstawowej - upowszechnianie kształcenia wyższego i kształcenia szkołach maturalnych, przekazanie szkół podstawowych samorządom, wzrost kwalifikacji zawodowych nauczycieli ze szkół wiejskich, wprowadzenie systemu zewnętrznego oceniania) oraz w otoczeniu instytucji edukacyjnych (zmiany w strukturze wykształcenia mieszkańców wsi, wzrost znaczenia wykształcenia i aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej), wpłynęła na zmniejszenie znaczenia nierówności środowiskowych w dostępie do wykształcenia. Jak pokazują badania, samo miejsce zamieszkania nie jest już obecnie w Polsce czynnikiem wpływającym na dostęp do określonego poziomu wykształcenia (Domalewski, 2014). Klasa miejscowości zamieszkania ma jedynie nieprzyczynowy, pozorny wpływ na wykształcenie, i to tylko na niektórych jego poziomach (Rószkiewicz i Saczuk, 2015, str. 124 i nn.). W sferze podaży lokalnych instytucji edukacyjnych nadal istnieje, co prawda, przepaść między miastem a wsią, ale obie kategorie obszarów są wewnętrznie silnie zróżnicowane. Oznacza to, że istnieją wsie o bardzo dobrym dostępie do edukacji i miasta, gdzie dostęp do edukacji jest ograniczony (Rószkiewicz i Saczuk, 2015, str. 21).

Teza o niskiej jakości edukacji na wsi w porównaniu z ofertą miejską, podnoszona w debacie publicznej przede wszystkim przy okazji dyskusji o wynikach egzaminów po szkole podstawowej i, do niedawna, egzaminów gimnazjalnych uczniów z miast i wsi, nie znajduje potwierdzenia w badaniach, jeśli oprócz miejsca zamieszkania bierzemy pod uwagę także odmienność struktury wykształcenia mieszkańców miast i wsi. Okazuje się wówczas, że nieco niższe wyniki młodzieży wiejskiej na egzaminach to efekt nie tyle miejsca zamieszkania, ile różnic w statusie społecznym i kulturowym dzieci ze środowisk wiejskich i miejskich, związanych z różnicami w wykształceniu mieszkańców wsi i miast – w 2011 roku tylko nieco poniżej 10% mieszkańców wsi miało wyższe wykształcenie, podczas gdy w środowiskach miejskich odsetek ten wynosił ponad 21%. Już kilka lat po reformie oświaty z 1999 roku stwierdzono, że zależność wyników egzaminu gimnazjalnego od kategorii miejscowości zamieszkania zanika, jeżeli kontrolowany jest status społeczny rodziny (Domalewski i Mikiewicz, 2004, str. 35-37; Domalewski, 2008, str. 54-55). Do podobnych wniosków prowadzą analizy przeprowadzone przez Zespół Edukacyjnej Wartości Dodanej, w których, po uwzględnieniu innych zmiennych, wielkość gminy nie okazywała się istotnym predyktorem osiągnięć edukacyjnych uczniów ani efektywności pracy szkoły podstawowej (Dolata i in., 2014; 2015). Wyniki ostatniej edycji badania PISA przeprowadzonego jeszcze na młodzieży gimnazjalnej pokazują, że sama wielkość miejscowości ma bardzo niewielkie znaczenie dla poziomu kompetencji młodzieży, jednak w szkołach wiejskich poziom ten w znacznie mniejszym stopniu zależy od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia (Sitek

i Ostrowska, 2020, str. 227-229). Zauważono więc bardziej złożoną zależność między umiejętnościami uczniów, lokalizacją szkoły i statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, niemniej pozostaje w mocy stwierdzenie, że tak naprawdę rezultaty edukacyjne różnicuje ten ostatni czynnik, a nie zamieszkanie na wsi. Należy również zauważyć, że zróżnicowanie statusu społeczno-ekonomicznego rodziców uczniów między miastem a wsią jest znacznie mniejsze niż jego wewnętrzne zróżnicowanie w obrębie tych dwóch szerokich i niejednorodnych kategorii obszarów (Dolata, 2008, str. 82-83).

Badania podjęte po wprowadzeniu w ramach reformy 1999 roku zewnętrznego egzaminu gimnazjalnego, umożliwiającego porównania międzyszkolne, wskazują ponadto na interesującą prawidłowość dotyczącą osiągnięć uczniów z peryferyjnych środowisk wiejskich, nazywaną niekiedy „syndromem placówki”. Okazało się, że to właśnie dzieci wywodzące się ze środowisk o niższym potencjale rozwojowym osiągały wyższe wyniki w nauce. Miały też bardzo wysokie aspiracje edukacyjne, co oznacza, że edukacja była przez nie traktowana jako ważny kapitał umożliwiający osiągnięcie w przyszłości lepszych warunków życiowych niż dostępne w ich środowisku pochodzenia (Domalewski i in., 2014, str. 240-245). Po spostrzeżeniu, że osiągnięcia edukacyjne młodzieży z gimnazjów wiejskich uniezależniły się od lokalnych warunków środowiskowych, zaczęto dopuszczać hipotezę, że wpływ na to miała reforma 1999 roku (Domalewski i Mikiewicz, 2004). Podobnie jak obserwacja, że wyposażenie gimnazjów, w przeciwieństwie do szkół podstawowych, nie różniła się znacząco między miastem a wsią (Konarzewski, 2003), uwidoczniała pozytywne strony reformy w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych. Pomogło to nieco zrównoważyć jej ocenę w literaturze przedmiotu, zdominowanej początkowo przez relacjonowanie negatywnych opinii przeważającej większości dyrektorów szkół i nauczycieli (Konarzewski, 2003; Nowak, 2006; Zahorska, 2008). Efekt wysokich wyników egzaminów w gimnazjach wiejskich, w szczególności położonych na obszarach peryferyjnych i rolniczych, zaczął z czasem słabnąć. W latach 2002-2006 średni wynik egzaminu w części matematyczno-przyrodniczej osiągany przez uczniów gimnazjów zlokalizowanych na wsi systematycznie obniżał się, co doprowadziło do powstania znacznej różnicy w porównaniu z gimnazjami położonymi w miastach liczących powyżej 20 tysięcy mieszkańców. W przypadku części humanistycznej egzaminu różnica taka istniała już w roku 2002, a do roku 2008 uległa tylko niewielkiemu zmniejszeniu. W rezultacie w roku 2008 średni wynik egzaminu osiągany przez gimnazja wiejskie wyraźnie ustępował temu, który był notowany w kategorii szkół miejskich, z wyjątkiem miast liczących do 20 tysięcy mieszkańców (Dolata, 2008, str. 90-92). Marta Zahorska, poszukując przyczyn procesu obniżania się średniego wyniku egzaminu w gimnazjach wiejskich, przedstawiła zniuansowany obraz efektów zmian w systemie oświaty, stwierdzając, że „reforma edukacyjna z 1999 roku [...] podniosła szanse tych, których pozycja na wsi była i tak lepsza od innych dzieci – a więc przede wszystkim dzieci wiejskiej inteligencji, zwłaszcza zamieszkałych w pobliżu szkoły. Dobrze wyposażona szkoła, prowadząca wiele rozmaitych zajęć dla dzieci, stanowi istotny czynnik rozwoju [...]. Dzieci dowożone z innych miejscowości w większości wypadków w małym stopniu korzystają z dobrodziejstw gimnazjum” (Zahorska, 2008, str. 105). Jarosław Domalewski, analizując wyniki edukacyjne gimnazjów wiejskich w latach 2002-2011, wysokie osiągnięcia szkół działających w niesprzyjającym otoczeniu przypisał mobilizacji sił wewnątrz- i zewnątrz-szkolnych na rzecz osiągnięcia jak najlepszych rezultatów w egzaminach zewnętrznych. Zauważył jednocześnie, że efekt ten okazał się trwały w przypadku szkół położonych w miejscowościach będących siedzibą gminy. Dlatego z perspektywy czasu ocenił, że gimnazjum w pewnym stopniu przyczynia się do ograniczenia nierówności środowiskowych w oświacie (Domalewski, 2015).

Do pozytywnej oceny reformy z 1999 roku skłaniały też wyniki międzynarodowego badania PISA, służącego pomiarowi kompetencji piętnastolatków w takich dziedzinach, jak rozumienie tekstu, umiejętności matematyczne i rozumowanie w naukach przyrodniczych. Okazało się, że po wprowadzeniu gimnazjów i w pierwszym dziesięcioleciu ich funkcjonowania kompetencje uczniów nie tylko stale rosły na skalę rzadko spotykaną w innych krajach, lecz również wzrost ten następował w znacznie większej mierze wśród uczniów słabszych (Dolata, Jakubowski i Pokropek, 2011; Sitek i Ostrowska, 2020). Mała więc dystans między uczniami lepszymi i słabszymi. Wśród beneficjentów reformy wskazywano uczniów zasadniczych szkół zawodowych, dla których okres wspólnego kształcenia ogólnego z rówieśnikami wydłużył się z 8 do 9 lat (Sitek, 2017). Z drugiej strony jednak nie wykazano, by istotnemu zmniejszeniu na przestrzeni czasu uległa zależność poziomu umiejętności od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia czy wykształcenia jego rodziców (Fedorowicz, b.d.; Sawiński, 2015; Sawiński, 2017; Sitek, 2017; Sitek i Ostrowska, 2020). Niestety tego typu analizy nie koncentrowały się na kwestii różnic między miastem a wsią. W niektórych edycjach badania PISA nie zbierano zresztą danych pozwalających ustalić kategorię miejscowości zamieszkania ucznia.

Podsumowując powyższe uwagi, należy podkreślić, że obraz wpływu reformy z 1999 roku na nierówności edukacyjne nie jest jednoznaczny. Jeżeli jednak przyjąć, że wprowadzenie gimnazjów sprzyjało zwiększeniu dostępu młodzieży wiejskiej do edukacji, pojawia się pytanie, czy ich likwidacja nie przyniosła efektu odwrotnego.

Niezależnie od wyników egzaminów zewnętrznych i poziomu umiejętności uczniów wsi i miast, które uległy wyrównaniu, wciąż nieco inaczej układają się i losy, i wybory edukacyjne obu tych grup. Na wsi i w małych miastach rodzice w praktyce nie dokonują wyboru szkoły podstawowej i gimnazjum. Dziecko z reguły jest zapisywane do najbliższej, choć niekoniecznie bliskiej, szkoły (Rószkiewicz i Saczuk, 2015, str. 21). Z danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) wynika, że w 2012 roku tylko około 8% uczniów w gminach wiejskich chodziło do nierejonowego gimnazjum; ogółem w Polsce było to 17% (Herbst i Sobotka, 2014).

Na poziomie szkół ponadpodstawowych istotną rolę w wyborze przez młodzież wiejską typu i lokalizacji szkół odgrywa wykształcenie rodziców, wielkość gminy, ale też mechanizmy autoselekcji. Z badań Herbst i Sobotki wynika, że „rodzimy kapitał wykształcenia, prestiżowy zawód matki lub ojca i pochodzenie z dużego miasta pomagają uczniowi trafić do placówki o ponadprzeciętnych wynikach egzaminów maturalnych oraz ponadprzeciętnej edukacyjnej wartości dodanej” (Herbst i Sobotka, 2014, str. 11). Do szkół średnich gorszej jakości (mierzonej wynikami egzaminu maturalnego i wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej) uczęszczały dzieci rolników i dzieci z gmin do 20 tysięcy mieszkańców. Ustalenia te wpisują się w zaobserwowaną już we wcześniejszych badaniach prawidłowość, zgodnie z którą zmniejszyły się bariery dostępu do określonego rodzaju szkoły (np. liceum ogólnokształcącego czy technikum), ale wzrosło zróżnicowanie w obrębie tych rodzajów (zwłaszcza liceów ogólnokształcących) i nierówności edukacyjne przejawiają się w większym stopniu w dostępie do szkół postrzeganych jako lepsze (Domalewski i Mikiewicz, 2004). Niemniej różnice między miastem a wsią są widoczne również na poziomie rodzaju szkoły. Mimo takich samych umiejętności szkolnych młodzież wiejska częściej niż miejska podejmowała naukę w liceach profilowanych i technikach. Była natomiast niedoreprezentowana w liceach ogólnokształcących



---

(Domalewski, 2008). Zaobserwowano również interakcję miejsca zamieszkania z płcią. Zawodowy kierunek kształcenia był częściej wybierany przez chłopców, ale różnica między płciami okazała się tym większa, im mniejsza była miejscowość zamieszkania (Rószkiewicz i Saczuk, 2014, str. 12).

Odmienność wyborów edukacyjnych na wsi wynika z niższego poziomu aspiracji edukacyjnych mimo ich gwałtownego wzrostu od lat dziewięćdziesiątych. Młodzież wiejska, niezależnie od posiadanych kompetencji, rzadziej decydowała się na naukę w szkołach cieszących się większym zainteresowaniem innych uczniów, o wysokim poziomie wymagań, do których trudniej się dostać. Wybrała więc szkoły bliżej położone, łatwiej dostępne, o niższym wskaźniku zdawalności matury. Podobne procesy autoselekcji badacze zaobserwowali także w pierwszej dekadzie lat dwutysięcznych w odniesieniu do szkół wyższych. Na najlepszych uczelniach wyższych w Polsce młodzież wiejska stanowiła wówczas tylko 5% ogółu studentów, a na takich kierunkach, jak medycyna, prawo czy psychologia, nawet mniej niż 5%, podczas gdy na przykład w państwowych wyższych szkołach zawodowych około 40%. Zmieniło się to dopiero pod wpływem przemian demograficznych. W ich efekcie mieszkańcy wsi zaczęli częściej wybierać szkoły postrzegane wcześniej jako niedostępne (Domalewski, 2014). Zmiany przyniosła wcześniej także reforma edukacji z 1999 roku, której jednym z celów było zwiększenie dostępności szkół wyższych. Po reformie absolwenci szkół średnich rzeczywiście zaczęli aplikować do większej liczby uczelni. Nieco chętniej też studiowali w innej miejscowości niż ta, w której uzyskali maturę, ale jednocześnie nie jeździli na uczelnie położone dalej od swojego miejsca zamieszkania (Herbst i Sobotka, 2014, str. 69).

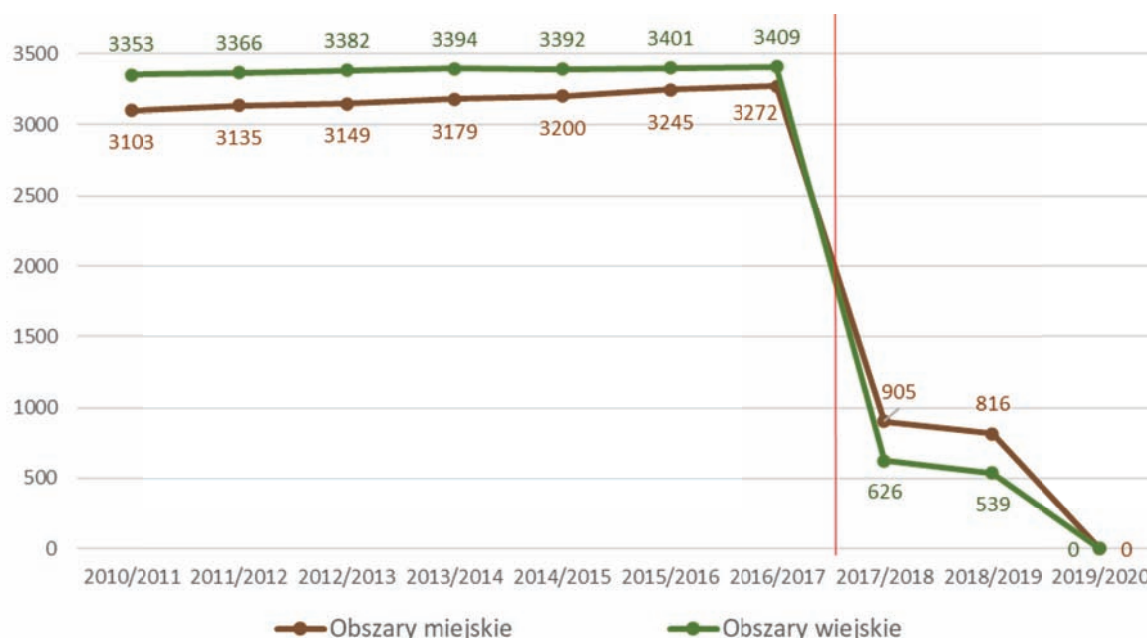
Niniejsze opracowanie nie koncentruje się jednak na dostępie do wykształcenia wyższego, lecz na etapie edukacyjnym następującym po ukończeniu ośmioletniej szkoły podstawowej lub, w poprzednich latach, gimnazjum. Jest to uzasadnione, choć wydaje się, że następuje proces przesuwania się przejawów nierówności na późniejsze etapy edukacyjne czy nawet na etap wejścia na rynek pracy. Jednak w 2013 roku stwierdzono, że zależność między wykształceniem rodziców a wykształceniem dzieci w XXI wieku najsilniej przejawiała się na poziomie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, który miał decydujące znaczenia dla późniejszych losów edukacyjnych (Rószkiewicz i Saczuk, 2014). Badany etap edukacyjny jest więc niezwykle ważny z punktu widzenia określania nierówności w dostępie do edukacji.

## 5. Wyniki badania – dostęp do edukacji na poziomie szkoły ponadpodstawowej

### 5.1. Sieć szkolna

Przedstawienie wyników przeprowadzonych badań i analiz warto zacząć od omówienia zmian w sieci szkolnej, które nastąpiły po wdrożeniu reformy oświaty. Mają one duże znaczenie z punktu widzenia dostępu do edukacji, ponieważ decydują o tym, w jakich szkołach młodzież może kontynuować naukę po ukończeniu szkoły podstawowej.

*Rysunek 1. Liczba gimnazjów wg lokalizacji*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS. Uwzględniono jedynie gimnazja dla dzieci i młodzieży z wyłączeniem gimnazjów specjalnych. Przez obszary miejskie rozumiane są gminy miejskie i obszary miejskie gmin miejsko-wiejskich, zaś przez obszary wiejskie – gminy wiejskie i obszary wiejskie gmin miejsko-wiejskich.*

Oczywistą konsekwencją reformy jest zmniejszenie liczby gimnazjów aż do ich całkowitego wygaszenia z końcem roku szkolnego 2018/2019. W roku szkolnym 2010/2011 w całej Polsce na obszarach wiejskich (tj. w gminach wiejskich i na wiejskich obszarach gmin miejsko-wiejskich) funkcjonowało 3353 gimnazjów, zaś na obszarach miejskich – 3103. Do roku szkolnego 2016/2017 liczby te uległy niewielkiemu zwiększeniu, do odpowiednio 3409 i 3272. Rozpoczęcie wdrażania reformy ustroju szkolnego w roku szkolnym 2017/2018 spowodowało gwałtowny spadek liczby gimnazjów – do odpowiednio 626 i 905. Spadek ten był bardziej wyraźny na obszarach wiejskich. Skądinąd wiadomo, że modelem ustrojowym przeważającym w gminach o charakterze wiejskim i rolniczym było funkcjonowanie gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową (Herczyński i Sobotka, 2015, str. 24), co pozwala zakładać, że typową reakcją na reformę oświaty była w nich likwidacja

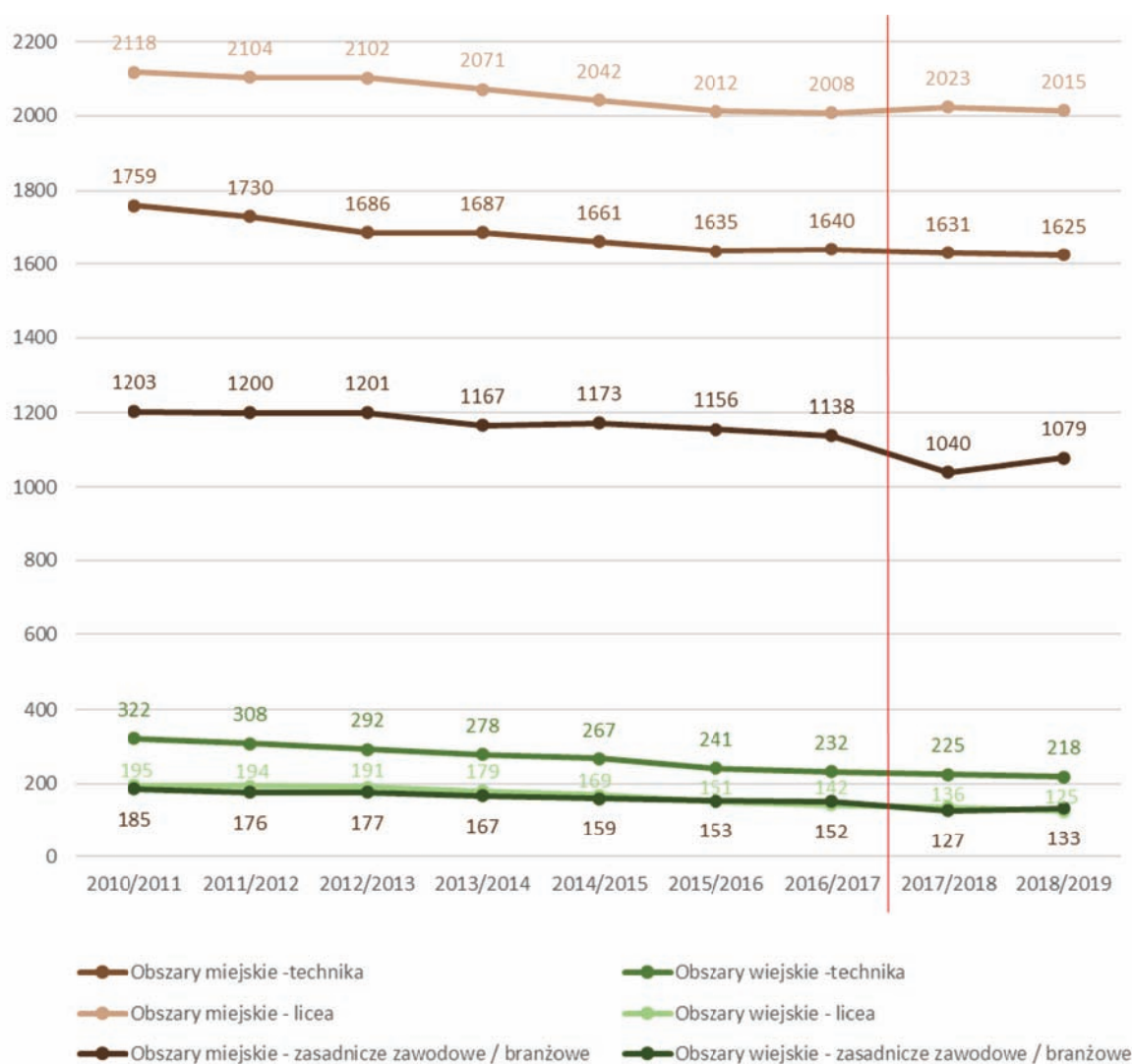
---

gimnazjów przez włączenie oddziałów szkolnych gimnazjum do szkoły podstawowej. Natomiast w miastach na prawach powiatu i miastach poza aglomeracjami przeważał model gimnazjum samodzielnego lub, rzadziej, połączonego w zespół ze szkołą ponadgimnazjalną. W takim modelu reakcją na reformę mogło być dalsze prowadzenie gimnazjum aż do opuszczenia go przez ostatnich uczniów. Moment ten nastąpił w typowej sytuacji wraz z końcem roku szkolnego 2018/2019. W analizach założono, że w roku szkolnym 2019/2020 liczba nadal funkcjonujących gimnazjów wynosi zero.

Z punktu widzenia dostępu do edukacji ponadpodstawowej kluczowe są zmiany w sieci liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych, które od roku 2017/2018 ustąpiły szkołom branżowym I stopnia. Jak się okazuje, wdrożenie reformy oświaty nie spowodowało znacznego spadku lub wzrostu ich liczby. Największa zmiana dotyczy zasadniczych szkół zawodowych i szkół branżowych I stopnia. Liczba szkół branżowych I stopnia, które funkcjonowały w roku szkolnym 2017/2018, była na obszarach wiejskich o 16% niższa (127 wobec 152), a w miastach o 9% niższa (1040 wobec 1138), od liczby zasadniczych szkół zawodowych w roku szkolnym 2016/2017. Pokazuje to, że nie wszystkie zasadnicze szkoły zawodowe wraz z wejściem w życie reformy oświaty zostały przekształcone w szkoły branżowe I stopnia. W kolejnym roku szkolnym liczba szkół branżowych I stopnia nieznacznie się zwiększyła. Reforma oświaty nie przyniosła wyraźnych zmian w liczbie liceów ogólnokształcących i techników. Po jej wdrożeniu kontynuowany był trend niewielkiego spadku ich liczebności (z wyjątkiem liceów ogólnokształcących w miastach). Na prezentującym wyniki analiz wykresie (Rysunek 2) można również zauważyć, że zdecydowana większość szkół ponadpodstawowych każdego typu znajdowała i znajduje się na obszarach miejskich.

Brak większych zmian w liczbie liceów ogólnokształcących i techników prowadzi do wniosku, że reforma oświaty nie miała istotnego wpływu na kształt sieci tego rodzaju szkół. Jedyny jej potencjalny efekt polega na zmniejszeniu liczby dostępnych szkół branżowych I stopnia w porównaniu do odpowiadających im w poprzednim systemie zasadniczych szkół zawodowych. Zmiana ta była jednak niewielka i trudno przypuszczać, by w istotny sposób zaważyła na dostępie młodzieży wiejskiej do edukacji.

**Rysunek 2.** Liczba liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych i szkół branżowych I stopnia wg lokalizacji



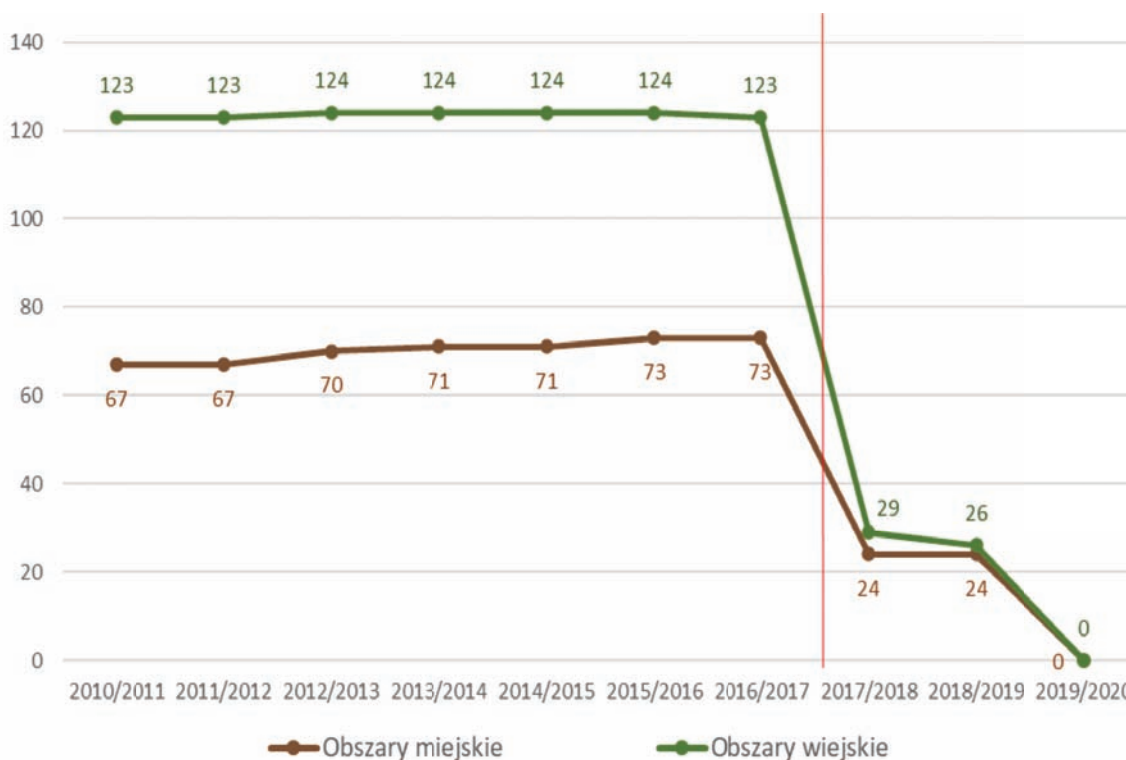
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS. Uwzględniono jedynie szkoły dla dzieci i młodzieży z wyłączeniem szkół specjalnych. Przez obszary miejskie rozumiane są gminy miejskie i obszary miejskie gmin miejsko-wiejskich, zaś przez obszary wiejskie – gminy wiejskie i obszary wiejskie gmin miejsko-wiejskich.

Ważnym kontekstem interpretacji wyników badania ankietowego, przedstawionych w dalszej części niniejszego raportu, są zmiany sieci szkolnej w lokalizacjach objętych badaniem. Dlatego analizy liczby szkół przeprowadzono również dla grupy 10 powiatów, w których zrealizowano ankietę wśród uczniów szkół ponadpodstawowych.

Jeśli chodzi o sieć gimnazjów, badane lokalizacje cechują się niewątpliwie stosunkowo dużą liczbą szkół położonych na obszarach wiejskich. W roku szkolnym 2016/2017 stanowiły one prawie dwie trzecie wszystkich gimnazjów w wybranych powiatach (123 spośród 196), przy czym ich liczba nie

wzrosła w porównaniu z rokiem szkolnym 2010/2011 w przeciwieństwie do liczby gimnazjów w miastach. Liczby szkół na obu typach obszarów niemal zrównały się po wdrożeniu reformy oświaty, w wyniku znacznie bardziej gwałtownego spadku liczby szkół na obszarach wiejskich.

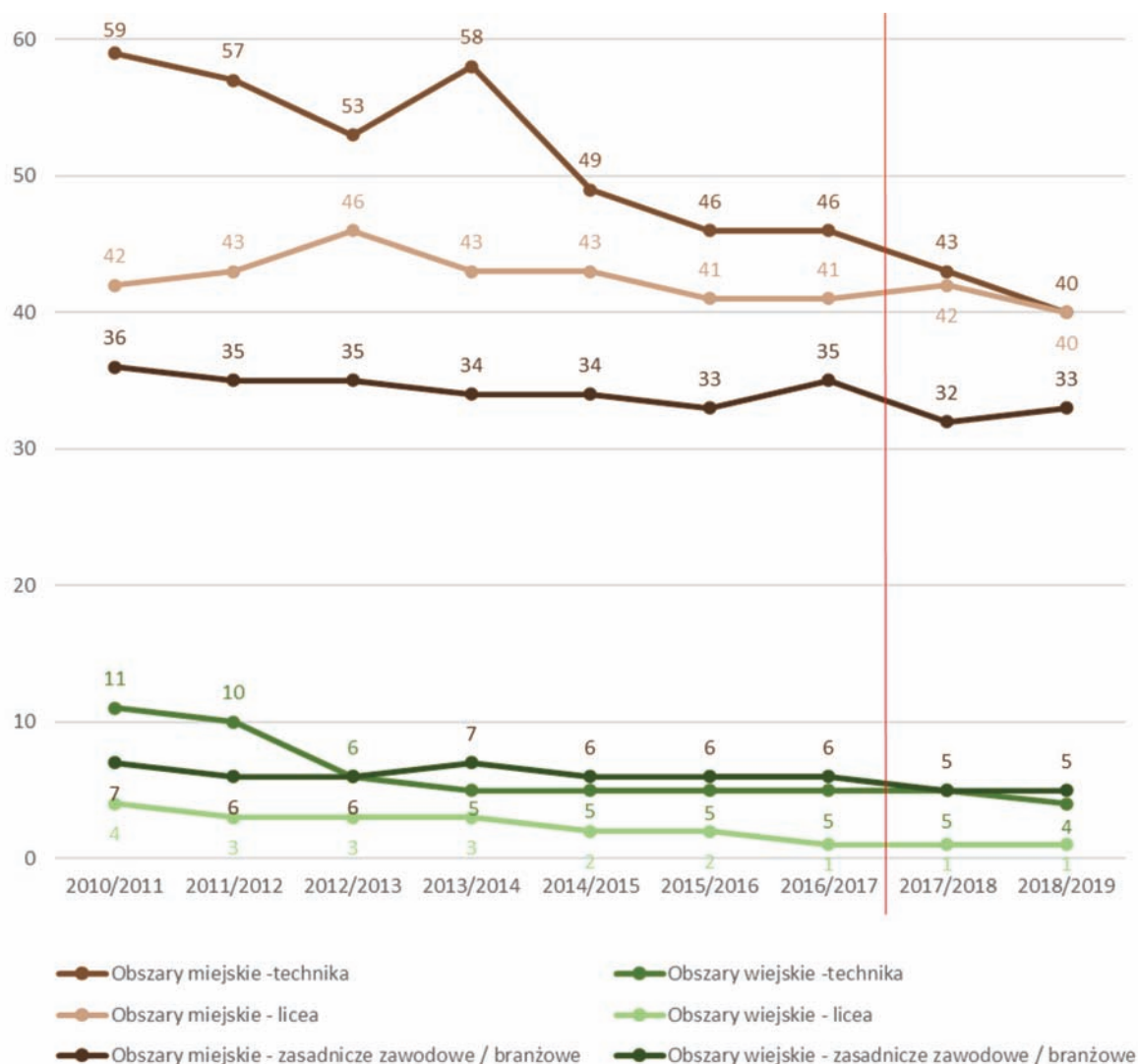
*Rysunek 3. Liczba gimnazjów wg lokalizacji w powiatach objętych badaniami ankietowymi*



*Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS. Uwzględniono jedynie gimnazja dla dzieci i młodzieży z wyłączeniem gimnazjów specjalnych. Przez obszary miejskie rozumiane są gminy miejskie i obszary miejskie gmin miejsko-wiejskich, zaś przez obszary wiejskie – gminy wiejskie i obszary wiejskie gmin miejsko-wiejskich.*

Niemal wszystkie licea ogólnokształcące, technika i szkoły branżowe I stopnia w powiatach objętych badaniami ankietowymi były zlokalizowane w miastach. A zatem o ile gimnazja położone były przeważnie na terenach wiejskich, o tyle po przejściu na wyższy szczebel edukacji młodzież wiejska z badanych powiatów musiała udać się w celu dalszej nauki do miasta. Nie odbiega to jednak od tendencji obserwowanej w całym kraju i zaprezentowanej wcześniej. Pewną specyfiką badanych powiatów jest natomiast znaczny spadek liczby techników w okresie objętym analizą. Najsilniej objawił się on jednak już kilka lat przed ostatnią reformą oświaty. Po jej wdrożeniu trend ten nadal jest widoczny, jednak zmiany nie są gwałtowne. Liczba techników w roku szkolnym 2018/2019 nadal była większa od liczby liceów ogólnokształcących, co również jest specyfiką badanych powiatów.

**Rysunek 4.** Liczba liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych i szkół branżowych I stopnia wg lokalizacji w powiatach objętych badaniami ankietowymi



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS. Uwzględniono jedynie szkoły dla dzieci i młodzieży z wyłączeniem szkół specjalnych. Przez obszary miejskie rozumiane są gminy miejskie i obszary miejskie gmin miejsko-wiejskich, zaś przez obszary wiejskie – gminy wiejskie i obszary wiejskie gmin miejsko-wiejskich.

Badania ankietowe przeprowadzono w miejscowościach będących siedzibą powiatu, dlatego warto wspomnieć o zmianach sieci szkół w tych właśnie miastach, które nastąpiły po wdrożeniu reformy oświaty. Również w tym przypadku liczby szkół ponadpodstawowych poszczególnych typów pozostały bardzo zbliżone, a jedynym wyjątkiem była malejąca z roku na rok liczba techników. Dokładniejsza analiza pokazuje jednak, że w rzeczywistości za ten trend odpowiedzialne były jedynie dwa miasta. Mianowicie w roku szkolnym 2017/2018 liczba techników w Gnieźnie zmniejszyła się o 4, a w roku szkolnym 2018/2019 w Kole – o 3. W Gnieźnie wahaniom podlegała również liczba

liceów ogólnokształcących, rosnąc w roku 2017/2018 o 1, a następnie malejąc w roku 2018/2019 o 2. W Lipnie w roku 2017/2018 liczba liceów zmniejszyła się o 1. We wszystkich miastach objętych badaniem ankietowym liczba szkół branżowych I stopnia w roku szkolnym 2017/2018 była taka sama jak zasadniczych szkół zawodowych w roku poprzednim, z wyjątkiem Tucholi, gdzie była mniejsza o 1 (2 wobec 3). W Kole w roku szkolnym 2018/2019 liczba szkół branżowych I stopnia wzrosła z 1 do 2. Poza tym nie odnotowano zmian w liczbie szkół ponadpodstawowych poszczególnych typów w latach szkolnych 2017/2018 i 2018/2019. Poza Gnieznem i Kołem stan sieci szkolnej w stolicach badanych powiatów można więc uznać za stabilny.

Reasumując: ani na poziomie całego kraju, ani w powiatach objętych badaniem ankietowym nie uwiadacznia się wpływ ostatniej reformy oświaty na liczbę liceów ogólnokształcących i techników. Jedynym, niezbyt silnym obserwowanym efektem jest zmniejszenie się liczby szkół zawodowych nieoferujących wykształcenia średniego, czyli spadek liczby szkół branżowych I stopnia w porównaniu z zasadniczymi szkołami zawodowymi. Pomijając to zjawisko, niewystępujące zresztą praktycznie w stolicach powiatów objętych badaniami ankietowymi, reforma oświaty nie wywarła większego wpływu na sieć szkół ponadpodstawowych, a zatem nie przyczyniła się w ten sposób do ograniczenia lub rozszerzenia dostępu do edukacji.

Zasadnicze zmiany w sieci szkolnej związane z reformą dotyczyły oczywiście nie szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, lecz likwidacji gimnazjów. Gimnazja uchodziły za lepiej wyposażone niż wiejskie szkoły podstawowe, na przykład jeśli chodzi o pracownie przedmiotowe, i mniej pod tym względem zróżnicowane między miastem i wsią. W związku z tym pojawia się pytanie, czy ich eliminacja z systemu oświaty nie spowodowała obniżenia jakości kształcenia na obszarach wiejskich, skutkującego nierównościami edukacyjnymi. Zagadnienie to wykracza poza temat niniejszego opracowania i nie może zostać poddane w tym miejscu analizie, również z powodu braku odpowiednich danych. Omówione zostanie jedynie w kontekście hipotetycznego wpływu na dostęp do edukacji na poziomie ponadpodstawowym<sup>1</sup>.

Należy na wstępie zauważyć, że elementy wyposażenia gimnazjum stanowiły własność organu prowadzącego, a ich wykorzystanie po wdrożeniu reformy zależało przypuszczalnie w dużym stopniu od modelu ustrojowego gimnazjum, jaki istniał przed reformą. Dane dotyczące roku szkolnego 2012/2013 (Herczyński i Sobotka, 2015) pokazują, że modelem najczęściej występującym w gminach typowo wiejskich (40,3%) i mieszanych rolniczych (33,3%), a drugim pod względem częstości występowania w gminach popegeerowskich (32,8%), był tzw. model SP+G, czyli gimnazjum zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową, do którego uczęszczają absolwenci wielu szkół podstawowych. W takiej sytuacji naturalną reakcją organu prowadzącego na reformę wydaje się włączenie całego lub przynajmniej zdecydowanej większości wyposażenia gimnazjum do funkcjonującej w tym samym zespole szkoły podstawowej i inwestycja w pracownie przedmiotowe w pozostałych szkołach podstawowych. Podobnie często występował model samodzielnego gimnazjum (SAMG) – stanowiąc 35,4% w gminach popegeerowskich, 32,2% w gminach mieszanych rolniczych i 28,9% w gminach typowo wiejskich. W jego przypadku dalsze losy elementów wyposażenia gimnazjum są najtrudniejsze do hipotetycznego przewidzenia. Trzecim pod względem częstości w gminach typowo wiejskich (19,6%), mieszanych rolniczych (20,2%) i popegeerowskich (17,1%) okazał się model gimnazjum w zespole ze wspólnooobwodową szkołą podstawową. W tym przypadku można przypuszczać, że

<sup>1</sup> Wątek wyposażenia w technologie informacyjno-komunikacyjne pojawia się dodatkowo w rozdziale 5.6., poświęconym edukacji zdalnej.

---

wyposażenie pozostało w dotychczasowym zespole szkół przekształconym w ośmioletnią szkołę podstawową. Inne modele ustrojowe gimnazjum występowały znacznie rzadziej. W szczególności bardzo rzadko spotykany na obszarach wiejskich był model gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną (mniej niż 3%). Podsumowując: w większości przypadków gimnazjum funkcjonowało w zespole ze szkołą podstawową. Można przypuszczać, że uczniowie szkół podstawowych, które przed reformą działały w takim zespole, nie odczuli w jej rezultacie istotnej zmiany w wyposażeniu szkoły, korzystając z dawnego wyposażenia gimnazjum jako uczniowie klasy VII i VIII szkoły podstawowej. Pogorszyć się mogła natomiast sytuacja uczniów szkół podstawowych, które przed reformą nie były połączone w zespół z gimnazjum, na przykład szkół położonych na wsi poza miejscowością będącą siedzibą gminy. Jakość wyposażenia, z którego mogli i mogą korzystać w klasie VII i VIII, zależy bowiem od gotowości organów prowadzących do inwestycji w infrastrukturę szkół o wydłużającym się okresie kształcenia, rodzącym potrzebę przygotowania pracowni przedmiotowych. W razie braku adekwatnych inwestycji pogorszenie jakości dostępnego wyposażenia szkoły mogło oznaczać pogorszenie jakości kształcenia na peryferyjnych obszarach wiejskich, co hipotetycznie mogło obniżać osiągnięcia edukacyjne i przez to zmniejszać szanse kontynuacji nauki w lepszych szkołach ponadpodstawowych. Aby sprawdzić, czy można zaobserwować efekty takiego hipotetycznego procesu wzrostu nierówności edukacyjnych, należy przyjrzeć się procesowi selekcji do szkół ponadpodstawowych. Traktuje o tym kolejny podrozdział.



## 5.2. Selekcja do szkół (w tym autoselekcja)

Z badań jakościowych przeprowadzonych wśród uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, rodziców ubiegłorocznych absolwentów szkół podstawowych oraz nauczycieli uczących klasy pierwsze w szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych różnego typu wynika, że reforma oświaty nie zmieniła znacząco szans dostania się młodzieży wiejskiej do szkół ponadpodstawowych pierwszego wyboru. Mimo tzw. podwójnego rocznika – ubiegających się w tym samym czasie o przyjęcie zarówno absolwentów gimnazjów, jak i uczniów po wydłużonej ośmioklasowej szkole podstawowej – zdecydowana większość dzieci z badanych środowisk wiejskich miała możliwość podjęcia nauki w szkołach ponadpodstawowych, które wybrała. Szkoły dysponowały liczbą miejsc dostosowaną do większej liczby chętnych. Badani zwracali uwagę wręcz na nadpodaż miejsc w szkołach ponadpodstawowych, wynikającą z niedostosowania wielkości infrastruktury do obecnej, niższej niż przed laty liczby uczniów. Z tych względów w wielu szkołach bez większych trudności można było utworzyć dwukrotnie większą liczbę klas pierwszych dla uczniów z podwójnego rocznika. Dla tego typu szkół i nauczycieli ostatnia reforma systemu oświaty jawiła się jako ratunek umożliwiający po wielu latach zwiększenie liczby uczniów i w konsekwencji także zapewnienie pełnego etatu nauczycielom. Jak powiedział jeden z nich: „Po raz pierwszy od 7 czy 8 lat mam etat, który wynika z nauczania w klasach, a nie na przykład z tego, że jeżdżę na indywidualne nauczanie. To wtedy był taki łątany etat” [1, nauczyciel, liceum ogólnokształcące].

W tym miejscu warto zauważyć, że efekt reformy polegający na zwiększeniu liczby uczniów w szkołach ponadpodstawowych ma w pewnym stopniu charakter przejściowy. Swoją kulminację osiągnie w roku szkolnym 2020/2021 (w przypadku liceów ogólnokształcących) i 2021/2022 (w przypadku techników), kiedy do szkół będzie jeszcze uczęszczał „podwójny rocznik” i dodatkowo trzy (w liceum) lub cztery (w technikum) młodsze roczniki. Wraz z końcem roku szkolnego 2020/2021 w liceach ogólnokształcących znacznie spadnie liczba uczniów w związku z odejściem „podwójnego rocznika” i przyjściem w jego miejsce o wiele mniej licznej grupy uczniów, którzy w roku szkolnym 2019/2020 uczęszczają do klasy siódmej szkoły podstawowej (około 350 tysięcy osób). W roku szkolnym 2021/2022 „podwójny rocznik” opuści technika, lecz związany z tym spadek liczby uczniów zostanie złagodzony przez pojawienie się w szkołach ponadpodstawowych w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024 dwóch kohort uczniów, które będą wyjątkowo liczne w wyniku tzw. reformy sześciolatków (po ok. 500 tysięcy osób rocznie). Efektem cofnięcia tej reformy będzie natomiast wyjątkowo niska liczba uczniów napływająca do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2024/2025 (około 200 tysięcy osób)<sup>2</sup>. Podsumowując: wraz z końcem roku szkolnego 2021/2022 wygaśnie efekt ostatniej reformy edukacji polegający na zwiększeniu liczby uczniów w szkołach ponadpodstawowych w wyniku pojawienia się „podwójnego rocznika”. Nadal utrzymywać się będzie inny efekt ostatniej reformy, związany z wydłużeniem okresu nauki w liceach ogólnokształcących i technicach o jeden rok, co skutkuje zwiększeniem liczby uczęszczających do nich uczniów. W kolejnych latach szkoły ponadpodstawowe zmierzają się natomiast z dużymi wahaniami liczby nowych

<sup>2</sup> Dane o liczbie uczniów w poszczególnych klasach zaczerpnięte z opracowania (Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019).

pierwszoklasistów wynikającymi z tzw. reformy sześciolatków oraz jej cofnięcia. Prognozy te mają charakter ogólnopolski, lokalne uwarunkowania mogą sprawić, że w przypadku niektórych szkół sytuacja będzie odmienna od ogólnie występujących tendencji.

Natomiast wracając do sytuacji w roku 2019, można stwierdzić, że problemem dla szkół z badanych terenów było raczej pozyskanie odpowiednio licznej grupy uczniów w stosunku do oferowanych miejsc niż tworzenie dodatkowej ich liczby. W tym kontekście w wypowiedziach badanych na temat rekrutacji do szkół pojawiały się wątki „walki szkół o uczniów”, „przyjmowania wszystkich”, co, jak zwrócił uwagę jeden z rozmówców, ma swoje negatywne konsekwencje w postaci obniżenia jakości edukacji w danych szkołach. Dostępność edukacji jest jednak w tej sytuacji wysoka. Potwierdzają to wyniki przeprowadzonej ankiety wśród uczniów pierwszych i drugich klas szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. W badanej próbie aż 77% uczniów informowało, że dostało się do szkoły pierwszego wyboru. Nie było pod tym względem istotnych różnic między młodzieżą z terenów wiejskich<sup>3</sup> i miast. W pierwszej grupie odsetek respondentów, którzy trafili do szkoły pierwszego wyboru, był nawet minimalnie wyższy (79%), a szczególnie wysoki dla poświęcających na dojazdy i powroty ze szkoły co najmniej 60 minut dziennie (83%) oraz dla badanych z lokalizacji charakteryzujących się rolnictwem wielkoobszarowym (82%). Nie można więc twierdzić, by młodzież wiejska miała mniejsze szanse dostania się do wybranej szkoły niż rówieśnicy pochodzący z miast. Należy jednak pamiętać o tym, że badania ankietowe przeprowadzono w dziesięciu miastach stanowiących stolice powiatu, z których żadne nie miało więcej niż 70 tysięcy mieszkańców. Porównanie dotyczy więc w praktyce młodzieży wiejskiej i miejskiej z tych samych powiatów i nie są uwzględnieni w nim na przykład uczniowie z wielkich miast. Uwaga ta dotyczy wszystkich analiz wyników badania ankietowego przedstawionych w niniejszym raporcie.

**Tabela 1.** Odsetek uczniów deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg miejsca zamieszkania rodziców

Uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru	Wieś		Miasto do 20 tys. mieszk.	Miasto pow. 20 tys. mieszk.	Ogółem
		w tym długo dojeżdżający			
Tak	79%	83%	75%	75%	77%
Nie	17%	12%	19%	22%	19%
Trudno powiedzieć	4%	5%	6%	3%	5%
<b>SUMA</b>	100%	100%	100%	100%	100%
<b>N=</b>	955	287	226	340	1596

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Kategoria „długo dojeżdżających” obejmuje osoby, których rodzice mieszkają na wsi i które spędzają w podróży do szkoły i z powrotem co najmniej 60 minut dziennie. Pozorne niesumowanie się odsetków w kolumnie do 100% wynika z zaokrągleń. Dla 75 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

<sup>2</sup> Pochodzenie z obszarów wiejskich, małego miasta (do 20 tysięcy mieszkańców) lub większego miasta (powyżej 20 tysięcy mieszkańców) ustalano, pytając o miejsce zamieszkania rodziców ucznia, aby abstrahować od zmiany miejsca zamieszkania samego ucznia w związku z podjęciem nauki w szkole ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej.

Ogólnie rzecz biorąc, szanse dostania się do wybranej szkoły ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej były więc wysokie, porównywalne z tymi z początków XXI wieku, gdy około 80% absolwentów gimnazjum realizowało swoje plany edukacyjne (Domalewski i Mikiewicz, 2004, str. 65). Badani nauczyciele, rodzice i uczniowie wspominali jednak również o placówkach cieszących się renomą, do których próbowała się dostać młodzież wiejska o najwyższych aspiracjach edukacyjnych i w przypadku których liczba kandydatów znacznie przekraczała liczbę miejsc. Hipoteza o wpływie reformy na taką sytuację opiera się na wypowiedziach niektórych rozmówców wskazujących na to, że renomowane placówki nie tworzyły proporcjonalnie większej liczby miejsc w stosunku do wzrostu liczby chętnych, związanego z pojawieniem się „podwójnego rocznika”. Według obserwacji respondentów to nie uczniowie słabsi, lecz właśnie młodzież bardziej ambitna, lepiej ucząca się od rówieśników i ubiegająca się o przyjęcie do bardziej prestiżowych szkół, częściej ponosiła porażkę i ostatecznie trafiała do szkół drugiego lub trzeciego wyboru: „ci uczniowie, którzy byli wśród najlepszych, mieli mniejsze szanse dostania się do renomowanych szkół ze względu na podwójny rocznik. Gdyby nie to, gdyby zdawali na przykład rok wcześniej, to mieliby większe szanse, żeby się dostać” [5, nauczycielka, zespół szkół].

**Tabela 2.** Odsetek uczniów pierwszej klasy deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg stopni otrzymywanych w aktualnej szkole

Uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru	Przeważnie piątki i szóstki	Przeważnie czwórki	Przeważnie trójki	Przeważnie dwójki i jedynki	Ogółem
Tak	95%	79%	73%	80%	76%
Nie	2%	17%	22%	16%	19%
Trudno powiedzieć	3%	4%	5%	4%	5%
<b>SUMA</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>N=</b>	<b>64</b>	<b>356</b>	<b>462</b>	<b>113</b>	<b>1106</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Dla 111 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie dysponowano informacjami o otrzymywanych stopniach.

W badaniu ankietowym nie zbierano informacji o osiągnięciach edukacyjnych uczniów w gimnazjum lub szkole podstawowej, lecz jako niedoskonałe ich przybliżenie można wykorzystać oceny otrzymywane przez uczniów w szkole ponadgimnazjalnej lub ponadpodstawowej na koniec semestru poprzedzającego badanie. Jeżeli uwzględnić je w analizie, w przypadku pierwszoklasistów ukazuje się dość typowa prawidłowość, zgodnie z którą większe prawdopodobieństwo uczęszczania do szkoły pierwszego wyboru łączy się z wysokimi wynikami w nauce, a mniejsze – z wynikami na średnim poziomie. Na poziomie całej zbiorowości nie potwierdza się więc opinia, że więcej trudności z dostaniem się do szkoły pierwszego wyboru mieli uczniowie lepsi, choć oczywiście w indywidualnych przypadkach mogło się tak zdarzyć.

Ponadto można zauważyć, że odsetek pierwszoklasistów, którzy uczęszczali do szkoły pierwszego wyboru (76%), nie różnił się znacząco od analogicznego odsetka wśród drugoklasistów (77%). Nie wydaje się więc, by uczniowie „podwójnego rocznika”, czyli aktualni pierwszoklasiści, byli poszkodowani w procesie rekrutacji. Kwestię tę zbadano dokładniej, posługując się metodą RDD, której zaletą jest możliwość oddzielenia wpływu przynależności do klasy szkolnej od wpływu płci, daty urodzenia, wykształcenia rodziców, makroregionu Polski i innych, nieobserwowalnych czynników. Analizy ograniczono przy tym jedynie do młodzieży pochodzącej ze wsi. Uzyskane oszacowanie dla „efektu podwójnego rocznika”, odpowiadające różnicy między absolwentami gimnazjów uczęszczającymi do klasy drugiej szkoły ponadgimnazjalnej a absolwentami gimnazjów uczęszczającymi do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej, było nieistotne statystycznie, podobnie jak oszacowanie „efektu likwidacji gimnazjów”, odpowiadające różnicy między absolwentami gimnazjów uczęszczającymi do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej a absolwentami ośmioletnich szkół podstawowych uczęszczającymi do klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej. Przeprowadzane wnioskowanie ma charakter wnioskowania przyczynowego, a nie wnioskowania statystycznego. Innymi słowy, na podstawie zbadanej próby uczniów szacowany jest przyczynowy efekt przynależności do określonej klasy, a nie wartość różnicy w szerszej populacji. Dlatego brak istotności statystycznej oznacza, że nie ma podstaw do sformułowania wniosku, że włączenie ucznia do określonej klasy (rozumianej jako grupa uczniów z tego samego rocznika) było przyczyną zwiększenia lub zmniejszenia jego szans na podjęcie nauki w szkole pierwszego wyboru. Jak pokazuje Tabela 3, uzyskanie wyniku istotnego statystycznie utrudnia niestety mała precyzja oszacowań, czyli duża rozpiętość przedziału ufności. Na podstawie analizy można jedynie stwierdzić, że „efekt podwójnego” rocznika mieści się w szerokim przedziale od -9 punktów procentowych (czyli zmniejszenia odsetka uczniów uczęszczających do szkoły pierwszego wyboru o 9 p.p.) do +36 punktów procentowych (czyli zwiększenia odsetka uczniów uczęszczających do szkoły pierwszego wyboru o 36 p.p.). Nawet gdyby składać nieistotność oszacowań na karb małej precyzji analiz, to należy zauważyć, że punktowe oszacowanie „efektu podwójnego rocznika” jest dodatnie. Sugerowałoby to, że jeśli w ogóle występowała różnica w szansach dostania się do szkoły pierwszego wyboru, to raczej na korzyść absolwentów gimnazjów, którzy znaleźli się w sytuacji „podwójnego rocznika”, niż na ich niekorzyść. Podsumowując: wyniki analizy metodą RDD przemawiają za tezą, że ostatnia reforma oświaty nie miała istotnego wpływu na szanse młodych osób ze wsi na podjęcie nauki w szkole pierwszego wyboru, ponieważ nie udało się potwierdzić różnic między rocznikami uczniów w różnym stopniu objętymi lub nieobjętymi reformą.

**Tabela 3.** Oszacowanie wpływu netto na uczęszczanie młodzieży wiejskiej do szkoły pierwszego wyboru

	Oszacowanie punktowe	Istotność	Dolna granica przedziału ufności	Górna granica przedziału ufności
<b>Efekt podwójnego rocznika</b>	+13 p.p.	0,236	-9 p.p.	+36 p.p.
<b>Efekt likwidacji gimnazjum</b>	-12 p.p.	0,336	-35 p.p.	+12 p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Analizy ograniczono do uczniów, których rodzice zamieszkują na wsi.

Dane z przeprowadzonej ankiety wśród uczniów pierwszych i drugich klas szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych pozwalają dodatkowo przeanalizować proces selekcji na poziomie rodzaju szkoły ponadpodstawowej. Jedno z pytań zadanych respondentom dotyczyło tego, do jakiego typu szkoły najbardziej chcieli się dostać, gdy kończyli szkołę podstawową lub gimnazjum. Należy zauważyć, że jest to pytanie o preferencje co do dalszej ścieżki kształcenia, a nie o to, do jakich szkół respondenci faktycznie złożyli dokumenty. Porównanie odpowiedzi z dalszymi losami respondentów dostarcza więc informacji nie o samym procesie rekrutacji do szkół, lecz również o procesie autoselekcji decydującym o tym, że dana osoba mogła nie ubiegać się o przyjęcie do określonego rodzaju szkoły, mimo że był przez nią w określonym momencie preferowany (mowa o procesie nieobejmującym wcześniejszej autoselekcji wpływającej na ukształtowanie się tej preferencji). Przy czym trudno analitycznie rozdzielić te dwa procesy. Łącznie przesądziły o tym, że uczniowie, którzy preferowali szkołę branżową I stopnia, trafiali do szkoły pierwszego wyboru częściej niż uczniowie, którzy preferowali liceum ogólnokształcące lub technikum. Sugeruje to, że szkoły branżowe I stopnia cechowały się przeważnie niższym progiem dostępu niż technika i licea ogólnokształcące. Szczegółowe dane na ten temat przedstawia Tabela 4. Widoczny jest w niej również bardzo niski udział uczniów uczęszczających do szkoły pierwszego wyboru wśród tych, którzy zadeklarowali, że pod koniec nauki w poprzedniej szkole chcieli podjąć naukę w innej szkole niż szkoła branżowa I stopnia, liceum ogólnokształcące lub technikum. Taki wynik jest oczywistą konsekwencją tego, że badanie ankietowe zostało przeprowadzone jedynie wśród uczniów tych trzech rodzajów szkół, a więc osoby, które z sukcesem ubiegały się o przyjęcie do szkoły innego typu, nie zostały nim objęte. Przyjęta konstrukcja badania wynikała z dominacji trzech głównych rodzajów szkół, do których mogą uczęszczać absolwenci szkół podstawowych i gimnazjów – w szkołach innego rodzaju pobiera naukę znikoma część młodzieży. Nawiasem mówiąc, można domniemywać, że preferowanie szkoły innego rodzaju niż trzy wymienione, na przykład szkoły artystycznej lub szkoły za granicą, z reguły świadczy o wysokich aspiracjach edukacyjnych.

**Tabela 4.** Odsetek uczniów deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg preferowanej szkoły

Uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru	Preferowana szkoła branżowa I stopnia	Preferowane liceum ogóln.	Preferowane technikum	Preferowana szkoła innego typu	Ogółem
Tak	88%	76%	73%	47%	77%
Nie	7%	20%	23%	33%	19%
Trudno powiedzieć	4%	4%	4%	20%	5%
<b>SUMA</b>	100%	100%	100%	100%	100%
<b>N=</b>	335	548	668	45	1596

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Pozorne niesumowanie się odsetków w kolumnie do 100% wynika z zaokrąglenia.

W celu uzyskania pełniejszego obrazu sytuacji warto spojrzeć na zestawienie preferowanego rodzaju szkoły z rodzajem, do którego ostatecznie trafił uczeń. Jak się okazuje (Tabela 5), wśród osób prefe-

rujących szkołę branżową I stopnia aż 95% ostatecznie do niej trafiło. Niższy był analogiczny odsetek wśród tych, którzy najbardziej chcieli kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym (90%). Jeżeli im się to nie udało, najczęściej trafiali do technikum. Najrzadziej, w 80% przypadków, realizowali swoje preferencje ci, którzy marzyli o nauce w technikum. Najliczniejszą kategorię respondentów (84 osoby) nieuczęszczających do pierwotnie preferowanego rodzaju szkoły stanowili uczniowie, którzy ostatecznie dostali się do szkoły branżowej I stopnia, choć woleli technikum. Ogólnie jednak można zauważyć, że zdecydowana większość absolwentów szkół podstawowych i gimnazjów trafiła do preferowanego rodzaju szkoły (nieco rzadziej do szkoły pierwszego wyboru).

*Tabela 5. Odsetek uczniów deklarujących uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru wg preferowanej szkoły*

Szkoła, do której uczęszcza respondent	Preferowana szkoła branżowa I stopnia	Preferowane liceum ogóln.	Preferowane technikum	Preferowana szkoła innego typu	Ogółem
Szkoła branżowa I st.	95%	3%	13%	33%	27%
Liceum ogóln.	2%	90%	7%	31%	35%
Technikum	3%	8%	81%	36%	38%
<b>SUMA</b>	100%	100%	100%	100%	100%
<b>N=</b>	335	548	668	45	1596

*Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Pozorne niesumowanie się odsetków w kolumnie do 100% wynika z zaokrągleń.*

Należy w tym miejscu postawić pytanie, jak na tym tle rysuje się sytuacja młodzieży wiejskiej. Z badania ankietowego wynika, że udział uczniów dostających się do preferowanego rodzaju szkoły był dokładnie taki sam wśród respondentów pochodzących ze wsi, jak wśród ich ogółu, w obu przypadkach wynosząc 85%. Nieco większe zróżnicowanie można zaobserwować, dokonując porównania między poszczególnymi regionami Polski. Najmniejszą zgodność szkoły pobierania nauki z preferowanym rodzajem szkoły (80% respondentów) odnotowano w makroregionie wschodnim, reprezentowanym przez szkoły z Augustowa i Biłgoraju. Może to rodzić przypuszczenie, że w jego przypadku występują stosunkowo największe bariery w dostępie do edukacji. Nie stwierdzono jednak zależności między zgodnością rodzaju szkoły pobierania nauki z preferowanym a kategorią miejscowości zamieszkania rodziców, nawet gdy zawężono analizy do makroregionu wschodniego. To samo dotyczy lokalizacji charakteryzujących się występowaniem rolnictwa tradycyjnego, wśród których również udział uczniów trafiających do preferowanego rodzaju szkoły był niższy (83% wobec 89% w lokalizacjach charakteryzujących się występowaniem rolnictwa wielkoobszarowego).

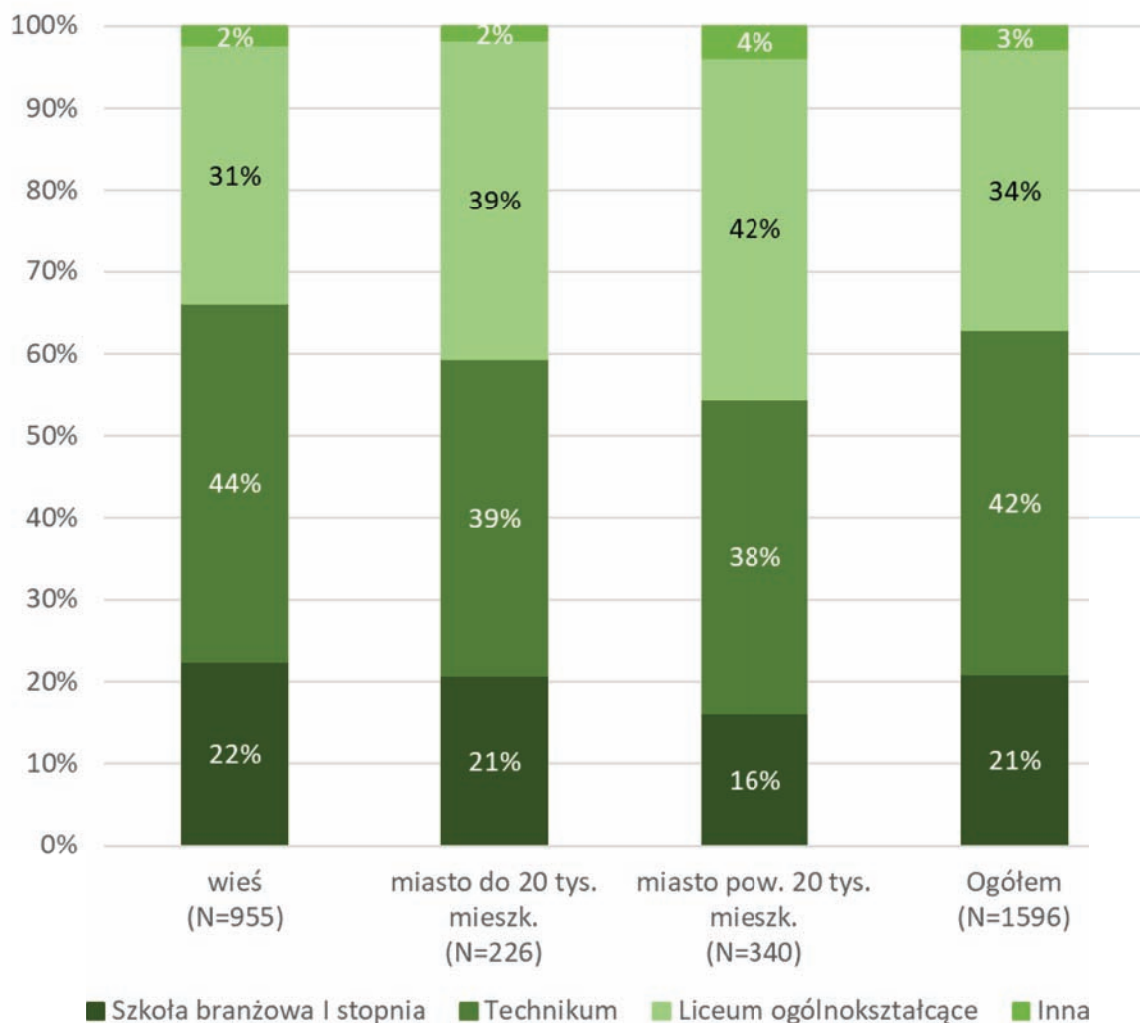
Ponadto analiza metodą RDD nie ukazała istotnego wpływu przynależności uczniów z obszarów wiejskich do określonych klas na szanse uczęszczania do rodzaju szkoły zgodnego z preferencjami. Ponieważ kolejne klasy szkolne odpowiadają w przybliżeniu kolejnym rocznikom młodzieży włączanym w proces rekrutacji do szkół, taki wynik analizy przemawia za tezą o braku zmian w czasie szans realizacji preferencji edukacyjnych.

**Tabela 6.** Oszacowanie wpływu netto na uczęszczanie młodzieży wiejskiej do rodzaju szkoły zgodnego z uprzednimi preferencjami

	Oszacowanie punktowe	Istotność	Dolna granica przedziału ufności	Górna granica przedziału ufności
<b>Efekt podwójnego rocznika</b>	+6 p.p.	0,511	-13 p.p.	+25 p.p.
<b>Efekt likwidacji gimnazjum</b>	-7 p.p.	0,542	-28 p.p.	+15 p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Analizy ograniczono do uczniów, których rodzice zamieszkują na wsi.

**Rysunek 5.** Preferencje uczniów co do rodzaju szkoły wg miejsca zamieszkania rodziców



Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Pozorne niesumowanie się odsetków w kolumnie do 100% wynika z zaokrągleń. Dla 75 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

Nic zatem nie wskazuje na to, by młodzież wiejska doświadczała większych barier w dostępie do preferowanej szkoły niż rówieśnicy z miast położonych w tym samym powiecie.

Dzieje się tak, mimo że preferencje respondentów pochodzących ze wsi były nieco inne niż ich kolegów i koleżanek z miast. Jak pokazuje Rysunek 5, ci pierwsi częściej chcieli kontynuować naukę w technikach, a rzadziej w liceach ogólnokształcących<sup>4</sup>. Mogłoby to powodować zmniejszenie szans realizacji preferencji, skoro, ogólnie rzecz biorąc, te związane z technikum rzadziej się urzeczywistniały niż te związane z liceum (81% wobec 90%). Mimo to uczniowie pochodzący ze wsi okazali się tak samo skuteczni w dostaniu się do pożądanego rodzaju szkoły, jak ich rówieśnicy z miast.

Jeśli chodzi o kryteria wyboru konkretnej szkoły, także zaobserwowano pewne różnice między uczniami pochodzącymi z różnych kategorii miejscowości zamieszkania. W kwestionariuszu ankiety pytano, co zadecydowało o podjęciu nauki w obecnej szkole, dając do wyboru sześć predefiniowanych odpowiedzi, ale umożliwiając również podanie powodu spoza listy. Jak wiadomo z doświadczeń metodologicznych badań społecznych, prawdopodobieństwo wskazania odpowiedzi podanej w kwestionariuszu jest znacznie większe niż prawdopodobieństwo wpisania takiej odpowiedzi z własnej inicjatywy, dlatego odsetki respondentów nie są porównywalne między tymi dwiema kategoriami odpowiedzi. Nie przeszkadza to jednak w porównaniach respondentów pochodzących z różnego rodzaju miejscowości. Znaczące różnice tego typu zaobserwowano w przypadku dwóch odpowiedzi predefiniowanych i jednej spontanicznej. Jak się okazało, odległość szkoły od miejsca zamieszkania odgrywała zdecydowanie większą rolę dla młodych z małych miast (do 20 tysięcy mieszkańców), a mniejszą lub podobną dla ich rówieśników ze wsi i z miast większych. W analizowanej próbie nie potwierdził się zatem wniosek wcześniejszych badań, że dla mieszkańców wsi bliskość miejsca zamieszkania lub pracy jest ważniejszym kryterium wyboru szkoły niż dla mieszkańców miast (Rószkiewicz i Saczuk, 2015, str. 239). W oparciu o literaturę omówioną w Rozdziale 3 można postawić hipotezę, że badani mieszkańcy wsi i większych miast z reguły nie dokonywali wyboru miejscowości kontynuowania nauki. W przypadku tych drugich oczywistym wyborem była często miejscowość zamieszkania, a w przypadku tych pierwszych – miasto powiatowe. Ponieważ wszystkie szkoły brane pod uwagę znajdowały się w podobnej odległości i rodziły podobne uciążliwości związane z dojazdem, fizyczna odległość miała małe znaczenie przy dokonywaniu decyzji o wyborze konkretnej placówki. Przed rzeczywistym wyborem stanęli natomiast hipotetycznie mieszkańcy małych miast, którzy rozpatrywali kontynuację nauki w większej miejscowości. Dla nich odległość od miejsca zamieszkania była kryterium różnicującym szkoły.

Ponadto można zauważyć, że dla młodzieży ze wsi i małych miast większe znaczenie ma to, do której szkoły uczęszczają lub kierują się ich znajomi (w tym członkowie rodziny i dotychczasowi szkolni koledzy), natomiast uczniowie z większych miast częściej biorą pod uwagę profil i ofertę szkoły. Ta pierwsza prawidłowość wskazuje na znaczenie czynników psychologicznych i kulturowych przy wyborze dalszej ścieżki kształcenia, natomiast drugą można wiązać z większą paletą wyboru szkół o zróżnicowanym charakterze i jakości, która występuje w większych ośrodkach miejskich. Zależność między kierowaniem się wyborami znajomych a kategorią miejscowości zamieszkania rodziców nie zanika, gdy w analizach uwzględni się dodatkowo wykształcenie rodziców. Nie wynika więc z zaobserwowanej w innych badaniach prawidłowości, zgodnie z którą efekt rówieśników w zakresie dalszej

<sup>4</sup> Zależność ta została zaobserwowana zarówno w lokalizacjach charakteryzujących się występowaniem rolnictwa tradycyjnego, jak i lokalizacjach charakteryzujących się występowaniem rolnictwa wielkoobszarowego.



ścieżki kształcenia był silniejszy wśród uczniów z rodzin o niższym statusie ekonomiczno-społecznym (Dolata, 2008, str. 202).

*Tabela 7. Odsetek uczniów wskazujących dany powód podjęcia nauki w obecnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców*

Powód	Wieś	w tym długo dojeżdżający	Miasto do 20 tys. mieszk.	Miasto pow. 20 tys. mieszk.	Ogółem
<b>Mała odległość od domu</b>	29%	25%	47%	27%	32%
<b>Znajomi</b>	38%	41%	36%	29%	36%
<b>Profil i oferta szkoły</b>	2%	2%	1%	10%	4%
<b>N=</b>	955	287	226	340	1596

*Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Kategoria „długo dojeżdżających” obejmuje osoby, których rodzice mieszkają na wsi i które spędzają w podróży do szkoły i z powrotem co najmniej 60 minut dziennie. Wartości w kolumnie nie sumują się do 100%, ponieważ nie zaprezentowano wszystkich możliwych odpowiedzi oraz można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Dla 75 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.*

Prezentowane wcześniej dane z badania ankietowego sugerują, że odsetki młodzieży trafiającej do szkół branżowych I stopnia, liceów ogólnokształcących i techników były zbliżone. Wynika to jednak ze struktury próby, do której włączono uczniów z takiej samej liczby szkół każdego z trzech rodzajów. Aby uzyskać perspektywę ogólnokrajową, należy sięgnąć po wyniki Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Obejmuje ono osoby w wieku 15 lat lub więcej, w tym uczniów szkół ponadpodstawowych, a publikowane wyniki prezentowane są w podziale na osoby zamieszkałe w miastach (tj. w gminach miejskich lub w miejskich częściach gmin miejsko-wiejskich) i na wsi.

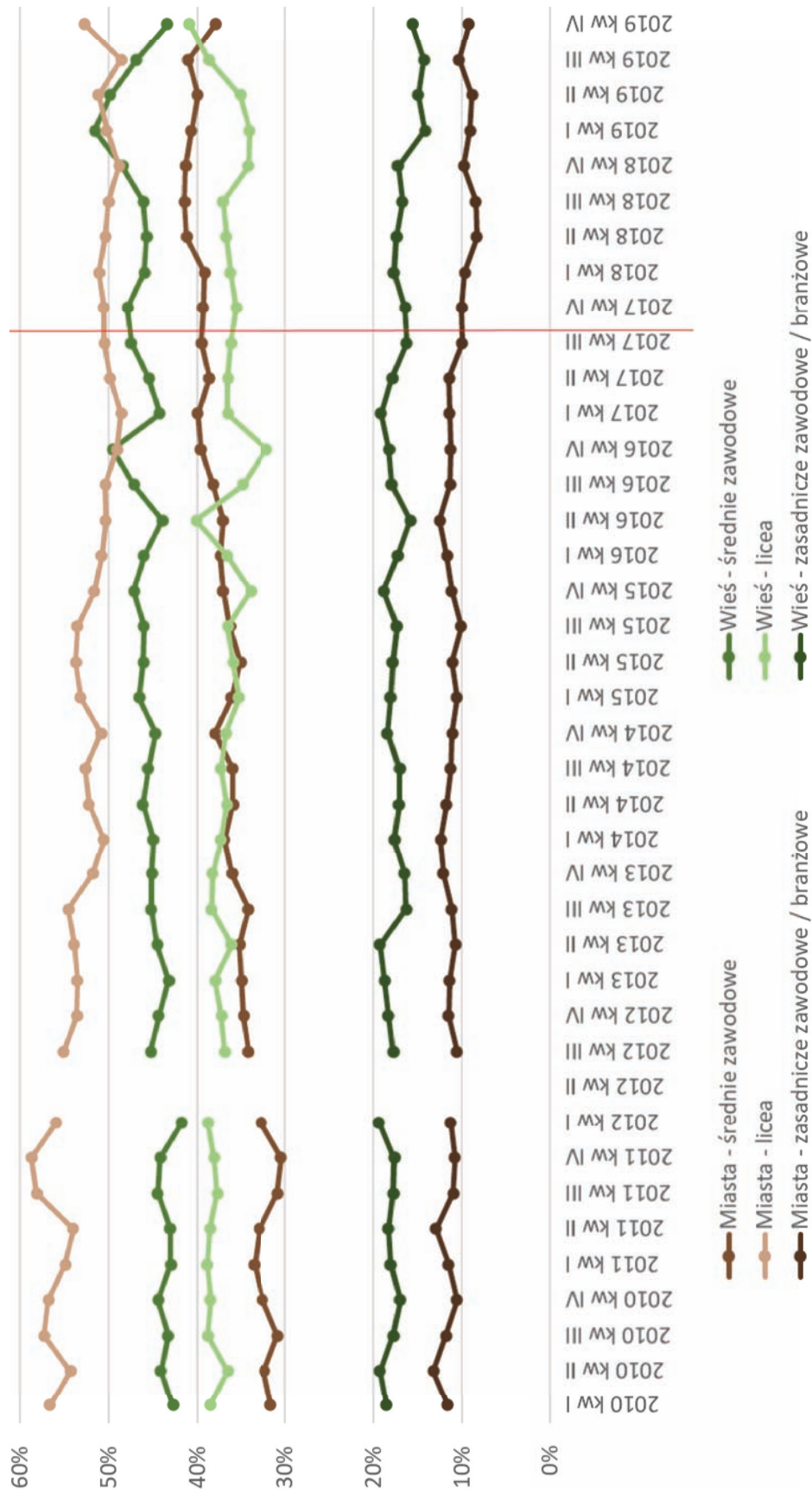
Jak z nich wynika, jeżeli wziąć pod uwagę trzy rodzaje szkół – szkoły branżowe I stopnia, szkoły średnie zawodowe i licea ogólnokształcące – ich udziały w liczbie uczniów szkół dziennych wynosiły w IV kwartale 2019 roku, w przypadku wsi, odpowiednio 16%, 43% i 41%<sup>5</sup>. Ewolucję tych wartości w czasie pomaga prześledzić zamieszczony wykres (Rysunek 6). Pionową czerwoną linią oznaczono na niej moment wprowadzenia najistotniejszych zmian wynikających z ostatniej reformy systemu oświaty, czyli wrzesień 2017 roku. Obserwowany w badaniu BAEL odsetek uczniów uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych nie ulegał większym zmianom w latach 2010-2017, wynosząc średnio 18% na wsi i 11% w miastach. Po wprowadzeniu w 2017 roku szkół branżowych I stopnia, zastępujących zasadnicze szkoły zawodowe, odsetek ten nieznacznie się obniżył zarówno na wsi, jak i w miastach. Na wsi w latach 2010-2017 nie ulegał większym zmianom również udział uczniów w szkołach oferujących wykształcenie średnie zawodowe, a także średnie ogólne. Po wprowadzeniu reformy oświaty można było zaobserwować pewne wahania w wynikach badania BAEL – co prawda w roku szkolnym 2017/2018 nie było widać większych zmian, ale w roku szkolnym 2018/2019 wzrósł

<sup>5</sup> Na proporcje te wpływa również faktyczna długość okresu nauki w poszczególnych rodzajach szkół.

---

udział uczniów szkół średnich zawodowych, po raz pierwszy przekraczając 50%, a zmalał do poziomu 34-35% udział uczniów liceów ogólnokształcących. Natomiast w roku szkolnym 2019/2020 jeszcze wyraźniejszy był ruch w odwrotnym kierunku, który doprowadził do tego, że w IV kwartale roku 2019 odsetek uczniów uczęszczających do liceów ogólnokształcących niemal zrównał się z odsetkiem uczniów uczęszczających do szkół średnich zawodowych. Inna była ewolucja wartości analogicznych wskaźników w miastach, gdzie w latach 2010-2016 można było zaobserwować stały trend wzrostu udziału uczniów szkół średnich zawodowych i spadku udziału uczniów liceów ogólnokształcących (w przeszłości również liceów profilowanych), po czym udziały te ustabilizowały się.

Rysunek 6. Udział uczniów szkół dziennych uczęszczających do szkół określonego rodzaju



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania BAEL opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny.

---

Na tle miast wieś charakteryzuje się:

- większym udziałem uczniów szkół branżowych o około 6-7 punktów procentowych – nie uległo to zmianie po ostatniej reformie oświaty;
- większym udziałem uczniów szkół średnich zawodowych – po ostatniej reformie oświaty wartość tej różnicy obserwowana w BAEL podlegała znacznym wahaniom, bez klarownego trendu;
- mniejszym udziałem uczniów liceów ogólnokształcących o co najmniej 10 punktów procentowych – również w tym przypadku po reformie oświaty można zaobserwować silne oscylacje w wartości tej różnicy, uniemożliwiające określenie kierunku zmian.

Podsumowując: z wyników BAEL nie wyłania się klarowny obraz zmian w losach edukacyjnych młodzieży wiejskiej po wdrożeniu ostatniej reformy oświaty. Trudno zatem na ich podstawie sformułować wnioski czy choćby hipotezy dotyczące wpływu reformy. Zbadaniu tej kwestii służyła jednak analiza RDD na danych z badania ankietowego wśród uczniów szkół branżowych I stopnia, liceów ogólnokształcących i techników. Jak wspomniano wcześniej, przeprowadzono je w takiej samej liczbie szkół każdego z tych trzech rodzajów, co oznacza, że odsetek młodzieży wiejskiej uczęszczający do poszczególnych rodzajów szkół wynika ze sposobu doboru próby. W związku z tym jako wskaźnik podlegający analizom nie został wykorzystany odsetek młodzieży wiejskiej uczęszczający do szkoły określonego rodzaju, lecz odsetek uczniów określonego rodzaju szkół, którzy pochodzili z obszarów wiejskich (co zostało zoperacjonalizowane przez zamieszkanie ich rodziców na wsi).

Analizy nie potwierdziły wpływu reformy na skład grupy uczniów szkół branżowych I stopnia ani liceów ogólnokształcących. Natomiast w przypadku techników, po wyeliminowaniu wpływu takich czynników, jak data urodzenia, płeć, wykształcenie rodziców i makroregion Polski, okazywało się, że większym udziałem młodzieży wiejskiej charakteryzowały się oddziały klasowe grupujące absolwentów gimnazjów, którzy doświadczyli efektów reformy w postaci wejścia w skład „podwójnego rocznika”, niż oddziały klasowe grupujące absolwentów gimnazjów z wcześniejszego roku. Zaś jeszcze większym udziałem młodzieży wiejskiej odznaczały się oddziały klasowe złożone z uczniów, którzy na skutek reformy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową, a nie gimnazjum.

**Tabela 8.** Oszacowanie wpływu netto na udział młodzieży wiejskiej

	Oszacowanie punktowe	Istotność	Dolna granica przedziału ufności	Górna granica przedziału ufności
<b>Szkoła branżowa I stopnia</b>				
Efekt podwójnego rocznika	-11 p.p.	0,700	-69 p.p.	+47 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	+18 p.p.	0,345	-20 p.p.	+56 p.p.
<b>Technikum</b>				
Efekt podwójnego rocznika	+31 p.p.	0,029	+3 p.p.	+59 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	+39 p.p.	0,017	+7 p.p.	+72 p.p.
<b>Liceum ogólnokształcące</b>				
Efekt podwójnego rocznika	-4 p.p.	0,765	-29 p.p.	+22 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	+13 p.p.	0,453	-22 p.p.	+48 p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych.

**Tabela 9.** Oszacowanie wpływu netto na udział młodzieży wiejskiej długo dojeżdżającej

	Oszacowanie punktowe	Istotność	Dolna granica przedziału ufności	Górna granica przedziału ufności
<b>Szkoła branżowa I stopnia</b>				
Efekt podwójnego rocznika	-16 p.p.	0,582	-75 p.p.	+42 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	+2 p.p.	0,901	-25 p.p.	+29 p.p.
<b>Technikum</b>				
Efekt podwójnego rocznika	+23 p.p.	0,054	-0 p.p.	+46 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	-16 p.p.	0,159	-38 p.p.	+6 p.p.
<b>Liceum ogólnokształcące</b>				
Efekt podwójnego rocznika	+3 p.p.	0,759	-16 p.p.	+22 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	-17 p.p.	0,239	-45 p.p.	+11 p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Kategoria „długo dojeżdżających” obejmuje osoby, których rodzice mieszkają na wsi i które spędzają w podróży do szkoły i z powrotem co najmniej 60 minut dziennie.

Pogłębiając ten nurt analiz, warto przyrzeć się analogicznym analizom dotyczącym udziału uczniów pochodzących z obszarów wiejskich i poświęcających na podróże do i z obecnej szkoły co najmniej godzinę dziennie. Również w tym przypadku występuje pierwszy z wymienionych efektów, czyli róż-

nica między absolwentami gimnazjów z dwóch ostatnich lat ich funkcjonowania, choć jest on słabszy, na granicy istotności statystycznej. Nie potwierdza się natomiast różnica w obrębie aktualnych klas pierwszych – między absolwentami gimnazjów a absolwentami ośmioletnich szkół podstawowych. A zatem wygląda na to, że drugi z wymienionych efektów, w przeciwieństwie do pierwszego, nie dotyczy młodzieży z peryferyjnych obszarów wiejskich, lecz raczej wyłącznie młodzieży ze wsi położonych stosunkowo blisko ośrodka miejskiego.

Pojawia się w tym momencie pytanie, jak można wyjaśnić tendencję do wzrostu udziału młodzieży wiejskiej w badanych technikach i czy można ją uznać za skutek przeprowadzonej reformy oświaty. Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że źródła zaobserwowanego efektu nie leżą w ograniczeniu dostępu młodzieży wiejskiej do liceów ogólnokształcących, ponieważ dostęp ten był swobodny i łatwy, lecz w preferencjach co do rodzaju szkoły, w której kontynuowana będzie nauka. A zatem zmiana nastąpiła w sferze aspiracji i planów edukacyjnych osób z obszarów wiejskich.

Jedną z możliwych hipotez na temat oddziaływania reformy oświaty na dostęp do edukacji młodzieży wiejskiej głosi, że mentalny przeskok między szkołą podstawową a liceum jest większy niż między gimnazjum a liceum, dlatego likwidacja stopnia pośredniego w postaci gimnazjum mogła spowodować, że w niektórych środowiskach wiejskich pokonanie wysokiego stopnia wiodącego do liceum znajdzie się poza zakresem aspiracji edukacyjnych i podjęta zostanie zamiast tego decyzja o bardziej „praktycznym” i lepiej znanym kierunku kształcenia, jakim oferuje technikum. Za rolę gimnazjum jako stopnia pośredniego przemawia porównanie wyników badania w lokalizacjach, w których występował model ustrojowy samodzielnego gimnazjum, i w lokalizacjach, w których dominował model gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową. W obu kategoriach lokalizacji odnotowano wyższy udział młodzieży wiejskiej w oddziałach szkolnych techników złożonych z absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej w porównaniu z oddziałami złożonymi z absolwentów gimnazjów, jednak w drugiej kategorii lokalizacji różnica ta była bardzo niewielka (zaledwie 3 punkty procentowe). Można to tłumaczyć tym, że przy dominacji modelu gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową wielu uczniów nie doznawało w praktyce zmiany środowiska szkolnego w momencie przejścia do gimnazjum, czyli nie odczuwało wejścia na „stopień pośredni”, a więc likwidacja tego stopnia przez reformę oświaty nie miała dla nich istotnego znaczenia. Gdyby jednak przedstawiona wyżej hipoteza była prawdziwa, to, po pierwsze, oczekiwany byłby efekt braku doświadczenia nauki w gimnazjum, lecz nie efekt zakończenia nauki w gimnazjum równocześnie z absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej, po drugie zaś efekt ten powinien występować wśród mieszkańców wsi peryferyjnych, o mniejszych rodzinnych tradycjach edukacyjnych. Wyniki analiz nie potwierdzają więc opisanej hipotezy. Ponadto w literaturze przedmiotu zgodnie stwierdza się, że w ostatnich latach aspiracje edukacyjne młodzieży wiejskiej, podobnie jak młodzieży w ogóle, są bardzo wysokie. Rodzi to dodatkowe wątpliwości co do trafności hipotezy o ograniczaniu własnych aspiracji edukacyjnych w wyniku likwidacji stopnia pośredniego, jakim było gimnazjum. Niemniej postrzeganie technikum jako bezpieczniejszej, praktycznej opcji, zapewniającej uzyskanie zawodu, mogło odgrywać pewną rolę w sytuacji „podwójnego rocznika”, kiedy rodziły się obawy, choćby nieuzasadnione, dotyczące możliwości dostania się do szkół świadczących o bardziej ambitnych planach edukacyjnych. To tłumaczyłoby istotny „efekt podwójnego rocznika”. Wyjaśnienie takie nie jest jednak spójne z danymi BAEL, w których uwidacznia się spadek odsetka młodzieży wiejskiej uczęszczającej do techników w III i IV kwartale 2019 roku. Pojawia się więc pytanie, czy specyfika szkół objętych niniejszym badaniem (położonych w miastach, otoczonych słabo dostępnymi

komunikacyjnie obszarami wiejskimi pozbawionymi szkół ponadpodstawowych) nie odbiega od tendencji ogólnopolskich. W kontekście weryfikacji postawionej hipotezy warto dodać, że w badaniach jakościowych nie przejawiał się wprost wątek ograniczenia aspiracji edukacyjnych w wyniku kumulacji roczników, natomiast potwierdzone zostało ustalenie z wcześniejszych badań, że osoby kierujące się do liceum ogólnokształcącego mają na względzie kontynuację nauki na studiach, natomiast osoby kierujące się do technikum lub szkoły branżowej motywowane są chęcią szybszego zdobycia kwalifikacji zawodowych dających poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy (IBE, 2012, strony 185-187; Herbst i Sobotka, 2014; Kamieniecka, 2015).

„Efekt likwidacji gimnazjum”, którego występowanie w grupie młodzieży wiejskiej niedojeżdżającej długo do szkoły sugerują wyniki analiz, może być hipotetycznie przejawem rozszerzania się na tereny podmiejskie tendencji do zwiększenia popularności kształcenia w technikach, widocznej uprzednio w danych BAEL dla ludności miejskiej.

Jedną z podstawowych zmian wprowadzonych przez reformę oświaty było przyspieszenie o rok momentu podjęcia decyzji o dalszej ścieżce kształcenia w szkole ogólnokształcącej lub zawodowej. Trudno upatrywać w tym wyjaśnienia efektu polegającego na zwiększeniu udziału młodzieży wiejskiej w technikach. Wręcz przeciwnie, można by przypuszczać, że słabiej wykrystalizowane preferencje co do zawodowego ukierunkowania młodych ludzi, związane z niższym wiekiem, będą skłaniać do wyboru kształcenia ogólnego. Wątek dojrzałości społeczno-emocjonalnej młodzieży do dokonywania wyboru szkoły ponadpodstawowej rzeczywiście pojawiał się w przeprowadzonych wywiadach, a „każdy rok jest decydujący, jeśli chodzi o takie wybory” [4, nauczycielka, liceum ogólnokształcące]. Zdaniem badanych wielu absolwentów szkoły podstawowej nie jest na to gotowych, co skutkuje m.in. tym, że nie wybierają oni szkoły zgodnej ze swoimi predyspozycjami i zainteresowaniami, bo nie są one jeszcze wystarczająco sprecyzowane: „Część dzieci nie wie w ogóle, co się wiąże z danym zawodem, jak on wygląda” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa 1 stopnia]. Podejmowanie takich decyzji było dla uczniów niełatwym zadaniem: „Wybór szkoły był bardzo stresujący... nigdy wcześniej takiego czegoś nie przeżyłam, że musiałabym podjąć jedną decyzję, która zmieni całe moje życie, że będę musiała uczyć się i potem w tym zawodzie pracować... taka decyzja, a miałam tylko 15 lat... na pewno była przy mnie mama, dziadkowie, wujkowie i znajomi [...]” [13, uczennica, zespół szkół].

Z drugiej strony brak dojrzałości powoduje, że kryterium wyboru szkoły staje się często bliska odległość od domu rodzinnego czy decyzje podejmowane przez innych znajomych. Jak zwróciła uwagę jedna z nauczycielek, młodzież po ośmioletniej szkole podstawowej częściej niż starsi o rok gimnazjaliści boi się po prostu nowego środowiska i nawiązywania nowych relacji. Potrzebuje jeszcze bliskości rodziny, co powoduje m.in., że część młodzieży rezygnuje ze szkół renomowanych, ale oddalonych od domu (przykładem była jedna z uczennic, z której rodzicem przeprowadzono wywiad, a która ostatecznie zrezygnowała ze stypendium i wymarzonej szkoły w dużym mieście ze względu na obawy dotyczące dłuższej rozłąki z rodziną i samotności).

Badani wskazywali na ważną rolę, jaką mają do odegrania doradcy edukacyjno-zawodowi w szkołach podstawowych. Ich znaczenie w procesie ukierunkowania młodzieży na dalszą edukację, wskazywania ich predyspozycji, budowania wiedzy o poszczególnych zawodach, w świetle opisanych wyżej zjawisk wydaje się szczególnie istotne.

### 5.3. Dojazd do szkół

Niska dostępność transportowa czy wręcz wykluczenie komunikacyjne części wiejskich miejscowości – to zdecydowanie najczęściej podnoszony i najważniejszy zdaniem wszystkich kategorii rozmówców problem dotyczący dostępu młodzieży wiejskiej do szkół ponadpodstawowych. Sprawa transportu jest tym bardziej istotna, że większość uczniów z terenów wiejskich codziennie dojeżdża do szkół, a tylko pojedyncze osoby nocują w internatach czy wynajmują pokoje. W przeprowadzonych badaniach ankietowych zmianę miejsca zamieszkania w związku z podjęciem nauki w obecnej szkole deklarowało 10% uczniów klas pierwszych i drugich (11% w klasach drugich, 10% w klasach pierwszych ponadgimnazjalnych, 9% w klasach pierwszych ponadpodstawowych). Co zaskakujące, odsetek ten nie różnił się istotnie w zależności od kategorii miejscowości zamieszkania rodziców. W przypadku uczniów, których rodzice mieszkali na wsi, wynosił 9%. Pokazuje to, że z reguły decydują się oni na codzienne podróże wahadłowe, a nie na zmianę miejsca zamieszkania i rozłąkę z rodzicami.

Kwestia dojazdów do szkół to więc temat, który dotyczy większości uczniów z terenów wiejskich. Nie jest on jednak uregulowany prawnie. Jak zwraca uwagę Tomasz Kwarciański, mamy tu do czynienia z luką prawną. O ile bowiem państwo ma obowiązek zapewnić dojazd uczniom na poziomie szkoły podstawowej, o tyle nie gwarantuje żadnego wsparcia w tym zakresie młodzieży kształcącej się na poziomie ponadpodstawowym (poza ulgami ustawowymi w cenach biletów), co oznacza, że „uczniowie muszą organizować sobie transport na warunkach podobnych jak studenci”. Większość decyduje się na korzystanie z oferty firm komercyjnych, oferujących usługi w zakresie transportu autobusowego. Oferta ta nie jest jednak dostosowana do ich potrzeb pod względem częstotliwości i rozkładów połączeń. Choć uczniowie stanowią najliczniejszą grupę osób korzystających z tej formy transportu, co daje przewoźnikom powód do szczególnego uwzględniania jej przy planowaniu tras i rozkładów jazdy, dostępność połączeń autobusowych jest daleka od zadowalającej. Być może, jest to jedna z przyczyn (zaobserwowanego na podstawie liczby biletów sprzedawanych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych w latach 2010-2014) zmniejszania się liczby uczniów korzystających z tej formy dojazdów do szkół (Kwarciański, 2016). Trend ten wpisuje się w obserwowany od wielu lat regres transportu zbiorowego, wyrażający się w spadku gęstości linii komunikacyjnych i częstotliwości kursów, spadku liczby pasażerów i poszerzania się stref pozbawionych regularnej komunikacji (Wolański, Mrozowski i Pieróg, 2016; Wolański i in., 2016; Kwarciański, 2016), mimo rosnącej skali zaangażowania gmin w finansowanie publicznego transportu zbiorowego (Komorowski i Stanny, 2017).

Jak jednak pokazują przeprowadzone badania, transport autobusowy to wciąż najpowszechniejszy środek dojazdu do szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, dominujący zwłaszcza wśród uczniów młodszych, którzy nie mają jeszcze prawa jazdy i nie mogą samodzielnie korzystać z samochodu lub motocykla.

Obraz dojazdów uczniów do szkół, jaki wyłania się z przeprowadzonych rozmów z rodzicami, uczniami i nauczycielami, jest bardzo negatywny. Badani wskazywali na powszechność problemów z dojazdami na zajęcia do szkoły, a potem z powrotami do domu. Z jednej strony ograniczeniem dla uczniów jest ciągle zmniejszająca się liczba połączeń autobusowych, rozkłady jazdy niedostosowane

<sup>4</sup> W skali całego kraju w roku szkolnym 2018/2019 z internatów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych korzystało niecałe 3% ich uczniów (obliczenia własne na podstawie danych GUS (Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019)), czyli łącznie około 36 tys. osób. Dodatkowo około 21 tys. uczniów zakwaterowanych było w bursach, czyli placówkach międzyszkolnych. W dostępnych danych statystycznych nie wyszczególniono osób pochodzących z obszarów wiejskich.



do godzin przejazdów uczniów do i ze szkół oraz nieterminowość połączeń. Skutkuje to m.in. tym, że rano, kiedy wszyscy dojeżdżają do pracy i szkoły, uczniowie podróżują w bardzo niekomfortowych warunkach, w dużym tłoku. Zdarza się także, że z powodu braku miejsca w autobusach w ogóle nie zostają zabrani i nie docierają do szkoły albo muszą prosić o pomoc rodziców lub sąsiadów: „Autobusy są przepełnione. Jedzie autobus z A<sup>7</sup>, dojeżdżając do nas jest już przeładowany i się nie zatrzymuje w ogóle. Jest jeszcze jeden autobus wcześniejszy, ale też jest przeładowany. Było świetne rozwiązanie, że był u nas taki autobus, który dojeżdżał do nas z wioseczek i były miejsca, ale rok temu został zlikwidowany. [...] Teraz wygląda to tak, że jak córka ma jechać rano o 7, to mówi, że to jest gehenna. Dopchać się do tego autobusu, to jest tragedia. A jeśli chcą pojechać innym, który jedzie przez malutkie wioski i jest więcej miejsc, to z kolei dzieci spóźniają się na lekcję” [6, rodzic].

Popołudniami po zajęciach część uczniów musi długo czekać na autobus powrotny (badani mówili tu o konieczności oczekiwania przez uczniów nawet do 3 godzin). Są też takie miejscowości, do których nie ma bezpośredniej komunikacji i uczniowie muszą się przesiadać bądź komunikacja nie dojeżdża w ogóle. Uczniowie muszą wówczas pieszo lub rowerem dojeżdżać jeszcze (zazwyczaj kilka kilometrów) do miejscowości, w której znajduje się najbliższy przystanek.

**Tabela 10.** Czas spędzany przez uczniów w podróży do i ze szkoły wg miejsca zamieszkania rodziców

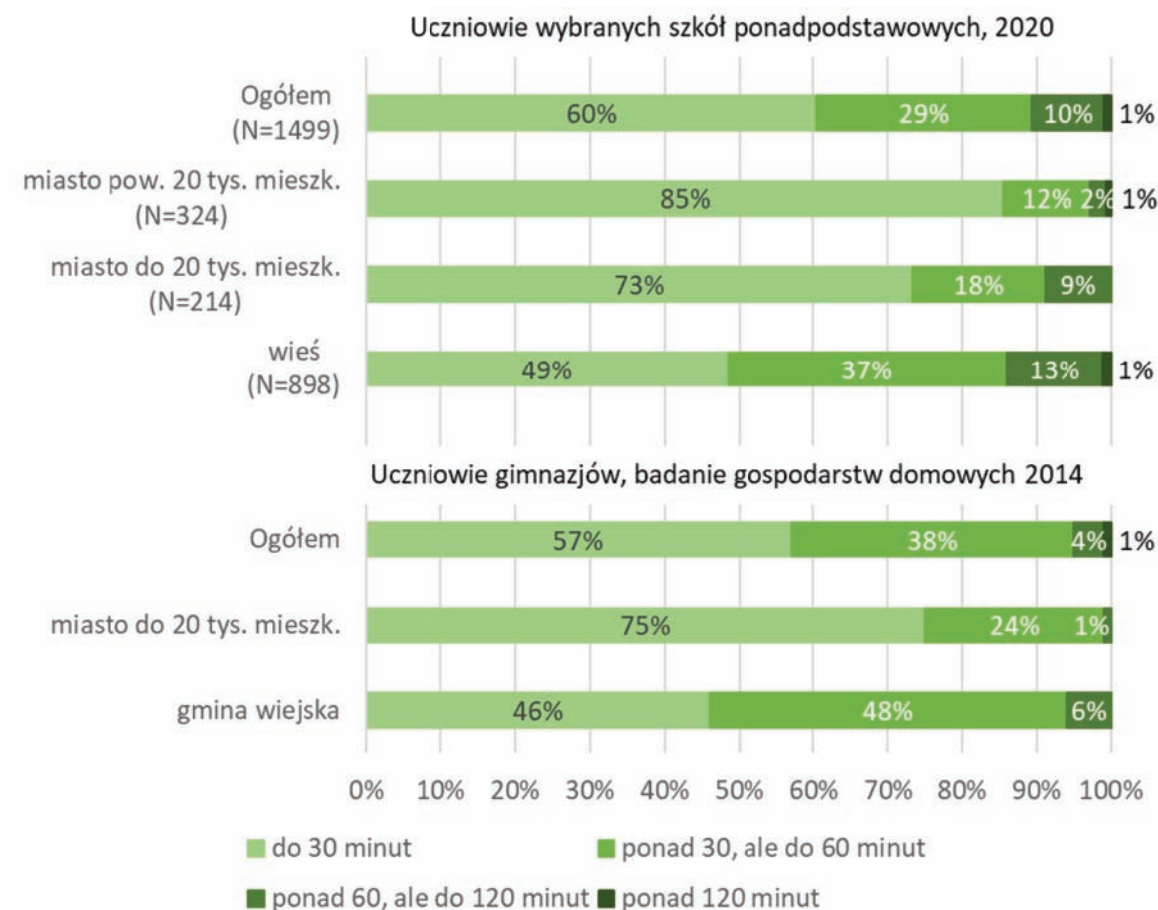
Dzienny czas podróży w minutach	Wieś	Miasto do 20 tys. mieszk.	Miasto pow. 20 tys. mieszk.	Ogółem
Średnia	42	28	22	36
Mediana	35	20	20	30
Odchylenie standard.	29	24	19	27
N=	898	214	324	1499

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Dla 63 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców. Dla 97 uczniów nie jest znany czas dojazdu do szkoły.

Dużą uciążliwością dla uczniów jest też długi czas przejazdów – nawet około półtorej godziny zajmuje niektórym uczniom dojazd w jedną stronę do szkół oddalonych od ich miejscowości zamieszkania o około 30 kilometrów. Wśród respondentów badania kwestionariuszowego średni czas podróży (w obie strony) wynosił 36 minut, a przeciętny (tj. medianowy) 30 minut. Jak łatwo się domyślić, był średnio znacznie dłuższy i bardziej zróżnicowany dla uczniów pochodzących ze wsi – średnia 42 minuty, mediana 35 minut, odchylenie standardowe 29 minut – niż dla pochodzących z miast.

<sup>5</sup> Zanonimizowana nazwa miejscowości.

Rysunek 7. Dzienny czas podróży do szkoły i powrotu wg miejsca zamieszkania



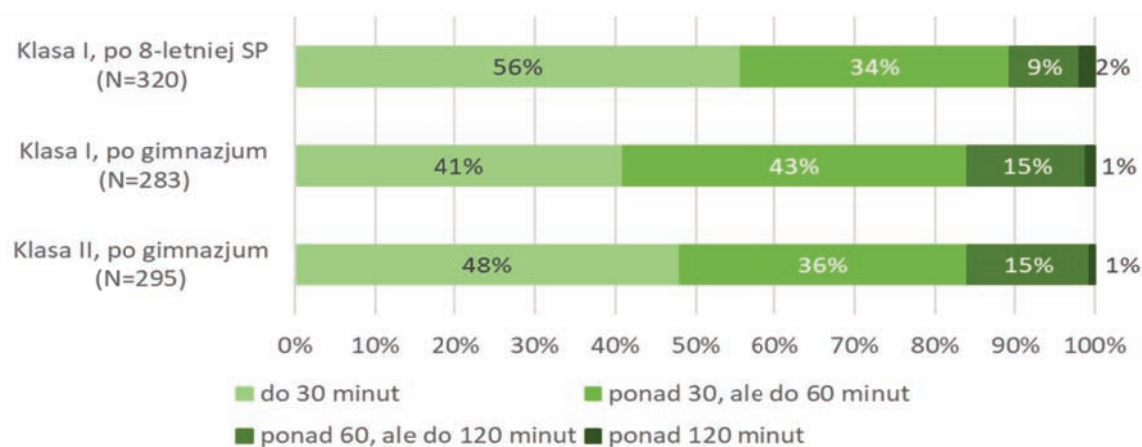
Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych (2020) oraz raportu z drugiej rundy badania UDE (Rószkiewicz i Saczuk, 2015). Dla 63 uczniów biorących udział w ankiecie, wliczonych do kategorii „Ogółem”, nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

Z punktu widzenia ograniczeń dostępu do edukacji istotna jest grupa uczniów, której dojazd do szkoły zajmuje szczególnie dużo czasu. Wśród respondentów, których rodzice mieszkali na wsi, 14% spędzało w takich podróżach ponad godzinę dziennie. Jest to wyraźnie wyższy odsetek niż odnotowany wśród młodzieży z małych miast (9%), a zwłaszcza z miast większych (3%). Dla zyskania punktu odniesienia wartości te zestawiono z czasami dojazdów do gimnazjum, które zostały podane w raporcie z badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych, przeprowadzonego w roku 2014 (Rószkiewicz i Saczuk, 2015, str. 284-285). Jeśli założyć, że dzienny czas spędzony w podróży jest dwukrotnością czasu dojazdu do szkoły, okazuje się, że wynosił on ponad godzinę dla 6% gimnazjalistów zamieszkałych w gminach wiejskich i 2% gimnazjalistów z miast do 20 tysięcy mieszkańców. Choć wyniki obu badań nie są ściśle porównywalne, to różnice między nimi odzwierciedlają fakt, że dojazd do szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych zajmuje uczniom z obszarów wiejskich z reguły więcej czasu niż zajmował dojazd do gimnazjów. Jest to oczywista konsekwencja większej centralizacji sieci szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych w porównaniu z siecią gimnazjów, a także ustawowych obowiązków nałożonych na gminę związanych z zapewnieniem transportu do

daleko położonych gimnazjów. Badanie ankietowe przeprowadzone na potrzeby niniejszego raportu dostarczyło konkretnych danych o aktualnym czasie poświęcanym na dojazdy do szkół, jednak interpretując je, należy pamiętać, że nie dotyczą one reprezentatywnej próby młodzieży, lecz grupy szkół celowo dobranych w taki sposób, by uzyskać dużą liczbę kwestionariuszy wypełnionych przez uczniów z gospodarstw domowych położonych na obszarach wiejskich w innej gminie niż szkoła.

W obrębie samej młodzieży wiejskiej można zaobserwować różnicę między respondentami badania kwestionariuszowego z poszczególnych oddziałów klasowych, pokrywających się w dużej mierze z rocznikami uczniów. Absolwenci ośmioletnich szkół podstawowych, przeważnie urodzeni w roku 2004, podróżowali średnio krócej niż pozostali uczniowie – większości z nich podróż do szkoły i z powrotem nie zajmowała więcej niż 30 minut dziennie. Nie jest to zależność silna – podział na typ oddziału klasowego wyjaśnia zaledwie 0,5% wariacji czasu podróży do i ze szkoły. Należy tu zwrócić uwagę, że wszystkie porównywane grupy respondentów uczęszczały do tych samych 30 szkół, mających siedzibę w miastach otoczonych obszarami wiejskimi. W związku z tym w wynikach badania kwestionariuszowego nie mogą znaleźć odzwierciedlenia ewentualne różnice związane z częstszymi lub rzadszymi wyjazdami do szkół ponadpodstawowych w dalej położonych miastach (np. w stolicy województwa), ponieważ takie nie były objęte ankietowaniem. Badanie nie pozwala również porównać czasów dojazdu do szkoły przed i po reformie oświaty, lecz jedynie czasy dojazdu grup uczniów z poszczególnych roczników. Teoretycznie krótsze dojazdy absolwentów ośmioletnich szkół podstawowych mogłyby wynikać z tego, że po reformie wśród uczniów nowo przyjmowanych do badanych szkół zwiększył się udział osób pochodzących z bliżej położonych miejscowości. Wydaje się to jednak mało prawdopodobne, ponieważ trudno byłoby wyjaśnić, dlaczego reforma miałaby zmniejszyć udział uczniów pochodzących z dalej położonych wsi i do jakich innych szkół trafili tacy uczniowie. Przypuszczalnie krótsze czasy podróży absolwentów ośmioletnich szkół podstawowych wynikały z tego, że, jako młodszy, częściej byli dowożeni do szkoły samochodem albo motocyklem przez członków rodziny lub znajomych. Natomiast uczniowie z pozostałych grup, pochodzący głównie z roczników 2002 i 2003, częściej zapewne korzystali z transportu zbiorowego. Warto dodać, że uczniowie urodzeni na początku roku 2002 lub wcześniej mogli już do momentu badania uzyskać prawo jazdy kategorii B i samodzielnie dojeżdżać samochodem.

**Rysunek 8.** Dzienny czas podróży do szkoły i powrotu młodzieży wiejskiej wg oddziału klasowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych.

Wpływ ostatniej reformy oświaty na opisywaną sytuację wynika z tego, że przyspieszyła o rok moment przejścia ucznia do liceum, technikum lub szkoły branżowej I stopnia, czyli szkoły, która w przypadku młodzieży wiejskiej zazwyczaj znajduje się dalej od domu niż dotychczasowe gimnazjum. Wydłużyła zatem o rok okres między powstaniem konieczności dłuższych dojazdów a osiągnięciem wieku, w którym możliwe staje się samodzielne korzystanie z samochodu lub motocykla o mocy przekraczającej 15 kW (podobny efekt będzie miała w przyszłości tzw. reforma sześcioletków). Z drugiej strony należy zauważyć, że reforma wydłużyła również czas nauki w szkole podstawowej, która dla części osób znajdowała się bliżej niż gimnazjum. W roku szkolnym 2016/2017, czyli ostatnim roku funkcjonowania wszystkich klas gimnazjów wiejskich, 26% ich uczniów było dowożonych z odległości powyżej 10 kilometrów, w tym 6% z odległości powyżej 5 kilometrów, podczas gdy dla szkół wiejskich analogiczne odsetki wynosiły tylko 8% i 1% (GUS, 2017)<sup>8</sup>. Można więc orientacyjnie szacować, że dla co piątego ucznia szkoły podstawowej likwidacja gimnazjów oznaczała brak konieczności dowożenia na odległość przekraczającą 5 kilometrów już w wieku około trzynastu lat. Taka sytuacja nie występowała oczywiście, gdy gimnazjum znajdowało się w tej samej miejscowości, a zwłaszcza w tym samym kompleksie budynków, co szkoła podstawowa.

Z badań jakościowych wynika, że występował jeszcze inny mechanizm, który sprawił, że ostatnia reforma oświaty pogłębiła problemy z dojazdami młodzieży wiejskiej do szkół. Na skutek konieczności przyjęcia uczniów po gimnazjach i wydłużonych szkołach podstawowych, czyli „podwójnego rocznika”, część szkół musiała wprowadzić edukację zmianową. Zajęcia rozpoczynają się w nich o godzinie siódmej, a kończą około siedemnastej. Część uczniów zaczyna naukę później – około godziny dziesiątej lub jedenastej. W związku z dużą liczbą oddziałów klasowych dopiero w późniejszych godzinach popołudniowych szkoły mogą też organizować różne zajęcia dodatkowe. Dla uczniów z terenów wiejskich rodzi to wiele trudności organizacyjnych. Część uczniów, żeby dojechać na godzinę siódmą, musi wstawać codziennie nawet o czwartej lub piątej rano. Docierają oni do szkoły bez śniadania, bardzo zmęczeni, a potem „często nie wytrzymują tej dużej ilości godzin w szkole, bo oni oprócz przedmiotów ogólnych mają jeszcze zawodowe i spędzają minimum po osiem godzin dziennie w szkole” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa I stopnia]. Z kolei uczniowie, którzy dojeżdżają na zajęcia na godzinę późniejszą, w związku z ograniczoną liczbą autobusów i połączeniami przede wszystkim w godzinach porannych muszą przyjeżdżać do szkół godzinę lub dwie wcześniej i następnie czekać na zajęcia. Po zajęciach wielu uczniów nie może też zostać w szkole na zajęciach dodatkowych, bo potem nie ma już jak wrócić do domu lub musiałoby długo czekać na połączenie. Uciążliwość dojazdów sprawia również, że część uczniów w ogóle nie jest zainteresowana uczestnictwem w dodatkowych zajęciach: „Robią tylko to, co muszą... także jeśli jakieś kółko teatralne, dodatkowe zajęcia są wcześniej, na przykład około godziny 13, to wtedy korzystają. Natomiast te późniejsze godziny, a to najczęściej możemy im zaoferować, gdzie jest już po zajęciach, jest więcej sal wolnych i na przykład aula z fortepianem, to te osoby dojeżdżające się spieszą. Częściej z takiej oferty mogą więc korzystać osoby mieszkające w mieście, internatach czy gdzieś u rodziny, które nie liczą się tak z tym czasem w ciągu dnia” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa 1 stopnia]. Z tych samych powodów młodzież wiejska ma problemy na przykład z uczestnictwem w wycieczkach organizowanych przez szkoły: „więc jeśli jest wycieczka, to czasem dziecko mówi, że nie może jechać, bo nie ma jak wrócić potem do domu. Szkoła może próbować w tej sytuacji pomóc angażując

<sup>5</sup> Zanonimizowana nazwa miejscowości.

---

innych uczniów. Czasem to jest kwestia nakierowania rodzica, że może sąsiad mógłby pomóc. Czasem może dziecko u kogoś przemocować albo nauczyciel je podwieźć. Rodzic też może poprosić, żeby dziecko wysadzić gdzieś po drodze w innej miejscowości, ale to są takie trudne sytuacje, bo przecież właśnie głównie dla tej młodzieży wiejskiej my organizujemy te wycieczki” [5, nauczycielka, zespół szkół].

Brak komunikacji poza dniami roboczymi czy wręcz dniami roboczymi nauki szkolnej, uniemożliwia też uczniom uczestnictwo w ewentualnych zajęciach organizowanych przez szkoły w weekendy, związanych na przykład z odrabianiem zajęć (miało to miejsce w jednej z badanych szkół w związku z wcześniejszym remontem budynku szkoły).

Możliwość uczestniczenia w zajęciach dodatkowych i organizowanych przez szkoły zajęciach pozalekcyjnych jest istotnym aspektem dostępu do edukacji, ponieważ zajęcia te są w wielu opracowaniach identyfikowane jako czynniki sprzyjające lepszym osiągnięciom edukacyjnym (Rószkiewicz i Saczuk, 2014, str. 22). Choć wyniki analiz dotyczących ich pozytywnego wpływu bywają niejednoznaczne (Dolata i in., 2015), ograniczenie udziału w nich będące rezultatem niewystarczającego rozwoju transportu zbiorowego należy uznać za istotną barierę dostępu do edukacji.

Na poziomie codziennego funkcjonowania uczniów w szkołach trudności z dojazdami rodzą też inne problemy, takie jak spóźnianie się na zajęcia poranne czy konieczność wcześniejszego zwalniania się niektórych uczniów z zajęć, by wrócić do domu. Ograniczenia związane z dojazdami wpływają także na dostęp młodzieży wiejskiej do zasobów edukacyjnych, bibliotek czy ośrodków kultury znajdujących się w miejscowościach, w których chodzą do szkoły ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej. Nauczyciele wskazują, że uczniowie nie mają po prostu, kiedy z nich korzystać. W niektórych szkołach problemy związane z dojazdami są na tyle powszechne, że dyrekcja decyduje się na wprowadzanie ogólnych zasad związanych ze zwalnianiem uczniów z zajęć: „tych próśb było na tyle dużo, że dyrektor interweniował. No bo wiadomo, jeśli ktoś się chce zwalniać co tydzień, a to jest jedna lekcja w tygodniu, no to nauczyciele nie chcą zwalniać. Od tej pory takie zwolnienia stałe przynoszą wychowawcy do dyrektora i to dyrektor w każdej sprawie oddzielnie podejmuje decyzje. Bierze taką odpowiedzialność na siebie” [1, nauczyciel, liceum ogólnokształcące]. Sami nauczyciele stosują natomiast różne praktyki i rozwiązania w tego typu sprawach. Część jest przychylna takim próśbom uczniów, oferując im na przykład możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji dotyczących zakresu materiału, podczas którego byli nieobecni na zajęciach, lub proponując dołączenie do innej klasy, by uzupełnić lekcję. Inni nauczyciele wyrażają zgodę na zwolnienia sporadyczne. Są też tacy, którzy konsekwentnie odmawiają uczniom możliwości wcześniejszego zwolnienia się z zajęć w związku z dojazdami, tłumacząc to przede wszystkim brakiem możliwości późniejszego nadrobienia materiału.

Problemy z organizacją transportu stanowią więc liczne źródło problemów dla młodzieży wiejskiej. Jak podsumowała to jedna z nauczycielek, „to, że oni sobie radzą, to wynika z ich zaangażowania, poświęcenia, dyscypliny, z samopomocy koleżeńskiej i wsparcia rodziców, a nie z tego, że ktoś im zapewnia optymalną sytuację, że mogą przyjeżdżać, o której chcą i wracać, kiedy chcą. Nie mają takiego komfortu” [4, nauczycielka, liceum ogólnokształcące].

Mimo to, badania nie pozwalają wskazać przykładów konkretnych modeli rozwiązań i dobrych praktyk wypracowywanych przez powiaty (które odpowiadają za organizację edukacji na poziomie ponadpodstawowym) czy poszczególne szkoły w zakresie zapewniania uczniom dojazdów do szkół. Niektórzy rozmówcy wskazywali, co prawda, na pewne próby zorganizowania przez pojedyncze szkoły dogodnych dojazdów. Dzieje się to jednak głównie w przypadkach, kiedy szkoła ma problemy z rekrutacją uczniów w związku z dużymi trudnościami z dojazdem, i zazwyczaj kończy się niepowodzeniem w związku z odmową sfinansowania takich dojazdów przez władze samorządowe. To, co niekiedy udaje się wprowadzić szkołom, to na przykład dodatkowe autobusy, które usprawniają komunikację w obrębie już samej miejscowości, gdzie znajdują się szkoły ponadpodstawowe. Autobusy te przywożą uczniów z dworca do poszczególnych szkół i potem odwożą po zakończonych lekcjach na dworzec, gdzie uczniowie przesiadają się do kolejnych autobusów jadących do poszczególnych miejscowości. Szkoły próbują też niekiedy negocjować z przewoźnikami godziny połączeń tak, by były one bardziej dostosowane do planu zajęć w szkole. Generalnie jednak, jak pokazują badania, problemy z transportem są przerzucane na uczniów i ich rodziny. Tam, gdzie jest problem z dojazdem, jak powiedział jeden z badanych, „rodzice robią transport”, dowożąc uczniów do szkół czy na zajęcia dodatkowe. Uczniowie mają też możliwość korzystania z transportu oferowanego przez rodziców, kiedy pracują oni i codziennie dojeżdżają do pracy do miejscowości, w której znajduje się szkoła ich dziecka. Zdarza się w takich sytuacjach, że wówczas do szkoły regularnie zabierają też inne dzieci znajomych. Jak zwracają uwagę nauczyciele, widać w tym aspekcie duże poświęcenie, elastyczność i dyscyplinę wielu rodziców. Część z nich, która nie ma samochodów, szuka innych rozwiązań i na przykład dowozi dzieci do szkoły na motocyklach. Rola rodzin w zapewnianiu transportu dla dzieci jest najbardziej istotna w pierwszych dwóch klasach szkół ponadpodstawowych. Później, jak deklarowali badani, większość młodzieży wiejskiej zdaje egzaminy na prawo jazdy i już samodzielnie samochodami dojeżdża do szkoły, współpracując też w tym zakresie razem z innymi kolegami z klasy lub szkoły: „Jak jest młodzież starsza w trzeciej klasie, to robią prawo jazdy i sami dojeżdżają, to się tak umawiają, że jedna osoba jeździ i inne mieszkające blisko się z nią zabierają. Także organizują się, jak mogą, i zrzucają się na paliwo” [4, nauczycielka, liceum ogólnokształcące].

Transport jest na tyle ważny dla młodzieży wiejskiej, że stanowi istotne kryterium podejmowania decyzji na temat szkoły. Z opowieści badanych wynika też, że zdarzają się sytuacje rezygnacji uczniów ze szkół właśnie z powodu zmęczenia uciążliwościami związanymi z dojazdem. W konsekwencji są oni pozbawieni możliwości dalszego kształcenia w wybranej wcześniej szkole, zawodzie czy profilu. Brak dojazdów wyklucza też od razu część szkół z puli potencjalnych miejsc kontynuowania edukacji na poziomie ponadpodstawowym. W tym kontekście warto zauważyć, że sytuacje stosunkowo blisko siebie położonych miejscowości bez możliwości dojazdu często dotyczą obszarów, gdzie przebiega granica między dwoma województwami. Jest to jedna z przyczyn, dla których uczniowie zamieszkujący takie tereny zdecydowanie częściej wybierają szkoły położone w granicach swojego województwa niż oddalone na podobną odległość szkoły umiejscowione już w granicach województwa sąsiadującego. Odzwierciedlają to retrospektywne badania Herbst i Sobotki, z których wynika, że szkołę średnią w innym województwie wybrało zaledwie 2% osób, które ostatecznie uzyskały wykształcenie średnie lub wyższe (Herbst i Sobotka, 2014, str. 66).

## 5.4. Koszty finansowe kształcenia

Koszty finansowania edukacji ponoszone przez gospodarstwa domowe były w przeszłości, oprócz niewydolności systemu transportu, jedną z głównych postrzeganych barier w edukacji młodzieży wiejskiej (Hoły, 2005). Jak pokazywały badania z 2005 roku, na względy materialne jako przeszkodę w kontynuowaniu nauki przez dzieci wiejskie wskazywała jedna trzecia gospodarstw wiejskich (ogółem 26,2% gospodarstw). Dwa lata wcześniej odsetek ten był znacznie wyższy i wynosił aż 59,2%. Z badań wynikało również, że brak środków był szczególnie dotkliwy na wsi dla gospodarstw wieloosobowych, z większą liczbą dzieci, a także rodzin o niższym poziomie wykształcenia rodziców. W większym stopniu problem barier finansowych dotyczył rodzin pracowników użytkujących gospodarstwa rolne niż rodzin rolników (Gutkowska i Murawska, 2009, str. 27-28).

W rozmowach z rodzicami uczniów, którzy podjęli edukację w pierwszych klasach szkół ponadpodstawowych lub ponadgimnazjalnych, oraz z samymi uczniami, przeprowadzonych w ramach niniejszego badania, aspekt barier finansowych jako przyczyny rezygnacji z edukacji określonego typu nie pojawiał się. Koszty miały jednak znaczenie przy wyborze konkretnej szkoły, co pokazuje historia jednej z uczennic, która właśnie ze względu na ograniczenia finansowe nie mogła podjąć nauki w wymarzonej szkole w dużym mieście. Ostatecznie wybrała szkołę w mniejszej miejscowości położonej bliżej domu. Względy finansowe mogą więc stanowić jedną z ważnych przyczyn ogólnie niskiej mobilności przestrzennej młodzieży wiejskiej, kontynuowania przez większość z nich nauki po szkole podstawowej zazwyczaj w placówkach położonych w graniach tego samego powiatu (Herbst i Sobotka, 2014). Z przeprowadzonych rozmów z rodzicami i uczniami wynika, że rozpoczęcie kształcenia w szkołach ponadpodstawowych położonych w stosunkowo niewielkiej odległości od miejsca zamieszkania nie wiąże się ze znacznym wzrostem kosztów funkcjonowania rodziny. Kluczowe znaczenie odgrywa tu fakt, że większość dzieci wiejskich nie zmienia wraz z rozpoczęciem nowego etapu edukacji miejsca swojego zamieszkania. Nadal pozostają oni w domu rodzinnym, codziennie dojeżdżając do szkół. Rodziny nie muszą więc ponosić dodatkowych kosztów związanych z korzystaniem przez dziecko z internatu czy wynajęciem mieszkania, które miałyby bardzo istotny udział w wydatkach na edukację. Zasadniczo nie zmienia się więc dotychczasowa struktura i wysokość wydatków ponoszonych przez rodziców w związku z utrzymaniem dzieci, chociaż rodzice przyznają, że koszty, które muszą pokrywać na nowym etapie edukacyjnym, są wyższe niż w szkole podstawowej. Wydatki wzrastają w przypadku tej grupy dzieci, która zamieszkuje w internatach. Z badań wynika, że w 2020 roku koszt utrzymania w bursie w mieście średniej wielkości oscyluje w granicach 360 złotych miesięcznie. W kwocie tej wliczone jest już jednak wyżywienie. Uczeń mieszkający w internacie ponosi także niższe koszty związane z przejazdami do domu, podróżując w obie strony do miejscowości rodzinnej i z powrotem do szkoły dwa razy w tygodniu, czyli osiem razy w miesiącu, podczas gdy uczniowie codziennie dojeżdżający do szkół – około dwudziestu razy w miesiącu. Z rozmów wynika, że uczeń korzystający codziennie z transportu zbiorowego musi przeznaczyć na dojazdy do szkoły kwotę 80-100 złotych miesięcznie. Do tej kwoty zazwyczaj dochodzą jeszcze koszty przejazdów po mieście, w którym jest szkoła ponadpodstawowa (z deklaracji badanych wynika, że wynoszą one około 40-50 złotych miesięcznie).

---

Zdecydowanie największa kulminacja kosztów ponoszonych na edukację dziecka przypada na początek roku szkolnego, kiedy trzeba zakupić nowe podręczniki, przybory szkolne, a w niektórych szkołach także mundury, zapłacić ubezpieczenie i wnieść pierwsze opłaty za internat. Jak wskazują coroczne badania CBOS-u na temat wydatków ponoszonych przez rodziny na edukację dzieci, w roku 2019/2020 średni koszt wyprawki wynosił 1 120 zł i był o 69 zł wyższy niż roku poprzednim (Badora, październik 2019, str. 1).

Jak podkreślali badani rodzice, po przejściu ich dziecka do szkoły ponadpodstawowej różnica w wysokości wydatków w porównaniu ze szkołą podstawową była dla nich odczuwalna, m.in. w związku z tym, że wcześniej uczniowie korzystali z bezpłatnych podręczników. W tym kontekście badani zwracali także uwagę na różnice w wysokości kosztów, które muszą ponosić rodziny z większą niż jedną liczbą dzieci w szkołach ponadpodstawowych. Podkreślali oni, że w przypadku konieczności finansowania edukacji większej liczby dzieci na poziomie ponadpodstawowym obciążenie rodzin wydatkami na edukację może być znaczące. Jak pokazują badania CBOS, w rodzinach z jednym dzieckiem wydatki na wyprawkę szkolną na początku roku szkolnego 2019/2020 wyniosły średnio 865 złotych, dla dwojga uczniów 1321 złotych, a przy trójce dzieci koszt wynosił średnio aż 1950 złotych (Badora, październik 2019, str. 2).

Obok kosztów funkcjonowania dziecka w szkole kwestie materialne mają również znaczenie w sytuacji pokrywania dzieciom przez rodziców dodatkowych płatnych zajęć edukacyjnych, takich jak nauka języków obcych, zajęcia sportowe czy korepetycje.

Od co najmniej dekady w Polsce rośnie zainteresowanie rodziców finansowaniem zajęć dodatkowych. Od roku szkolnego 2014/2015 chęć taką wyrażała ponad połowa rodziców dzieci w wieku szkolnym. W obecnym roku szkolnym aż 63% z nich deklarowało, że ich dziecko uczęszcza lub będzie uczęszczało na zajęcia dodatkowe (Badora, październik 2019, str. 5-11). Jak podkreślali nauczyciele, z którymi przeprowadzono wywiady, z ich obserwacji wynika, że dzieci z terenów wiejskich mają utrudniony dostęp do takich zajęć, po pierwsze, ze względu na dojazdy (zajęcia dodatkowe oraz korepetycje w większości odbywają się w większych miejscowościach, gdzie każdorazowo trzeba dojechać), ale także z powodu finansów. Czynniki te decydują o tym, że według nauczycieli młodzież wiejska rzadziej korzysta z płatnych zajęć dodatkowych (w naszym badaniu jeden z rodziców zadeklarował, że jego dziecko uczęszcza na zajęcia z języków obcych i korepetycje z matematyki). W sytuacjach trudności z nauką uczniowie często korzystają z pomocy rodziny – rodziców, starszego rodzeństwa, a także rówieśników ze szkoły.

Przeprowadzone analizy ukazują związek między obciążeniami finansowymi a odległością szkoły od miejsca zamieszkania. Efekt ostatniej reformy oświaty wynika właśnie z tego powiązania. Wyraża się głównie w tym, że gospodarstwo domowe rok wcześniej zostaje obciążone kosztami dojazdów do dalej położonej szkoły średniej lub branżowej i ewentualnie, w nielicznych przypadkach, kosztami zamieszkania w bursie lub internacie. Przed ostatnią reformą oświatową obowiązek zapewnienia bezpłatnego transportu ucznia między miejscem zamieszkania a gimnazjum, jeżeli długość drogi wynosiła więcej niż cztery kilometry, spoczywał na gminach. Nie dotyczy to jednak szkół ponadpodstawowych, a zatem rozpoczęcie w nich nauki oznacza dla rodziny ucznia pojawienie się nowych wydatków. Na bariery finansowe ograniczające możliwość podjęcia nauki w niektórych szkołach ostatnia reforma oświaty, jak się wydaje, nie miała wpływu.



## 5.5. Funkcjonowanie uczniów po zmianie środowiska szkolnego

W przeprowadzonej ankiecie spytano uczniów szkół branżowych I stopnia, liceów i techników o zadowolenie z obecnej szkoły. W odpowiedzi 80% respondentów wyraziło swoje pozytywne odczucia (połączone liczby odpowiedzi „bardzo zadowolony/zadowolona” i „umiarkowanie zadowolony/zadowolona”). Niezadowoleniu dało upust 13% respondentów (połączone liczby odpowiedzi „bardzo niezadowolony/niezadowolona” i „umiarkowanie niezadowolony/niezadowolona”). Pozostali wybrali odpowiedź „Trudno powiedzieć”. Co istotne z punktu widzenia tematu niniejszego raportu odsetek uczniów niezadowolonych nie różnił się w badanych lokalizacjach<sup>9</sup> znacząco między wsią a miastem. Również gdy wyróżniono kategorię uczniów wiejskich spędzających dużo czasu (co najmniej godzinę dziennie) na dojazdach do szkoły i powrotach, nie zaobserwowano w niej wyższego poziomu niezadowolenia.

*Tabela 11. Odsetek uczniów niezadowolonych z obecnej szkoły*

	Wieś	w tym długo dojeżdżający	Miasto do 20 tys. mieszk.	Miasto pow. 20 tys. mieszk.
<b>Niezadowoleni</b>	13%	11%	10%	12%
<b>N=</b>	955	287	226	340

*Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Kategoria „długo dojeżdżających” obejmuje osoby, których rodzice mieszkają na wsi i które spędzają w podróży do szkoły i z powrotem co najmniej 60 minut dziennie. Dla 75 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.*

Herbst i Sobotka zaobserwowali, że wyjątkowo wysoki udział osób (22%), które – patrząc z perspektywy czasu – zmieniłyby swój wybór dotyczący szkoły średniej, można odnotować wśród specyficznej kategorii osób określonych jako „aspirujący”. Były to osoby pochodzące z gmin liczących do 50 tysięcy mieszkańców, których rodzice nie posiadali matury, ale które same zdobyły wykształcenie średnie lub wyższe, czyli dokonały pewnego awansu społecznego (Herbst i Sobotka, 2014, str. 62-63). Autorzy przywiązywali znaczną wagę do tych ustaleń, formułując na ich podstawie przypuszczenie o braku profesjonalnego wsparcia przy wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej (Herbst i Sobotka, 2014, str. 76). Niezadowolenie z wybranej szkoły można również interpretować w kategoriach ograniczenia dostępu do edukacji wyższej jakości, dlatego analizując wyniki badania kwestionariuszowego wśród uczniów, wyróżniono zbliżoną kategorię osób „aspirujących”. Zaliczono do niej respondentów uczęszczających do liceów ogólnokształcących lub techników, których rodzice zamieszkiwali na wsi lub w miastach do 20 tysięcy mieszkańców i mieli wykształcenie zasadnicze zawodowe lub niższe. Jak się okazało, odsetek uczniów niezadowolonych z aktualnej szkoły wynosił w kategorii aspirujących, a także w podkategorii aspirujących pochodzących ze wsi, 10%. Nie był zatem relatywnie wysoki, lecz wręcz przeciwnie, niższy niż wśród pozostałych respondentów. Uzyskano zatem inne wyniki niż w badaniu Herbst i Sobotki. Należy przy tym pamiętać o różnicach metodologicznych i chronolo-

<sup>9</sup> Dotyczy to zarówno lokalizacji charakteryzujących się występowaniem rolnictwa tradycyjnego, jak i rolnictwa wielkoobszarowego.

gicznych między obydwoma badaniami – Herbst i Sobotka przeprowadzali retrospektywne wywiady wśród osób, które do szkoły średniej uczęszczały na przełomie XX i XXI wieku, nie wśród aktualnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Możliwe jest, że bariery w dostępie do szkół średnich wysokiej jakości dla osób „aspirujących” występowały 20 lat temu, natomiast obecnie nie są już zauważalne.

**Tabela 12.** Oszacowanie wpływu netto na niezadowolenie młodzieży wiejskiej z aktualnej szkoły

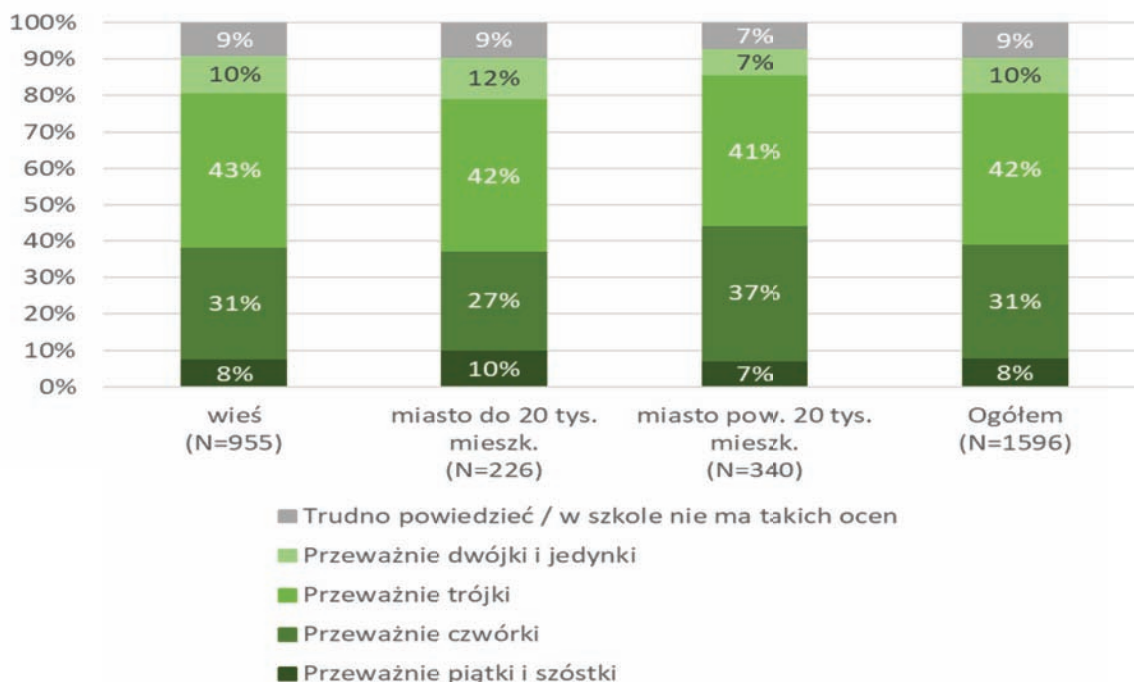
	Oszacowanie punktowe	Istotność	Dolna granica przedziału ufności	Górna granica przedziału ufności
<b>Efekt podwójnego rocznika</b>	-13 p.p.	0,145	-31 p.p.	+5 p.p.
<b>Efekt likwidacji gimnazjum</b>	+0 p.p.	0,977	-19 p.p.	+20 p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Analizy ograniczono do uczniów, których rodzice zamieszkują na wsi.

Aby zbadać, czy ostatnia reforma oświaty mogła mieć wpływ na skalę zjawiska niezadowolenia uczniów ze szkoły, przeprowadzono analizy metodą RDD. Były one ograniczone do respondentów badania ankietowego, których rodzice zamieszkiwali na obszarach wiejskich. Nie stwierdzono w ich rezultacie, przy kontroli innych czynników, istotnych różnic między oddziałami klasowymi, których uczniowie różnili się stopniem i sposobem, jak doświadczali efektów reformy. Pomijając kwestię braku istotności statystycznej, można zaobserwować, że badani uczniowie klas drugich, którzy nie zostali jeszcze objęci reformą, nieco częściej wyrażali niezadowolenie niż uczniowie klas pierwszych. Nie świadczy to jednak o tym, że reforma oświaty zwiększyła odsetek uczniów zadowolonych ze szkoły. Bardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem tej różnicy jest to, że uczniowie klas drugich znacznie dłużej uczęszczałi do szkoły, o której się wypowiadali, i, mówiąc potocznie, zdążyli się już rozczarować.

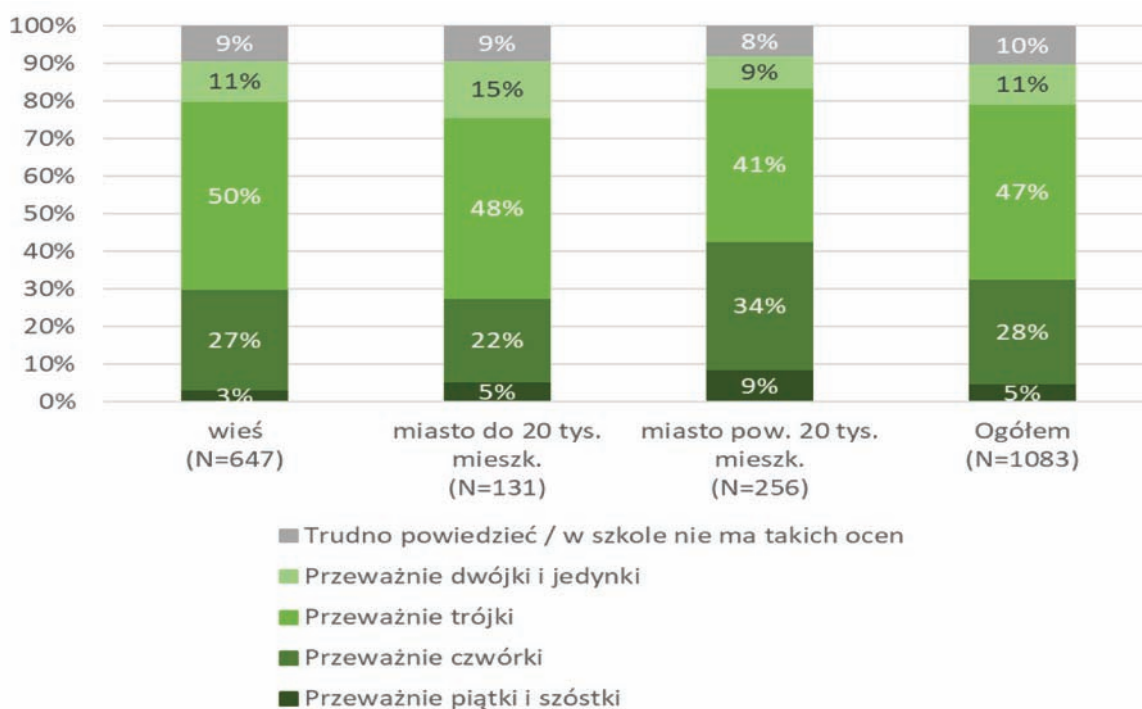
O funkcjonowaniu ucznia w nowym środowisku szkolnym wiele mówi to, jakie otrzymuje stopnie. W kwestionariuszu ankiety zadano pytanie o to, jakie oceny na koniec zeszłego semestru przeważały w przypadku danego respondenta. Ponieważ ankieta była przeprowadzana w lutym i marcu, po zakończeniu ferii zimowych, pytanie dotyczyło pierwszego semestru klasy pierwszej lub drugiej. Na poziomie całej próby nie zaobserwowano istotnych różnic w odpowiedziach między uczniami pochodzącymi ze wsi a pozostałymi. Bardziej dogłębne analizy pokazują, że taki wynik był wypadkową dwóch przeciwstawnych zależności, występujących w różnych kategoriach lokalizacji. Mianowicie w lokalizacjach charakteryzujących się występowaniem rolnictwa tradycyjnego odsetek młodzieży wiejskiej otrzymującej stopnie dobre i bardzo dobre był w porównaniu z miastami niższy, natomiast w lokalizacjach charakteryzujących się występowaniem rolnictwa wielkoobszarowego – wyższy. Ukazuje to znaczenie lokalnych uwarunkowań i zróżnicowania obszarów wiejskich.

**Rysunek 9.** Stopnie uzyskiwane w aktualnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców



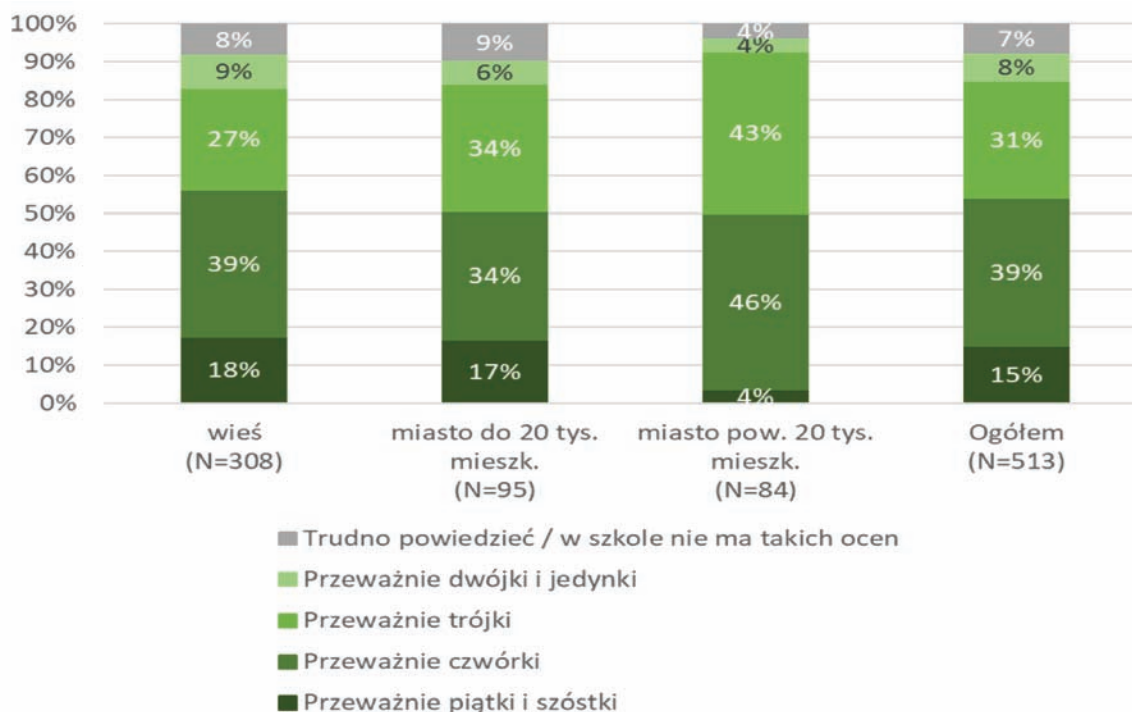
Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Dla 75 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

**Rysunek 10.** Stopnie uzyskiwane w aktualnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców – lokalizacje charakteryzujące się występowaniem rolnictwa tradycyjnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Dla 49 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

**Rysunek 11.** Stopnie uzyskiwane w aktualnej szkole wg miejsca zamieszkania rodziców – lokalizacje charakteryzujące się występowaniem rolnictwa wielkoobszarowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Dla 26 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

Analizy metodą RDD ograniczone do młodzieży wiejskiej nie wykazały istotnych różnic w otrzymywanych ocenach szkolnych między uczniami klas drugich, uczniami klas pierwszych będącymi absolwentami gimnazjum oraz uczniami klas pierwszych będącymi absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej. Brak zatem podstaw do wnioskowania o wpływie reformy oświaty w tym zakresie.

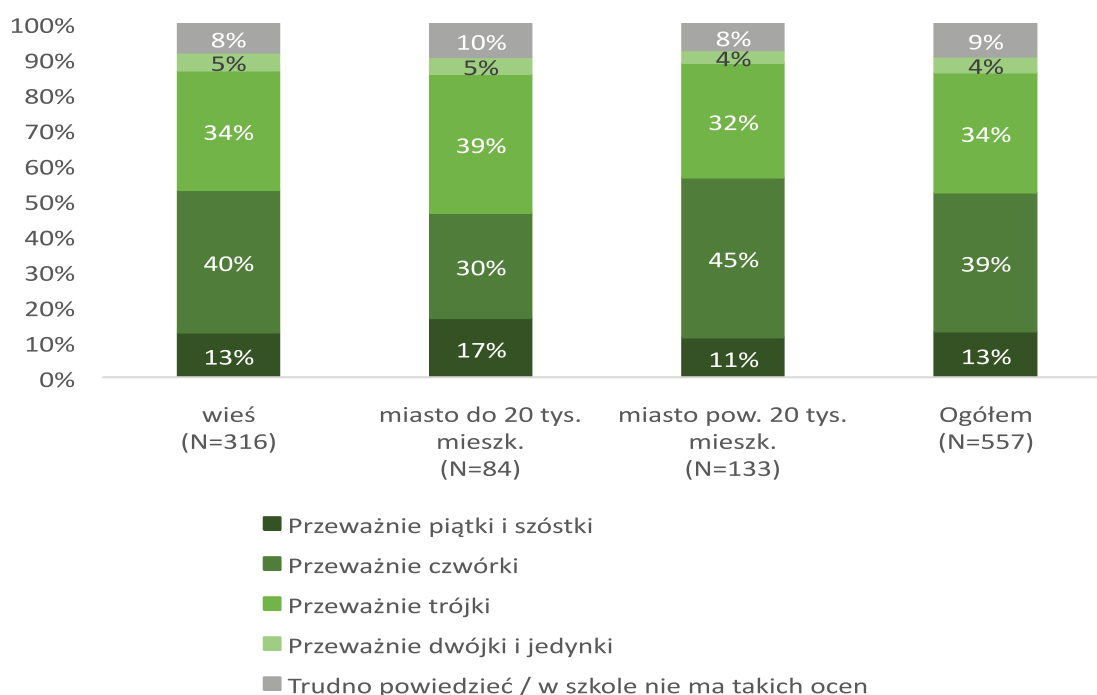
**Tabela 13.** Oszacowanie wpływu netto na oceny szkolne

	Oszacowanie punktowe	Istotność	Dolna granica przedziału ufności	Górna granica przedziału ufności
<b>Odsetek uczniów o bardzo dobrych ocenach – przeważnie piątki lub szóstki</b>				
Efekt podwójnego rocznika	-6 p.p.o	0,452	-23 p.p.	+10 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	+8 p.p.	0,416	-12 p.p.	+28 p.p.
<b>Odsetek uczniów o dobrych ocenach – przeważnie czwartki, piątki lub szóstki</b>				
Efekt podwójnego rocznika	-13 p.p.	0,321	-39 p.p.	+13 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	-19 p.p.	0,233	-51 p.p.	+12 p.p.
<b>Odsetek uczniów o słabych ocenach – przeważnie dwójki lub jedynki</b>				
Efekt podwójnego rocznika	+3 p.p.	0,767	-12 p.p.	+19 p.p.
Efekt likwidacji gimnazjum	+3 p.p.	0,733	-15 p.p.	+21 p.p.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Kategoria „długo dojeżdżających” obejmuje osoby, których rodzice mieszkają na wsi i które spędzają w podróży do szkoły i z powrotem co najmniej 60 minut dziennie.

Opierając się na literaturze przedmiotu, można by postawić hipotezę, że bariery ograniczające młodzieży wiejskiej dostęp do edukacji polegają na zmniejszeniu prawdopodobieństwa dostania się do szkół wyższej jakości, które dają lepsze perspektywy dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej i do których w związku z tym zachodzi bardziej ostra selekcja. Badanie ankietowe było realizowane w niewielkiej liczbie szkół, co nie stwarza pola do ich podziału na szkoły wyższej i niższej jakości w celu przeprowadzenia analiz. Możliwe jest jednak uwzględnienie rodzaju szkoły. Jak pokazano w rozdziale 5.1., licea ogólnokształcące są rzadziej wybierane przez młodzież wiejską, a ponadto motywacją stojącą za takim wyborem jest zamiar późniejszej kontynuacji nauki na studiach. Gdyby hipoteza była prawdziwa, można byłoby przypuszczać, że młodzież wiejska, która uczy się w liceach ogólnokształcących, podlegała silniejszej selekcji niż młodzież miejska, a zatem średni poziom jej umiejętności szkolnych jest wyższy. W związku z tym oczekiwana byłaby różnica pod względem uzyskiwanych stopni szkolnych między uczniami pochodzącymi ze wsi i z miast. Nie zaobserwowano jednak takiej prawidłowości ani w liceach ogólnokształcących, ani w innych rodzajach szkół, co przemawia za odrzuceniem postawionej hipotezy. Badani uczniowie pochodzący ze środowisk wiejskich generalnie jednak zwracali w wywiadach uwagę na różnice w możliwościach uzyskania przez nich dobrych ocen po przejściu do szkół ponadpodstawowych. Podkreślali, że w nowych szkołach muszą wkładać znacznie więcej pracy, aby uzyskiwać dobre stopnie i częściej nie udaje im się osiągać wyników równie dobrych, jak w szkole podstawowej. Według jednego z nauczycieli, młodzież wiejska szczególnie dotkliwie odczuwa wyższe wymagania stawiane przez nauczycieli w szkołach ponadpodstawowych: „Są z niewielkich miejscowości, gdzie byli dopieszczani, gdzie stawiano im wysokie oceny. Duża część uczniów u siebie była najlepsza, a teraz okazuje się, że trzeba przyjąć dwójkę, jedynkę. Oni nie chcą przyjmować złych ocen. [...] Oni sobie ze złymi ocenami nie radzą” [1, nauczyciel, liceum ogólnokształcące].

**Rysunek 12.** Stopnie uzyskiwane w liceum ogólnokształcącym wg miejsca zamieszkania rodziców



Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety wśród uczniów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Dla 24 uczniów wliczonych do kategorii „Ogółem” nie jest znane miejsce zamieszkania rodziców.

Jednocześnie, jak zwracali uwagę nauczyciele, lepiej im się pracuje właśnie z młodzieżą wiejską, bo często jest ona bardziej zmotywowana, pracowita i bardziej zdyscyplinowana niż ich rówieśnicy mieszkający w miastach: „Częściej są terminowi. Mam dla tych dzieci duży szacunek, bo naprawdę bardzo się starają mimo różnych niedogodności. Dopytują się, przychodzą, starają się uzupełniać. Dużo jest takich pozytywnych sytuacji z nimi” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa I stopnia]. Nauczyciele odnotowują także, że uczniowie ze środowisk wiejskich osiągają też zazwyczaj wyższą od młodzieży miejskiej frekwencję, mimo tego, że dojazd do szkoły wiąże się dla nich z różnymi niedogodnościami i ograniczeniami, które nie występują w sytuacji zamieszkiwania w mieście, a dodatkowo mają też zazwyczaj więcej dodatkowych obowiązków domowych wynikających m.in. z pomagania rodzinom w pracach w gospodarstwie. Potwierdza to wcześniejsze ustalenia badaczy dotyczące traktowania przez młodzież wiejską edukacji jako jednego z najważniejszych kapitałów umożliwiających awans społeczny. Dostrzegali to także badani nauczyciele: „Te dzieci nierzadko chcą się wyrwać z wioski, dlatego są pracowite, bo wiedzą, że to jest dla nich szansa, że dobrej pracy nie załatwi im mama ani tata, że muszą same to wypracować. Oni dobrze wiedzą, czego chcą. Te dzieci naprawdę fantastycznie pracują” [6, nauczycielka, zespół szkół].

W kontekście różnic w pracy z uczniami, w wywiadach często pojawiał się także wątek porównania młodzieży po wydłużonej reformą edukacji ośmioletniej szkole podstawowej oraz absolwentów gimnazjów – niezależnie od tego, czy są to uczniowie wywodzący się ze środowisk miejskich, czy wiejskich. Jak podkreślali badani, młodsi od gimnazjalistów uczniowie po ośmioletniej szkole podstawowej są gorzej przygotowani do podjęcia kolejnego poziomu kształcenia zarówno pod względem poziomu wiedzy, jak i dojrzałości emocjonalnej. W porównaniu z absolwentami gimnazjum, „gorzej umiemy poruszać się w rzeczywistości szkolnej. Zupełnie inaczej się z nimi pracuje. Mają o wiele mniejszą wiedzę ogólną. Trudno się na coś oprzeć. Mają także inne emocje, płaczą. Mówią „nie wiem” i już. [...] Jak uczyć tyle lat w liceum, to mi się nigdy nie zdarzyło, żeby uczniowie wstawali, krzyczeli do siebie nawzajem, żeby się wyzywali. Wychodzenie podczas lekcji do ubikacji. To są takie zachowania” [1, nauczyciel, liceum ogólnokształcące].

Nauczyciele, którzy równolegle uczą roczniki po gimnazjach i ośmioletniej szkole podstawowej, wskazywali na konieczność zupełnie innego prowadzenia z nimi lekcji: „Wymagają więcej czasu, więcej troski. Jest problem z robieniem notatek, z samodzielną pracą, gdzie ta młodzież po gimnazjum zupełnie inaczej funkcjonowała. Mamy wrażenie, że ta wiedza po szkole podstawowej jest jakaś taka nieuporządkowana. Oni się gubią w tym. Nie potrafią połączyć pewnych faktów. Widać, że to było robione w bardzo szybkim tempie, dużo materiału. Te dzieci uczyły się pod egzamin. Dla nich to było za dużo” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa I stopnia]. Młodzież ta potrzebowała także więcej czasu niż młodzież gimnazjalna, by zaadaptować się w nowym środowisku. Dodatkowo dla uczniów ze środowisk wiejskich adaptację w nowym środowisku utrudniał nagły przeskok z małych szkół wiejskich do szczególnie zatłoczonych w obecnym roku szkolnym szkół ponadpodstawowych, w których, jak wskazywali nauczyciele, trudno jest im nawet zapamiętać wszystkich uczniów. Skalę tego przeskoku dobrze pokazuje zestawienie liczby uczniów badanych szkół ponadpodstawowych z liczbą uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjach działających na terenach wiejskich. Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że szkoły, w których uczą, liczą obecnie po przyjęciu „podwójnego rocznika” od 500 do około 800 uczniów. Dla porównania w roku 2016/2017, a więc przed rozpoczęciem ich wygaszania, niespecjalne gimnazja wiejskie dla młodzieży liczyły średnio około 104

---

uczniów. Podobną średnią liczbę uczniów (102) miały w tym samym roku niespecjalne podstawowe szkoły wiejskie dla dzieci (GUS, 2017).

Właśnie ze względu na wielkość nowych szkół badani uczniowie oceniali to doświadczenie zmiany jako trudne, a niektórzy w tym kontekście mówili wręcz o doświadczeniu „szoku”: „Na początku przytłoczyła mnie ilość osób w szkole. Patrząc na to, że był teraz ten podwójny rocznik, to czasami na korytarzu nie dawało się przejść, ale teraz, jak to się uspokoiło trochę i wszyscy mniej więcej pamiętają, gdzie są ich klasy, to jest już dobrze” [14, uczennica, liceum ogólnokształcące].

Nie wydaje się jednak, by doznanie szoku związanego z przejściem do nowej szkoły wpływało na otrzymywane stopnie lub zadowolenie z tej szkoły. We wcześniej omawianych wynikach stwierdzono brak różnic pod tymi względami między młodzieżą wiejską a miejską. Ponadto w obrębie samej młodzieży wiejskiej nie zaobserwowano, by skala niezadowolenia była większa, a otrzymywane stopnie gorsze w powiatach, w których dominował model gimnazjów funkcjonujących w zespole ze szkołą podstawową, czyli więcej uczniów miało doświadczenie dziewięcioletniej nauki w tym samym środowisku, a przez to szok związany z przejściem do nowego środowiska mógł być większy.

Odnosząc się do wpływu ostatniej reformy edukacji na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej, badani podnosili także temat braku gotowości młodzieży z ośmioletniej szkoły podstawowej do profilowania swojego dalszego kształcenia. Uwagę zwracali na ten problem nauczyciele, podkreślając, że reforma o rok przyspieszyła konieczność podejmowania takich decyzji. W konsekwencji wybór konkretnego kierunku dalszej edukacji nie zawsze jest trafny. Zdaniem nauczycieli i rodziców pokazuje to dość duża rotacja uczniów poszczególnych klas już po rozpoczęciu roku szkolnego. Aspekt ten ilustruje m.in. jedna z wypowiedzi rodziców: „Klasa córki jest liczna, bo ma około 30 osób. Przez pierwszy miesiąc była ogromna rotacja. Każdego dnia była inna liczba osób w klasie. Wiele osób się jednak nie odnalazło na profilu, który wybrało. Część osób nie interesuje się tym profilem fotograficznym, nawet po przeniesieniu się do tej klasy w ciągu roku... widocznie i tamto im nie odpowiadało i tu się nie odnajdują. Dużo osób wybrało profil, bo nie wiedziało, co wybrać” [9, rodzic].

W kontekście znaczenia reformy oświaty dla dostępu młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej istotna jest także kwestia alternatywnych kosztów podejmowania nauki w nowej szkole. W przypadku młodzieży wiejskiej koszty te mogą na przykład wyrażać się w braku możliwości wspierania rodziców w gospodarstwie rolnym, ale także w negatywnych zmianach w dotychczasowym funkcjonowaniu poszczególnych rodzin, w tym w ich wzajemnych relacjach i kontakcie. Z tej perspektywy badani zwracali uwagę przede wszystkim na pojawiające się po rozpoczęciu przez dzieci nauki poza miejscem zamieszkania ograniczenia w możliwościach spędzania wspólnego czasu przez członków poszczególnych rodzin. Wynikają one zarówno z większej liczby zajęć w nowych szkołach, jak i zmienności, będącej konsekwencją przyjęcia do szkół większej niż zazwyczaj liczby dzieci (skutkuje ona tym, że część młodzieży musi docierać do szkół już na godzinę siódmą rano, a część z kolei bardzo późno wraca do domów po zajęciach rozpoczętych dopiero około południa) oraz dłuższego czasu spędzonego przez dzieci na dojazdach do szkół: „Teraz nasze życie wygląda słabiej niż wtedy, kiedy dzieci były bliżej. Wtedy życie rodzinne zaczynało się w okolicach piętnastej godziny. Dzieci przychodziły ze szkoły i ja też. Robiliśmy zakupy, obiad, a teraz mój młodszy syn, który jest w 5. klasie, jest wcześniej w domu, często pod opieką babci czy cioci. Oczekuje aż ja i jego siostra

wrócimy, a córka wraca około 16-17 czy nawet 18 godziny... także to życie rodzinne zaczyna nam się wieczorem. To jest taki mankament, że nam się to rozjeżdża niestety... wcześniej było spójniej i fajniej, a teraz właściwie tylko weekendy nam zostają, kiedy jesteśmy razem" [6, rodzic]. W konsekwencji część rodzin ma też mniejsze możliwości wspierania swoich dzieci w sferze edukacyjnej i monitorowania ich postępów, co zdaniem niektórych rodziców może przełożyć się na gorsze wyniki edukacyjne młodzieży.

Na zmiany w codziennym funkcjonowaniu rodzin nakłada się brak dojrzałości części młodzieży do dłuższej rozłąki z rodzinami, której wymaga rozpoczęcie edukacji w dalej położonych od domu szkołach. W tym kontekście nauczyciele zwracali też uwagę na zjawisko „ucieczki młodzieży z burs” i podejmowania decyzji o codziennych dojazdach do domu nawet na bardzo długie dystanse: „Oni uciekają z tych burs, czy rodzin, u których wynajmują mieszkania. Mówią, że wolą dojeżdżać, bo po prostu tęsknią za rodziną. To są w większości dzieci 14-letnie po ósmej klasie i im jest ciężko.... to jest rok różnicy i to jest dużo między nimi a 15-latkami. Im jest trudniej... uciekają do domów” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa I stopnia]. Ponadto nauczyciele zauważali, że reforma edukacji przyspieszyła opuszczenie przez dzieci wiejskie znanego im, bezpiecznego środowiska, w którym mogły mieć bardziej zindywidualizowaną opiekę i edukację: „Myślę, że dzieciom w tych małych szkołach było dobrze, że były dobrze zaopiekowane pod różnym względem, także tym dostarczania wiedzy, kontaktu z nauczycielem. One często mogły mieć wyższe wyniki, ale też te gimnazja były doposażone, były blisko. Teraz zostają wcześniej przesadzeni w inne środowisko, muszą dojeżdżać. Na pewno część z nich nie czuje się dobrze u siebie. Chodzili do małych klas, po 10 uczniów, gdzie indywidualnie można było z uczniem wypracować. Teraz chodzą do bardzo dużych szkół, muszą dojeżdżać, bo blisko nich szkoły nie ma. Niekoniecznie wszystkim jest łatwo funkcjonować w takim dużym środowisku, w masowej grupie... zwłaszcza takim maluchom. Także odebrano tym dzieciom szanse korzystania z bardzo dobrej jakości opieki i edukacji na miejscu” [6, nauczycielka, zespół szkół]. Co prawda również w poprzednim ustroju szkolnym obserwowano podobne zjawisko, zwane szokiem gimnazjalnym, i to na wcześniejszym etapie życia, bo po rozpoczęciu nauki w gimnazjum. Należy jednak wziąć pod uwagę, że, po pierwsze, szkole gimnazjalnego nie doznawała część młodzieży, która do gimnazjum przechodziła ze szkoły podstawowej należącej do tego samego zespołu szkół, co było typowe dla gmin wiejskich i rolniczych (Herczyński i Sobotka, 2015), a, po drugie, różnica między szkołą podstawową a szkołą ponadpodstawową pod względem choćby liczby uczniów i odległości od miejsca zamieszkania jest zwykle znacznie większa niż dawniej między szkołą podstawową a gimnazjum. Można by powiedzieć, że w wyniku reformy edukacji dwa mniejsze szoki związane z przejściem na kolejne etapy edukacji zostały zastąpione przez jeden szok większy.

Zdaniem nauczycieli opisane wyżej zjawiska prowadzą do nasilenia się różnych problemów psychicznych młodzieży, pojawiania się stanów lękowych, depresji, które przekładają się również na potencjał rozwojowy dzieci, ich możliwości edukacyjne i aspiracje: „W szkole coraz więcej ujawnia się takich dzieci w stosunku do poprzednich lat. Nie radzą sobie z różnymi problemami szkolnymi i domowymi” [2, nauczycielka, technikum i szkoła branżowa I stopnia]. Rodzi to potrzebę zapewnienia dzieciom odpowiedniej opieki psychologicznej w szkołach ponadpodstawowych. Obecnie jest ona jednak niewystarczająca przede wszystkim na skutek braku odpowiednio licznej kadry: „W szkołach ponadpodstawowych brakuje psychologów. Są pedagodzy, ale oni nie mają kompetencji takich jak psycholog... on przychodzi z poradni psychologiczno-pedagogicznej do szkoły raz-dwa razy



---

w miesiącu [...] dobrze, żeby ten psycholog był na miejscu, miał jakiś dyżur raz w tygodniu i ta młodzież mogła iść po poradę... bo są długie terminy, kolejki na zewnątrz, żeby uzyskać pomoc” [3, nauczycielka, zespół szkół]. Problem niewystarczającej dostępności specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej był identyfikowany również we wcześniejszych badaniach (Penszko, 2019).

Choć więc młodzież wiejska wyraża podobny poziom zadowolenia ze szkoły i otrzymuje podobne stopnie jak młodzież miejska, to w większym stopniu doświadcza pewnych obciążeń psychicznych, negatywnych konsekwencji dla życia rodzinnego i ograniczenia możliwości pomocy ze strony rodziców. Wydaje się, że rekompensuje ewentualne negatywne skutki tych zjawisk dla osiągnięć edukacyjnych większą motywacją do nauki, pilnością i samodyscypliną. Niemniej istnieje ryzyko, że w dłuższej perspektywie czasowej tego rodzaju obciążenia negatywnie wpłyną na dalsze losy edukacyjne ucznia i w ten sposób ograniczą jego dostęp do edukacji na wyższym poziomie.

## 5.6. Edukacja zdalna

W trakcie realizacji niniejszego badania miała miejsce nagła zmiana warunków kształcenia, związana z pandemią koronawirusa i przejściem na tryb nauczania zdalnego. Można powiedzieć, że z dnia na dzień znaczenie straciły ograniczenia związane z odległością fizyczną szkół i uciążliwości codziennych dojazdów, dotykające młodzież wiejską. W ich miejsce pojawiły się jednak ograniczenia i nierówności związane z dostępem do technologii informacyjno-komunikacyjnych, w szczególności Internetu. Ryzyko wykluczenia komunikacyjnego, związane z systemem transportu zbiorowego, ustąpiło ryzyku wykluczenia cyfrowego.

Dostępne dane wskazują, że na wsi dostęp do komputera i szerokopasmowego Internetu jest już powszechny. Zgodnie z danymi GUS w 2019 roku 97,4% polskich gospodarstw domowych z dziećmi posiadało komputer, 99,3% dostęp do Internetu, a 95,9% dostęp do Internetu szerokopasmowego. Praktycznie zanikły różnice w wartościach tych wskaźników między obszarami wiejskimi a miastami liczącymi do 100 tys. mieszkańców (Urząd Statystyczny w Szczecinie, 2019). Potwierdzają to także wypowiedzi nauczycieli w przeprowadzonym badaniu jakościowym, którzy wskazywali, że uczniowie ze środowisk wiejskich mają obecnie, podobnie jak uczniowie z miast, możliwość udziału w edukacji zdalnej.

Dane o posiadaniu komputera i dostępu do szerokopasmowego Internetu nie dają jednak jeszcze pełnego obrazu dostępności technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) – istotna jest również jakość sprzętu i łącza, możliwości współdzielenia komputerów wynikająca z liczby urządzeń w gospodarstwie domowym itp. W odniesieniu do tych aspektów badani nauczyciele dostrzegają różnice w dostępie do edukacji zdalnej między uczniami z miast i ze wsi. Znaczenie ma według badanych przede wszystkim gorsza przepustowość sieci na terenach wiejskich, która utrudnia uczniom z tych obszarów uczestnictwo w zajęciach organizowanych online. Na powszechność tego problemu wskazują także badania Instytutu Spraw Publicznych (ISP) na temat edukacji zdalnej przeprowadzone wśród dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych różnych typów. Aż 83% badanych z gmin wiejskich wskazało na problem przepustowości łącza jako jedną z barier edukacji zdalnej. Wśród ogółu dyrektorów było to 22% (Sobiesiak-Penszko i Pazderski, 2020). Ponadto w badaniach Centrum Cyfrowego nauczyciele z miejscowości liczących mniej niż 10 tysięcy mieszkańców stanowili 35% całości próby, lecz 43% respondentów, którzy wskazali niedoskonałość łącza internetowego uczniów jako swój główny problem, i 40% respondentów, którzy jako taki wskazali problem z własnym łączem internetowym (Centrum Cyfrowe, 2020). Problemy z jakością Internetu były więc bardziej powszechne w małych miejscowościach, w tym na wsi.

Inną kwestią jest niewystarczająca dostępność sprzętu komputerowego w wielu wiejskich rodzinach i konieczność współdzielenia go z innymi członkami rodziny. Jak pokazuje przeprowadzone badanie jakościowe, problem ten niektóre szkoły starają się rozwiązać, wypożyczając sprzęt uczniom. Nauczyciele wskazywali jednak, że jego ilość jest niewystarczająca w stosunku do potrzeb.

Dostęp do edukacji zdalnej mogą również ograniczać niskie kompetencje cyfrowe uczniów. W przeprowadzonym w 2013 roku badaniu ICILS stwierdzono, że średni poziom kompetencji komputerowych i informacyjnych uczniów ze szkół wiejskich jest niższy niż uczniów z miast, choć większe zróżnicowanie można zaobserwować wewnątrz kategorii miejscowości niż między nimi (Sijko, 2014,

---

str. 47-48). Także w badaniu ISP na temat organizacji i prowadzenia edukacji zdalnej 54% szkół wiejskich podkreślało problem braku umiejętności uczniów obsługi potrzebnego do edukacji zdalnej oprogramowania (Sobiesiak-Penszko i Pazderski, 2020).

Mimo wszystko porównanie ograniczeń dostępu młodzieży wiejskiej do edukacji, które są związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, z tymi związanymi z odległością geograficzną i transportem, skłania do wniosku, że poważniejsze skutki niosły ze sobą te drugie. W tym sensie można stwierdzić, że wprowadzenie zdalnej edukacji zmniejszyło dystans dzielący młodzież wiejską i miejską. Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) okazują się przydatnym instrumentem do przezwyciężania nie tylko ograniczeń wynikających z pandemii, ale również ograniczeń wynikających z peryferyjnego charakteru miejsca zamieszkania. Warto wspierać dostęp do TIK na wsi nie tylko w celu zapewnienia gotowości do przejścia na tryb edukacji zdalnej w przypadku nawrotu epidemii, ale przede wszystkim dlatego, że Internet może stanowić dla młodzieży wiejskiej okno na świat, rozbudzając aspiracje, dając dostęp do informacji i szerokiej oferty edukacyjnej. Nie oznacza to jednak, że kształcenie zdalne powinno zastępować kształcenie w osobistym kontakcie. Byłoby to niewskazane ze względu na ważną rolę, jaką w procesie nauczania-uczenia się odgrywają bezpośrednie interakcje i relacje społeczne. Niepożądaną sytuacją byłaby również forma segregacji, polegająca na osobistym udziale w zajęciach uczniów z miast, a zdalnym uczestnictwie uczniów z peryferyjnych obszarów wiejskich.

Wpływ ostatniej reformy oświaty na dostępność edukacji zdalnej dla młodzieży wiejskiej jest ograniczony. Oddziaływać na poziom kompetencji cyfrowych uczniów może sposób ich uwzględnienia w nowych podstawach programowych. Nie wydaje się racjonalne przypuszczenie, by reforma oświaty miała wpływ na zasoby techniczne posiadane przez uczniów w domu. Może mieć natomiast znaczenie dla środków pozostających do dyspozycji szkół na zorganizowanie i wdrożenie edukacji zdalnej. Można tu wyróżnić co najmniej dwa potencjalne mechanizmy wpływu. Pierwszy jest związany z likwidacją gimnazjów, które były wyposażone w sprzęt elektroniczny. Drugi jest związany z wydatkami, które pociągnęła za sobą reforma oświaty, i związanym z tym ryzykiem ograniczenia inwestycji samorządów w infrastrukturę technologiczną szkół.

Niniejsze badanie było projektowane jeszcze przed wybuchem pandemii, w związku z czym nie miało służyć zebraniu danych, które pozwoliłyby zweryfikować wymienione hipotezy na temat wpływu ostatniej reformy oświaty na dostępność edukacji zdalnej dla młodzieży wiejskiej. Zasób tego rodzaju informacji pochodzących z niniejszego lub z wcześniejszych badań jest bardzo skromny. Zawarte niżej omówienie poszczególnych hipotez nie zawiera więc rozstrzygnięcia kwestii ich słuszności, lecz przybiera raczej formę określenia kierunku przyszłych badań, które by na to pozwoliły.

Pierwsza hipoteza zakłada, że wprowadzone wraz z ostatnią reformą oświaty nowe podstawy programowe w porównaniu z dotychczasowymi podstawami programowymi powodują mniej lub bardziej skuteczne kształtowanie przydatnych przy zdalnej edukacji kompetencji cyfrowych uczniów. W ten sposób wpływają na osłabienie lub wzmocnienie barier utrudniających młodzieży wiejskiej udział w edukacji zdalnej. Niestety autorom niniejszego raportu nieznane są żadne naukowe analizy pozwalające wnioskować, jak nowe podstawy programowe oddziałują na poziom kompetencji cyfrowych uczniów. Można też przypuszczać, że w związku z krótkim czasem, jaki upłynął od wdrożenia nowych podstaw programowych (zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych), jest jeszcze za wcześnie, by ujawnił się ich wpływ. Brak zatem danych pozwalających zweryfikować hipotezę.

Druga hipoteza zakłada, że gimnazja wiejskie były szkołami stosunkowo dobrze wyposażonymi w porównaniu z wiejskimi szkołami podstawowymi i częścią szkół ponadgimnazjalnych. W związku z likwidacją gimnazjów, w momencie wprowadzenia edukacji zdalnej nauczyciele i uczniowie nie korzystali już z ich zasobów technologicznych, lecz z zasobów odpowiednio szkół podstawowych lub szkół ponadpodstawowych. W stopniu, w jakim wyposażenie nowych szkół różniło się od wyposażenia gimnazjów, reforma oświaty wpłynęła na funkcjonowanie edukacji zdalnej. Weryfikacja tej hipotezy jest utrudniona przez słabą dostępność danych pozwalających wnioskować o wyposażeniu szkół w TIK. Wynika ona między innymi z tego, że ostatnim rokiem szkolnym, dla którego dostępne były tego typu dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), był rok 2013/2014. Ponadto w sytuacjach, gdy z tej samej pracowni komputerowej korzystali uczniowie zarówno szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, liczba komputerów była w analizach danych SIO wykazywana tylko dla jednej z tych szkół, co utrudnia porównanie dostępności sprzętu TIK między poszczególnymi etapami edukacyjnymi. Pamiętając o tych ograniczeniach, należy jednak stwierdzić, że wyniki dotyczące roku szkolnego 2013/2014 nie wspierają tezy, że stan wyposażenia gimnazjów wiejskich w TIK był lepszy niż w przypadku wiejskich szkół podstawowych albo że stan wyposażenia gimnazjów był lepszy niż stan wyposażenia szkół średnich (GUS, 2014). Udostępnione przez Ministerstwo Cyfryzacji dane z sierpnia 2016 roku (Informacja o stanie dostępu do internetu w jednostkach oświatowych w Polsce, 2017) dotyczą jedynie infrastruktury dostępu do Internetu. Wynika z nich, że gimnazja wiejskie rzeczywiście dysponowały lepszymi łączami internetowymi niż wiejskie szkoły podstawowe i szkoły ponadgimnazjalne położone na obszarach wiejskich, lecz ustępowały szkołom ponadgimnazjalnym, jeżeli włączyć do nich również te położone w miastach (Tabela 14). Rozpatrując hipotezę, należy również zauważyć, że w warunkach gmin wiejskich, których dotyczy niniejsze badanie, zmiana sieci szkolnej wynikająca z reformy bardzo często polegała na wcieleniu oddziałów gimnazjalnych do szkoły podstawowej znajdującej się w tej samej miejscowości. Było to naturalne rozwiązanie, gdy obie szkoły funkcjonowały razem w zespole szkół, a tak było w przypadku większości gimnazjów w gminach typowo wiejskich i mieszanych rolniczych (Herczyński i Sobotka, 2015). Można zakładać, że wyposażenie gimnazjum zostało w takiej sytuacji przejęte przez szkołę podstawową i w praktyce jedyną różnicą będącą rezultatem reformy stało się to, że jeden rocznik uczniów (ten, który w roku 2019 opuścił ośmioletnią szkołę podstawową) wraz ze swoimi nauczycielami nie mógł już z niego korzystać w związku z przejściem do szkoły ponadpodstawowej. Osobną kwestią jest wiek sprzętu TIK, którymi dysponowały gimnazja, stawiający pod znakiem zapytania jego przydatność w sytuacji edukacji zdalnej. Biorąc to wszystko pod uwagę, trzeba uznać, że wystąpienie takiego wpływu, jak opisany w drugiej hipotezie, wydaje się wątpliwe, a jego potencjalne znaczenie niewielkie.

**Tabela 14.** Odsetek szkół posiadających łącze internetowe o określonej szybkości

	Co najmniej 10 Mb/s	Co najmniej 30 Mb/s	Co najmniej 100 Mb/s
<b>Miejscowości o charakterze wiejskim</b>			
<b>Szkoły podstawowe</b>	36%	17%	4%
<b>Gimnazja</b>	44%	22%	5%
<b>Zasadnicze szkoły zawodowe</b>	28%	13%	3%
<b>Licea ogólnokształcące</b>	38%	22%	3%
<b>Technika</b>	41%	22%	5%
<b>Ogółem</b>			
<b>Szkoły podstawowe</b>	44%	23%	5%
<b>Gimnazja</b>	52%	29%	6%
<b>Zasadnicze szkoły zawodowe</b>	47%	28%	5%
<b>Licea ogólnokształcące</b>	53%	32%	6%
<b>Technika</b>	58%	36%	7%

*Źródło: opracowanie własnych na podstawie danych zastanych (Informacja o stanie dostępu do internetu w jednostkach oświatowych w Polsce, 2017). Podano szybkość łącza internetowego do użytkownika.*

Trzecia hipoteza zakłada, że wdrożenie reformy oświaty wymagało od samorządów przeznaczenia znacznych nakładów na dostosowanie szkół do nowego ustroju oświaty, na przykład na skutek konieczności zapewnienia odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenia przy zmianie wieku uczniów uczęszczających do danej placówki. Tego rodzaju wydatki, zgodnie z hipotezą, spowodowały, że samorzady ograniczyły inne inwestycje w szkołach (Instytut Spraw Publicznych, 2018, str. 35-36), w tym na TIK. W związku z tym szkoły były infrastrukturalnie gorzej przygotowane do prowadzenia edukacji zdalnej, nie mając na przykład do dyspozycji odpowiedniej ilości sprzętu, który mogłyby wypożyczać do pracy nauczycielom lub uczniom, czy środków na zakup odpowiedniego oprogramowania.

Weryfikacja tej hipotezy wymagałaby szczegółowej analizy wydatków samorządów na oświatę lub inwestycji w TIK dokonywanych w szkołach na przestrzeni ostatnich kilku lat. Dostępne dane statystyczne pozwalają jedynie stwierdzić, że w latach 2017 i 2018 miał miejsce znaczny wzrost wydatków jednostek samorządu terytorialnego na oświatę (choć nie w relacji do produktu krajowego brutto), który nie został zrównoważony przez wzrost subwencji z budżetu państwa (Urząd Statystyczny w Gdańsku, 2019).

Podsumowując, ostatnia reforma oświaty mogła wywrzeć pewien wpływ na dostępność edukacji zdalnej dla młodzieży wiejskiej, jednak z powodu braku odpowiednich danych jej potencjalne efekty pozostają jeszcze w sferze hipotez. Można przypuszczać, że w niezbyt odległej przyszłości system oświaty wróci do trybu nauki stacjonarnej, w związku z czym uwarunkowania edukacji zdalnej stracą na znaczeniu, a powrócą bariery i uciążliwości związane z odległością geograficzną i sytuacją w sektorze transportu zbiorowego.

## 5.7. Bariery w dostępie do edukacji - podsumowanie

Za Jerzym Wilkinem bariery w dostępie do edukacji można podzielić na ekonomiczne, przestrzenno-lokalizacyjne i środowiskowo-kulturalne (Nowak, 2006, str. 460). W przeprowadzonym badaniu dotyczącym młodzieży wiejskiej dominujące okazały się te drugie. Co prawda, wystąpieniu tego rodzaju barier sprzyjał dobór lokalizacji objętych badaniem, którego jednym z kryteriów była niska dostępność transportowa, niemniej także wyniki innych badań pokazują, że obserwowane problemy są szeroko rozpowszechnione i wniosek o ich dużym znaczeniu jest uprawniony. Zgodnie z analizami OECD czasów dojazdów samochodem do szkół w 2017 roku 60% mieszkańców gmin miejsko-wiejskich i 49% mieszkańców gmin wiejskich miało utrudniony dostęp do edukacji na co najmniej jednym z poziomów: przedszkolnym, podstawowym i średnim (OECD, 2018, str. 108). Odległość szkoły od miejsca zamieszkania w połączeniu z niewystarczająco rozwiniętym i dopasowanym do potrzeb systemem transportu zbiorowego zawęża młodzieży wiejskiej pulę potencjalnych miejsc kontynuacji nauki po szkole podstawowej, ogranicza możliwości udziału w zajęciach dodatkowych i korepetycjach oraz pogarsza warunki życia i kształcenia. Większe koszty finansowe ponoszone przez gospodarstwo domowe, aktywujące ewentualne bariery ekonomiczne, są raczej tylko konsekwencją czynników przestrzenno-transportowych. Ostatnia reforma oświaty z jednej strony przedłużyła okres nauki w najbliższej geograficznie szkole podstawowej, ale z drugiej przyspieszyła moment podjęcia kształcenia w zwykle bardziej oddalonej szkole ponadpodstawowej. Tym samym zmniejszyła rolę barier przestrzenno-lokalizacyjnych w jednej grupie wiekowej, lecz zwiększyła ich znaczenie- w innej. Szczególnie dotknięta negatywnymi konsekwencjami grupa piętnastolatków jest o tyle wrażliwa, że z racji wieku nie może jeszcze samodzielnie dojeżdżać do szkoły szybkimi pojazdami silnikowymi, a ponadto w dużej części nie osiągnęła jeszcze psychicznej i emocjonalnej gotowości na rozłąkę z rodzicami w wymagającej sytuacji adaptacji do nowego środowiska szkolnego. Dodatkowym, przejściowym efektem reformy jest zjawisko „podwójnego rocznika”, które nasila problemy z dojazdami i powrotami uczniów, ponieważ wymusza organizację zajęć lekcyjnych również we wczesnych godzinach porannych i późnych godzinach popołudniowych.

Wprowadzenie trybu nauki zdalnej z powodu pandemii koronawirusa zniósło bariery przestrzenno-lokalizacyjne, zastępując je barierami technologicznymi i kompetencyjnymi, które generują mniejsze różnice między młodzieżą wiejską a miejską. Można jednak przypuszczać, że jest to sytuacja przejściowa.

W warunkach, gdy ogólny popyt na miejsca nauki w szkołach ponadpodstawowych nie dorównuje podaży, dostęp do edukacji rozumiany jako możliwość podjęcia nauki w wybranej szkole jest łatwy. Zdecydowana większość młodzieży wiejskiej dostaje się więc do szkoły pierwszego wyboru lub przynajmniej do szkoły tego samego rodzaju. Nie stwierdzono istnienia barier w tym zakresie ani wpływu na nie reformy, choć należy zastrzec, że badaniem nie objęto kwestii ani dostępu do szkół o dużej renomie czy też elitarnych, ani jakości kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. W tych warunkach o losach edukacyjnych decyduje głównie autoselekcja, związana ze sferą preferencji, planów i aspiracji edukacyjnych (ale również barier przestrzenno-lokalizacyjnych i ekonomicznych, opisanych wyżej). Zaobserwować można różnice w zakresie wyborów edukacyjnych między młodzieżą wiejską a miejską, nie wykazano jednak istnienia środowiskowo-kulturalnych barier w dostępie do wykształcenia. Od wielu lat w Polsce obserwowany jest wysoki poziom aspiracji i osiągnięć edu-

---

cyjnych młodzieży wiejskiej, co przemawia przeciwko hipotezie o występowaniu barier mentalnych. Uczniowie ze wsi w większym stopniu doznają, co prawda, szoku psychicznego związanego z przejściem z małych lokalnych szkół do nowego i znacznie większego środowiska szkoły ponadpodstawowej, ale nie powoduje to u nich demotywacji do nauki. Reforma spowodowała, że w przebiegu kształcenia dzieci i młodzieży w miejsce dwóch mniejszych zmian środowiska szkolnego pojawiła się jedna większa. Nie wydaje się jednak, żeby przełożyło się to na zmianę dostępu do edukacji.

## 6. Rekomendacje

Podczas badania uwidoczniły się trzy obszary tematyczne, w których warto byłoby podjąć działania ukierunkowane na poprawę sytuacji młodzieży wiejskiej w dziedzinie oświaty. Są to: transport zbiorowy, doradztwo edukacyjno-zawodowe i pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Zalecana jest również kontynuacja dotychczas prowadzonych działań zwiększających dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych.

### *Transport zbiorowy*

Piętnaście lat temu dyrektorzy szkół i rodzice uczniów z obszarów wiejskich, zapytani o bariery utrudniające dostęp ich podopiecznych do edukacji, na pierwszym miejscu wskazywali koszty kształcenia, a na drugim odległość od szkoły i związany z tym uciążliwy dojazd. Z czasem ten pierwszy czynnik stracił na znaczeniu, a główną barierą stał się drugi. Niewystarczająca lub słabo dopasowana sieć połączeń komunikacyjnych ogranicza wybór szkoły ponadpodstawowej, utrudnia lub nawet uniemożliwia udział w zajęciach pozalekcyjnych, rodzi uciążliwości w codziennym funkcjonowaniu uczniów, pochłaniające czas i owocujące zmęczeniem, psychicznym obciążeniem i negatywnymi konsekwencjami dla życia rodzinnego.

Ostatnia reforma oświaty z jednej strony wydłużyła okres nauki w szkole podstawowej, czyli najbliższej miejsca zamieszkania, lecz z drugiej przyspieszyła o rok moment przejścia do szkoły ponadpodstawowej, położonej zazwyczaj w ośrodku miejskim, najczęściej stolicy powiatu. Ma to istotne znaczenie, ponieważ młodsi uczniowie nie mogą jeszcze zdobyć prawa jazdy i dojeżdżać samodzielnie. Ponadto zjawisko „podwójnego rocznika” skomplikowało organizację planu zajęć, utrudniając dopasowanie godzin zajęć do potrzeb uczniów z dalekich miejscowości.

Wobec niewystarczającego systemu transportu zbiorowego (kontraktowanego przez samorządy i komercyjnego) rozwiązanie problemu jest przerzucane na rodziców i innych członków rodziny, z których część dowozi dzieci do szkoły samochodem. W niektórych przypadkach, zwłaszcza gdy rodzic pracuje w tej samej miejscowości, w której położona jest szkoła, nie jest to bardzo kłopotliwe. W innych stanowi jednak znaczną uciążliwość albo wręcz nie jest możliwe. Nawet zdobycie prawa jazdy przez ucznia nie zawsze eliminuje trudności z dojazdem, a zapewnienie mu możliwości samodzielnego kierowania pojazdem nie jest w przekonaniu autorów niniejszego raportu właściwym sposobem rozwiązania problemu. Dlatego rekomenduje się podjęcie działań ze strony władz publicznych, które pomogą w usprawnieniu systemu transportu zbiorowego.

W obszarze tym miały ostatnio miejsce ważne zmiany legislacyjne. Wciąż odwlekany jest moment pełnego wdrożenia ustawy z 16 grudnia 2010 roku o publicznym transporcie zbiorowym. Sytuację polepszyć miała ustawa z 16 maja 2019 roku o Funduszu rozwoju przewozów autobusowych o charakterze użyteczności publicznej. W praktyce jednak dotychczasowe wykorzystanie środków nowo powołanego Funduszu przez jednostki samorządu jest na bardzo niskim poziomie. Należy również zauważyć, że pandemia koronawirusa, która wybuchła w marcu 2020 roku i spowodowała wstrzymanie prowadzenia nauki stacjonarnej w szkołach, niesie ze sobą ryzyko finansowej upadłości przedsiębiorstw przewoźników, dla których dojeżdżający uczniowie i wynikające z ich dojazdów dopłaty do ulg ustawowych są najważniejszym źródłem dochodu.



---

W celu poprawy funkcjonowania transportu zbiorowego rekomendowane są następujące działania:

- 1) Nałożenie na powiat lub miasto na prawach powiatu, w którym zamieszkuje uczeń szkoły ponadpodstawowej, obowiązku
  - a. organizacji przewozu ucznia między szkołą a domem lub
  - b. pokrycia kosztów jego przejazdów między szkołą a domem lub
  - c. organizacji przewozu ucznia między domem a węzłem komunikacyjnym położonym na terenie powiatu i pokrycia kosztów jego przejazdów między węzłem komunikacyjnym a szkołą, jeśli droga z domu do szkoły przekracza 4 kilometry i nie przekracza 100 kilometrów.

Obowiązek taki może zostać nałożony przez nowelizację ustawy Prawo oświatowe. Nie powinien on spoczywać na powiecie lub mieście powiatowym, w którym znajduje się szkoła, ponieważ motywowałoby to do zniechęcania uczniów z innych powiatów do podejmowania nauki w prowadzonej szkole, czyli ograniczania jej dostępności.

- 2) Dopuszczenie realizacji wyżej określonego obowiązku w przewozach kontraktowanych przez jednostki samorządu terytorialnego przy wykorzystaniu mniejszych środków transportu niż autobusy – mikrobusów, samochodów osobowych, taksówek itp.
- 3) Wprowadzenie, w ramach reformy systemu finansowania ulg ustawowych, mechanizmu przekazywania powiatom i miastom na prawach powiatu środków z budżetu państwa na wykonywanie wyżej określonego obowiązku, w wysokości proporcjonalnej do liczby mieszkańców danego powiatu (miasta na prawach powiatu) w wieku 15-18 lat. Mechanizm taki może zostać ustanowiony w ustawie Prawo oświatowe lub w innym akcie prawnym.
- 4) Umożliwienie powiatom, miastom na prawach powiatu oraz ich związkom uzyskiwanie środków z Funduszu rozwoju przewozów autobusowych na potrzeby realizacji wyżej określonego obowiązku, przy określeniu odpowiedniej stawki dofinansowania za wozokilometr.
- 5) Przewidzenie możliwości finansowania transportu zbiorowego poza miejskimi obszarami funkcjonalnymi, w tym przewozów szkolnych, ze środków unijnych w nadchodzącym nowym okresie programowania. Działania wpierające transport zbiorowy poza obszarami miejskimi powinny zostać uwzględnione w negocjacjach z Komisją Europejską, Umowie partnerstwa i następnie w programach operacyjnych.
- 6) Nałożenie obowiązku przekazywania przez szkoły ponadpodstawowe, z odpowiednim wyprzedzeniem przed rozpoczęciem roku szkolnego, informacji o uczniach, którzy będą do szkoły uczęszczać, do powiatów i miast na prawach powiatu zamieszkania uczniów w celu umożliwienia im wywiązania się z wyżej określonego obowiązku. Przydatne byłoby również przekazywanie tego rodzaju danych w postaci zanonimizowanej do baz danych tworzonych na poziomie wojewódzkim lub krajowym, aby mogły zostać wykorzystane przy tworzeniu planów transportowych. Tego rodzaju regulacje mogą zostać wprowadzone nowelizacją ustawy Prawo oświatowe.

- 7) Otwarcie przewozów szkolnych tak, aby mogli z nich korzystać również inni mieszkańcy. Jeśli chodzi o regulacje na poziomie centralnym, efekt taki może zostać osiągnięty przez ograniczenie dopuszczalności organizacji zamkniętych przewozów szkolnych (Wolański i in., 2016, str. 224)

Do czasu nałożeniu obowiązku finansowania przewozów szkolnych na powiaty i miasta na prawach powiatu pewną alternatywą jest organizacja przewozów uczniów przez związki powiatowo-gminne. Być może zadania takie mogłyby realizować jednostki obsługujące w rozumieniu art. 10a i art. 10b Ustawy o samorządzie gminnym, czyli tzw. samorządowe centra usług wspólnych. Do stymulowania rozwoju tego rodzaju współpracy między gminami i powiatami niezbędne wydaje się jednak zapewnienie zewnętrznego finansowania, na przykład w ramach Funduszu rozwoju przewozów regionalnych lub innego mechanizmu angażującego środki budżetu państwa. Do rozważenia jest możliwość wykorzystania w tym celu również funduszy unijnych, które wspierają współpracę między jednostkami samorządu terytorialnego, m.in. za pomocą instrumentu RLKS (Rozwój Lokalny Kierowany przez Społeczność). Ze względów finansowych znaczenie ma zaangażowanie samorządu powiatowego, ponieważ przewozy uczniów do miast realizowane przez związki międzygminne spełniałyby kryteria definicji komunikacji miejskiej określone w Ustawie o publicznym transporcie zbiorowym, co skutkowało by brakiem refundacji ulg ustawowych z budżetu państwa.

Niezależnie od systemowych działań w zakresie transportu duże znaczenie dla uciążliwości dojazdów ma organizacja zajęć w poszczególnych szkołach. Szkoły, ustalając plan zajęć, powinny w możliwie dużym stopniu uwzględniać potrzeby i ograniczenia uczniów długo dojeżdżających. Należy unikać takich sytuacji, w których uczeń jest zmuszony codziennie wstawać o godzinie czwartej rano, by zdążyć na zajęcia rozpoczynające się o godzinie siódmej. Optymalnym rozwiązaniem byłoby wzajemne dopasowanie godzin zajęć szkolnych (w tym zajęć pozalekcyjnych, ważnych w kontekście dostępu do edukacji) i kursów transportu zbiorowego. Wymaga to koordynacji między szkołą, jednostką samorządu terytorialnego i przewoźnikami. Realizacja takiego pożądanego modelu może oczywiście napotykać na poważne trudności praktyczne i wymaga gotowości do współpracy wszystkich stron. Niemniej warto dążyć do urzeczywistnienia takiego wzoru, a inicjatywa szkoły w tym zakresie może przynieść duży pożytek.

### *Doradztwo edukacyjno-zawodowe*

Reforma oświaty przyspieszyła o rok moment podjęcia decyzji o dalszej ogólnej lub zawodowej ścieżce kształcenia. Z przeprowadzonych badań jakościowych wynika, że wielu absolwentów ośmioletnich szkół podstawowych nie jest jeszcze gotowych do dokonania optymalnego wyboru, nie mając odpowiedniej świadomości własnych kompetencji, preferencji, mocnych i słabych stron, a także wiedzy na temat dostępnych alternatyw i ich konsekwencji. W takiej sytuacji uczniowie w większym stopniu kierują się innymi czynnikami, na przykład opiniami rówieśników lub podjętymi przez nich decyzjami. Rodzi to ryzyko wyboru niezgodnego z własnymi, niewystarczająco jeszcze skryształizowanymi predyspozycjami i zainteresowaniami, jak też trendów wynikających z efektów „stadnych” oraz wzmożenia zjawiska zmiany szkół, zawodów lub oddziałów na dalszym etapie nauki. Może więc negatywnie zaciążyć nad edukacyjnymi losami jednostki. Problem ten nasilił się jeszcze w okresie, gdy szkołę podstawową będą kończyli liczni uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w niej w wieku pięciu lub sześciu lat. Nie jest specyficzny dla młodzieży wiejskiej, dlatego również rekomendacje nie są do niej ograniczone.

W świetle powyższych ustaleń zachodzi potrzeba udzielenia intensywnego wsparcia uczniom szkoły podstawowej, stojącym przed wyborem dalszej ścieżki kształcenia. Rekomenduje się nowelizację Rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego, wydanego na podstawie art. 26a ust. 3 ustawy Prawo oświatowe, w celu wzmocnienia takiego wsparcia. Byłoby to kontynuacją i uzupełnieniem niedawnych zmian, wprowadzających doradztwo do ramowych planów nauczania. Zaleca się wprowadzenie obowiązku zapewnienia możliwości skorzystania z indywidualnego doradztwa edukacyjno-zawodowego przez każdego ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej. Jak wykazują wcześniejsze badania, grupowe formy wsparcia są mało przydatne dla uczniów, nie pozwalając na dokonanie indywidualnej diagnozy, opartej na potrzebach, predyspozycjach i zainteresowaniach konkretnego ucznia, oraz na udzielenie spersonalizowanej konsultacji. Dlatego zalecane jest określenie minimalnej liczby godzin w miesiącu, kiedy w każdej szkole podstawowej i na jej terenie doradca edukacyjno-zawodowy powinien dysponować czasem na indywidualne spotkania z uczniami klas VII i VIII (i ich rodzicami). Minimalna liczba godzin takiego dyżuru powinna być uzależniona od liczby uczniów w klasie VII i VIII w danej szkole (przykładowo, może być równa liczbie uczniów podzielonej przez 20 i zaokrąglonej w górę do liczby całkowitej). Ważne jest rozpoczęcie takiego wsparcia doradczego już w klasie VII szkoły podstawowej. Przemawiają za tym doświadczenia absolwentów gimnazjów, którzy z perspektywy czasu oceniali, że do wyboru szkoły, w której będą kontynuowali naukę, powinni byli przystąpić w klasie drugiej, gdyż rozpoczęcie tego długotrwałego procesu określenia własnych preferencji w klasie trzeciej dawało zbyt mało czasu na podjęcie właściwej decyzji i powodowało niezwykle obciążającą psychicznie kumulację zadań w końcowym okresie nauki w gimnazjum (Kamieniecka, 2015). Płynące z tego wnioski można przez analogię przenieść na klasę VII i VIII szkoły podstawowej. W sfinansowaniu zwiększonego wymiaru doradztwa pomóc może projekt zakładający zwiększenie zatrudnienia specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez organy prowadzące, opisany niżej, w sekcji rekomendacji dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Warto, aby doradcy edukacyjno-zawodowi pracujący w szkołach byli wspierani przez doradców pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Rolą tych drugich mogłoby być wspomaganie pracy szkół przez służenie wiedzą i umiejętnościami eksperckimi, a także bezpośrednie świadczenie doradztwa edukacyjno-zawodowego, również w formie zdalnej, czyli z wykorzystaniem Internetu, co pozwoliłoby niwelować bariery przestrzenno-transportowe dotyczące uczniów z peryferyjnych terenów wiejskich i ich rodziców. Zdalne doradztwo nie powinno jednak zastępować dostępności indywidualnego doradztwa świadczonego w szkołach podstawowych, lecz je uzupełniać.

Dostępne doradztwo indywidualne powinno uzupełniać doradztwo grupowe. Przy wystarczająco niewielkiej liczbie uczniów biorących udział w doradztwie grupowym może ono posłużyć do identyfikacji uczniów, których warto zaprosić na sesję doradztwa indywidualnego. Być może nie obligatoryjną, lecz zalecaną formą doradztwa grupowego, powinny być spotkania uczniów z absolwentami szkół zawodowych lub wyższych i pracownikami reprezentującymi określone zawody, cenione przez uczniów ze względu na ich wartość informacyjną (Kamieniecka, 2015).

Rekomenduje się ponadto realizację projektu finansowanego ze środków unijnych lub krajowych, w którego ramach przeprowadzone zostałyby szkolenia dla doradców edukacyjno-zawodowych oraz opracowane materiały odpowiadające ich potrzebom w postaci broszury czy zasobów internetowych.

Działania te służyłyby przygotowaniu kadr doradców do świadczenia usług doradczych uczniom ostatnich klas szkół podstawowych. Upowszechnienie wysokiej jakości szkoleń i materiałów sprzyjałoby wyższej jakości świadczonego doradztwa, a dzięki temu lepszemu przygotowaniu uczniów do podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły i zawodu.

Nie należy również zapominać o rodzicach, dla których, zgodnie z wcześniejszymi badaniami (Kamieniecka, 2015, str. 24), wartościowe byłoby wsparcie doradcy edukacyjno-zawodowego w następujących obszarach:

- a) szersza perspektywa spojrzenia na potencjał i możliwe przyszłe kierunki rozwoju dziecka;
- b) opisanie możliwych ścieżek edukacji i stawianych na nich wymogów;
- c) dostęp do listy potencjalnych, ale dobrze określonych miejsc pracy, w których po zakończeniu szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe można podjąć pracę;
- d) nabycie umiejętności wspierania dziecka w procesie decyzyjnym.

### *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna*

Doradztwo edukacyjno-zawodowe nie jest jedynym rodzajem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, którego potrzebę uwidocznili przeprowadzone badanie. Sam proces wyboru dalszej ścieżki kształcenia, a także adaptacji w nowym środowisku szkolnym, jest źródłem silnego stresu i rodzi często potrzebę wsparcia psychologicznego. Dotyczy to zarówno młodzieży wiejskiej, jak miejskiej. Ta pierwsza doznaje jednak w większym stopniu obciążających psychicznie konsekwencji zmiany środowiska szkolnego, uciążliwych dojazdów do szkoły i zmniejszenia ilości czasu dostępnego na kontakty z rodziną. Rekomenduje się więc podjęcie działań na rzecz zapewnienia większej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom szkół ponadpodstawowych, pochodzącym z obszarów wiejskich.

Środkiem realizacji tych rekomendacji jest zwiększenie poziomu zatrudnienia specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Aktualnie bowiem w wielu szkołach tacy specjaliści nie są zatrudniani albo są zatrudniani w niewystarczającym wymiarze czasu pracy. Za takim zwiększeniem zasobów kadrowych szkół przemawiają również inne względy, które nie są przedmiotem niniejszego raportu, a mianowicie celowość przesunięcia części zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej z poradni psychologiczno-pedagogicznej na szkoły i placówki oświatowe, aby zwiększyć jakość tej pomocy, odciążyć poradnie psychologiczno-pedagogiczne i usprawnić system wydawania orzeczeń i opinii w sprawie specjalnych potrzeb edukacyjnych (Penszko, 2019). Dodatkowo można zauważyć, że sformułowana wyżej rekomendacja zapewnienia indywidualnego doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej również wymaga zaangażowania znaczących zasobów kadrowych w postaci doradców edukacyjno-zawodowych, a więc jednej z kategorii specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nierealistyczne wydaje się oczekiwanie, że zalecane zwiększenie zatrudnienia specjalistów zostanie sfinansowane przez organy prowadzące, czyli zwykle jednostki samorządu terytorialnego. Dlatego rekomenduje się opracowanie i wdrożenie przy finansowaniu z budżetu państwa służącego temu projektu, wpisanego w ramy Działania 11 rządowego Programu „Dostępność Plus”. Kwestie wsparcia psychologicznego dla młodzieży wiejskiej rozpoczynającej naukę w szkołach ponadpodstawowych powinny zostać w szczególny sposób w nim uwzględnione.

---

### *Technologie informacyjno-komunikacyjne*

Pandemia koronawirusa uwydatniła rolę, jaką technologie informacyjno-komunikacyjne mogą pełnić w zapewnianiu dostępu do edukacji. Jednak również w normalnej sytuacji pozwalają one młodzieży wiejskiej na przewyższanie barier przestrzenno-lokalizacyjnych i korzystanie z informacji oraz możliwości kształcenia oferowanych przez nowoczesne technologie. Choć sam dostęp do Internetu jest już powszechny na obszarach wiejskich, pod względem przepustowości i niezawodności łączy sytuacja nadal jest gorsza niż w miastach, co rodzi pewne praktyczne problemy w edukacji zdalnej. Z tych względów zalecana jest kontynuacja działań w zakresie poprawy infrastruktury dostępu do Internetu na obszarach wiejskich, tworzenia punktów, w których uczniowie i inni mieszkańcy mogą korzystać ze sprzętu komputerowego i połączenia z Internetem (np. w szkołach, bibliotekach), a także podnoszenia kompetencji cyfrowych.

## Bibliografia

- Angrist, J. D. i Pischke, J.-S. (2008). *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton University Press.
- Badora, B. (październik 2019). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2019/2020*. Warszawa: CBOS, komunikat 135/2019.
- Calonico, S., Cattaneo, M. D. i Titiunik, R. (2014, November). *Robust nonparametric confidence intervals for regression-discontinuity designs*. *Econometrica*, 82(6), 2295-2326. doi:10.3982/ECTA11757
- Centrum Cyfrowe. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Pobrano 05 12, 2020 z lokalizacji [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii.pptx-2.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf)
- Czapiewski, K. Ł. i Janc, K. (2011). *Accessibility to education and its impact on regional development in Poland*. W N. Adams, G. Cotella i R. Nunes (Redaktorzy), *Territorial Development, Cohesion and Spatial Planning* (strony 345-372). Routledge.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła - segregacje - nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. i in. (2014). *Kontekstowy model oceny efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R. i in. (2015). *(Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV-VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Jakubowski, M. i Pokropek, A. (2011). *Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów*. W B. Niemierko i M. K. Szmigiel (Red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*. XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej (strony 49-71). Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, gRUPA TOMAMI.
- Domalewski, J. (2008). *Drogi szkolne młodzieży wiejskiej - uwarunkowania i konsekwencje*. *Rocznik Lubuski*, 34, część 1, strony 43-60.
- Domalewski, J. (2014). *"Wczoraj" i "dziś" - nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia*. W A. Gromkowska-Melosik i M. J. Szymański (Redaktorzy), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Domalewski, J. (2015). *Zróźnicowanie środowiskowe a wyniki edukacyjne gimnazjów wiejskich: studia przypadków w ujęciu dynamicznym*. *Edukacja*(4(135)), 73-90.
- Domalewski, J. i Mikiewicz, P. (2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Federowicz, M. (Red.). (brak daty). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano z lokalizacji [https://www.ibe.edu.pl/images/download/pisa\\_raport\\_2009.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/download/pisa_raport_2009.pdf)

- Gorlach, K. i Foryś, G. (2005). *W obliczu zmiany: wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- GUS. (2014). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS. (2016). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS. (2017). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Gutkowska, K. i Murawska, A. (2009). *Dzieci wiejskie - środowiskowe uwarunkowania dostępu do edukacji*. *Polityka Społeczna*(9), 22-28.
- Herbst, M. i Sobotka, A. (2014). *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych*. Warszawa: IBE.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2015). *Ustrojowe modele gimnazjum*. *Edukacja*, strony 5-32.
- Hoły, M. (2005). *Wpływ położenia gminy na proces edukacji młodzieży wiejskiej z obszaru Małopolski*. *Kultura i Edukacja*(3), 105-119.
- IBE. (2012). *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*. (M. Federowicz i A. Wojciuk, Redaktorzy) Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Informacja o stanie dostępu do internetu w jednostkach oświatowych w Polsce. (2017, 04 21). Pobrano 05 16, 2020 z lokalizacji <https://dane.gov.pl/dataset/818,informacja-o-stanie-dostepu-do-internetu-w-jednostkach-oswiatowych-w-polsce/resource/134/table>
- Instytut Spraw Publicznych. (2018). *Edukacja w Warszawie w pierwszym roku reformy oświaty*. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.
- Kamieniecka, M. (2015). *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowski, Ł. i Stanny, M. (2017). *Publiczny transport zbiorowy na obszarach wiejskich - wnioski z badań*. *Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu*, XIX(3), 129-136. doi:10.5604/01.3001.0010.3235
- Konarzewski, K. (2003). *Gimnazjum wobec nierówności oświatowych*. Nowa Szkoła(wrzesień).
- Kwarciński, T. (2016). *Dostępność publicznego transportu zbiorowego na obszarach wiejskich w Polsce. Aspekty metodyczne i pragmatyczne (Tom M XXI 947)*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Nowak, A. (2006). *Bariery dostępu do edukacji ludności wiejskiej a reforma edukacji*. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, zeszyt 9, strony 459-469.
- OECD. (2018). *OECD Przeglądy Polityk Rozwoju Obszarów Wiejskich: Polska 2018*. Warszawa: Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju.

- Penszko, P. (Red.). (2019). *Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER w obszarze oświaty „Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS”*. Warszawa: Evalu sp. z o.o., Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano 05 18, 2020 z lokalizacji <https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/Ewaluacja-poradni-psychologiczno-pedagogicznych-raport-końcowy-3.pdf>
- Podwójcic, K. (2015). *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rószkiewicz, M. i Saczuk, K. (Redaktorzy). (2014). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rószkiewicz, M. i Saczuk, K. (Redaktorzy). (2015). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sawiński, Z. (2015). *Gimnazja wobec nierówności społecznych*. *Edukacja*, 4(135), 51-72.
- Sawiński, Z. (2017). *Towards a broader look at inequalities in education: a response to the comments of Michał Sitek*. *Edukacja*, 2(141), 182-187. doi:10.24131/3724.170211
- Sijko, K. (2014). *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M. (2017). Changes in educational inequalities in Poland. Comments on Zbigniew Sawiński's article "Education reform and inequality: fifteen years of new lower secondary schools in Poland". *Edukacja*, 2(141), strony 164-181.
- Sitek, M. i Ostrowska, E. B. (Redaktorzy). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sobiesiak-Penszko, P. i Pazderski, F. (2020). *Dyrektorzy do zadań specjalnych - edukacja zdalna w czasach izolacji*. Raport z badania. Pobrano z lokalizacji <https://www.isp.org.pl/pl/-aktualnosci/dyrektorzy-do-zadan-specjalnych-edukacja-zdalna-w-czasach-izolacji-prezentacja-wynikow-badania>
- Stanny, M., Rosner, A. i Komorowski, Ł. (2018). *Monitoring rozwoju obszarów wiejskich*. Etap III. Fundacja Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej i Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.
- Thistlethwaite, D. i Campbell, D. (1960). *Regression-Discontinuity Analysis: An alternative to the ex post facto experiment*. *Journal of Educational Psychology*, 51(6), 309-317. doi:10.1037/h0044319
- Urząd Statystyczny w Gdańsku. (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Ośrodek



---

Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego, Pomorski Ośrodek Badań Regionalnych. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.

Urząd Statystyczny w Szczecinie. (2019). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2015-2019. Ośrodek Nauki, Techniki, Innowacji i Społeczeństwa Informacyjnego*. Warszawa, Szczecin: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Szczecinie.

Wolański, M. i in. (2016). *Publiczny transport zbiorowy poza miejskimi obszarami funkcjonalnymi. Diagnoza, analiza, zróżnicowanie, oddziaływanie społeczne, rekomendacje*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Wolański, M., Mrozowski, W. i Pieróg, M. (2016). *Transport zbiorowy poza miastami - regres, reformy, rekomendacje*. *Zarządzanie Publiczne*(4 (38)), 62-77.

Zahorska, M. (2008). *Uczniowie źli i bardzo źli*. *Rocznik Lubuski*, 34, część 1, strony 91-107.

## Aneks 1. Opis metodyki i przebiegu badania

Źródłem danych wykorzystanych do odpowiedzi na postawione pytania badawcze były własne badania jakościowe i ankietowe, a także statystyka publiczna i wcześniejsze opracowania dotyczące analizowanej problematyki.

### *Badania jakościowe*

W ramach własnych badań jakościowych w okresie luty – kwiecień 2020 roku przeprowadzono 15 indywidualnych wywiadów pogłębionych – po 5 z nauczycielami, rodzicami i uczniami. Pierwotnie planowano przeprowadzić wszystkie te rozmowy osobiście. W związku z pandemią, zamknięciem szkół w marcu 2020 roku i brakiem możliwości odbycia osobistych spotkań z respondentami nastąpiła zmiana techniki realizacji badania jakościowego. 12 z 15 wywiadów zostało przeprowadzonych przez telefon (technika taka bywa określana jako ITI – pogłębiony wywiad telefoniczny).

Pierwszą wersję raportu i wstępne propozycje rekomendacji skonsultowano z ekspertami dziedzinowymi. Pierwotnie planowano w tym celu przeprowadzić zogniskowany wywiad grupowy, ale w związku z wybuchem pandemii oraz zróżnicowanym dziedzinowo charakterem rekomendacji zdecydowano się zmienić technikę na indywidualne wywiady realizowane za pomocą Internetu. Ponadto w ramach konsultacji przeprowadzono internetowy panel ekspertów – trzygodzinną wideokonferencję, w której wzięło udział 7 osób.

### *Badania ankietowe*

Komponentem ilościowym badania było zrealizowane w lutym i w marcu 2020 roku badanie ankietowe (ankieta audytoryjna) uczniów pierwszych i drugich klas liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych I stopnia. Kwestionariusz liczył 15 pytań. Zależnie od możliwości i preferencji szkoły uczniowie wypełniali go w postaci papierowej rozdawanej przez ankietę lub w postaci elektronicznej, korzystając ze szkolnej pracowni komputerowej. Badaniem objęto 90 oddziałów klasowych z 30 szkół w 10 lokalizacjach, w tym po 10 liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych I stopnia. Łącznie zebrano 1615 całkowicie wypełnionych kwestionariuszy. Spośród nich 19 odrzucono, uznając zawarte w nich dane za niewiarygodne, ponieważ analiza ich treści prowadziła do przypuszczenia, że respondenci podeszli do badania w kategoriach humorystycznych. Dlatego ostatecznie wykorzystany w analizach zbiór danych obejmował odpowiedzi 1596 uczniów. Mniej więcej jedna piąta z nich (321) wypełniła kwestionariusz papierowy, a pozostali (1275) – kwestionariusz elektroniczny.

### *Dobór próby*

Badania terenowe zostały przeprowadzone w różnych regionach Polski w taki sposób, aby uwzględnić ich specyfikę kulturową, a w szczególności edukacyjną, w dużym stopniu uwarunkowaną czynnikami historycznymi (przynależnością do poszczególnych zaborów). Pod tym kątem na potrzeby doboru próby podzielono Polskę na 5 makroregionów. Dla uproszczenia dokonano tego, grupując aktualnie istniejące województwa. Nie skorzystano ze stosowanego przez GUS podziału na makroregiony NUTS 1, ponieważ stwierdzono, że nie oddają one istniejącego zróżnicowania charakteru

obszarów wiejskich i sytuacji w dziedzinie edukacji. W ich miejsce, opierając się na wynikach analiz i typologii obszarów wiejskich stanowiących efekt realizacji projektu „Monitoring rozwoju obszarów wiejskich” (Stanny, Rosner i Komorowski, 2018, str. 158, 234) (dalej: MROW), zdefiniowano następujące makroregiony:

- a) Południowy – obejmujący województwo podkarpackie, małopolskie i śląskie. Są to w przeważającej większości tereny dawnego zaboru austriackiego. Jak wynika z MROW, makroregion południowy charakteryzuje się dużym udziałem gmin zaklasyfikowanych do kategorii rolnictwa wielodochodowego i rozdrobnionego, a także gmin o wysokim lub bardzo wysokim poziomie syntetycznego wskaźnika charakteryzującego sytuację w zakresie edukacji<sup>10</sup>. Województwo śląskie wyróżnia się włączeniem w dużej mierze również terenów zaboru pruskiego i rosyjskiego oraz bardzo dużym udziałem gmin zurbanizowanych (podobnie jak część województwa małopolskiego na wschód od Krakowa). Właśnie silne zurbanizowanie sprawiło jednak, że w praktyce nie badano szkół z tego województwa.
- b) Wschodni – obejmujący województwo podlaskie, lubelskie i mazowieckie. Tereny te wchodziły w skład zaboru rosyjskiego. Charakteryzują się dużym udziałem lub wręcz dominacją rolnictwa tradycyjnego. Duży jest udział gmin o niskich lub bardzo niskich wartościach syntetycznego wskaźnika charakteryzującego sytuację w zakresie edukacji. Na tym tle wyróżnia się obszar aglomeracji warszawskiej, który jednak ze względu na zurbanizowany charakter nie został objęty badaniem.
- c) Centralny – obejmujący województwa łódzkie i świętokrzyskie (jest to jedyny makroregion pokrywający się z makroregionem NUTS 1). Tereny te stanowiły część zaboru rosyjskiego. Makroregion centralny posiada cechy przejściowe między makroregionem wschodnim i południowym. Choć udział gmin o rolnictwie tradycyjnym jest znaczny, to liczebnie przeważają gminy zaklasyfikowane jako „pośrednie z przewagą funkcji rolniczej”, a występują również gminy o rolnictwie wielodochodowym i rozdrobnionym. Przeważające wartości syntetycznego wskaźnika w obszarze edukacji sygnalizują, że sytuacja jest bardziej korzystna niż w makroregionie wschodnim, choć nie tak korzystna jak w makroregionie południowym.
- d) Zachodni – obejmujący województwo wielkopolskie, lubuskie, dolnośląskie i opolskie. Obszar ten w przeważającej większości należał do zaboru pruskiego. Charakteryzuje się bardzo dużym udziałem gmin zaklasyfikowanych jako wielofunkcyjne i zrównoważone sektorowo. Znaczny jest udział gmin o wysokich i bardzo wysokich wartościach syntetycznego wskaźnika charakteryzującego sytuację w zakresie edukacji.
- e) Północny – obejmujący województwo zachodniopomorskie, pomorskie, kujawsko-pomorskie i warmińsko-mazurskie. Obszar ten niemal w całości wchodził w skład zaboru pruskiego. Charakteryzuje się dominacją rolnictwa wielkoobszarowego (poza terenami okalającymi Trójmiasto, Bydgoszcz i Toruń). Wartości syntetycznego wskaźnika dotyczącego edukacji są w większości gmin średnie, niskie lub bardzo niskie.

<sup>10</sup> Wykorzystany wskaźnik syntetyczny MROW w dziedzinie edukacji został skonstruowany w oparciu o następujące wskaźniki diagnostyczne: Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola w grupie wieku 3-5 lat, Współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie szkoły podstawowej, Średni wynik (w punktach) ze sprawdzianu końcowego w szkole podstawowej, Średni wynik (w procentach) z testu gimnazjalnego - część matematyczna, przyrodnicza, humanistyczna i język polski, Odsetek radnych z wykształceniem wyższym i średnim.

W każdym z makroregionów została dobrana jedna lokalizacja do przeprowadzenia wywiadów jakościowych i po dwie lokalizacje do przeprowadzenia ankiety wśród uczniów szkół średnich. Przez lokalizację rozumiane jest miasto, w którym mieściły się szkoły ponadpodstawowe, wraz z pobliskimi obszarami wiejskimi, z których pochodzili uczniowie tych szkół. Badaniami jakościowymi i ilościowymi objęto różne lokalizacje.

W planowanym badaniu nie postawiono sobie za cel dobrania próby, która byłaby reprezentatywna dla całości obszarów wiejskich w Polsce. Zdecydowano się zamiast tego skoncentrować na tych obszarach, na których istnieje hipotetycznie największe prawdopodobieństwo wystąpienia mechanizmów ograniczających dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji. Celem badania jest bowiem identyfikacja takich mechanizmów, jeżeli one występują choć w niektórych częściach kraju. W związku z takim podejściem pierwszym krokiem w doborze próby było stworzenie listy gmin cechujących się wiejskim charakterem, relatywnie niską dostępnością transportową do szkół średnich oraz relatywnie niską obecnością tradycji zdobywania wyższych poziomów wykształcenia. Były to gminy spełniające łącznie następujące cztery warunki:

- Niska gęstość zaludnienia – obszar typu 3 („obszary wiejskie”) w klasyfikacji DEGURBA. Źródło danych: zasoby RAMON (Eurostat).
- Brak na terenie gminy szkoły ponadpodstawowej lub ponadgimnazjalnej – szkoły branżowej I stopnia, liceum ogólnokształcącego, liceum sztuk plastycznych, ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia, technikum lub zespołu szkół. Źródło danych: Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych.
- Niewielka dostępność przestrzenna – przynależność gminy do dolnych dwóch kwintyli wartości wskaźnika MROW charakteryzującego sytuację w dziedzinie dostępności przestrzennej.
- Słabe tradycje edukacyjne – położenie na terenie powiatów o niższym niż przeciętny<sup>11</sup> w makroregionie odsetku osób z wykształceniem średnim, policealnym lub wyższym na obszarach wiejskich. Źródło danych: Narodowy Spis Powszechny 2011.

Lista gmin spełniających opisane wyżej warunki stanowiła operat w kolejnym kroku doboru próby. W przypadku badania ankietowego uczniów w każdym makroregionie zostały wylosowane po dwie gminy ze sporządzonej listy. W przypadku wywiadów pogłębionych, dobór miał charakter celowy (co jest standardem w przypadku badań jakościowych). Po wszechstronnej analizie listy gmin w danym makroregionie wybrana została widniejąca na niej gmina lub zwarta terytorialnie grupa gmin, w której przypadku wystąpienie mechanizmów ograniczających dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji wydawało się szczególnie prawdopodobne. Brano również pod uwagę typ obszarów wiejskich reprezentowany przez gminę, stosując zasadę, że powinien być typowy dla danego makroregionu.

Dobór lokalizacji był oparty na identyfikacji gmin, na których obszarze nie ma szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, jednak badania były prowadzone wśród uczniów takich szkół, ich nauczycieli i rodziców. Dlatego w ramach badania ilościowego dla każdej z dobranych gmin nieposiadających szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych zidentyfikowano po trzy szkoły ponadpodstawowe/ponadgimnazjalne (jedno liceum ogólnokształcące, jedno technikum, jedną szkołę

<sup>11</sup> Przez określenie „poziom przeciętny” jest rozumiana mediana.

branżową I stopnia), do których uczęszcza młodzież z tej gminy. W tych szkołach zrealizowana została ankieta wśród uczniów. Również w ramach badania jakościowego zidentyfikowane zostały szkoły ponadpodstawowe/ponadgimnazjalne spełniające opisany warunek. Identyfikacja szkół nastąpiła na podstawie analizy sieci szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych oraz kontaktu telefonicznego z pracownikami gminnego samorządu odpowiedzialnego za sprawy oświaty. W praktyce nie mieli oni problemu ze wskazaniem miejscowości, do których udaje się większość młodzieży z ich gminy w celu podjęcia edukacji na poziomie ponadpodstawowym. Z reguły były to miasta stanowiące stolicę powiatu. Takie lokalizacje zostały objęte badaniami ilościowymi i jakościowymi. Wywiady jakościowe przeprowadzono wśród uczniów, ich rodziców i nauczycieli szkół z Elbląga, Gorlic, Ostrzeszowa, Wielunia i Zambrowa. Naturalnie uczniowie i rodzice zamieszkiwali nie w tych miastach, lecz na wsi, gdzie również miał miejsce wywiad osobisty. W przypadku ankietowania uczniów były to następujące miejscowości: Augustów, Biłgoraj, Gniezno, Koło, Lipno, Lubaczów, Ostrowiec Świętokrzyski, Radomsko, Stalowa Wola, Tuchola. W kontekście analiz przedstawionych w niniejszym raporcie warto zwrócić uwagę na to, że trzy z nich (Lipno, Lubaczów, Tuchola) należą do kategorii miast liczących do 20 tysięcy mieszkańców, a pozostałe siedem do kategorii miast liczących powyżej 20 tysięcy mieszkańców. Żadne jednak nie jest dużym miastem, o liczbie ludności przekraczającej 70 tysięcy mieszkańców, ani miastem na prawach powiatu.

W każdej ze szkół dobranych do badania ilościowego przeprowadzono ankietę w trzech oddziałach klasowych, w tym jednym oddziałem klasy drugiej (głównie rocznik 2002), jednym oddziałem klasy pierwszej dla absolwentów gimnazjum (głównie rocznik 2003) i jednym oddziałem klasy pierwszej dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej (głównie rocznik 2004). Dlatego liczebność tych trzech kategorii uczniów w próbie była zbliżona (odpowiednio 490, 540 i 566 respondentów). W ramach badania jakościowego w drodze kontaktu ze szkołami podstawowymi, ponadpodstawowymi i ponadgimnazjalnymi miał miejsce dobór celowy nauczycieli pracujących w zidentyfikowanych szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, uczniów uczęszczających do klasy pierwszej oraz rodziców takich uczniów. W każdej lokalizacji przeprowadzono jeden wywiad z nauczycielem, jeden z uczniem i jeden z rodzicem. W przypadku nauczycieli preferowane były osoby uczące klasy pierwszej po ośmioletniej szkole podstawowej oraz gimnazjum. W przypadku uczniów i rodziców kluczową cechą było pochodzenie z obszarów wiejskich oddalonych od siedziby szkoły. Kryterium doboru wszystkich trzech kategorii respondentów było zróżnicowanie pod względem typu szkoły, aby w całej próbie znaleźli się respondenci reprezentujący liceum ogólnokształcące, technikum i szkołę branżową I stopnia. Wśród badanych uczniów byli zarówno absolwenci gimnazjów, jak i ośmioletnich szkół podstawowych – ta sama zasada dotyczyła rodziców. Przeprowadzenie wywiadu z uczniem wykluczało wywiad z jego rodzicem, a wywiad z rodzicem wykluczał wywiad z jego dzieckiem. Dzięki temu zbadana została większa liczba przypadków, a informacje pozyskane od respondentów nie powielały się.

Ważną konsekwencją sposobu doboru próby jest to, że uzyskana próba z założenia nie jest reprezentatywna dla ogółu młodzieży wiejskiej w Polsce ani dla żadnej innej ściśle określonej populacji. Pozwala ona wnioskować o szkołach położonych na specyficznej kategorii obszarów ze wszystkich makroregionów kraju, na której koncentrowało się przeprowadzone badanie. Należy mieć to na uwadze przy interpretacji wyników badania, zwłaszcza rezultatów analiz statystycznych. Rezygnacja z reprezentatywności próby wynikała z zalet przyjętego alternatywnego sposobu jej doboru.

Po pierwsze, służył on maksymalizacji szansy identyfikacji barier w dostępie młodzieży wiejskiej do edukacji. Gdyby przeprowadzono badanie ilościowe podobnej wielkości na reprezentatywnej próbie młodzieży, potwierdzenie występowania tych barier technikami statystycznymi byłoby prawdopodobnie niemożliwe, ponieważ dotyczyłyby zbyt mało licznej części próby. Dlatego badanie ograniczono do rejonów, w których hipotetycznie powinny występować najpoważniejsze bariery. Dzięki temu uzyskano więcej materiału badawczego przydatnego z punktu widzenia realizacji celów badania. Przy tego rodzaju doborze próby stwierdzenie występowania ograniczeń dostępu młodzieży wiejskiej do edukacji pozwala wnioskować, że występują one w Polsce, choć nie można uogólniać wniosków na cały obszar kraju. Natomiast stwierdzenie braku ograniczeń daje dobrą podstawę do wnioskowania, że nie występują one w Polsce, skoro nie zidentyfikowano ich nawet w tych rejonach, gdzie z największym prawdopodobieństwem oczekiwano ich obecności. Drugą zaletą przyjętego sposobu doboru próby w badaniu ankietowym jest to, że uczniowie pochodzący ze wsi i z miast, uczęszczający do różnych typów szkół ponadpodstawowych, pochodzą z tych samych lokalizacji. Dotyczy ich więc w tym samym stopniu szereg uwarunkowań lokalnych i regionalnych, na przykład kulturowych i gospodarczych. Dzięki temu oddziaływanie tych uwarunkowań jest eliminowane i bardziej uzasadniona jest interpretacja stwierdzonych w analizach statystycznych zależności w kategoriach różnic między obszarami wiejskimi a miejskimi w obrębie tych samych lokalizacji.

Ponieważ szkoły ponadpodstawowe położone w stolicy powiatu gromadzą zwykle uczniów pochodzących z tego powiatu, w pewnym uproszczeniu można utożsamić lokalizacje, w których przeprowadzono badania jakościowe i ankietowe, z powiatami (w przypadku Elbląga – z miastem na prawach powiatu i powiatem elbląskim łącznie). Poniżej przedstawiono charakterystykę tych powiatów, aby uwidocznic, jaka kategoria obszarów została w praktyce objęta badaniami i jak wyróżnia się ona na tle całego kraju.

Przy interpretacji zmian wywołanych przez reformę edukacji istotne jest, jaki model ustrojowy gimnazjum funkcjonował na badanych obszarach. Wzięto pod uwagę modele ustrojowe w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich położonych w powiecie w roku szkolnym 2012/2013, ponieważ tego momentu dotyczyły dostępne dane (Herczyński i Sobotka, 2015). Najczęściej występującą sytuacją był mieszany skład modeli ustrojowych, ze znacznym udziałem zarówno gimnazjów w zespole ze szkołą podstawową, jak i gimnazjów samodzielnych. W dwóch lokalizacjach objętych badaniem ankietowym (powiat gnieźnieński i tucholski) w pojedynczych gminach pojawił się dodatkowo model gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną. Dwie lokalizacje objęte badaniem ankietowym (powiat stalowowolski i augustowski) i jedna lokalizacja objęta badaniem jakościowym (powiat gorlicki) wyróżniały się wyraźną dominacją modelu gimnazjów w zespole ze szkołą podstawową.

Jak wcześniej wspomniano, lokalizacje do badań jakościowych dobrano w taki sposób, by reprezentowały one typy obszarów wiejskich charakterystyczne dla całego makroregionu. Zgodnie z tą zasadą w powiecie gorlickim wiele gmin cechuje rolnictwo rozdrobnione, w powiecie zambrowskim i okolicach rolnictwo tradycyjne, w powiecie wieluńskim dominuje typ pośredni z przewagą funkcji rolniczej, w powiecie ostrzeszowskim najczęściej występuje typ wielofunkcyjny, a w powiecie elbląskim rolnictwo wielkoobszarowe. Dobór lokalizacji do badania ilościowego oparty był na losowaniu, dlatego nie została w nim zachowana podobna zasada reprezentatywności dla makroregionu. W praktyce na potrzeby analizy wyników można wyróżnić dwie kategorie lokalizacji objętych badaniem ankietowym. Pierwsza z nich, obejmująca siedem lokalizacji (Augustów, Biłgoraj, Koło, Lubaczów,

---

Ostrowiec Świętokrzyski, Radomsko, Stalowa Wola), charakteryzuje się występowaniem rolnictwa tradycyjnego oraz typu pośredniego z przewagą funkcji rolniczych. W jej obrębie pewną specyfiką wyróżnia się powiat stalowowolski ze względu na duży udział rolnictwa rozdrobnionego oraz powiat kolski ze względu na występowanie również typu rolnictwa wielkoobszarowego, ale tylko w jednej gminie. Do drugiej kategorii należą trzy lokalizacje (Gniezno, Lipno, Tuchola). Ich cechą dystynktywną jest znaczący udział rolnictwa wielkoobszarowego, przy czym w powiecie gnieźnieńskim współwystępuje ono z typem wielofunkcyjnym, w powiecie lipnowskim z rolnictwem tradycyjnym, a w powiecie tucholskim z typem pośrednim. Dla uproszczenia kategorie te nazywane będą w dalszej części raportu „lokalizacjami charakteryzującymi się rolnictwem tradycyjnym” oraz „lokalizacjami charakteryzującymi się rolnictwem wielkoobszarowym”.

Wykorzystując dane statystyki publicznej porównano charakterystyki powiatów objętych badaniami z ogółem powiatów w Polsce (Tabela 15). Można zauważyć, że powiaty, w których stolicach przeprowadzono badanie ankietowe, cechują się niską średnią wartością wskaźnika gęstości zaludnienia – niższą niż dla ogółu powiatów w Polsce z wyłączeniem miast na prawach powiatu. Nie odnosi się to jednak do lokalizacji, w których przeprowadzono badanie jakościowe. Właściwa dla nich średnia wartość gęstości zaludnienia oraz zróżnicowanie tej wartości prawie dorównuje tej obliczonej dla wszystkich powiatów w Polsce łącznie z miastami na prawach powiatu. Wynika to z faktu, że do wybranych lokalizacji włączono jako osobną jednostkę analizy miasto na prawach powiatu, a mianowicie Elbląg (obok powiatu elbląskiego). Innym efektem tej sytuacji jest to, że poziom zróżnicowania tych lokalizacji pod względem odsetka ludności zamieszkałej w miastach jest zbliżony do obserwowanego w populacji powiatów i miast na prawach powiatu w Polsce. Mimo to średni odsetek ludności zamieszkałej w miastach nie różni się między obiema próbami. Jest wyższy od średniego odsetka dla ogółu powiatów w Polsce, ale niższy od średniego odsetka dla powiatów łącznie z miastami na prawach powiatu.

**Tabela 15.** Charakterystyka lokalizacji objętych badaniem na tle całego kraju

	Powiaty objęte badaniem jakościowym	Powiaty objęte badaniem ankietowym	Wszystkie powiaty w Polsce	Wszystkie powiaty w Polsce łącznie z miastami na prawach powiatu
<b>Średnie wartości wskaźników</b>				
Gęstość zaludnienia – osoby na 1 km <sup>2</sup> (2018)	312,3	83,6	101,0	369,5
Odsetek ludności zamieszkałej w miastach (2019)	45,6	45,4	40,6	50,6
Odsetek osób w wieku od 25 lat z wykształceniem wyższym (2011)	13,7	13,6	13,6	15,5
Odsetek pracujących w sektorze rolniczym (2018)	34,3	38,8	34,0	28,6
Średnia powierzchnia gospodarstwa rolnego w ha (2010)	10,2	8,9	10,9	10,4
<b>Odchylenie standardowe wartości wskaźników</b>				
Gęstość zaludnienia – osoby na 1 km <sup>2</sup> (2018)	584,8	45,4	78,6	655,1
Odsetek ludności zamieszkałej w miastach (2019)	27,9	14,7	16,5	27,4
Odsetek osób w wieku od 25 lat z wykształceniem wyższym (2011)	3,7	2,4	3,2	5,6
Odsetek pracujących w sektorze rolniczym (2018)	17,3	15,7	17,4	19,9
Średnia powierzchnia gospodarstwa rolnego w ha (2010)	5,0	5,1	6,8	8,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Banku Danych Lokalnych GUS.

Pod względem udziału ludności z wykształceniem wyższym badane lokalizacje są zbliżone do ogółu powiatów w Polsce z wyłączeniem miast na prawach powiatu. Natomiast pod względem odsetka osób pracujących w sektorze rolnictwa, leśnictwa, łowiectwa i rybactwa wyróżnia się na tym tle jedynie próba badania ankietowego, w której odsetek ten jest wyższy. Innym przejawem jej specyfiki jest niska średnia wartość i odchylenie standardowe wskaźnika średniej powierzchni gospodarstwa rolnego. Lokalizacje objęte badaniem jakościowym cechują się podobnie niskim zróżnicowaniem wartości tego wskaźnika, ale jego średnia jest zbliżona do ogólnokrajowej.



Podsumowując wyniki tych analiz, trzeba stwierdzić, że choć powiaty objęte badaniami zgodnie z założeniami doboru próby cechuje pewna specyfika, to pod względem wielu podstawowych wskaźników statystycznych nie odbiegają w dużym stopniu od ogółu polskich powiatów. Dotyczy to zwłaszcza lokalizacji, w których przeprowadzono badanie jakościowe, dobranych celowo w taki sposób, by reprezentowały poszczególne makroregiony Polski i zidentyfikowane na ich terytorium typy obszarów wiejskich. Powiaty objęte badaniem ankietowym na tle całego kraju wyróżniają się nieco niższą gęstością zaludnienia, większym udziałem sektora rolnictwa w rynku pracy i większym rozdrobnieniem gospodarstw rolnych. Są też stosunkowo mało zróżnicowane pod tymi względami. Warto również pamiętać, że badaniami nie zostały objęte duże miasta (powyżej 70 tysięcy mieszkańców) ani otaczające je wsie podmiejskie.

### *Techniki analizy statystycznej*

Analizując dane zebrane w badaniu ankietowym zastosowano takie standardowe techniki, jak łączne i warunkowe rozkłady częstości. W przypadku zmiennej mierzonej na skali ilorazowej, jaką był czas dojazdu i powrotu ze szkoły, obliczono parametry rozkładu (średnia, mediana, odchylenie standardowe) i przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji. Ponieważ badanie nie zostało przeprowadzone na reprezentatywnej próbie, nie dokonywano wnioskowania statystycznego. Zebrane dane miały jednak posłużyć do wnioskowania przyczynowego, a mianowicie oszacowania efektu ostatniej reformy oświatowej. W związku z tym sięgnięto po jedną ze służących temu technik analiz kontrfaktycznych.

Wykorzystano fakt, że od daty urodzenia ucznia zależał moment, w którym rozpoczął naukę szkolną, a w konsekwencji sposób, jak doświadczył konsekwencji ostatniej reformy oświaty. Jeżeli uczeń urodził się w okresie od 1 stycznia do 31 grudnia 2002 roku, to, przy założeniu typowego przebiegu edukacji, podjął kształcenie w szkole podstawowej w roku 2009, w roku szkolnym 2017/2018 uczęszczał do trzeciej klasy gimnazjum, w kolejnym rozpoczął naukę w szkole ponadgimnazjalnej, a w momencie badania był uczniem drugiej klasy. Odbывał więc kształcenie w trybie sprzed reformy oświaty. W uproszczeniu można powiedzieć, że nie został nią objęty. Jeżeli uczeń urodził się w okresie od 1 stycznia 2003 roku do 31 grudnia 2003 roku, w typowym przypadku w roku 2019 ukończył gimnazjum i przeszedł do szkoły ponadgimnazjalnej, a w momencie badania był uczniem pierwszej klasy. Również w takim przypadku jego kształcenie przebiegało według trybu sprzed reformy, jednak doświadczył on jej efektów w ten sposób, że brał udział w rekrutacji do szkoły ponadgimnazjalnej w tym samym czasie, co młodszy od niego absolwenci ośmioletnich szkół podstawowych. Uczniowie, którzy urodzili się w okresie od 1 stycznia do 31 grudnia 2004 roku, zostali bowiem w wyniku reformy w wydłużonych szkołach podstawowych, kończąc je w roku 2019 i ubiegając się wtedy o przyjęcie do szkół ponadpodstawowych. Również oni w momencie badania uczęszczałi do klas pierwszych. Oczywiście prawidłowości te nie są bezwyjątkowe. W poszczególnych klasach znajdują się bowiem również uczniowie w wieku nietypowym, co może wynikać z wcześniejszego rozpoczęcia nauki, okresu kształcenia za granicą, braku promocji do następnej klasy lub promocji wcześniejszej. Niemniej występowanie progów w dacie urodzenia między dniem 31 grudnia a dniem 1 stycznia, po których przekroczeniu radykalnie zmienia się prawdopodobieństwo objęcia reformą, umożliwia zastosowanie techniki analizy kontrfaktycznej znanej jako Fuzzy RDD<sup>12</sup>. Opiera się ona na modelowaniu technikami regresji na pierwszym etapie

przynależności do oddziału klasowego, a na drugim etapie zmiennej pomiaru efektu (czyli tej, na którą wpływ jest szacowany) przy wykorzystaniu daty urodzenia jako predyktora. Nagłe zmiany wartości zmiennej pomiaru efektu przy przekroczeniu wartości progów, niewyjaśniane przez jej zależność od daty urodzenia poza progiem, są interpretowane jako efekt włączenia do danego oddziału klasowego. W ten sposób szacowane były dwa efekty. Pierwszy z nich to efekt przynależności do oddziału klasy pierwszej złożonego z absolwentów gimnazjum w porównaniu do przynależności do oddziału klasy drugiej złożonego z absolwentów gimnazjum. Został on nazwany „efektem podwójnego rocznika”, ponieważ podstawową różnicą między tymi dwoma typami oddziałów klasowych było to, że pierwszy z nich w wyniku reformy oświaty znalazł się w sytuacji tworzenia tzw. podwójnego rocznika łącznie z oddziałami absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej. Drugim szacowanym efektem był efekt przynależności do oddziału klasy pierwszej złożonej z absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej w porównaniu z przynależnością do oddziału klasy pierwszej złożonego z absolwentów gimnazjum. Został on nazwany „efektem likwidacji gimnazjum”, ponieważ podstawową różnicą między tymi dwoma typami oddziałów klasowych było to, że pierwszy z nich w wyniku reformy oświaty nie miał doświadczenia nauki w gimnazjum, lecz w wydłużonej szkole podstawowej. W przypadku niektórych zmiennych pomiaru efektu uzasadnione jest utożsamienie tak określonych efektów przynależności do danego typu oddziału klasowego z efektem reformy oświaty, choć możliwa interpretacja wyników analizy za każdym razem wymaga dokładnego rozważenia.

W porównaniu do prostego porównania odpowiedzi respondentów między poszczególnymi typami oddziałów klasowych, technika Fuzzy RDD ma przewagę polegającą na tym, że analitycznie wyodrębnia wpływ włączenia do oddziału klasowego danego typu, eliminując zależność od daty urodzenia, zastosowanych dodatkowych zmiennych kontrolnych (płci, wykształcenia rodziców i makroregionu Polski) oraz czynników nieobserwowanych w stopniu, w którym ich nasilenie jest podobne dla osób o zbliżonym wieku. Zastosowane podejście można intuicyjnie wytłumaczyć jako opierające się na założeniu, że osoby urodzone w grudniu i w styczniu roku następującego powinny być do siebie podobne i udzielać podobnych odpowiedzi w ankiecie, a jeśli występują między nimi znaczne różnice, których nie wyjaśnia ich wiek, płeć, wykształcenie rodziców czy region zamieszkania, to za różnice te odpowiada ich odmienna sytuacja w systemie oświaty, w szczególności zaklasyfikowanie do innych oddziałów szkolnych.

W raporcie podano oszacowanie efektu przyczynowego, wynikające z zastosowania techniki Fuzzy RDD, odpowiadające określonemu parametrowi modelu etapu drugiego. Ponieważ jednak, jak typowe oszacowanie dokonywane technikami statystycznymi, może być ono obciążone przypadkowym błędem, podano również dolną i górną granicę przedziału, w którym na poziomie ufności 95% znajduje się wartość efektu netto. Dokonano więc zarówno oszacowania punktowego, jak i przedziałowego. Ponadto podano istotność, czyli minimalny poziom istotności, przy którym możliwe jest odrzucenie hipotezy o tym, że wartość efektu netto wynosi zero. W aneksie 3 zamieszczono wykresy przedstawiające zależność poszczególnych zmiennych pomiaru efektu od miesiąca urodzenia, modelowane za pomocą regresji techniką Fuzzy RDD. Umożliwiają one wizualną ocenę,

<sup>12</sup> Samą technikę RDD opracowali Donald Thistlethwaite i Donald Campbell na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku (Thistlethwaite i Campbell, 1960). Wariant Fuzzy RDD bywa jednak utożsamiany z metodą zmiennych instrumentalnych, która była stosowana już wcześniej (Angrist i Pischke, 2008).

---

czy można mówić o nieciągłości regresji na progach, która świadczyłaby o występowaniu efektu przyczynowego zmian w systemie oświaty.

Do przeprowadzenia analiz powyższą techniką wykorzystano moduły `rdrobust` i `rdplot` opracowane dla pakietu statystycznego Stata. Zastosowano jednak konwencjonalne oszacowania i przedziały ufności, nie dokonując korekty zaproponowanej przez autorów modułu, ponieważ wartość parametru `bandwidth` została ze względów merytorycznych ustalona na 12 (miesiące), a nie technikami opartymi na analizie danych (Calonico, Cattaneo i Titiunik, 2014). Przy szacowaniu lokalnych regresji liniowych wypróbowano wielomiany stopnia pierwszego i drugiego, ostatecznie wybierając te pierwsze, ponieważ przynosiły w rezultacie bardziej przekonujące modele.

## Aneks 2. Narzędzia badawcze

### Kwestionariusz ankiety wśród uczniów

Szanowna Uczennico, Szanowny Uczniu,

Na zlecenie Instytutu Debaty Eksperckiej i Analiz Quant Tank prowadzimy badanie społeczne dotyczące przejścia z gimnazjum lub ośmioletniej szkoły podstawowej do szkoły średniej (szkoły branżowej I stopnia, liceum ogólnokształcącego lub technikum). Badanie ma pomóc stwierdzić, czy wszyscy mają równe szanse dostać się do odpowiadającej im szkoły średniej, a jeśli nie – znaleźć rozwiązania wyrównujące te szanse. Aby zebrać informacje potrzebne do takiego badania, przeprowadzamy między innymi ankietę wśród uczniów, pytając o ich doświadczenia związane ze zmianą szkoły, a także o kilka rzeczy na temat własnej osoby, które pozwolą nam wyróżnić różne kategorie uczniów i je porównać (np. pytamy o datę urodzenia, żeby móc porównać odpowiedzi udzielane przez uczniów młodszych i starszych). W związku z tym uprzejmie prosimy Cię o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania przez zaznaczenie odpowiedniej kratki (wypełnienie lub postawienie w niej krzyżyka) lub wpisanie odpowiedzi w wykropkowanym miejscu.

Ankieta jest anonimowa, więc prosimy o niepodpisywanie kartki.

- A. Czy ukończyłeś/ukończyłaś gimnazjum, czy ośmioklasową szkołę podstawową?
- 1. Gimnazjum
  - 2. Ośmioklasową szkołę podstawową
  - 3. Ani gimnazjum, ani ośmioklasową szkołę podstawową
- B. Do jakiego typu szkoły obecnie chodzisz?
- 1. Szkoła branżowa I stopnia
  - 2. Liceum ogólnokształcące
  - 3. Technikum
  - 4. Inna
- C. Do której klasy obecnie chodzisz?
- 1. Pierwszej
  - 2. Drugiej
  - 3. Innej

D. Do jakiego typu szkoły chciałeś/chciałaś najbardziej się dostać, kiedy kończyłeś/kończyłaś poprzednią szkołę?

- 1. Szkoła branżowa I stopnia
- 2. Liceum ogólnokształcące
- 3. Technikum
- 4. Inna

E. Czy szkoła, do której obecnie chodzisz, podczas rekrutacji do szkoły średniej była Twoją szkołą pierwszego wyboru?

- 1. Tak
- 2. Nie
- 3. Nie wiem / trudno powiedzieć

F. Co zdecydowało o tym, że podjąłeś/podjęłaś naukę właśnie w tej szkole, do której obecnie chodzisz? (można wskazać więcej niż jedną odpowiedź)

- 1. Łatwość dostania się (podczas rekrutacji)
- 2. Stosunkowo mała odległość szkoły od domu
- 3. To, że szkoła Ci się podobała
- 4. Dobre opinie o szkole
- 5. Ktoś z Twojej rodziny lub ktoś znajomy chodził wcześniej do tej szkoły
- 6. Decyzja rodziców
- 7. Inne – jakie?.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....
- 8. Nie wiem / trudno powiedzieć

G. Czy jesteś zadowolony/zadowolona, czy niezadowolony/niezadowolona ze swojej obecnej szkoły?

- 1. Bardzo niezadowolony/niezadowolona
- 2. Umiarkowanie niezadowolony/niezadowolona
- 3. Umiarkowanie zadowolony/zadowolona
- 4. Bardzo zadowolony/zadowolona
- 5. Trudno powiedzieć

H. Jakie oceny dostałeś na koniec zeszłego semestru?

- 1. Przeważnie piątki i szóstki
- 2. Przeważnie czwórki
- 3. Przeważnie trójki
- 4. Przeważnie dwójki i jedynki
- 5. W Twojej szkole nie ma takich ocen
- 6. Trudno powiedzieć

I. Ile czasu dziennie zajmuje Ci zazwyczaj (średnio) dojazd do szkoły i powrót?

..... minut

- Trudno powiedzieć

J. Czy w związku z przejściem z poprzedniej szkoły (gimnazjum lub szkoły podstawowej) do obecnej zmieniłeś miejsce, w którym nocujesz (np. przeprowadziłeś się, nocujesz u rodziny, w bursie lub internacie)?

- 1. Tak
- 2. Nie
- 3. Nie wiem / trudno powiedzieć

K. W którym miesiącu i roku się urodziłeś/urodziłaś? (wpisz cyfry)

Miesiąc:

Rok:

L. Jaka jest Twoja płeć?

- 1. Kobieta
- 2. Mężczyzna
- 3. Odmowa odpowiedzi

M. Gdzie mieszkają Twoi rodzice / opiekunowie prawni? (możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- 1. Na wsi
- 2. W małym mieście (do 20 tys. mieszkańców)
- 3. W średnim mieście (od 20 tys. do 200 tys. mieszkańców)
- 4. W dużym mieście (pow. 200 tys. mieszkańców)
- 5. Trudno powiedzieć / Odmowa odpowiedzi

---

N. Ile książek jest w domu Twoich rodziców / opiekunów prawnych (nie wliczając podręczników szkolnych ani czasopism)? (na półce o szerokości 1 metra znajduje się średnio ok. 40 książek)

- 1. Do 10 książek
- 2. Od 11 do 25 książek
- 3. Od 26 do 100 książek
- 4. Od 101 do 200 książek
- 5. Od 201 do 500 książek
- 6. Powyżej 500 książek
- 7. Nie wiem / trudno powiedzieć

O. Jakie wykształcenie mają Twoi rodzice (lub opiekunowie prawni)? (możesz zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź, jeśli mają różne wykształcenie)

- 1. Podstawowe lub niższe
- 2. Zasadnicze zawodowe
- 3. Średnie lub policealne
- 4. Wyższe
- 3. Nie wiem / trudno powiedzieć

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety!*

## Dyspozycje do wywiadów z nauczycielami klas pierwszych

*Dzień dobry, prowadzę badania dotyczące wpływu reformy oświaty na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej – na poziomie szkoły średniej. Chcemy zobaczyć, czy i w jaki sposób reforma zmieniła sytuację tej grupy uczniów.*

### Pytania wprowadzające:

Na początek chciałam/chciałem zadać Panu/Pani kilka pytań dotyczących szkoły, w której się znajdujemy.

- Jaki to typ szkoły ponadpodstawowej?
- Od jak dawna istnieje szkoła?
- Ilu uczniów uczy się w szkole w tym roku szkolnym? Ilu uczniów uczyło się w poprzednich latach?
- Skąd przede wszystkim są uczniowie szkoły? Z jakich miejscowości?
- Czy i jaka część uczniów dojeżdża do szkoły ponad 30 km? Czy liczba uczniów dojeżdżających ponad 30 km do szkoły jest obecnie większa/mniejsza niż w poprzednich latach, czy to się nie zmieniło?
- Czy jest w stanie Pan/Pani ocenić, jaki odsetek uczniów stanowi w tym roku szkolnym młodzież wiejska? Czy Pana/Pani zdaniem obecnie do szkoły uczęszcza więcej czy mniej młodzieży wiejskiej niż przed reformą oświaty, czy też nic się w tym względzie nie zmieniło? Z czego Pana/Pani zdaniem te zmiany liczebności młodzieży wiejskiej w tej konkretnej szkole mogą wynikać?
- Czy byłby/byłaby w stanie Pan/Pani oszacować, jaka część młodzieży wiejskiej, która rozpoczęła w tym roku edukację, zmieniła w jej wyniku miejsce swojego zamieszkania?
- Czy młodzież wiejska z tej szkoły przeważnie codziennie dojeżdża do domu czy raczej przeprowadziła się tutaj, gdzie jest szkoła?

### Dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej na poziomie szkoły średniej po reformie oświaty:

*Teraz chciałabym/chciałbym porozmawiać chwilę na temat wpływu reformy oświaty na sytuację młodzieży wiejskiej w tej konkretnej szkole.*

- Czy orientuje się Pan/Pani, czy dla młodzieży wiejskiej szkoła, w której Pan/Pani uczy, zazwyczaj była szkołą pierwszego wyboru, czy też nie?
- Co mogło Pana/Pani zdaniem utrudnić lub ułatwić dostęp młodzieży wiejskiej z tych okolic do szkół pierwszego wyboru?
- Czy Pana/Pani zdaniem dostęp młodzieży wiejskiej do szkoły, w której Pan/Pani uczy, w jakiś sposób zmienił się w wyniku reformy oświaty czy też nie? Tak/nie – dlaczego?



- Jak Pan/Pani sądzi, czy uczniowie, kończąc szkoły podstawowe, mieli trudności z podejmowaniem decyzji o wyborze szkoły średniej? Z czego te trudności mogły wynikać? Czy uważa Pan/Pani, że na przykład rok później, kiedy dzieci byłyby starsze, łatwiej byłoby im podejmować decyzje o dalszej edukacji, czy też raczej nie miałyby to znaczenia?

#### Sytuacja młodzieży wiejskiej w szkole:

*Teraz chciałbym/chciałabym poruszyć wątek sytuacji młodzieży wiejskiej w tej szkole.*

- Jak młodzież wiejska radzi sobie w szkole? Jakie osiąga wyniki? Czy są to wyniki lepsze/gorsze/takie same niż innych uczniów? Z czego Pana/Pani zdaniem wynikają ewentualne różnice w osiągnięciu wyników?
- Czy Pana/Pani zdaniem w tym roku szkolnym wyniki w nauce uczniów, w tym młodzieży wiejskiej, zmieniły się jakoś i w jaki sposób w porównaniu do lat poprzednich?
- Czy Pana/Pani zdaniem sytuacja młodzieży wiejskiej w tej szkole jest z jakiegoś względu specyficzna w porównaniu z młodzieżą wywodzącą się z miast?
- Czy w szkole, w której Pan/Pani naucza, dostrzega Pan/Pani jakieś specyficzne trudności młodzieży wiejskiej (np. brak kolegów i koleżanek, samotność itp.)?
- Czy dostrzega Pan/Pani jakieś problemy szkoły, w której teraz Pan/Pani naucza? Jakie to problemy? (np. brak miejsca, zbyt duża liczba uczniów, brak nauczycieli, brak czasu nauczycieli na indywidualną pracę z uczniami, zbyt duża ilość materiału etc.). Czy pojawiły się one w wyniku reformy, czy też nie mają z nią związku?

#### Pytania podsumowujące:

*Na koniec chciałabym/chciałbym zapytać o Pana/Pani ogólne opinie dotyczące wpływu reformy oświaty na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej.*

- Jakie są Pana/Pani zdaniem najważniejsze konsekwencje reformy oświaty dla młodzieży wiejskiej?
- Czy Pana/Pani zdaniem reforma wpłynęła na szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej? W jaki sposób wpłynęła?
- Czy reforma oświaty wpłynęła Pana/Pani zdaniem na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej na poziomie szkoły średniej? Dlaczego? W jaki sposób Pana/Pani zdaniem reforma oświaty zmieniła dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej na poziomie szkoły średniej?
- Czy Pana/Pani zdaniem reforma oświaty wpłynie w przyszłości w jakiś specyficzny sposób na aspiracje i plany młodzieży wiejskiej?
- Czy Pana/Pani zdaniem reforma oświaty wpłynie na szanse realizacji przez młodzież wiejską dalszych planów edukacyjnych? W jaki sposób wpłynie?
- Czy Pana/Pani zdaniem należałoby podjąć jakieś konkretne działania na rzecz poprawy dostępu młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej? Jakie to powinny być działania? Kto powinien je podjąć?

## Dyspozycje do wywiadów z rodzicami uczniów klas pierwszych

### Pytania wprowadzające (do 20 min.)

*Na początek chciałam/chciałem zadać Panu/Pani kilka pytań dotyczących miejscowości zamieszkania, Pana/Pani rodziny i wcześniejszej edukacji Państwa dziecka.*

- Proszę opowiedzieć o miejscowości, w której Pan/Pani mieszka: ilu liczy mieszkańców, czym się oni zajmują, jakie organizacje/instytucje kulturalne, edukacyjne, społeczne działają na jej terenie? Jakie są główne problemy tej miejscowości? Czy jest Pan/Pani zadowolona, że mieszka(ł) właśnie tam?
- Czym zajmuje się Pan/Pani na co dzień? Jakie ma Pan/Pani wykształcenie?
- W jakim wieku jest Pana/Pani dziecko, które rozpoczęło edukację w szkole średniej? Czy rozpoczęło ono naukę w szkole podstawowej jako sześć- czy siedmiolatek?
- Czy Pana/Pani dziecko uczęszczało do gimnazjum? W jakiej odległości od Państwa miejsca zamieszkania znajdowało się gimnazjum?
- Do jakiej szkoły średniej obecnie uczęszcza Pana/Pani dziecko? Jak daleko znajduje się ta szkoła od Państwa miejscowości?
- Czy ma Pan/Pani jeszcze inne dzieci? W jakim są wieku? Czym się zajmują? Jakie mają wykształcenie?

### Wybór szkoły średniej (do 25 min.)

*Teraz chciałabym/chciałbym porozmawiać na temat wyboru przez Pana/Panią i Pana/Pani dziecko szkoły średniej.*

- Czy są Państwo zadowoleni ze szkoły, do której chodzi Pana/Pani dziecko?
- Jak to się stało, że Pana/Pani dziecko trafiło do tej właśnie szkoły średniej?
- Czy to jest szkoła przez Państwa preferowana? Czy jakaś inna szkoła byłaby lepsza dla Pana/Pani dziecka? Tak / Nie – dlaczego?
- Jaką inną szkołę chciał(a) Pan/Pani wybrać dla dziecka? Dlaczego chciał Pan/Pani, żeby dziecko tam kontynuowało edukację? Z jakich powodów dziecko nie mogło podjąć w tej szkole nauki?
- Czy podejmując decyzję o wyborze szkoły średniej miał Pan/Pani i/lub Pana/Pani dziecko jakieś trudności? Czy uważa Pan/Pani, że na przykład rok później, kiedy dziecko byłoby starsze, łatwiej byłoby podejmować decyzje o dalszej edukacji, czy też raczej nie miałyby to znaczenia? Dlaczego?

- Czy wie Pan/Pani, czy koledzy i koleżanki Pana/Pani dziecka ze szkoły podstawowej uczą się teraz w szkołach swojego pierwszego wyboru, czy raczej nie? Jeśli nie, z jakich powodów nie mogli podjąć edukacji w szkołach pierwszego wyboru?
- Czy reforma systemu oświaty, polegająca m.in. na likwidacji gimnazjów, wpłynęła na wybór szkoły średniej dla Pana/Pani dziecka? Jeśli tak, to w jaki sposób?

#### Zmiany i koszty związane z podjęciem przez dziecko edukacji w szkole średniej (do 25 min.)

*Teraz chciałbym/chciałabym porozmawiać na temat zmian w Państwa życiu i kosztów związanych z podjęciem przez Pana/Pani dziecko nauki w szkole średniej.*

- Jak zmieniło się Państwa rodzinne życie po rozpoczęciu przez Pana/Pani dziecko edukacji w szkole średniej? Czy pojawiły się jakieś nowe trudności, problemy (np. nie ma już możliwości pomagania rodzicom w gospodarstwie rolnym, rodzina rzadziej może się widywać itp.)?
- Czy teraz na co dzień nadal mieszkają Państwo w swojej rodzinnej miejscowości czy rozpoczęcie edukacji w szkole ponadpodstawowej wymagało przeprowadzki?
- Jak wyglądają przejazdy dziecka do i ze szkoły? Z jakiego środka transportu korzysta Pana/Pani dziecko? Czy Pana/Pani dziecko przyjeżdża do domu codziennie, raz na tydzień czy rzadziej?
- Ile czasu codziennie/tygodniowo zajmują dziecku przejazdy?
- Czy dojazdy do szkoły są w Pana/Pani opinii uciążliwe, czy raczej nie?
- Jakie są comiesięczne koszty sfinansowania dojazdów Pana/Pani dziecka do szkoły? Kto te koszty pokrywa? Czy są one dla Państwa rodziny dużym obciążeniem?
- Jakie są comiesięczne koszty utrzymania Pana/Pani dziecka w szkole średniej? A jakie były koszty utrzymania dziecka, kiedy chodziło do gimnazjum, szkoły podstawowej?
- Jeśli pojawiają się jakieś trudności, problemy związane z uczęszczaniem Pana/Pani dziecka do szkoły średniej, to co mogłoby Państwu pomóc w radzeniu sobie z tymi trudnościami i problemami?

#### Funkcjonowanie dziecka w nowym środowisku szkolnym (do 20 min.)

*Na koniec chciałbym/chciałabym porozmawiać na temat nowej szkoły Pana/Pani dziecka.*

- Czy zmianę szkoły przez dziecko oceniliby Pan/Pani jako trudne doświadczenie, czy raczej nie? Co ewentualnie było trudne dla dziecka i dla Pani/Pana jako rodzica?
- Czy zaobserwował Pan/Pani jakieś nowe problemy dziecka po rozpoczęciu przez niego edukacji w szkole średniej?
- Jak radzi sobie Pana/Pani dziecko z nauką? Czy są jakieś przedmioty, które sprawiają mu jakąś szczególną trudność? Z czego te trudności mogą Pana/Pani zdaniem wynikać?
- Czy w razie trudności w nauce jakiegoś przedmiotu Pana/Pani dziecko może liczyć na czyjeś wsparcie? Czyje?

- 
- Czy dostrzegacie Państwo jakieś problemy szkoły, w której teraz uczy się Pana/Pani dziecko? (np. brak miejsca, zbyt duża liczba uczniów, brak nauczycieli, brak czasu nauczycieli na indywidualną pracę z uczniami, zbyt duża ilość materiału itp.)
  - Co myśli Pan/Pani o dalszej edukacji Pana/Pani dziecka? Czy chciałby/ chciałyby Pan/Pani, żeby po szkole średniej podjęło ono studia, poszło do pracy, wróciło pracować w gospodarstwie? Czy Pana/Pani zdaniem szkoła, do której uczęszcza dziecko, pozwoli Pana/Pani dziecku zrealizować dalsze plany edukacyjne i plany życiowe?

*Dziękuję za rozmowę*

## Dyspozycje do wywiadów z uczniami klas pierwszych

*Dzień dobry, prowadzę badania młodzieży ze szkół średnich, która rozpoczęła edukację ponadpodstawową po wprowadzeniu reformy oświaty w 2017 roku. Chcemy zobaczyć, czy i jak wprowadzone zmiany, polegające m.in. na likwidacji gimnazjów, zmieniły sytuację uczniów objętych reformą.*

### Pytania wprowadzające (do 25 min.)

*Na początek chciałam/chciałem zadać Panu/Pani kilka pytań dotyczących miejscowości rodzinnej, Pana/Pani rodziny i wcześniejszej edukacji.*

- Ile ma Pan/Pani lat?
- Do jakiej szkoły średniej i klasy (jaki profil) Pan/Pani obecnie uczęszcza?
- Gdzie znajduje się Pana/Pani rodzinna miejscowość? W jakiej odległości od szkoły średniej ona leży?
- Proszę opowiedzieć o swojej miejscowości rodzinnej: ilu liczy mieszkańców, czym się oni zajmują, jakie organizacje/instytucje kulturalne, edukacyjne, społeczne działają na jej terenie? Jakie są główne problemy tej miejscowości? Czy jest Pan/Pani zadowolona, że mieszka(ł) właśnie tam?
- Czy rozpoczął Pan/Pani naukę w szkole jako sześćcio- czy siedmiolatek?
- Gdzie uczęszczał Pan/Pani do szkoły podstawowej? Czy chodził Pan/Pani do gimnazjum? W jakiej odległości od Pana miejsca zamieszkania znajdowała się szkoła podstawowa i gimnazjum?
- Czym zajmują się obecnie Pana/Pani rodzice? Jakie mają wykształcenie?
- Czy ma Pan/Pani rodzeństwo? Jeśli tak, czym się zajmuje, jakie ma wykształcenie? Gdzie mieszka?

### Wybór szkoły średniej (do 15 min.)

*Teraz chciałabym/chciałbym porozmawiać na temat wyboru przez Pana/Panią i Pana/Pani rodzinę szkoły średniej.*

- Czy kończąc szkołę podstawową / gimnazjum miał Pan/Pani trudności z podjęciem decyzji, w jakiego typu szkole chciałby Pan/Pani kontynuować edukację? Czy uważa Pan/Pani, że na przykład rok później łatwiej byłoby Panu/Pani podejmować decyzje o dalszej edukacji, czy też raczej nie miałyby to znaczenia? Dlaczego?
- Jak to się stało, że trafił Pan/Pani do tej właśnie szkoły średniej? Czy to była Pana/Pani szkoła pierwszego wyboru czy też chciał Pan/Pani chodzić do innej szkoły? Jaka to była szkoła? Dlaczego Pan/Pani chciał się w niej uczyć? Z jakich powodów nie mógł Pan/Pani podjąć w tej szkole edukacji?

- Czy Pana/Pani rodzice mieli jakieś konkretne preferencje co do wyboru przez Pana/Panią szkoły?
- Czy wie Pan/Pani, czy koledzy i koleżanki z Pana/Pani klasy w szkole podstawowej uczą się teraz w szkołach swojego pierwszego wyboru, czy raczej nie? Jeśli nie, z jakich powodów nie mogli podjąć edukacji w szkołach pierwszego wyboru?

#### Zmiany i koszty związane z podjęciem edukacji w szkole średniej (do 25 min.)

*Teraz chciałbym/chciałabym porozmawiać na temat zmian i kosztów związanych z podjęciem przez Pana/Panią nauki w szkole średniej.*

- Co zmieniło się w Pana/Pani życiu po podjęciu edukacji w szkole średniej?
- Czy nadal na co dzień mieszka Pan/Pani w swojej rodzinnej miejscowości, czy też rozpoczęcie edukacji w szkole ponadpodstawowej wymagało przeprowadzki?
- W jaki sposób podjęcie przez Pana/Panią edukacji w nowej szkole wpłynęło na funkcjonowanie Pana/Pani rodziny? Czy pojawiły się jakieś trudności, problemy (np. nie ma już możliwości pomagania rodzicom w gospodarstwie rolnym, rodzina rzadziej może się widywać itp.)?
- Jak wygląda kwestia Pana/Pani dojazdów z i do szkoły? Jakim środkiem transportu Pan/Pani podróżuje (np. autobus, samochód, bus wynajmowany przez gminę itp.)?
- Ile czasu codziennie/tygodniowo zajmują Panu/Pani przejazdy? Czy przejazdy z i do szkoły uważa Pan/Pani za uciążliwe, czy raczej nie?
- Jaki jest miesięczny koszt przejazdów do domu?
- Kto finansuje Pana/Pani przejazdy? Czy jest to Pana/Pani zdaniem duże, czy raczej nieznaczne obciążenie dla Pana/Pani rodziny?
- Czy ogólnie koszty Pana/Pani uczęszczania do szkoły średniej są Pana/Pani zdaniem dużym obciążeniem dla rodziców, czy raczej nie?

#### Funkcjonowanie w nowym środowisku szkolnym (do 25 min.)

*Na koniec chciałbym/chciałabym porozmawiać na temat Pana/Pani nowej szkoły.*

- Czy jest Pan/Pani zadowolony ze szkoły, w której Pan/Pani się znalazł(a)? Czy wolał(a)by Pan/Pani chodzić do innej szkoły? Jeśli tak – do jakiej, dlaczego?
- Jak czuje się Pan/Pani w nowej szkole? Jaka panuje w niej atmosfera między uczniami i między uczniami i nauczycielami?
- Czy do szkoły chodzą też inni Pana/Pani koledzy ze szkoły podstawowej, czy też nie znał(a) Pan/Pani w niej nikogo, rozpoczynając edukację?
- Czy ma Pan/Pani teraz możliwość utrzymywania kontaktów z Pana/Pani kolegami/koleżankami ze szkoły podstawowej? Co ewentualnie utrudnia te kontakty?

- 
- Czy zmiana szkoły była dla Pana/Pani trudnym doświadczeniem? Co było trudne dla Pana/Pani? (np. brak kolegów i przyjaciół, wysokie wymagania nauczycieli, odległość od domu, poczucie samotności, „duży przeskok” między szkołą podstawową i średnią itp.)
  - Jak idzie Panu/Pani nauka w nowej szkole? Czy są jakieś przedmioty, które Panu/Pani sprawiają jakąś szczególną trudność? Z czego te trudności mogą Pana/Pani zdaniem wynikać?
  - Czy w razie trudności w nauce jakiegoś przedmiotu może liczyć Pan/Pani na czyjeś wsparcie? Kto udziela lub może Panu/Pani udzielić takiego wsparcia? (np. nauczyciele, koledzy, uczniowie itp.)
  - Czy dostrzega Pan/Pani jakieś problemy szkoły, w której teraz Pan/Pani się uczy? Jakie to problemy? (np. brak miejsca, zbyt duża liczba uczniów, brak nauczycieli, brak czasu nauczycieli na indywidualną pracę z uczniami, zbyt duża ilość materiału itp.)
  - Czy myśli już Pan/Pani o tym, co dalej robić po szkole średniej? Czy chciałby Pan/Pani podjąć studia, czy raczej pójść do pracy, wrócić do gospodarstwa rodziców itp.? A co myślą o Pana/Pani dalszej edukacji Pana/Pani rodzice?
  - Czy Pana/Pani zdaniem szkoła, do której Pan/Pani uczęszcza, pozwoli Panu/Pani na zrealizowanie dalszych planów edukacyjnych i planów życiowych?

*Dziękuję za rozmowę*

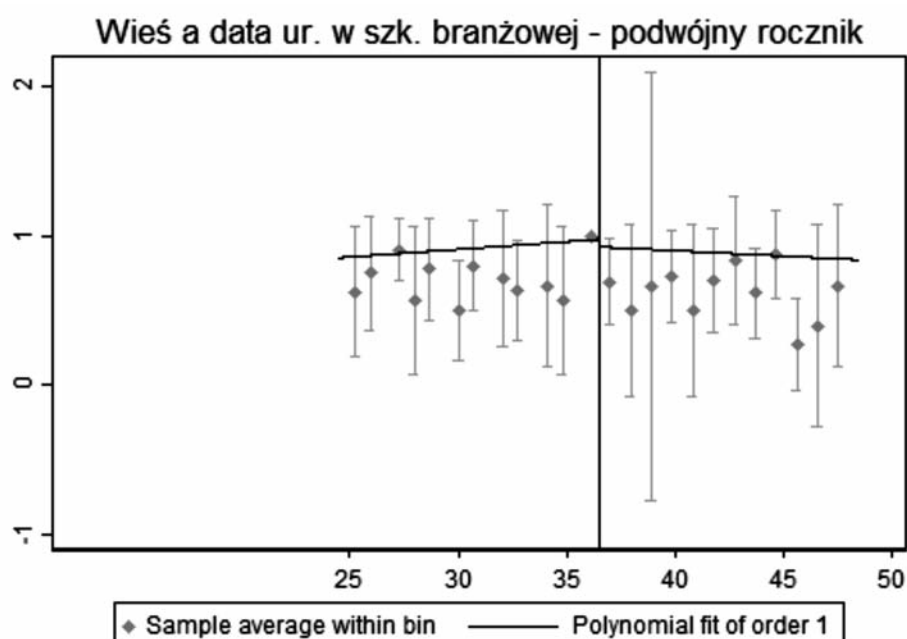
## Aneks 3. Wyniki analizy efektu przyczynowego techniką RDD

Opis metodologii analiz techniką RDD znajduje się w rozdziale 2 raportu.

Objaśnienia dotyczące wykresów:

Na osi poziomej wykresów oznaczono kolejny numer miesiąca, w którym urodził się uczeń, licząc od stycznia 2000 roku. Na osi pionowej oznaczono wartość danej zmiennej pomiaru efektu. Szare słupki dla poszczególnych miesięcy oznaczają średnią wartość zmiennej pomiaru efektu dla uczniów urodzonych w danym miesiącu wraz z przedziałem ufności (nieuwzględniającym zespołowego charakteru doboru próby uczniów). Pionowa linia oznacza próg, tj. koniec roku kalendarzowego. W przypadku „efektu podwójnego rocznika” jest to granica między 31 grudnia 2002 roku a 1 stycznia 2003 roku, zaś w przypadku „efektu likwidacji gimnazjum” granica między 31 grudnia 2003 roku a 1 stycznia 2004 roku. Ciemne linie po obu stronach progu odpowiadają oszacowanemu równaniu regresji, w którym zmienną zależną jest dana zmienna pomiaru efektu, a zmiennymi niezależnymi są: miesiąc urodzenia oraz dodatkowe zmienne kontrolne (płeć, wykształcenie rodziców, makroregion Polski) o wartościach ustalonych na poziomie średniej.

*Zmienna pomiaru efektu: udział młodzieży ze wsi (szkoła branżowa I stopnia)*



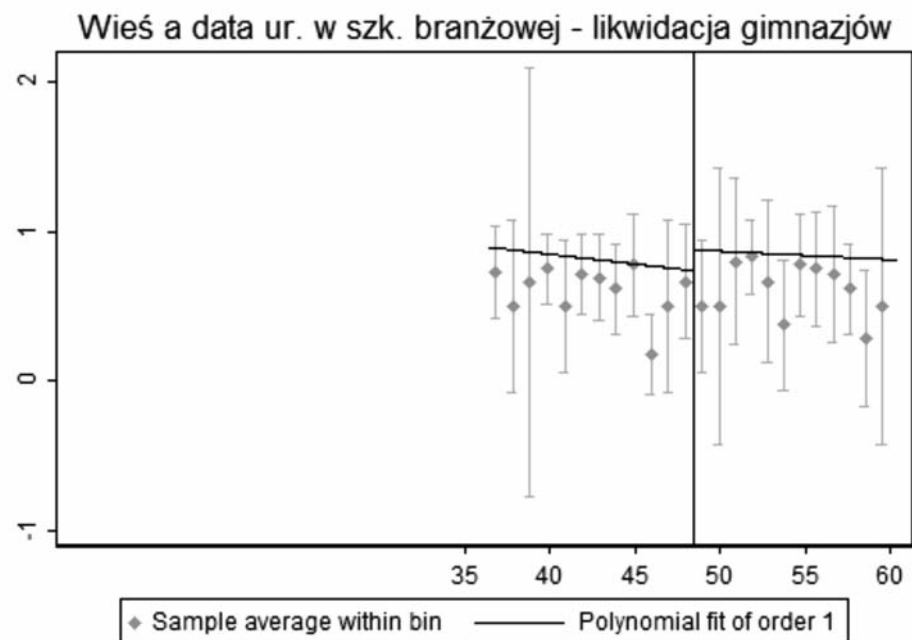
Oszacowanie punktowe efektu: -11 p.p.

Dolna granica przedziału ufności: -69 p.p.

Górna granica przedziału ufności: +47 p.p.

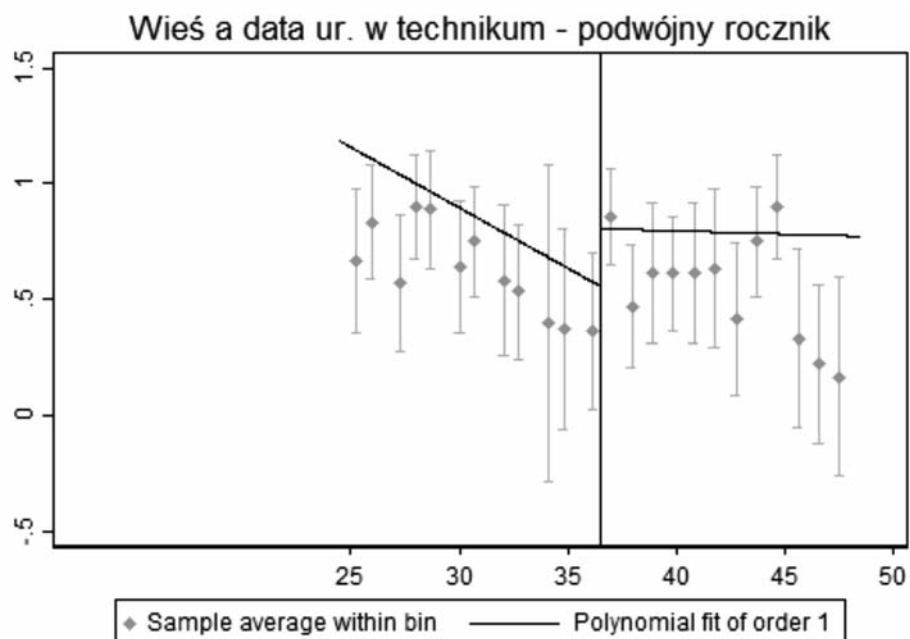
Istotność: 0,700





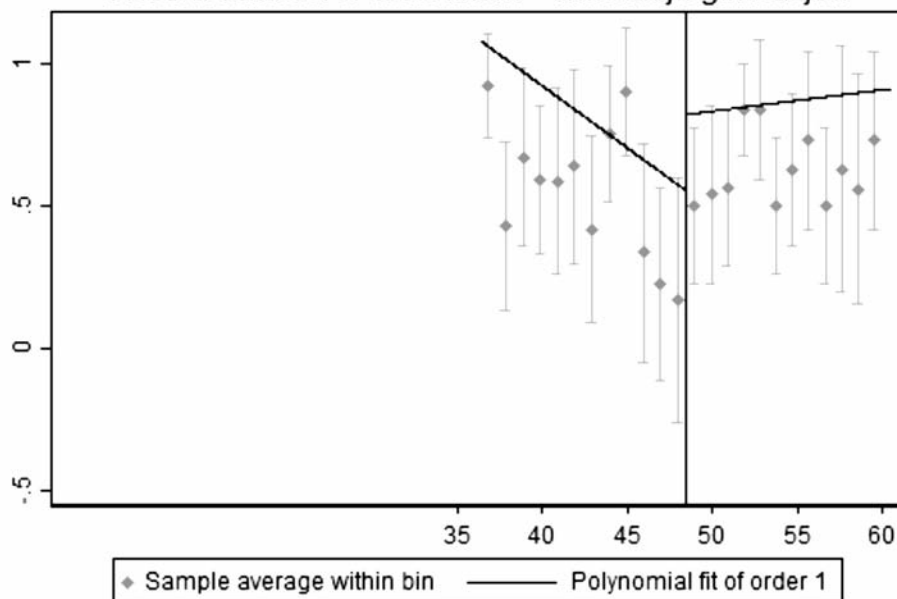
Oszacowanie punktowe efektu: +18 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -20 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +56 p.p.  
Istotność: 0,345

Zmienna pomiaru efektu: udział młodzieży ze wsi (technikum)



Oszacowanie punktowe efektu: +31 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: +3 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +59 p.p.  
Istotność: 0,029

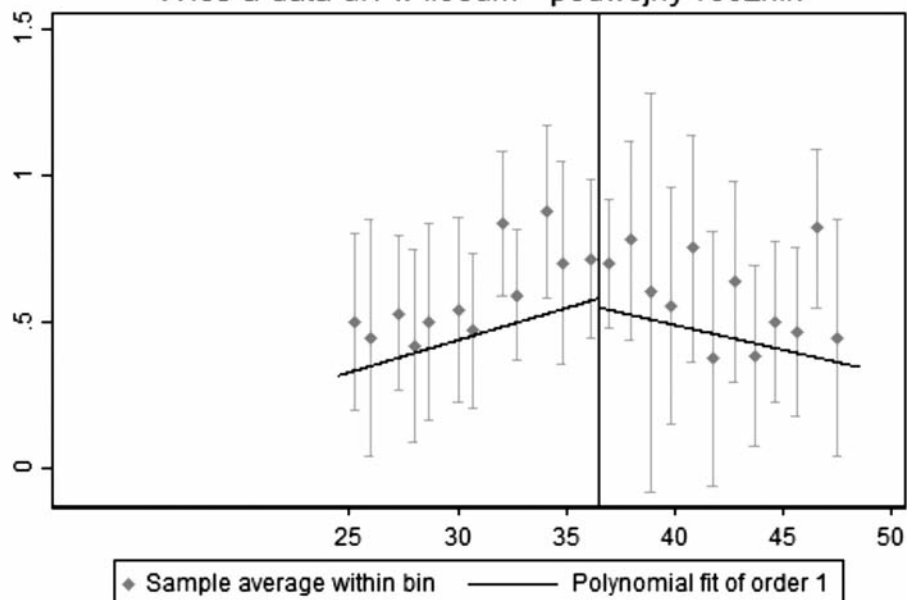
### Wieś a data ur. w technikum - likwidacja gimnazjów



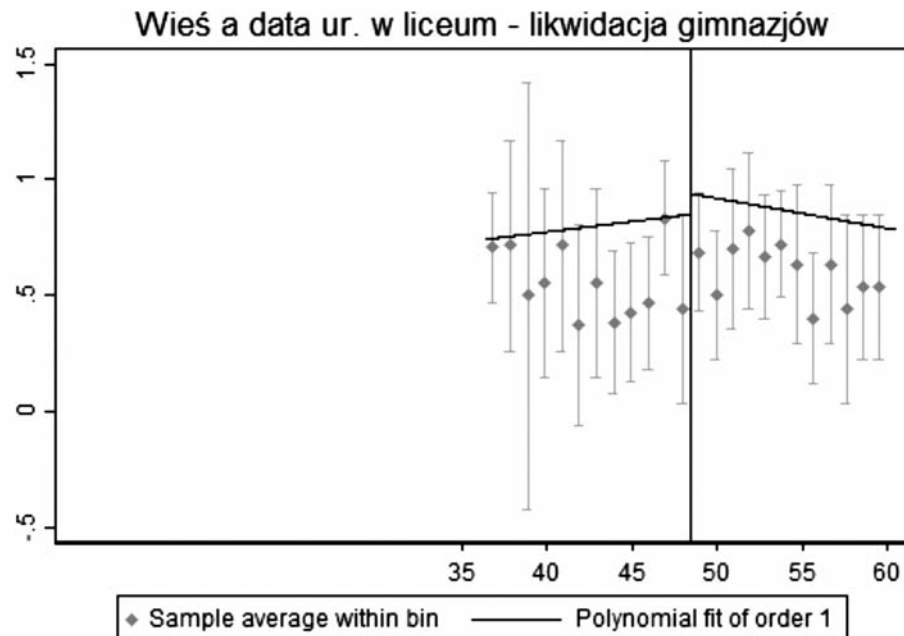
Oszacowanie punktowe efektu: +39 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: +7 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +72 p.p.  
Istotność: 0,017

*Zmienna pomiaru efektu: udział młodzieży ze wsi (liceum ogólnokształcące)*

### Wieś a data ur. w liceum - podwójny rocznik

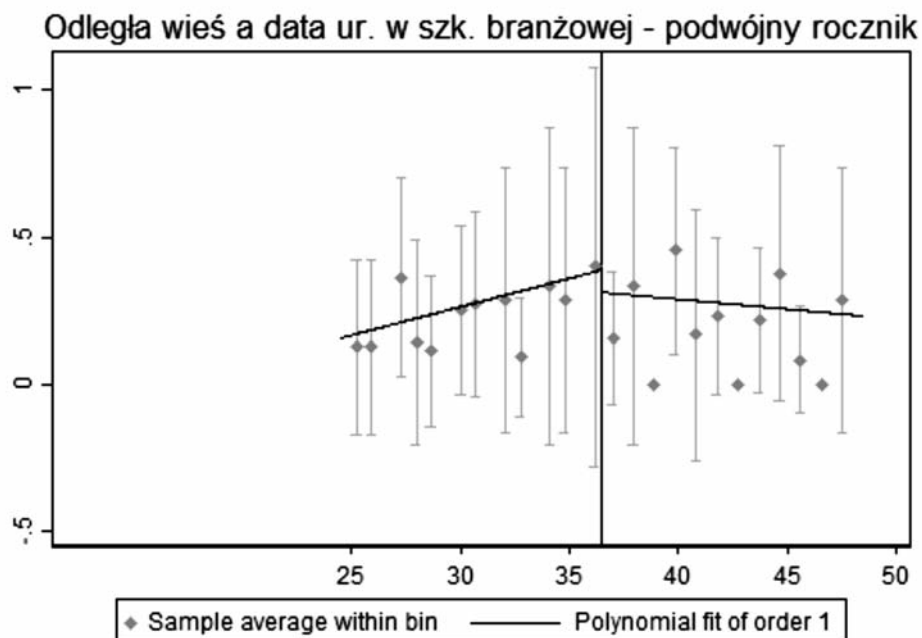


Oszacowanie punktowe efektu: -4 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -29 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +22 p.p.  
Istotność: 0,765



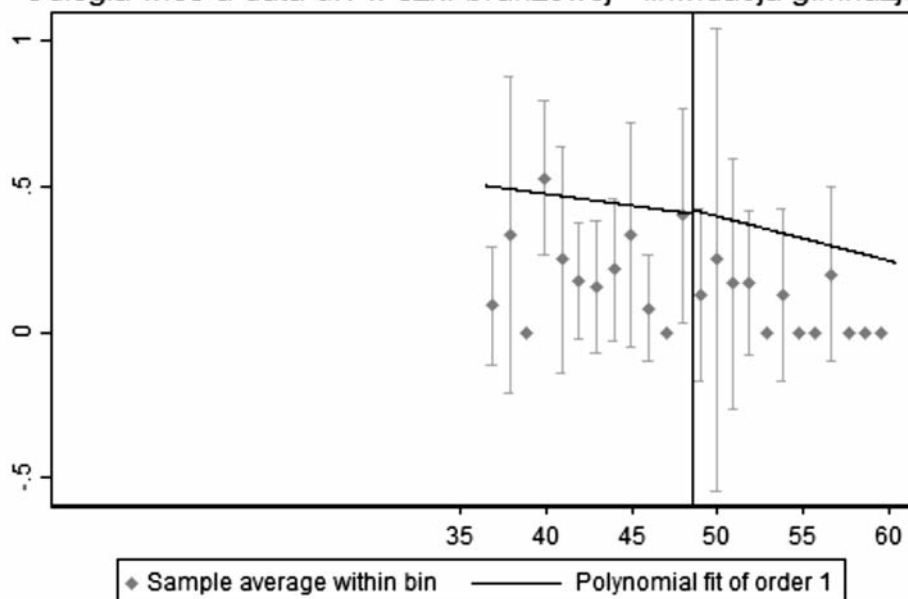
Oszacowanie punktowe efektu: +13 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -22 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +48 p.p.  
 Istotność: 0,453

*Zmienna pomiaru efektu: udział młodzieży ze wsi, spędzającej na dojazdach co najmniej 60 minut dziennie (szkoła branżowa I stopnia)*



Oszacowanie punktowe efektu: -16 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -75 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +42 p.p.  
 Istotność: 0,582

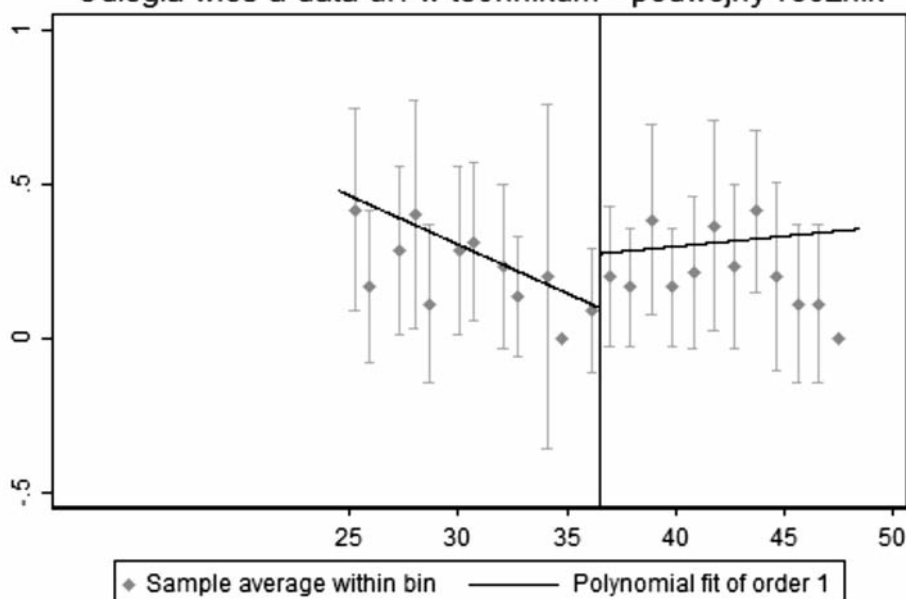
### Odległa wieś a data ur. w szk. branżowej - likwidacja gimnazjów



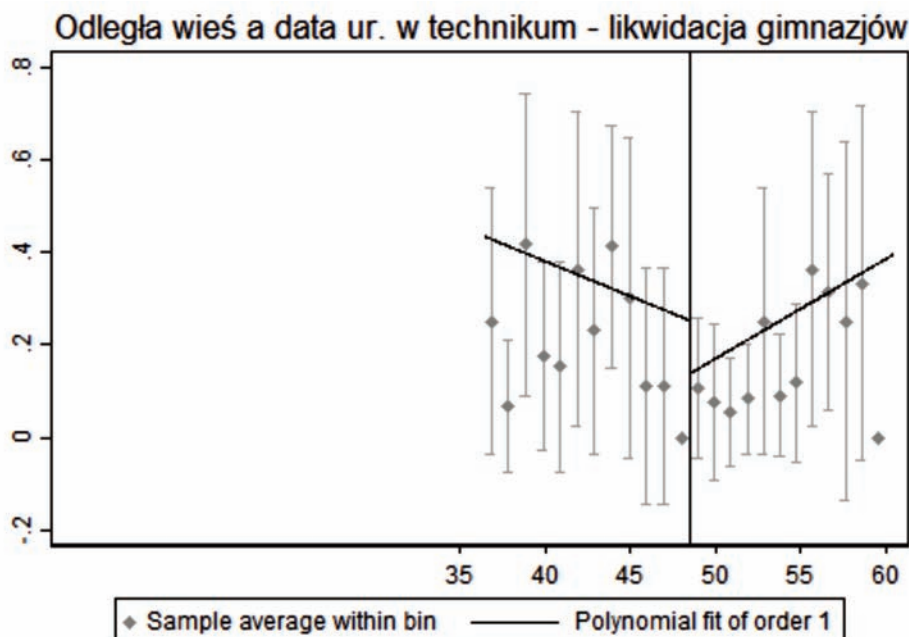
Oszacowanie punktowe efektu: +2 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -25 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +29 p.p.  
Istotność: 0,901

*Zmienna pomiaru efektu: udział młodzieży ze wsi, spędzającej na dojazdach co najmniej 60 minut dziennie (technikum)*

### Odległa wieś a data ur. w technikum - podwójny rocznik

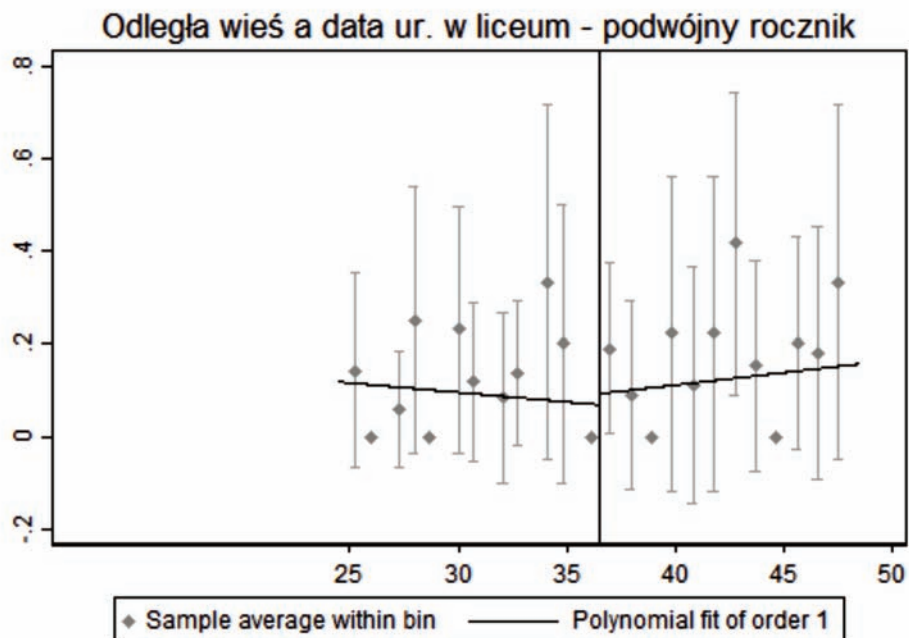


Oszacowanie punktowe efektu: +23 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -0 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +46 p.p.  
Istotność: 0,054

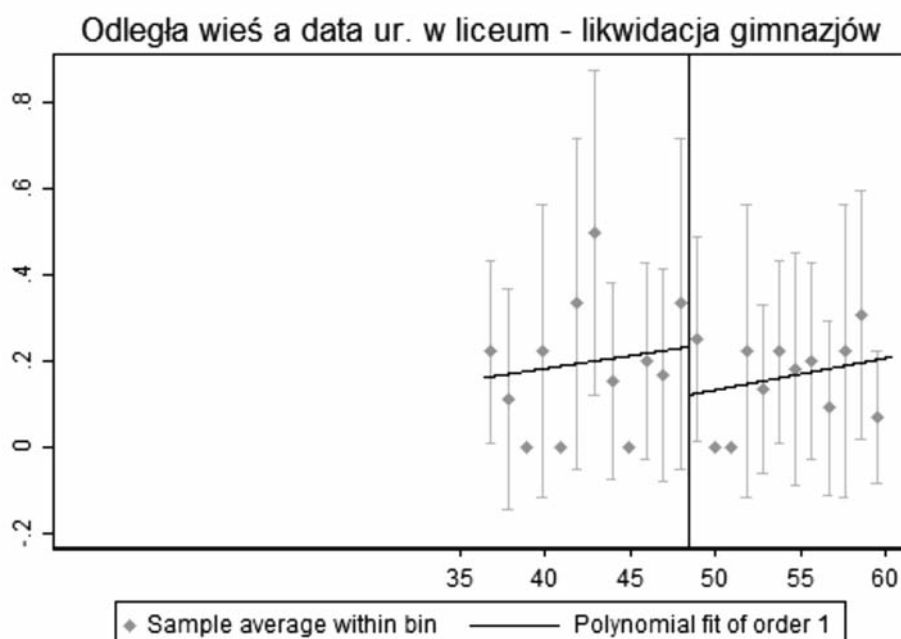


Oszacowanie punktowe efektu: -16 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -38 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +6 p.p.  
 Istotność: 0,159

*Zmienna pomiaru efektu: udział młodzieży ze wsi, spędzającej na dojazdach co najmniej 60 minut dziennie (liceum ogólnokształcące)*

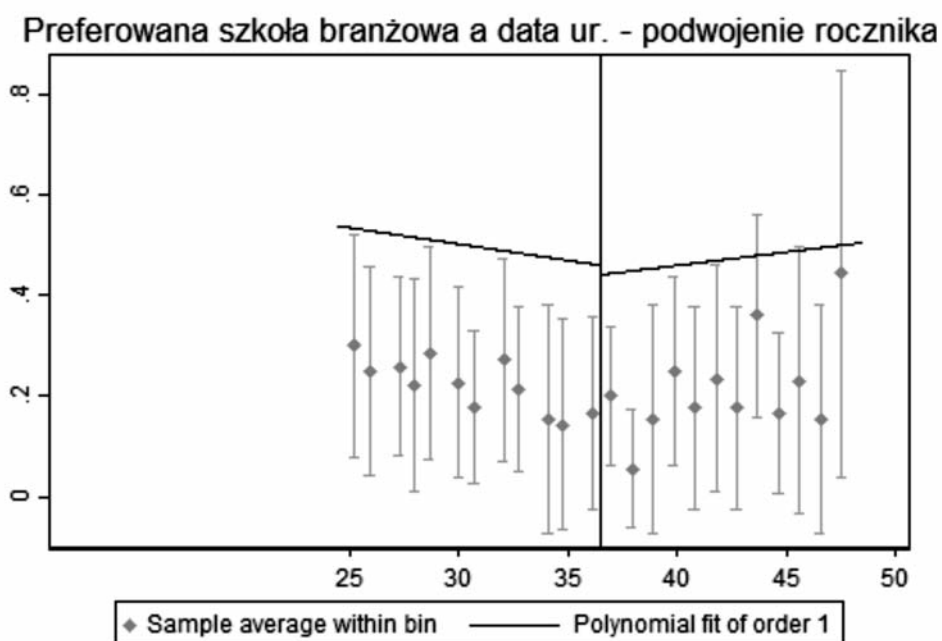


Oszacowanie punktowe efektu: +3 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -16 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +22 p.p.  
 Istotność: 0,759



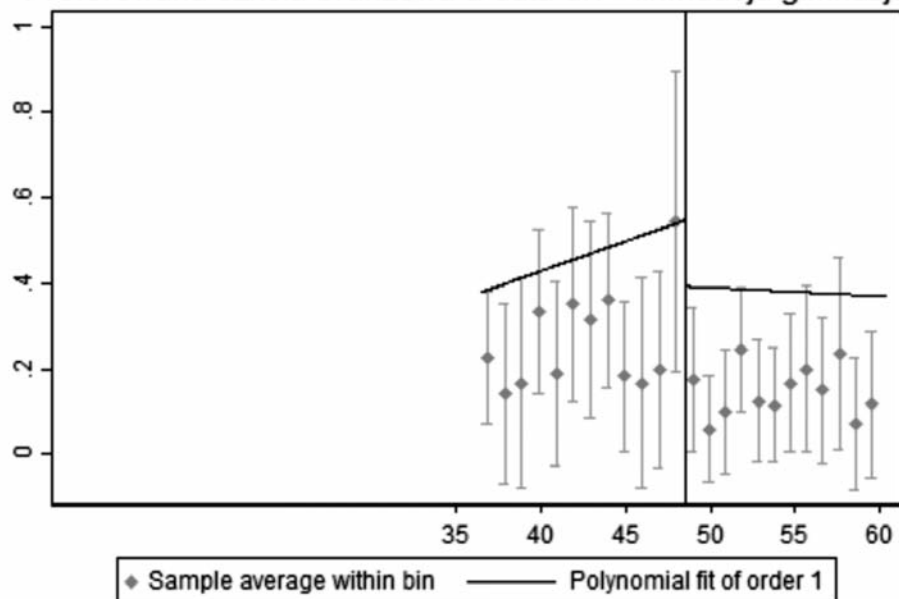
Oszacowanie punktowe efektu: -17 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -45 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +11 p.p.  
 Istotność: 0,239

*Zmienna pomiaru efektu: preferowanie szkoły branżowej I stopnia (tylko młodzież wiejska)*



Oszacowanie punktowe efektu: -3 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -22 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +17 p.p.  
 Istotność: 0,784

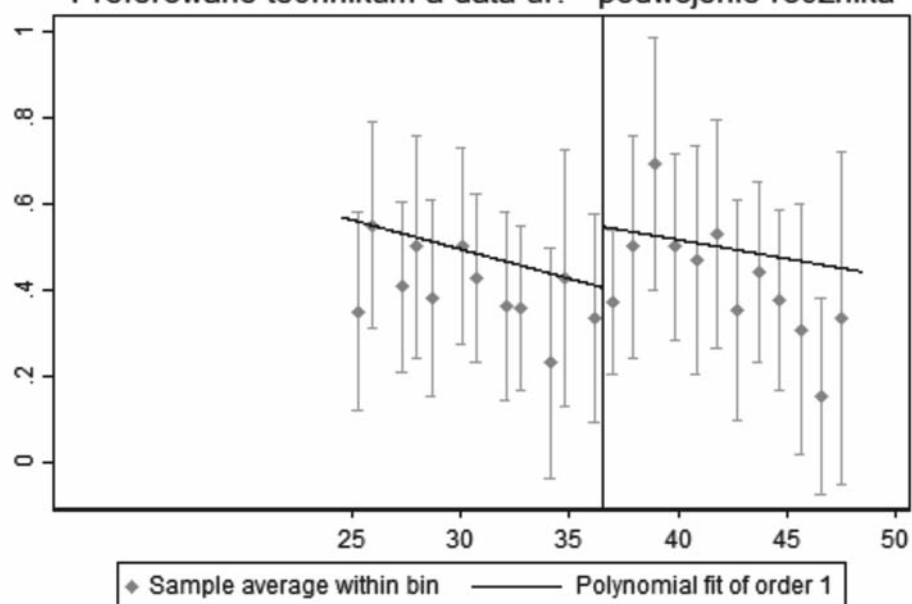
### Preferowana szkoła branżowa a data ur. - likwidacja gimnazjów



Oszacowanie punktowe efektu: -24 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -49 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +2 p.p.  
Istotność: 0,067

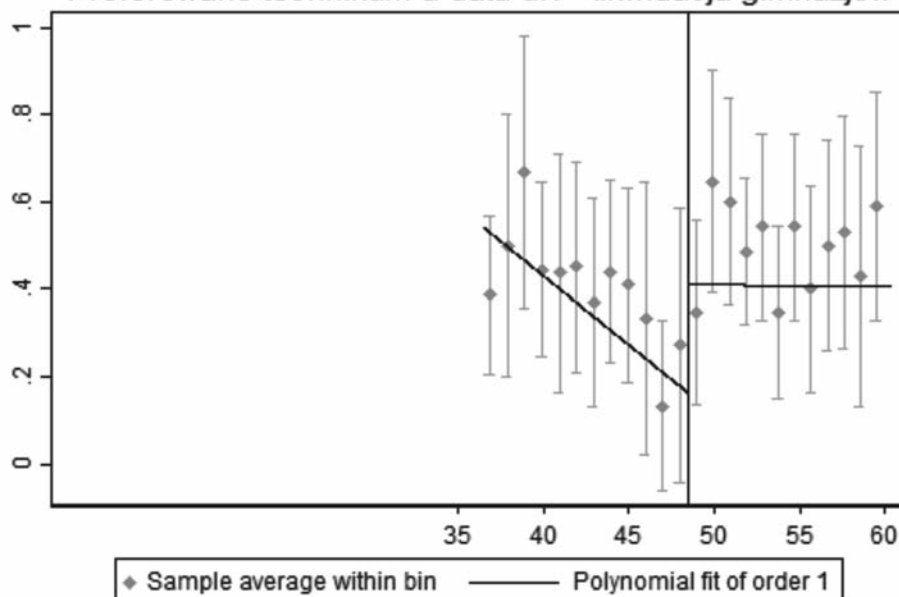
*Zmienna pomiaru efektu: preferowanie technikum (tylko młodzież wiejska)*

### Preferowane technikum a data ur. - podwojenie rocznika



Oszacowanie punktowe efektu: +20 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -6 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +46 p.p.  
Istotność: 0,131

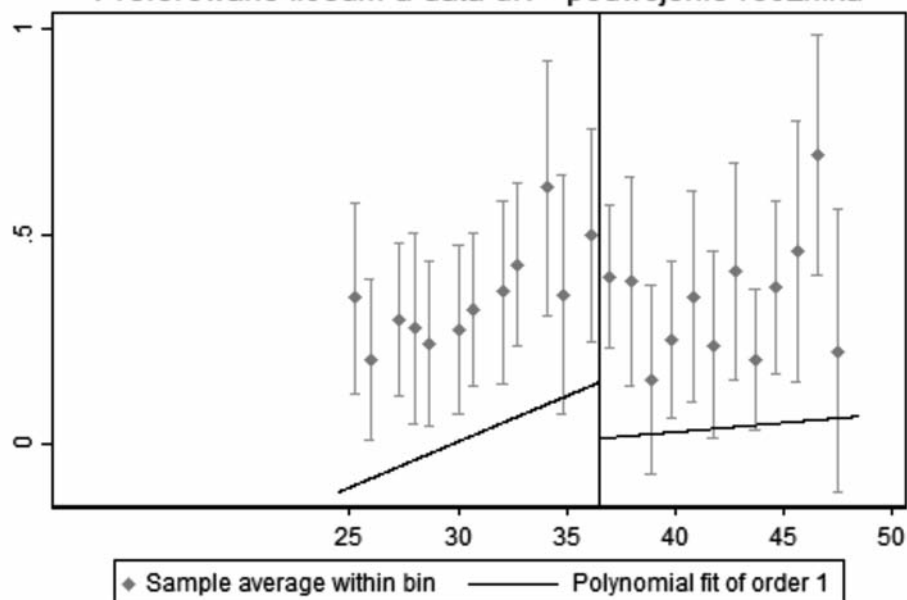
Preferowane technikum a data ur. - likwidacja gimnazjów



Oszacowanie punktowe efektu: +38 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: +6 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +70 p.p.  
Istotność: 0,021

Zmienna pomiaru efektu: preferowanie liceum ogólnokształcącego (tylko młodzież wiejska)

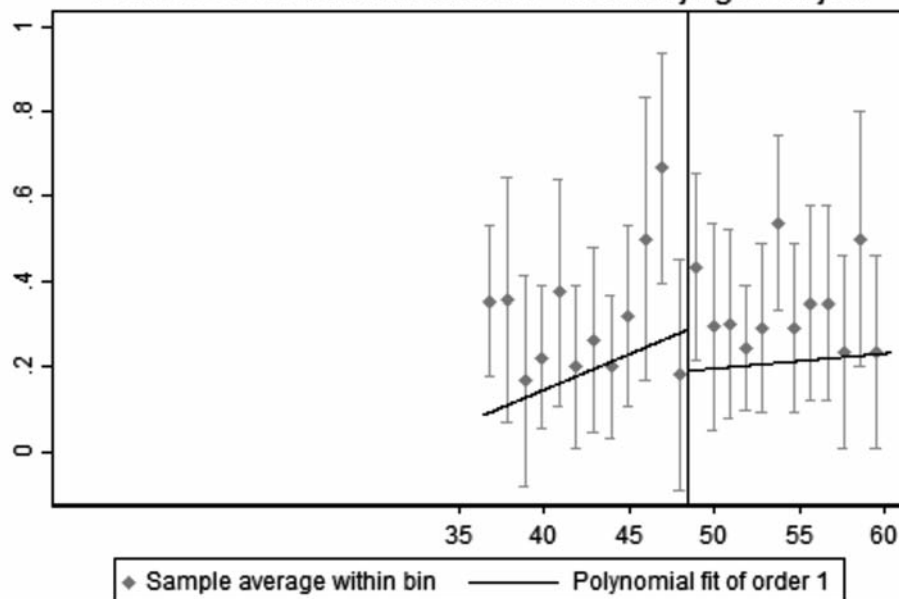
Preferowane liceum a data ur. - podwojenie rocznika



Oszacowanie punktowe efektu: -19 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -43 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +4 p.p.  
Istotność: 0,104



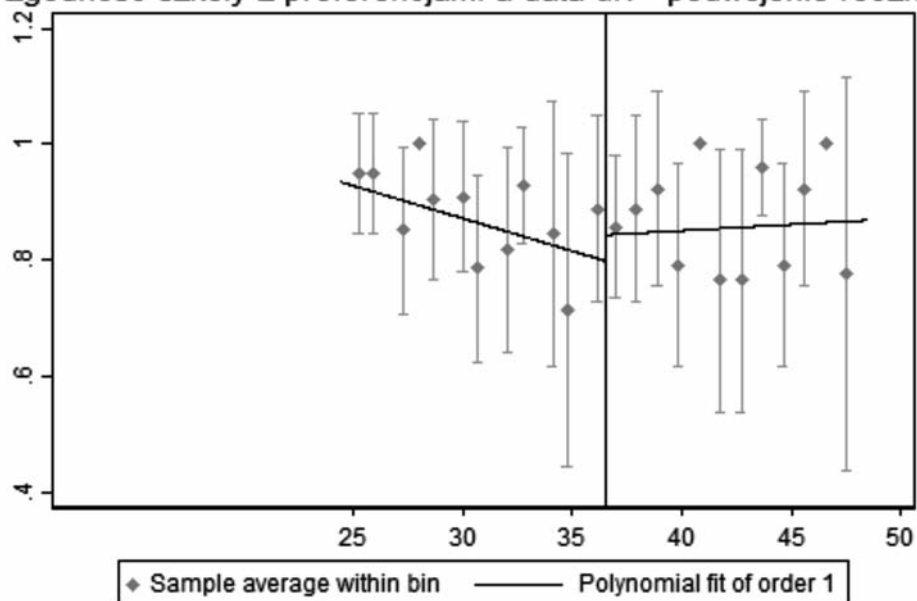
### Preferowane liceum a data ur. - likwidacja gimnazjów



Oszacowanie punktowe efektu: -15 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -42 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +12 p.p.  
Istotność: 0,287

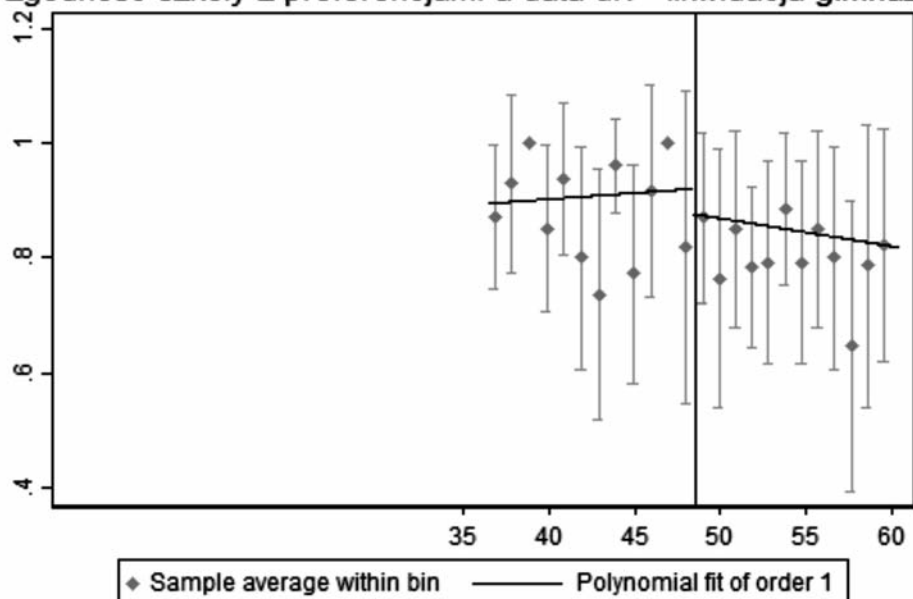
Zmienna pomiaru efektu: zgodność rodzaju szkoły, do której uczęszcza uczeń, z preferowanym (tylko młodzież wiejska)

### Zgodność szkoły z preferencjami a data ur. - podwojenie rocznik



Oszacowanie punktowe efektu: +6 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -13 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +25 p.p.  
Istotność: 0,511

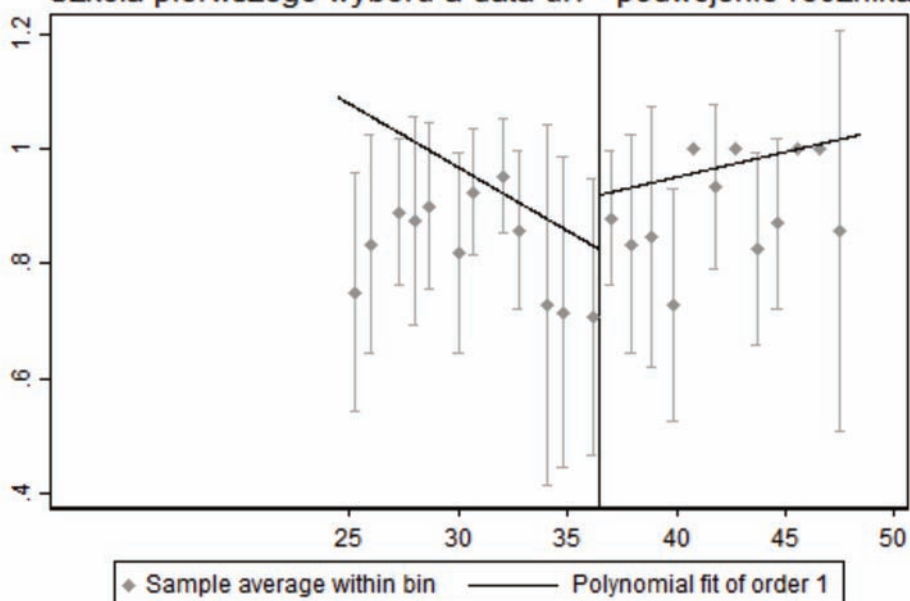
### Zgodność szkoły z preferencjami a data ur. - likwidacja gimnazjów



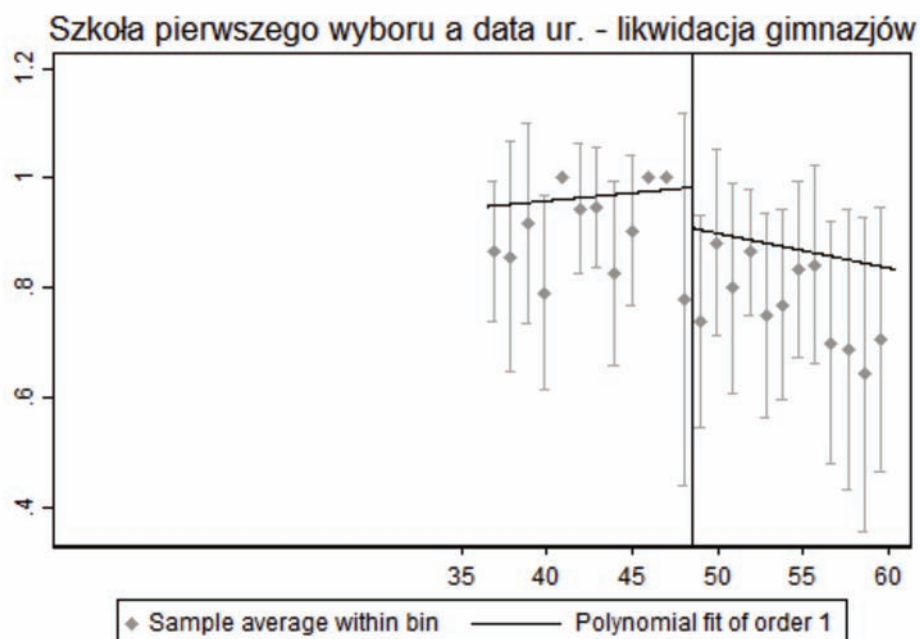
Oszacowanie punktowe efektu: -7 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -28 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +15 p.p.  
 Istotność: 0,542

Zmienna pomiaru efektu: uczęszczanie do szkoły pierwszego wyboru (tylko młodzież wiejska)

### Szkoła pierwszego wyboru a data ur. - podwojenie rocznika

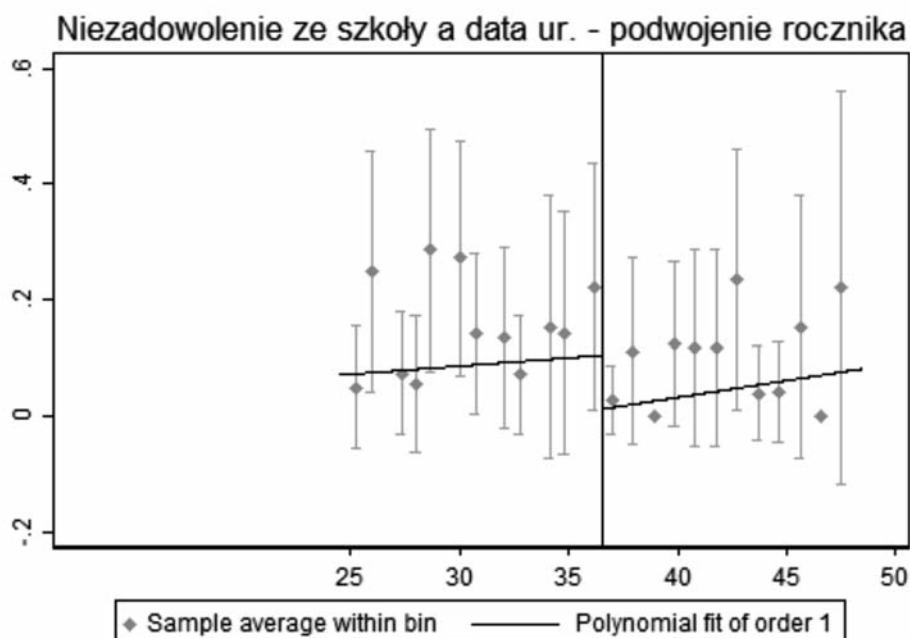


Oszacowanie punktowe efektu: +13 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -9 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +36 p.p.  
 Istotność: 0,236

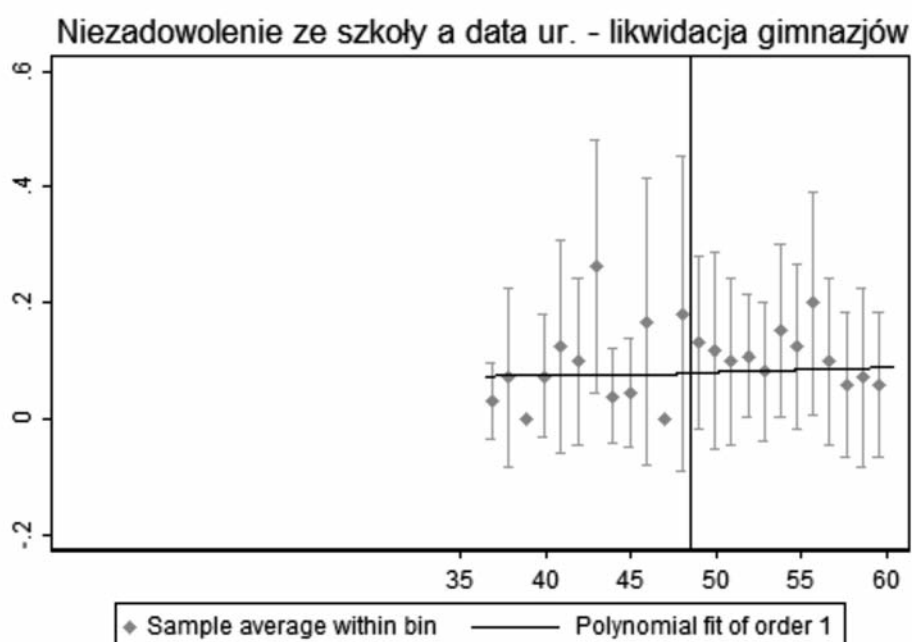


Oszacowanie punktowe efektu: -12 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -35 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +12 p.p.  
Istotność: 0,336

*Zmienna pomiaru efektu: niezadowolenie z aktualnej szkoły (tylko młodzież wiejska)*

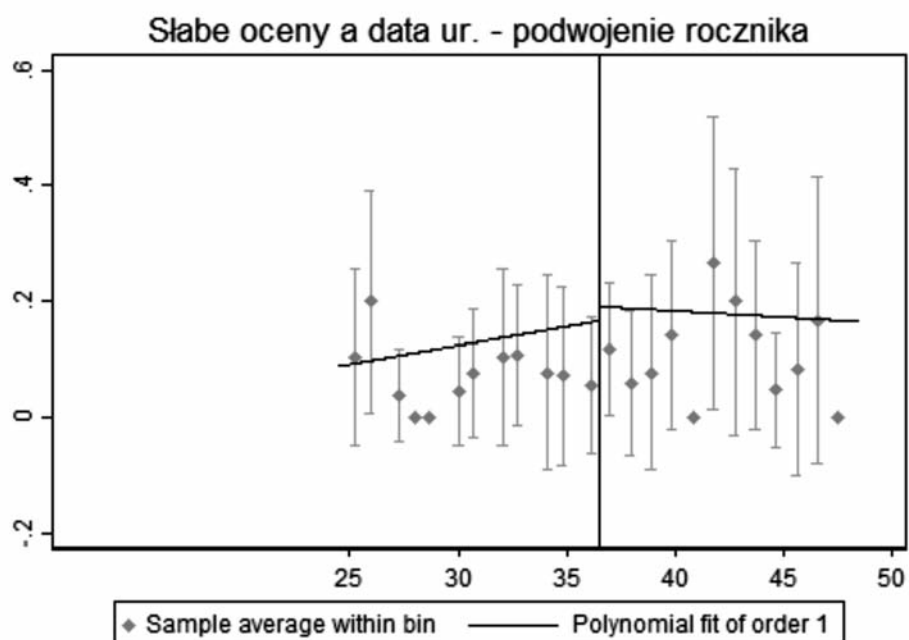


Oszacowanie punktowe efektu: -13 p.p.  
Dolna granica przedziału ufności: -31 p.p.  
Górna granica przedziału ufności: +5 p.p.  
Istotność: 0,145

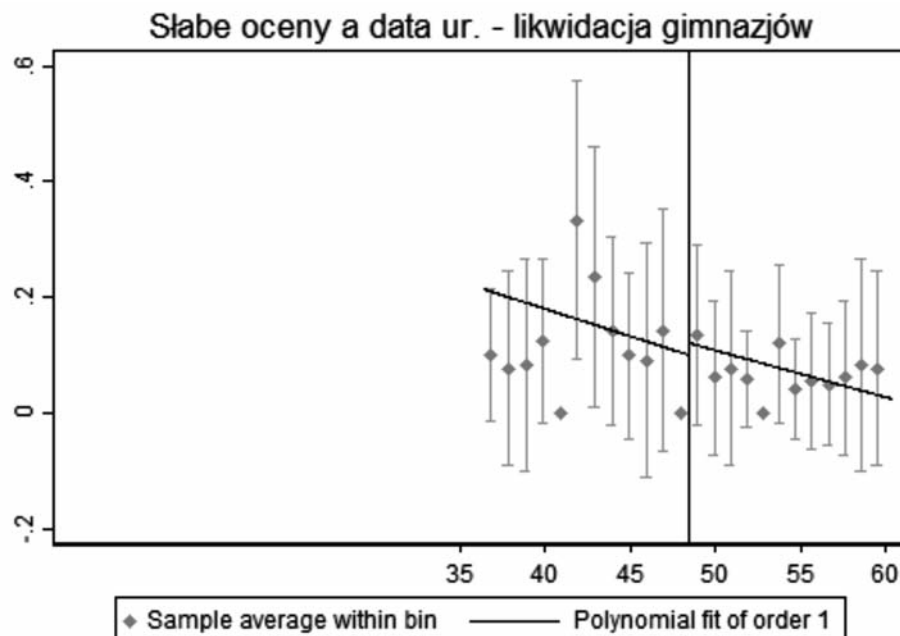


Oszacowanie punktowe efektu: +0 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -19 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +20 p.p.  
 Istotność: 0,977

*Zmienna pomiaru efektu: uzyskiwanie słabych stopni w aktualnej szkole (przeważnie dwójki i jedynki w ostatnim semestrze) (tylko młodzież wiejska)*

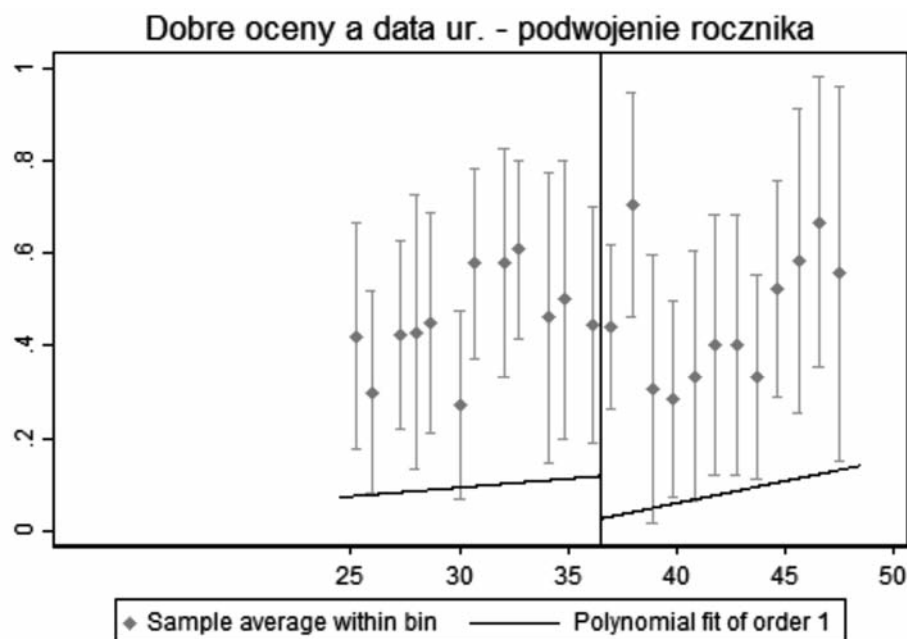


Oszacowanie punktowe efektu: +3 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -12 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +19 p.p.  
 Istotność: 0,767

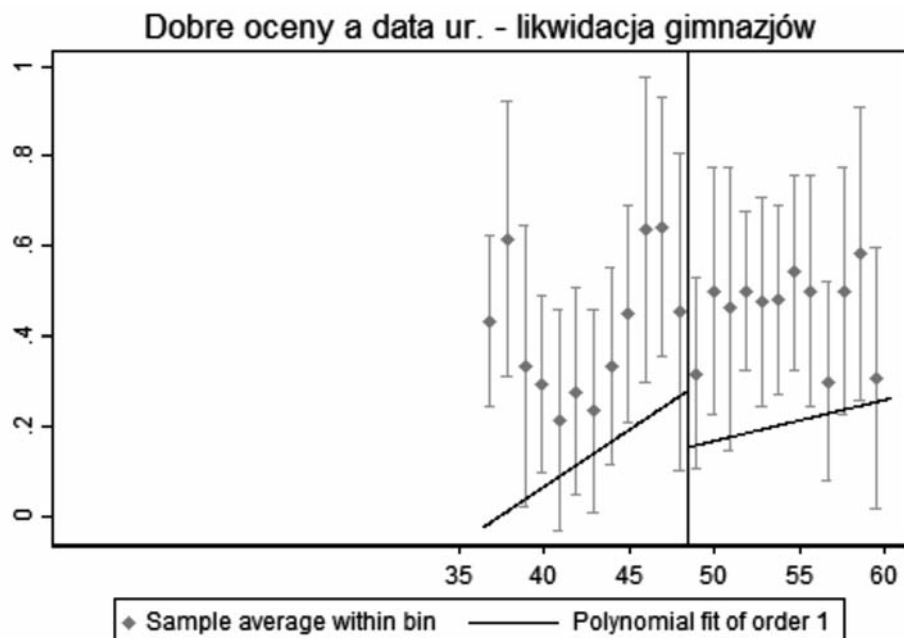


Oszacowanie punktowe efektu: +3 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -15 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +21 p.p.  
 Istotność: 0,733

*Zmienna pomiaru efektu: uzyskiwanie dobrych stopni w aktualnej szkole (przeważnie czwórki lub piątki i szóstki w ostatnim semestrze) (tylko młodzież wiejska)*

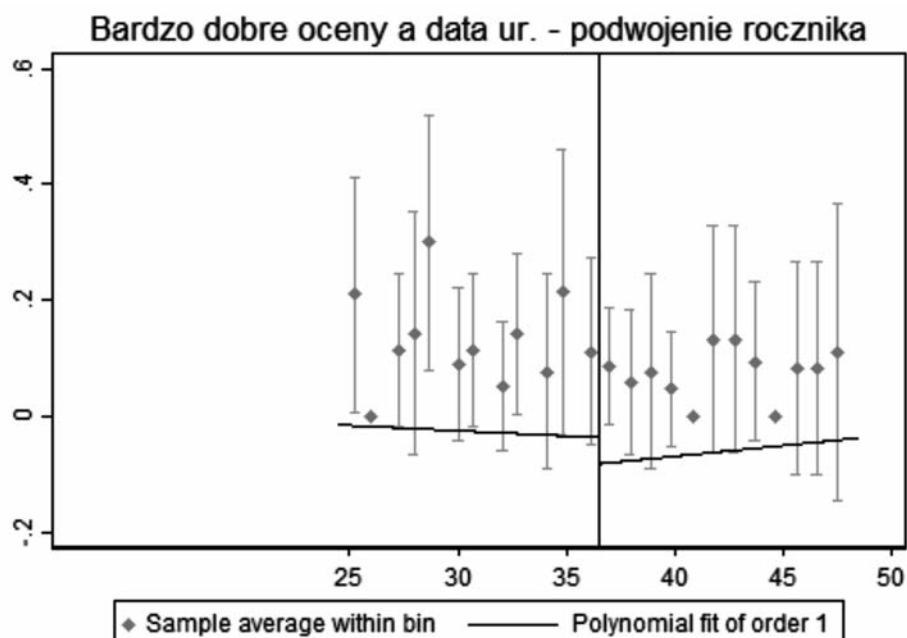


Oszacowanie punktowe efektu: -13 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -39 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +13 p.p.  
 Istotność: 0,321

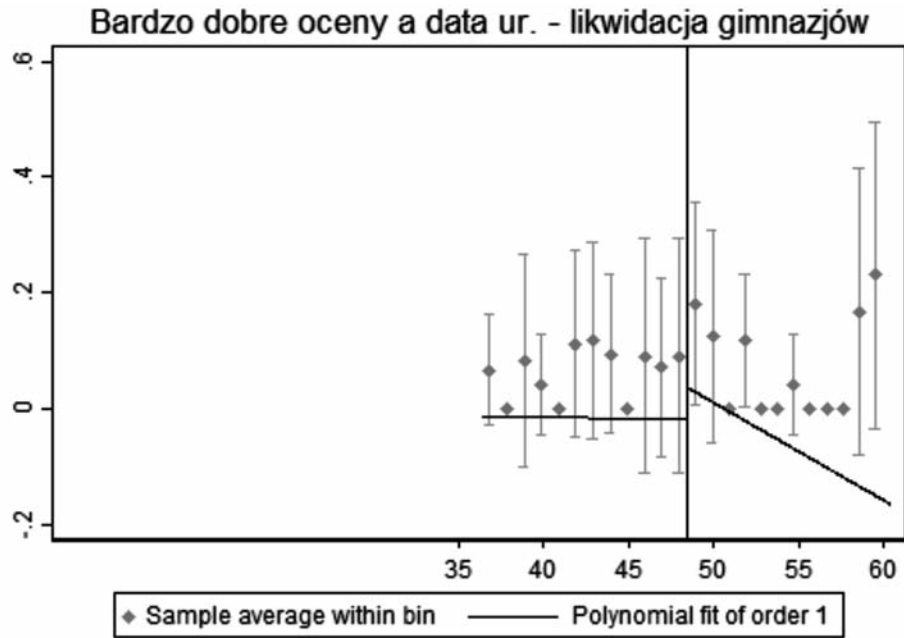


Oszacowanie punktowe efektu: -19 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -51 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +12 p.p.  
 Istotność: 0,233

*Zmienna pomiaru efektu: uzyskiwanie bardzo dobrych stopni w aktualnej szkole (przeważnie piątki i szóstki w ostatnim semestrze) (tylko młodzież wiejska)*



Oszacowanie punktowe efektu: -6 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -23 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +10 p.p.  
 Istotność: 0,452



Oszacowanie punktowe efektu: +8 p.p.  
 Dolna granica przedziału ufności: -12 p.p.  
 Górna granica przedziału ufności: +28 p.p.  
 Istotność: 0,416











Fundacja Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej jest organizacją pozarządową, działająca na rzecz rozwoju polskiej wsi. Od blisko 30 lat pomaga zmienić jej wizerunek oraz aktywnie wspiera rozwój społeczno-gospodarczy lokalnych społeczności na terenach wiejskich. Działania EFRWP skupiają się przede wszystkim na wspieraniu inwestycji w zakresie infrastruktury technicznej i rozwoju lokalnych przedsiębiorstw oraz działaniach społecznych i edukacyjnych skierowanych do osób zamieszkujących obszary wiejskie.

Więcej informacji na stronie: [www.efrwp.pl](http://www.efrwp.pl)



Instytut Debaty Eksperckiej i Analiz – QUANT TANK działa na rzecz budowy kapitału społecznego oraz podnoszenia standardu życia i zamożności w Polsce. Quant Tank to niezależny think tank wykorzystujący ilościowe metody badawcze jako główne narzędzie pomiaru i modelowania rezultatów. Naszym celem jest wsparcie uczestników debaty publicznej wysokiej jakości analizą oraz pogłębionym wnioskowaniem. Chcemy, aby wybory społeczne dokonywały się w oparciu o rzetelną wiedzę i merytoryczną wymianę poglądów. Skupiamy naukowców i praktyków o dużym doświadczeniu badawczym, eksperckim oraz zarządczym. Łączymy wiedzę z doświadczeniem. Opracowujemy rekomendacje i analizy z obszaru strategii dla firm, samorządów oraz polityk publicznych państwa – z inicjatywy własnej jak również na zamówienie.

Więcej na stronie [www.ideia.pl](http://www.ideia.pl)

ISBN: 978-83-955139-4-7



ul. Miedziana 3 A, 00-814 Warszawa  
tel. +48 22 639 87 63, fax +48 22 620 90 93  
e-mail: [efrwp@efrwp.com.pl](mailto:efrwp@efrwp.com.pl), [www.efrwp.pl](http://www.efrwp.pl)