



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**DOLNY
ŚLĄSK**



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Analiza systemu edukacji w świetle zmian demograficznych i społecznych regionu

**Określenie zapotrzebowania na edukację na różnych poziomach
w regionie w świetle prognoz demograficznych i społecznych**

Wrocław, 2010

Opracowanie i redakcja:

Analiza – zespół I w składzie:

Leszek Kwieciński

Dorota Moroń

Jacek Sroka

Analiza – zespół II w składzie:

Paweł Brezdeń

Stanisława Górecka,

Przemysław Tomczak

Analizy zrealizowane w ramach projektu „Analizy, badania i prognozy na rzecz Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego” [POKL.08.01.04–02–003/08] współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Projekt „Analizy, badania i prognozy na rzecz Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego” realizowany przez Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego w partnerstwie z Konsorcjum, w skład którego wchodzi: Dolnośląska Agencja Współpracy Gospodarczej Sp. z o.o., Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu oraz Politechnika Wrocławska.

ISBN: 978–83–62607–04–4

Opracowanie graficzne, skład i druk: Bimart s.c.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



DOLNY
ŚLĄSK



Dolnośląska Agencja Współpracy Gospodarczej

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Analiza systemu edukacji w świetle zmian demograficznych i społecznych regionu

**Określenie zapotrzebowania na edukację na różnych poziomach
w regionie w świetle prognoz demograficznych i społecznych**

Analiza – zespół I

Autorzy:

Leszek Kwieciński

Dorota Moroń

Jacek Sroka

Wrocław, 2010



Spis treści

Analiza – zespół I

Wstęp	5
1. Wychowanie przedszkolne, szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne	
<i>(Jacek Sroka)</i>	7
1.1. Wnioski i rekomendacje	13
2. Szkolnictwo ponadgimnazjalne	15
2.1. Zmiany demograficzne i społeczne a szkolnictwo ponadgimnazjalne	15
2.2. Edukacja w polityce UE – konsekwencje dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego	19
2.3. Edukacja na poziomie średnim jako problem strategiczny	21
2.4. System szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce	22
2.5. Szkolnictwo ponadgimnazjalne na Dolnym Śląsku	26
2.6. Kierunki kształcenia w szkolnictwie ponadgimnazjalnym na Dolnym Śląsku	33
2.7. Edukacja ponadgimnazjalna jako przygotowanie do studiów wyższych	38
2.8. Edukacja a rynek pracy	40
2.9. Edukacja dorosłych – uzupełnianie średniego wykształcenia	46
2.10. Wnioski – obszary oddziaływań	50
2.11. Rekomendacje	52
3. Szkolnictwo wyższe	55
3.1. Stan sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku	55
3.1.1. Zasoby ludzkie sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku	56
3.1.2. Szkolnictwo wyższe a regionalny rynek pracy – aktywność ekonomiczna absolwentów	63
3.2. Uwarunkowania międzynarodowe i krajowe odnośnie funkcjonowania i kierunków przekształcania sektora szkolnictwa wyższego	70
3.2.1. Uwarunkowania europejskie (globalne)	71



3.2.2. Uwarunkowania krajowe – rozwiązania obowiązujące i projektowane	75
3.2.3. Działania na szczeblu regionalnym	77
3.3. Rekomendacje dla władz samorządu województwa odnośnie poprawy jakości ‘produktów’ systemu edukacji na poziomie wyższym	79
4. W stronę wykształcenia z widokiem na zatrudnienie – potrzeba ewolucji systemu edukacji w kontekście wyzwań modernizacyjnych stojących przed regionem (Jacek Sroka)	85
4.1. Ad. tezy 1 i 2 – charakter luki pomiędzy edukacją a regionalnym rynkiem pracy	88
4.2. Ad. tezy 3 i 2 – charakter luki modernizacyjnej i jej wpływ na instytucjonalne powiązania edukacji i rynku pracy	91
4.3. Potrzeba tworzenia regionalnych koalicji prorozwojowych z udziałem środowisk nauczycielskich	95
4.4. Postulat tworzenia regionalnych macierzy kompetencji i monitoringu regionalnego rynku pracy przez wiodące dolnośląskie instytucje dialogowe	101
4.5. Wnioski i rekomendacje	104
Bibliografia	109
Wykaz rycin	117
Wykaz tabel	118
Analiza – zespół II	119



Wstęp

Nad czekającymi nas wyzwaniami demograficznymi, zarówno w kraju, jak i na Dolnym Śląsku, dyskutowaliśmy od dość dawna i przez wiele lat były to dyskusje na poły akademickie. Dziś jednak konfrontujemy się już z tymi wyzwaniami w sposób powszechny i bezpośredni – niż demograficzny staje się odczuwalny przede wszystkim w edukacji i to na wszystkich poziomach funkcjonowania jej systemu. W niedalekiej zaś przyszłości zmiany demograficzne zaczną o sobie dawać znać na rynku pracy oraz w innych ważnych dziedzinach życia społecznego i publicznego. Sytuację dodatkowo komplikują stojące przed regionem poważne wyzwania modernizacyjne, a także coraz poważniejsza konkurencja ze strony zagranicznych ośrodków oferujących kształcenie na poziomie wyższym. Co więcej, jak wynikało z wypowiedzi przedstawicieli administracji saksońskiej, których goszczono w regionie w listopadzie 2010 roku, nie tylko ośrodki uczelniane upatrują w dolnośląskiej młodzieży szansy na swą przyszłość. Podobne nastawienie zaczyna być coraz wyraźniej obecne w planach strategicznych wielu sąsiedzkich jednostek terytorialnych. Stwarza to zupełnie nową sytuację, w której jesteśmy zmuszeni do poszukiwania nowych, niebanalnych, a zarazem prawdziwie konkurencyjnych rozwiązań.

W niniejszym opracowaniu, z uwagi na krótki czas jego przygotowania oraz skromne środki, staramy się wskazać jedynie na zagadnienia najważniejsze, argumentując zarazem na rzecz budowy mechanizmów analitycznych, które w dającej się przewidzieć przyszłości umożliwiłyby administracji regionu prowadzenie skutecznego monitoringu sytuacji w systemie edukacyjnym – w kontekście zmian zachodzących na dolnośląskich rynkach pracy, a także w odniesieniu do skuteczności polityki zatrudnienia.

Niniejsze opracowanie składa się z czterech części. Pierwszą poświęcono problemom związanym z wychowaniem przedszkolnym oraz szkolnictwem podstawowym i gimnazjalnym. Część druga traktuje o problematyce szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Trzecia dedykowana jest szkolnictwu na poziomie wyższym. Czwarta zaś zawiera próbę połączenia najistotniejszych wątków z trzech, naszym zdaniem, silnie na siebie oddziałujących dziedzin: edukacji, rynków pracy oraz polityki zatrudnienia.

Wnioski i rekomendacje formułujemy w tekście w sposób wyodrębniony, powtarzając najważniejsze z nich. Wyszliśmy zarazem z założenia, że nie byłoby ani zasadnym, ani też specjalnie możliwym wyodrębnienie wszystkich sugestii, jakie udało nam się sformułować. Wiele spośród nich jest bowiem silnie osadzona w kontekście wyznaczonym



przez treść poszczególnych fragmentów tekstu. Z tego też powodu pragniemy zachęcić do lektury całości opracowania, mając zarazem nadzieję, że ta nie okaże się zbyt uciążliwa. Nie udało się nam bowiem zachować równych proporcji pomiędzy częściami tekstu traktującymi o poszczególnych rodzajach edukacji. Stało się tak z dwóch podstawowych powodów. Pierwszym jest wyraźna asymetria w dostępnych danych, brak możliwości ich zakupienia od instytucji statystycznych, a tym bardziej przeprowadzenia własnych badań terenowych. Natomiast na powód drugi złożyły się różnice w temperamentach badawczych osób, które weszły w skład zespołu i wreszcie – co niebagatelne – czas, jaki pozostawiono nam do dyspozycji. Był on na tyle krótki, że w zasadzie nie pozostawiał marginesu na – powiedzmy – bardziej klasyczną organizację pracy badawczej. Siłą rzeczy musieliśmy więc postawić przede wszystkim na naszą pisarską wydajność, nieco odsuwając tym samym dbałość o zachowanie proporcji tekstu, czy troskę o unikanie dublujących się cytowań zaczerpniętych z tych samych, bądź bardzo podobnych źródeł. Pozostaje nam mieć nadzieję, że mankamenty te spotkają się z wyrozumiałością Czytelników.

W imieniu Zespołu:

Jacek Sroka



1. Wychowanie przedszkolne, szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne w kontekście zmian demograficznych

W niniejszej części skupimy się na dość lakonicznej – co podyktował charakter dostępnych danych – charakterystyce stanu szkolnictwa na poziomie podstawowym i gimnazjalnym na Dolnym Śląsku na tle innych województw. Większość zaś uwag, wniosków, sugestii i rekomendacji zdecydowaliśmy się, z uwagi na ich ogólny charakter, z niniejszego tekstu wyłączyć i przenieść do części kończącej całe opracowanie, którą zatytułowano: „W stronę wykształcenia z widokiem na zatrudnienie – potrzeba ewolucji systemu edukacji w kontekście wyzwań stojących przed regionem”. W tym zaś miejscu skupimy się na wątkach dostępnych w statystyce państwowej¹, podstawowych danych ilościowych, które dostarczają, niestety, dość ograniczonej perspektywy analitycznej. Z tego też powodu w sposób specjalny potraktowaliśmy (zwykle zresztą dość skąpe) komentarze autorów tychże opracowań – cytując je bez większych zmian redakcyjnych. Zabieg ten podyktowany jest skromnością dostępnych nam źródeł. Przy tej okazji nie sposób nie zauważyć, że na Dolnym Śląsku (po raz kolejny) wyraźnie zaznacza się brak regionalnych opracowań, które w sposób poszerzony traktowałyby o istotnej problematyce, w tym przypadku – wychowania przedszkolnego oraz szkolnictwa podstawowego i gimnazjalnego na Dolnym Śląsku. Ogólny stan każdego z tych trzech ogniw systemu edukacji przedstawimy w zestawieniu z danymi dotyczącymi innych regionów i całości kraju. Informacje te pochodzą przede wszystkim z opracowania Głównego Urzędu Statystycznego, pt. „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010” (zob. www.stat.gov.pl). Do wszystkich poruszanych w niniejszym fragmencie opracowania zagadnień należy odnieść jedną uwagę o charakterze generalnym, a mianowicie, że notowany aktualnie niż demograficzny ma się dalej pogłębiać (tabela 1).

¹ Zob.: Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl; Oświata i wychowanie, http://www.stat.gov.pl/gus/edukacja_PLK_HTML.htm, odczyt z dn. 02.11.2010.



Tab. 1. Prognoza ludności Polski według województw do 2035 roku (w tys.)

Wyszczególnienie	2010	2015	2020	2025	2030	2035
Ogółem	38092,0	38016,1	37829,9	37438,1	36796,0	35993,1
Dolnośląskie	2863,8	2835,0	2799,9	2752,4	2688,3	2614,2
Kujawsko-pomorskie	2063,5	2055,4	2040,7	2013,5	1971,6	1920,5
Lubelskie	2144,0	2104,8	2063,0	2011,9	1946,6	1871,1
Lubuskie	1009,7	1010,2	1007,6	999,2	983,6	963,6
Łódzkie	2526,1	2475,0	2419,2	2353,3	2274,6	2188,0
Małopolskie	3301,4	3338,0	3364,7	3373,3	3359,5	3328,7
Mazowieckie	5250,2	5353,6	5429,8	5471,0	5480,2	5469,5
Opolskie	1023,3	999,7	978,5	956,3	928,4	897,1
Podkarpackie	2095,6	2092,0	2085,8	2069,5	2037,4	1992,7
Podlaskie	1183,8	1169,0	1153,5	1133,4	1105,6	1072,3
Pomorskie	2231,4	2262,9	2285,1	2292,4	2282,8	2262,8
Śląskie	4612,0	4534,6	4447,1	4338,2	4202,1	4052,2
Świętokrzyskie	1260,0	1232,3	1202,6	1167,8	1125,2	1076,9
Warmińsko-mazurskie	1422,4	1413,3	1400,6	1379,7	1347,9	1309,4
Wielkopolskie	3413,4	3413,4	3475,7	3471,7	3441,1	3393,9
Zachodniopomorskie	1691,5	1686,9	1676,0	1654,4	1621,0	1580,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rocznik Demograficzny 2010, s. 169.

Tab. 2. Wychowanie przedszkolne według województw

Wyszczególnienie	Placówki	Miejsca*	Nauczyciele
Ogółem	18263	780690	68746
Dolnośląskie	1145	56444	4718
Kujawsko-pomorskie	885	35866	3240
Lubelskie	1261	37244	3648
Lubuskie	460	22220	1800
Łódzkie	1145	48939	4390
Małopolskie	1861	69176	6272
Mazowieckie	2697	113829	11036
Opolskie	449	26891	1997
Podkarpackie	1311	35130	3563
Podlaskie	571	20200	2029



Pomorskie	1073	42624	3737
Śląskie	1652	112987	8712
Świętokrzyskie	714	18134	1817
Warmińsko-mazurskie	658	24857	2232
Wielkopolskie	1675	84911	6876
Zachodniopomorskie	706	31238	2679

* Uwzględniono miejsca tylko w typowych placówkach przedszkolnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, 2009, s. 149, 150.

Biorąc pod uwagę liczbę mieszkańców, wynik, jaki udaje się osiągnąć w rozwoju wychowania przedszkolnego, nie należy do dobrych. Obraz ten utrwała niewielka liczba przedszkoli na dolnośląskich terenach wiejskich, gdzie funkcjonuje ich tylko 520. Niewiele pracuje tam również nauczycieli, bo jedynie 905 osób. Pozostaje stwierdzić, że *dostęp* dzieci wiejskich do pełnowartościowych placówek przedszkolnych jest zdecydowanie niższy i nic nie zdaje się zapowiadać odmiany tego stanu rzeczy.

Trzeba także pamiętać, że w skali całego kraju, „w latach 1990–2000 liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli zmniejszyła się o 19,6 % ogółem) – w miastach ten spadek był nieco mniejszy (o 17,2 %), na wsi znacznie większy (o 28 %)” (Piwo-warski, 2001, s. 7). Blisko dziesięć lat po opublikowaniu cytowanego tekstu sytuacja jest wprawdzie nieco lepsza, „nadal jednak w zajęciach uczestniczy tylko 59,4 % dzieci w wieku 3–6 lat (w miastach – 75,2 %, a na wsi – 39,0 %). Można przypuszczać, że liczba dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego będzie się zwiększać w związku z obserwowanym od czterech lat wzrostem liczby urodzeń, jak również zamierzeniami resortu edukacji dotyczącymi objęcia obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym wszystkich dzieci 5-letnich” (Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008, s. 2). Rzeczywiście, liczba dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego w całym kraju wzrosła, choć nadal jest to stan, z którego trudno być zadowolonym: „w roku szkolnym 2009/2010 wychowaniem przedszkolnym objęto 994,1 tys. dzieci, tj. o 75,0 tys. więcej niż w roku poprzednim. Spośród dzieci w wieku 3–6 lat wychowaniem przedszkolnym objęto 67,3 % (wobec 63,1 % rok wcześniej). W miastach do placówek uczęszczało 81,5 % dzieci (wzrost o 3,1 pkt. proc.), a na wsi 48,2 % (wzrost o 5,5 pkt. proc.)”. Przy czym w skali całego kraju „do przedszkoli uczęszczała niewielka liczba dzieci niepełno-sprawnych. Stanowiły jedynie 0,9 % wszystkich przedszkolaków” (Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, s. 54, 55).



Tytułem podsumowania tych paru zdań nt. stanu wychowania przedszkolnego pozostaje jedynie dodać, że utrzymujący się w tej sferze stan lokuje nas, tzn. zarówno Dolny Śląsk, jak i inne województwa, na najbardziej odległych miejscach rankingów europejskich.

Tab. 3. Szkoły podstawowe według województw

Wyszczególnienie	Szkoły	Nauczyciele	Oddziały
Ogółem	13972	178399	122659
Dolnośląskie	822	11528	7933
Kujawsko-pomorskie	706	9943	6709
Lubelskie	1064	11563	7831
Lubuskie	344	4571	3271
Łódzkie	876	10984	7472
Małopolskie	1481	16931	11648
Mazowieckie	1792	24246	16819
Opolskie	403	4721	3167
Podkarpackie	1149	11776	8213
Podlaskie	450	5695	3843
Pomorskie	696	10715	7244
Śląskie	1255	18647	12572
Świętokrzyskie	608	6350	4351
Warmińsko-mazurskie	551	6977	4911
Wielkopolskie	1263	16334	11486
Zachodniopomorskie	512	7418	5190

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, 2009, s. 160, 161.

W województwie dolnośląskim również sieć szkół podstawowych pozostaje niewystarczająco rozwinięta. W roku 2001, wedle kalkulacji Rafała Piwowarskiego, średnio w Polsce przypadało 5,1 szkół podstawowych na 100 km kw., a w województwie dolnośląskim – 4,7, co dawało naszemu regionowi siódmą pozycję od końca w tym rankingu województw (Piwowarski, 2001, s. 21). Należy się spodziewać, że sytuacja ta uległa dalszemu pogorszeniu. Aktualność zachowuje przy tym uwaga autorów opracowania GUS: „projekt zmian w systemie edukacji przewidujący stopniowe włączanie (...) dzieci 6-letnich do obowiązkowego nauczania w szkołach podstawowych oraz nałożenie się w kolejnych latach efektu demograficznego w postaci wzrostu liczebności roczników dzieci rozpoczynających



naukę na tym poziomie, może spowodować po 2010 r. zwiększenie zapotrzebowania na miejsca w pierwszych klasach szkół podstawowych” (Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008, s. 3).

W szkolnictwie podstawowym również daje o sobie znać pogłębiająca się i dziś asymetria sytuacji pomiędzy miastem a wsią: „w latach 1990–96 liczba szkół zmniejszała się w podobnym tempie, jak malała liczba uczniów. Świadczy o tym średnia wielkość szkoły podstawowej, która w tym okresie wynosiła około 260 uczniów. Jednak pełny obraz sytuacji uzyskamy dopiero wówczas – gdy uwzględnimy oddzielnie szkoły miejskie i wiejskie. Liczba szkół w miastach w latach 1990–98 systematycznie wzrastała (przeciętnie o kilkadziesiąt obiektów w roku), pomimo zmniejszającej się liczby uczniów. Do czasu wdrażania reformy (do 1999 r.) liczba szkół w miastach wzrosła o 9,6 % przy równoczesnym spadku liczby uczniów o 13,2 %. Na wsi sytuacja była prawie odwrotna: liczba szkół zmalała o 11,1 % (1 643 obiekty) przy nieznacznym zmniejszeniu się populacji uczniowskiej (o 4,1 %). (...) Nie wchodząc tutaj w dokładniejsze analizy dotyczące materialnych uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa podstawowego – powyższe dane upoważniają do stwierdzenia, iż w miastach poprawiały się warunki pracy szkół, (przybywało szkół – ubywało uczniów) na wsi zachodzi proces koncentracji sieci szkolnej poprzez likwidację szkół” (Piwowarski, 2001, s. 14, 15). Dziś likwidacji szkół podstawowych towarzyszą głównie uzasadnienia wsparte argumentacją demograficzną, w których nie widać wątków myślenia bardziej strategicznego: „zmniejszająca się populacja uczniów nie pozostaje bez wpływu na zamykanie kolejnych szkół podstawowych. Ich liczba regularnie maleje od roku szkolnego 1990/1991 – w roku szkolnym 2009/2010 była mniejsza o 99 (tj. o 0,7 %) w porównaniu z poprzednim rokiem (w porównaniu z rokiem szkolnym 2000/2001 zmniejszyła się o 2,8 tys., tj. o 16,7 %). Ogółem w tym roku działało 13191 ogólnodostępnych szkół podstawowych, z tego w miastach – 3921 (o 0,5 % więcej niż w roku poprzednim) i na wsi – 9270 (o 1,3 % mniej niż w roku poprzednim)” (Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, s. 55, 56).

Tab. 4. Gimnazja według województw

Wyszczególnienie	Szkoły	Nauczyciele	Oddziały
Dolnośląskie	492	7507	4205
Kujawsko-pomorskie	410	6421	3443
Lubelskie	470	6657	3617
Lubuskie	188	2933	1700



Łódzkie	427	6797	3744
Małopolskie	741	10015	5349
Mazowieckie	976	14472	7934
Opolskie	174	2791	1520
Podkarpackie	573	6806	3701
Podlaskie	225	3606	1927
Pomorskie	417	6613	3645
Śląskie	774	12374	6657
Świętokrzyskie	244	3807	2011
Warmińsko-mazurskie	294	4368	2448
Wielkopolskie	665	10223	5713
Zachodniopomorskie	322	4926	2816

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, 2009, s. 194–200.

W przypadku gimnazjów, stanowiących ogniwo jeszcze stosunkowo niedawno wprowadzone do łańcucha kształcenia w polskim systemie edukacyjnym, zagadnieniem kluczowym była autonomizacja ich zaplecza materialnego (Piwowarski, 2001, s. 38). Nie wdając się w rozważania dotyczące samej formy gimnazjów, stanowiących w rodzimych warunkach wciąż pewną hybrydę, dalszy ich los jest w zasadzie przesądzony. Tzn., nic nie wskazuje na to, aby w dającej się przewidzieć przyszłości udało się gdziekolwiek w Polsce wypracować inny model tego właśnie ogniwa systemu edukacyjnego, który zarazem czyniłby zadość zaleceniom UE. Należałoby więc stabilizować gimnazja, zapewniając im przede wszystkim lepszy dostęp do szeroko rozumianego wyposażenia. Z uwagi na wiek młodzieży uczącej się w gimnazjach wydaje się, że szczególną uwagę należałoby poświęcić salom gimnastycznym i obiektom sportowym, zapleczu informatycznemu oraz pomocom edukacyjnym służącym nauce języków obcych.

Kończąc fragment poświęcony pierwszemu elementom rodzimego systemu edukacji, warto podkreślić silny związek występujący pomiędzy poziomem dochodów a możliwościami korzystania z edukacji, od samego jej początku. Skutki tej zależności ujawniają się w sposób dramatyczny w porównaniach pomiędzy sytuacją dzieci i młodzieży w miastach i na wsi. W planach strategicznych regionu nie sposób przecież, jak nam się wydaje, nie brać pod uwagę tego, iż „wyniki badań empirycznych pokazują, że silne zróżnicowanie społeczności lokalnych pod względem posiadanych dochodów może stwarzać istotne zagrożenia w postaci dalszego pogłębiania się między nimi różnic o charakterze społeczno-



ekonomicznym. Efektem może być marginalizacja słabo zurbanizowanych, rolniczych społeczności lokalnych oraz ograniczenie możliwości korzystania z dóbr i usług cywilizacyjnych, w tym edukacji” (Adamowicz, Nowak, 2009, s. 409).

Przy okazji, w powyższym cytacie wskazuje się na wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w województwie lubelskim. Natomiast w województwie dolnośląskim badań takich – jak już wspomniano – brakuje. Brak ten staje się tym bardziej odczuwalny, że wraz z innymi istotnymi brakami danych, zaczyna się w swoisty sposób w naszym województwie instytucjonalizować. Tworzy się w ten sposób coraz rozleglejsza luka instytucjonalna, która oprócz poważnych niedomagań prognostycznych przyczynia się do utrwalania niemocy administracyjnej nazywanej niekiedy administracyjnym dryfem. O tym, że niemoc ta może nieść bardzo negatywne skutki dla regionu raczej nie trzeba przekonywać – zakładamy, że „wszyscy o tym wiedzą”. Jednomysłność jednak, jeśli oczywiście naprawdę w interesującym nas zakresie istnieje, w tym miejscu się kończy. Bowiem już zdecydowanie trudniej, zważywszy choćby na kalendarz polityczny, zaprojektować, a następnie wdrożyć działania mające stanowić remedium. Naszym zadaniem, stosunkowo najłatwiejszym, byłoby uzyskanie regionalnego konsensusu i możliwie powszechnego wsparcia w sprawie (cyklicznych) badań, a to od nich właśnie należałoby zacząć. Zresztą, postulaty nawołujące do zbudowania solidnego zaplecza badawczo-monitorującego w regionie pojawiają się coraz częściej i – nie uprzedzając dalszej (miejmy nadzieję) dyskusji – pozostaje jednoznacznie stwierdzić, że bez takiego zaplecza pokonywanie barier oraz wykorzystywanie szans rozwojowych, jeśli w ogóle możliwe, będzie z pewnością o wiele trudniejsze.

1.1. Wnioski i rekomendacje

Przechodząc do konkluzji, wskażemy jedynie te najbardziej oczywiste, odnoszące się do działań, które warunkują dalszą poprawę sytuacji, także w bardziej problemowo złożonych obszarach wychowania przedszkolnego oraz szkolnictwa na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. Te jednak wymagałyby już podjęcia odpowiednich badań.

Pierwsza sugestia ma charakter generalny i odnosi się do likwidowania placówek, zwłaszcza na terenach wiejskich. Odnotowujemy wprawdzie, zarówno w województwie, jak i w kraju, ujemny trend demograficzny, ale powinno nam przecież (tym bardziej) zależeć na wzrastającej jakości kształcenia dolnośląskich dzieci i młodzieży. Problem jest tym poważniejszy, że to właśnie na tych trzech pierwszych etapach edukacji kształtują się



pewne podstawowe nawyki, współcześnie związane z potencjalnie szerokim wachlarzem możliwości kulturowych i cywilizacyjnych, które we współczesnych społeczeństwach stają się w mniejszym lub większym zakresie osiągalne „dla wszystkich”. W rzeczywistości jednak pojawiają się rozmaite ograniczenia w dostępie do nich. I tak, nienależyte obycie – np. ze zdawałoby się podstawowymi dziś i powszechnymi „urządzeniami peryferyjnymi” umysłu współczesnego człowieka, jakimi stają się komputery i sieć – będące efektem mizernego przygotowania na pierwszych etapach edukacji może trwale wykluczać z pełnoprawnego życia społecznego nie tylko jednostki, ale i całe grupy mieszkańców Dolnego Śląska. Zarysowuje się zarazem coraz pilniejsza potrzeba dokładniejszego zdiagnozowania tego rodzaju zagrożeń w naszym województwie. Z tego, nazwijmy go tak umownie – „progresywistycznego”, punktu widzenia dalsze likwidowanie szkół, nawet jeśli będzie uzasadnione demograficznie, powinno być poprzedzone prawdziwą oraz wnikliwą analizą sytuacji. Niezbędne jest przy tym stworzenie odpowiedniej „platformy”, instytucjonalnego środowiska, w którym takie analizy mogłyby w ogóle powstawać. Ujmując rzecz innymi słowy: analiza i monitoring instytucji oraz edukacyjnego „ruchu” na poziomie przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów powinny stanowić fragment większej, skoordynowanej organizacyjnej całości, o której kreację w naszym regionie postulujemy w tym i w innych opracowaniach powstających na zlecenie dolnośląskich władz publicznych.

Druga sugestia, co oczywiste, dotyczy wychowania przedszkolnego. Trudno tu wyjść poza stwierdzenie (apel?) do władz samorządowych, aby, spojrzawszy bardziej perspektywicznie w przyszłość, dokładały wyraźniejszych i bardziej skutecznych starań zmierzających do powołania zdecydowanie większej ilości przedszkoli na terenach, za których pomyślność i rozwój odpowiadają.

Sugestia trzecia, korespondująca z pierwszą, dotyczy potrzeby stałego i dobrze przemyślanego doposażania szkół – nie tylko gimnazjów, choć te wymagają jeszcze szczególnej w tym zakresie uwagi, ale również przedszkoli i szkół podstawowych. Jest to, niestety, proces nie mający końca. Zwłaszcza gdy weźmiemy sobie do serca uwagi dotyczące potrzeby nadrobienia dystansu cywilizacyjnego, o której nieco więcej powiemy jeszcze w części czwartej niniejszego opracowania.



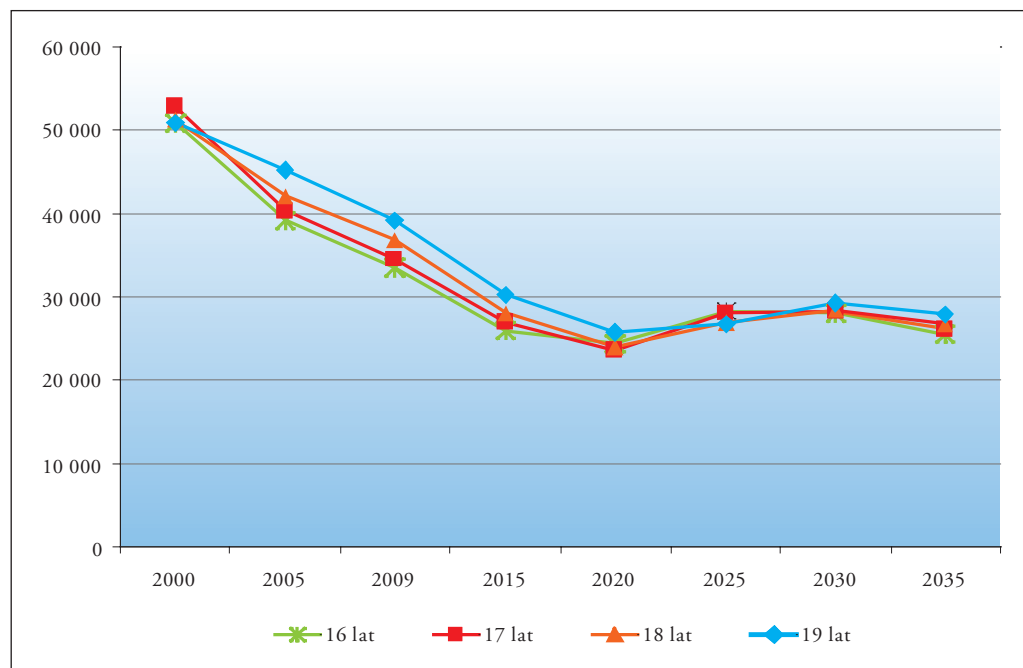
2. Szkolnictwo ponadgimnazjalne

2.1. Zmiany demograficzne i społeczne a szkolnictwo ponadgimnazjalne

Na strukturę i funkcjonowanie systemu szkolnictwa ponadgimnazjalnego wpływ mają zachodzące na Dolnym Śląsku, ale i charakterystyczne dla całego kraju, procesy demograficzne i społeczne. Przed przystąpieniem do analizy systemu szkolnictwa warto więc wskazać na najważniejsze z nich, a także ich konsekwencje.

Na szkolnictwo oddziałują zmiany demograficzne, szczególnie wahania w zakresie liczebności roczników dzieci i młodzieży. Wyznaczają one bowiem zapotrzebowanie na usługi edukacyjne. Zgodnie z danymi statystycznymi liczba ludności w wieku szkoły ponadgimnazjalnej, a więc 16–19 lat, w ostatnich latach systematycznie się zmniejsza, a zgodnie z prognozami demograficznymi spadek ludności w tym wieku będziemy notowali do roku 2020, po którym możemy oczekiwać nieznacznego wzrostu i stabilizacji (ryc. 1.).

Ryc. 1. Ludność w wieku 16–19 lat w województwie dolnośląskim – na podstawie danych statystycznych i prognoz demograficznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl, 02.08.2010; Prognoza ludności na lata 2008–2035, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_4514_PLK_HTML.htm, 20.07.2010.

Niż ten wymusił już racjonalizację systemu szkolnictwa, wiążącą się z likwidacją niektórych placówek, ale jednocześnie daje możliwość poprawy jakości systemu edukacji w kierunku indywidualizacji nauczania. Mniejsza liczba uczniów w szkołach to bezpieczniejsze placówki, traktujące swoich wychowanków bardziej indywidualnie. Mniej liczne klasy dają nauczycielom możliwość pracy z każdym uczniem i poświęcenia podopiecznym więcej czasu. Szkoły mogą zaproponować różnorodne zajęcia dodatkowe oraz wyrównawcze. Wydaje się jednak, że do tej pory zwyciężał raczej „rachunek ekonomiczny” niż dobro dzieci i młodzieży.

Jak podkreślają autorzy Dolnośląskiej Strategii Innowacji, obecny niż demograficzny jest świetną okazją do dokonywania zmian w edukacji w kierunku innowacyjności i lepszego kształtowania kapitału ludzkiego i społecznego (Dolnośląska..., 2005, s. 40–41). Wszak o innowacyjności polskiej gospodarki w najbliższych latach zadecyduje efektywność obecnego systemu edukacyjnego. W związku z niżej demograficznym stwierdzić



należy, że dzieci stają się zbyt cennym zasobem, żeby nie poświęcać uwagi indywidualnie każdemu z nich – również w szkole. „Coraz wyraźniej dobre systemy edukacyjne wprowadzają zróżnicowane programy i ścieżki edukacyjne dla dzieci w jednej klasie, pozwalające na bardziej indywidualny system uczenia się. Niestety, na dziś, polskie szkoły są w większości bardzo daleko od zrealizowania idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania” (Raport..., 2008, s. 61). Niestety, ciągle jeszcze polskie szkoły są nieefektywne w rozwijaniu wielu kompetencji, brakuje zajęć dodatkowych rozwijających talenty, czy wyrównujących szanse. Do słabych stron systemu edukacji należą również: brak doradztwa edukacyjno-zawodowego i zbyt mała ilość zajęć praktycznych, co utrudnia młodzieży późniejsze wejście na rynek pracy (zob. Polska 2030...; Raport...).

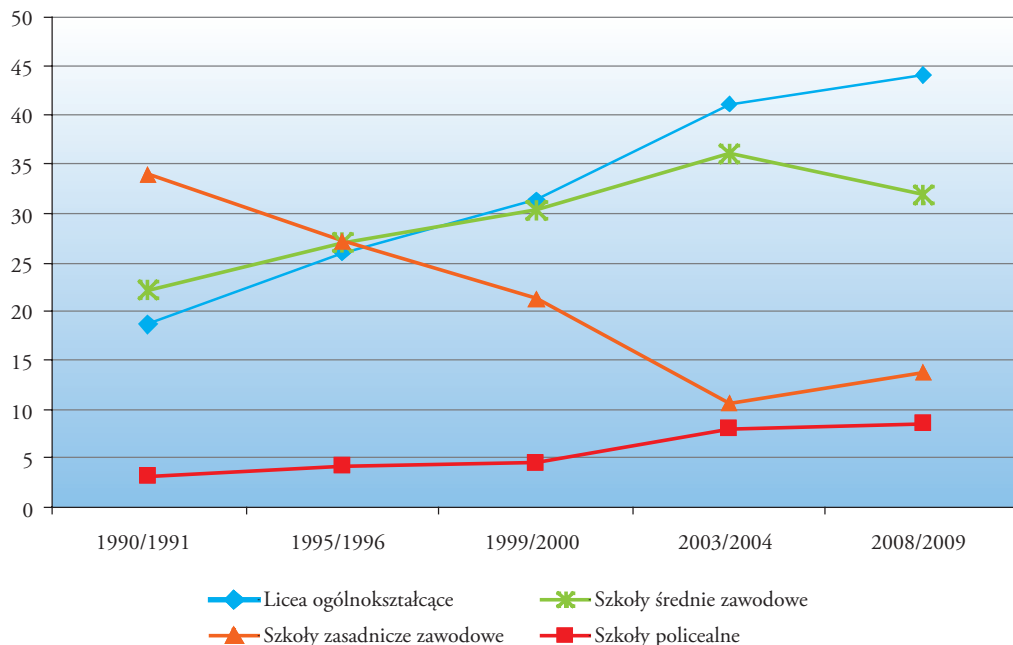
Wśród zmian społecznych najistotniejszą wydaje się być wzrost znaczenia edukacji w życiu człowieka i coraz większe zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia, w szczególności upowszechnienie wykształcenia wyższego. Dziś Polska jest krajem boomu edukacyjnego, a szczególnie dotyczy to szkolnictwa wyższego. Pojawia się nowa ścieżka kształcenia: „szkoła średnia – studia wyższe”. Potwierdzają to korzystne, wzrostowe tendencje w odniesieniu do liczby studentów i uczniów szkół średnich. Liczba studentów wzrosła z nieco ponad 400 tys. w roku akademickim 1990/1991 do prawie 2 mln w roku 2008/2009 (Szkoly..., 2009, s. 27), współczynnik skolaryzacji brutto² wzrósł z 12,9 do 52,7, a współczynnik skolaryzacji netto³ z 9,8 do 40,6 (Szkoly..., 2009, s. 28). Za wzrostem popularności szkolnictwa wyższego idzie również wzrost popularności szkolnictwa średniego, szczególnie upowszechnienie wykształcenia maturalnego, będącego przepustką na studia wyższe. Szczególnie dotyczy to szkół średnich o charakterze ogólnokształcącym, które uczniowie, wybierający się na uczelnie wyższe, postrzegają jako najlepsze rozwiązanie. Do liceów ogólnokształcących idą najlepsi uczniowie, uzyskujący najwyższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym i planujący w przyszłości podjąć studia wyższe (Edukacja..., 2007, s. 22). Jednocześnie następuje wzrost zainteresowania szkolnictwem średnim zawodowym, kosztem niegdyś bardzo popularnego szkolnictwa zasadniczego zawodowego. Ten typ kształcenia coraz rzadziej wybierają absolwenci gimnazjów, chociaż ostatnie lata

² Współczynnik skolaryzacji brutto – relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (Pojęcia...).

³ Współczynnik skolaryzacji netto – relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (w danej grupie wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (Pojęcia...).

wskazują na zahamowanie spadku popularności zasadniczych szkół zawodowych. Również szkolnictwo policealne cieszy się coraz większym powodzeniem – o rosnącej popularności szkół średnich i policealnych świadczą rosnące współczynniki skolaryzacji (ryc. 2.).

Ryc. 2. Współczynnik skolaryzacji netto dla wybranych typów szkół



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009, 2009*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, s. 58; Nowak-Lewandowska R., *Rola systemu edukacji w kształtowaniu jakości wykształcenia zasobów pracy*, <http://mikro.univ.szczecin.pl/bp/pdf/38/13.pdf>, 22.08.2010, s. 152.

Rosnące zainteresowanie szkolnictwem średnim stanowi znaczące wyzwanie dla szkół, wiąże się bowiem z zagrożeniem spadku poziomu nauczania. Społeczny i ekonomiczny wymóg zdobywania średniego, a najlepiej wyższego, wykształcenia pociąga za sobą nie tylko spadek poziomu kształcenia, ale rodzi również zjawisko „inflacji” dyplomów. W warunkach wysokiego bezrobocia i „nadprodukcji” osób z wykształceniem średnim oraz wyższym sytuacja osób o niższych kwalifikacjach znacząco się pogarsza. Dochodzi bowiem do zatrudniania pracowników o wysokich kwalifikacjach na stanowiskach wymagających niższego poziomu wykształcenia, a ów brak perspektyw dla osób o niższym wykształceniu dalej potęguje dążenie do uzyskiwania możliwie najwyższego wykształcenia. Jednocześnie podkreślić należy i dobre strony boomu edukacyjnego



– im wyższe wykształcenie, tym większa szansa na podjęcie zatrudnienia, tym większe też kompetencje ogólne, takie, które uznawane są za ważne dla rozwoju gospodarczego i preferowane jako cele kształcenia w polityce UE, np. wiedza informatyczna, znajomość języków obcych (Edukacja..., 2007).

Wzrost znaczenia edukacji wiąże się również z nową filozofią w zakresie roli i funkcjonowania systemu edukacji. Dziś mówimy o konieczności uczenia się przez całe życie, a więc potrzebie ciągłego uzupełniania naszej wiedzy, umiejętności, nabywania nowych kompetencji, przekwalifikowywania się. Sprawne działanie systemu, zapewniającego możliwość uczenia się przez całe życie, to współdziałanie różnorodnych instytucji zajmujących się kształceniem, w tym szkół. Ponadto system edukacji ma być jednym z fundamentów kształtowania kapitału ludzkiego, ale i kapitału społecznego jednostek. Szkoły ponadgimnazjalne powinny więc dziś nie tylko przekazać uczniom wiedzę ogólną czy zawodową, ale uczyć też zdolności do rozwijania, zarządzania i organizowania własnych kompetencji. Pożądane jest, by absolwent umiał wykorzystać swoje umiejętności, potrafił planować karierę, poszukiwać pracy, potrafił się uczyć. Tego, między innymi, oczekuje się od szkoły.

2.2. Edukacja w polityce UE – konsekwencje dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego

Tworzenie unijnego programu w zakresie edukacji zapoczątkowało przyjęcie w 2000 roku Strategii Lizbońskiej. Osiągnięcie jej celu strategicznego – czyli uczynienie europejskiej gospodarki najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie, gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną – wymaga również określonej polityki edukacyjnej. Jej podwaliny stworzono ostatecznie w 2002 roku w Barcelonie, kiedy to zainicjowano proces współdziałania w dziedzinie edukacji i wyznaczono cele edukacyjne (zob. Edukacja..., 2007; Edukacja..., 2003). Trzy główne cele strategiczne: Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE, Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji i Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat uzupełniono trzynastoma celami szczegółowymi. Warto krótko wskazać na te z nich, które wydają się szczególnie ważne w kontekście rozważań o szkolnictwie ponadgimnazjalnym.



Z tej perspektywy do najistotniejszych celów szczegółowych należy zaliczyć cel: Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy. Chodzi tu o zapewnienie możliwości zdobywania kompetencji kluczowych dzięki odpowiednim programom nauczania oraz włączaniu osób wykluczonych i o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważne jest tu dążenie do upowszechnienia pełnego średniego wykształcenia, wspieranie kształcenia dorosłych, którzy nie posiadają pełnego wykształcenia średniego w szkołach dla dorosłych, a także zdobycie umiejętności czytania i pisanie, umiejętności matematycznych i umiejętności uczenia się.

Kluczowy jest też cel: Wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem. Zakłada on promowanie ścisłej współpracy między placówkami edukacyjnymi a środowiskiem lokalnym, uruchamianie partnerskich przedsięwzięć z udziałem wszelkiego rodzaju placówek edukacyjnych, firm i instytucji badawczych, w celu obopólnych korzyści oraz zachęcanie instytucji i osób indywidualnych do udziału w pracach nad rozwojem kształcenia i doskonalenia zawodowego, z uwzględnieniem nauczania w szkole oraz przygotowania do zawodu i szkolenia w miejscu pracy. Ideą jest tu więc powiązanie szkolnictwa ze społecznością lokalną oraz lokalnym biznesem. Współpraca placówek edukacyjnych z sektorem biznesu jest niezwykle istotna w odniesieniu do szkół zajmujących się kształceniem zawodowym i dotyczyć może m.in. organizacji staży, praktyk, przygotowania do zawodu i szkolenia.

Zgodnie z innymi celami szczegółowymi szkoły ponadgimnazjalne winny zapewnić powszechny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym wykorzystywać innowacyjne techniki nauczania i uczenia się oparte na technologiach informacyjno-komunikacyjnych, rozwijać mobilność i wymianę uczniów, dążyć do poprawy sytuacji w zakresie nauki języków obcych oraz zapewniać uczniom udział w kształceniu prowadzonym przez wykwalifikowaną kadrę nauczycielską (Edukacja..., 2003).

Cele te wyznaczają kierunki działań w zakresie reformowania polskiego szkolnictwa ponadgimnazjalnego, którego zadaniem jest, z jednej strony, przekazanie uczniom kompetencji kluczowych, umiejętności o charakterze ogólnym, z drugiej zaś – w przypadku szkół zawodowych – przygotowanie do wykonywania określonego zawodu. Wynika to z określonej pozycji szkolnictwa ponadgimnazjalnego w strukturze systemu edukacyjnego. Powinno ono stwarzać możliwość kontynuacji edukacji na poziomie wyższym, ale również zaistnienia na rynku pracy.



2.3. Edukacja na poziomie średnim jako problem strategiczny

Na znaczenie edukacji jako czynnika rozwoju zwracają uwagę autorzy dokumentu Polska 2030. Wyzwania rozwojowe. Podkreślają oni, że „jednym z warunków podnoszenia poziomu kapitału ludzkiego w Polsce, a zatem zwiększania produktywności pracowników i konkurencyjności polskiej gospodarki, jest sprawny system edukacji. Niezależnie od zwiększania przeciętnych efektów kształcenia, jego ważną misją jest skuteczne wyrównywanie szans rozwojowych osób z różnych środowisk i obszarów. Edukacja ma kluczowe znaczenie dla rozwoju także w skali regionalnej. Dzisiejsze peryferie nie przestaną nimi być bez konsekwentnego inwestowania w kapitał ludzki” (Polska 2030..., 2009, s. 266).

Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015 podkreśla problem dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, wskazuje na konieczność przywrócenia rangi i jakości edukacji zawodowej oraz na rolę uczenia się przez całe życie w podnoszeniu konkurencyjności zarówno pracownika, jak i całej gospodarki.

Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010–2020: Regiony, Miasta, Obszary Wiejskie wskazuje, że edukacja również winna być obszarem oddziaływania polityki regionalnej. Szczególne znaczenie przyznaje się tu dostosowaniu kształcenia do potrzeb rynku pracy, dążeniu do rozwijania wysoko kwalifikowanych zasobów pracy, podnoszeniu jakości i efektywności kształcenia oraz promowaniu uczenia się przez całe życie.

Edukacja jako obszar oddziaływania pojawia się w Strategii Rozwoju Województwa Dolnośląskiego do 2020 roku. Zauważone zostały tu najważniejsze problemy szkolnictwa średniego i zaproponowane działania. Do najważniejszych z nich należą:

1. Dostosowanie oferty edukacyjnej do faktycznych potrzeb indywidualnych odbiorców i rynku pracy.
2. Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy oraz postaw innowacyjnych.
3. Rozwijanie przedsiębiorczości poprzez promowanie inicjatywy i kreatywności w procesie kształcenia.
4. Wzmocnienie powiązań edukacji z gospodarką, nauką oraz środowiskiem lokalnym; rozwój procesu uspołecznienia edukacji.
5. Zwiększenie zakresu informacji i jakości poradnictwa zawodowego. Rozwijanie systemu preorientacji zawodowej.



Wydaje się, że zaproponowane tu rozwiązania, choć bardzo cenne, nie zostały w wystarczającym stopniu wdrożone w praktyce, co wykazują przedstawiane tu problemy identyfikowane w obszarze szkolnictwa ponadgimnazjalnego.

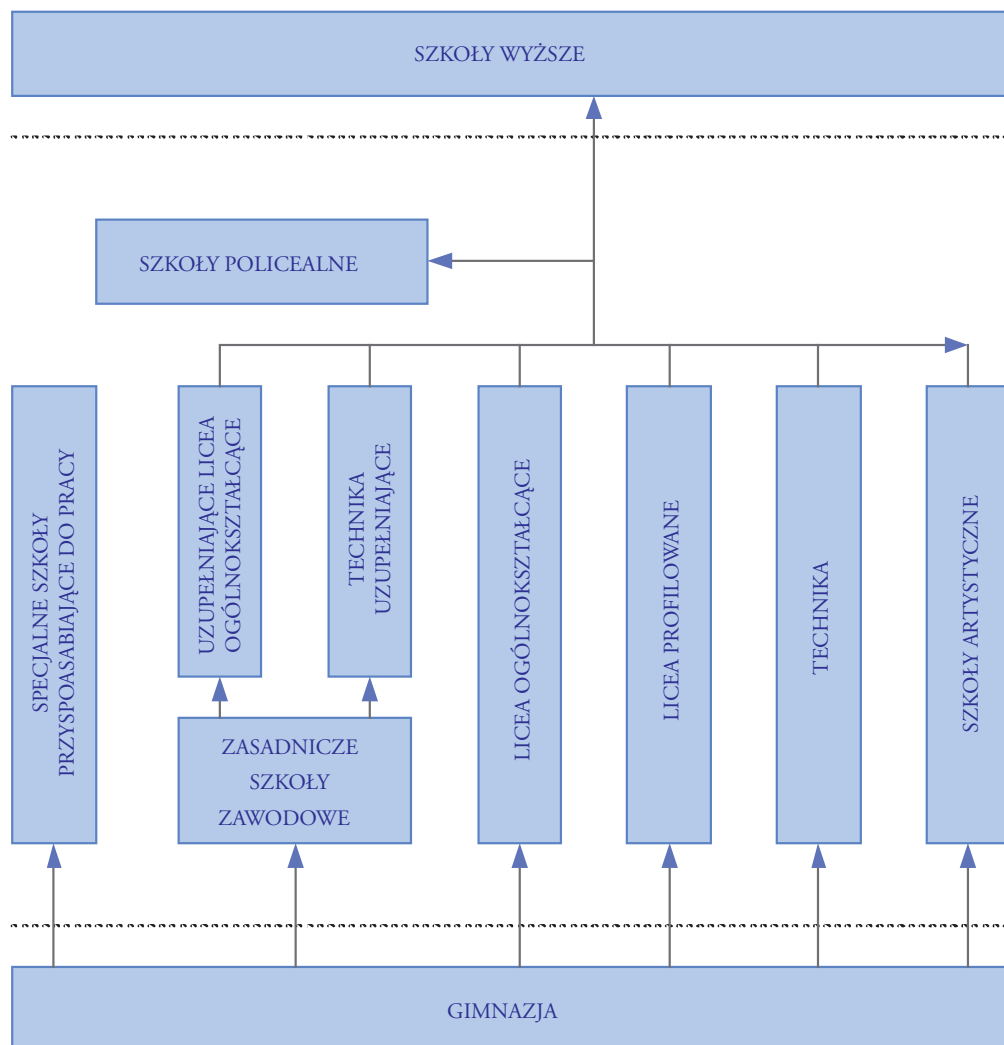
2.4. System szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce

Szkolnictwo ponadgimnazjalne zawdzięcza swój aktualny kształt reformie systemu edukacji zapoczątkowanej w roku szkolnym 1999/2000. Do najważniejszych jej celów należały: podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz poprawa jakości edukacji. Realizacji tych celów miała służyć przebudowa struktury szkolnictwa, reforma programów nauczania, wprowadzenie zewnętrznych, obiektywnych egzaminów po każdym szczeblu kształcenia oraz przekazanie prowadzenia szkół samorządom terytorialnym.

Szkoły ponadgimnazjalne w nowym kształcie rozpoczęły działalność w roku szkolnym 2002/2003⁴, gdy gimnazjum ukończył pierwszy rocznik uczniów objętych nauczaniem gimnazjalnym. Trzy pierwsze szczeble systemu oświaty: przedszkola, szkoły podstawowe oraz gimnazja stanowią jednolitą ofertę edukacyjną. Jej zróżnicowanie zaczyna się właśnie na poziomie ponadgimnazjalnym. Mamy tu do czynienia z różnorodnymi typami szkół i ofertami kształcenia (ryc. 3.).

⁴ Niektóre z typów szkół ponadgimnazjalnych rozpoczęły działalność w roku szkolnym 2004/2005 – są to: dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące i trzyletnie technika uzupełniające (na podbudowie programowej zasadniczej szkoły zawodowej) oraz trzyletnie specjalne szkoły przysposabiające do pracy.

Ryc. 3. Struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce



Źródło: Oświata..., op. cit., s. 26.

Licea ogólnokształcące to szkoły dające wykształcenie o charakterze ogólnym, po zdaniu egzaminu maturalnego umożliwiają uzyskanie świadectwa dojrzałości, uprawniającego do kontynuowania nauki na studiach wyższych. Nauka w liceach trwa 3 lata.

Licea profilowane to zupełnie nowy typ szkół. Są to trzyletnie szkoły, które kształcą w profilach kształcenia ogólnozawodowego, a po zdaniu egzaminu maturalnego umożliwiają uzyskanie świadectwa dojrzałości. Uczniowie mogą kształcić się w ramach



określonych profili, do których należą: chemiczne badanie środowiska, ekonomiczno-administracyjny, elektroniczny, elektrotechniczny, kreowanie ubiorów, kształtowanie środowiska, leśnictwo i technologia drewna, mechaniczne techniki wytwarzania, mechatroniczny, rolniczo-spożywczy, socjalny, transportowo-spedycyjny, usługowo-gospodarczy, zarządzanie informacją, rzemiosło artystyczne i użytkowe w metalu (Rozporządzenie... w sprawie podstawy programowej...; Rozporządzenie... zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej...). Zadaniem szkoły jest zapewnienie absolwentowi przygotowania ogólnokształcącego, przygotowanie do egzaminu maturalnego, a jednocześnie kształcenie ogólnozawodowe, które umożliwi uzyskanie kwalifikacji zawodowych w szkole policealnej lub w formach pozaszkolnych, a także przekwalifikowanie się w toku pracy zawodowej oraz przygotowanie absolwenta do działań przedsiębiorczych i możliwości podejmowania własnej działalności gospodarczej lub pracy w przedsiębiorstwach.

Technika są szkołami czteroletnimi, a ich ukończenie zapewnia, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, a po zdaniu egzaminu maturalnego – otrzymanie świadectwa dojrzałości.

Zasadnicze szkoły zawodowe dają wykształcenie zasadnicze zawodowe i umożliwiają absolwentom po zdaniu egzaminu uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Nauka w szkole zawodowej trwa od 2 do 3 lat.

Uzupełniające licea ogólnokształcące i uzupełniające technika działają od roku szkolnego 2004/2005. Pozwalają uczniom zasadniczej szkoły zawodowej na kontynuację edukacji, uzyskanie wykształcenia średniego, a po zdaniu egzaminu maturalnego uzyskanie świadectwa dojrzałości. Nauka w liceum trwa 2 lata, w technikum zaś 3 lata. Technikum dodatkowo umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Kształcenie w szkołach zawodowych i technikach odbywa się w zawodach określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i rozporządzeniach je zmieniających z 2008 i 2010 roku.

Do ogólnokształcących szkół artystycznych, które dają uprawnienia zawodowe, a jednocześnie możliwość przystąpienia do egzaminu maturalnego i uzyskania świadectwa dojrzałości, zalicza się: sześcioletnie ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia, sześcioletnie ogólnokształcące szkoły sztuk pięknych, czteroletnie licea plastyczne i dziewięcioletnie ogólnokształcące szkoły baletowe.

Szkoły specjalne przysposabiające do pracy to typ szkół utworzonych od 1 września 2004 roku specjalnie dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ukończe-



nie takiej szkoły pozwala na uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy (Serafin, 2009).

Do szkół ponadgimnazjalnych – zgodnie z Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – zaliczane są również szkoły policealne, chociaż nauka w nich jest organizowana na podbudowie programowej szkoły ponadgimnazjalnej. Umożliwiają one osobom posiadającym wykształcenie średnie, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Nauka w nich trwa nie dłużej niż 2,5 roku, z wyjątkiem nauczycielskich kolegiów języków obcych oraz kolegiów pracowników służb społecznych.

Poza szkołami ponadgimnazjalnymi dla młodzieży funkcjonują również szkoły ponadgimnazjalne dla osób dorosłych, dające osobom dorosłym możliwość uzupełnienia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

Organem prowadzącym szkoły ponadgimnazjalne jest generalnie samorząd powiatowy. Do jego zadań własnych należy zakładanie i prowadzenie szkół ponadgimnazjalnych, a także szkół podstawowych specjalnych i gimnazjów specjalnych, szkół sportowych i mistrzostwa sportowego oraz różnego typu placówek, jak np. placówek oświatowo-wychowawczych, placówek kształcenia ustawicznego, kształcenia praktycznego, ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, placówek artystycznych, poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków wychowawczych, czy placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

Jednocześnie niektóre szkoły, w tym ponadgimnazjalne, mogą być prowadzone przez administrację centralną – dla przykładu minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może prowadzić publiczne szkoły i placówki o charakterze eksperymentalnym, minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego prowadzi publiczne szkoły artystyczne, a minister właściwy do spraw rolnictwa publiczne szkoły rolnicze czy minister właściwy do spraw środowiska publiczne szkoły leśne. Ministerstwa mogą zlecać prowadzenie tych szkół samorządom terytorialnym – najczęściej samorządowi wojewódzkiemu lub powiatowemu. Również jednostki samorządu terytorialnego mogą zawierać ze sobą porozumienia co do prowadzenia szkół, które nie należą do zakresu ich zadań własnych, np. na mocy takich porozumień gminy prowadzą szkoły ponadgimnazjalne albo powiaty gimnazja.

Rada powiatu ma obowiązek tak ustalić plan sieci publicznych szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół specjalnych, aby umożliwić dzieciom i młodzieży zamieszkującym na obszarze powiatu realizację obowiązku szkolnego. Nie oznacza to, że uczniowie nie mogą korzystać z oferty szkół ponadgimnazjalnych zlokalizowanych na terenie innych powia-



tów – mogą, ale to powiat jest odpowiedzialny za zapewnienie możliwości kształcenia na swoim obszarze.

O zawodach i profilach kształcenia, w których kształci szkoła prowadząca kształcenie zawodowe lub liceum profilowane, decyduje dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę (najczęściej powiatem), po zasięgnięciu opinii kuratora oświaty oraz opinii odpowiednio wojewódzkiej lub powiatowej rady zatrudnienia. Ma to sprawić, że profile kształcenia i zawody będą dostosowane do potrzeb lokalnego rynku pracy. Czy zatem faktycznie kształcenie w regionie wynika z zapotrzebowania rynku? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w dalszej części opracowania. By to uczynić, konieczne jest bowiem przyjrzenie się strukturze szkolnictwa oraz kierunkom kształcenia w regionie.

2.5. Szkolnictwo ponadgimnazjalne na Dolnym Śląsku

Dostępna oferta edukacyjna ma wpływ na podejmowane przez uczniów wybory edukacyjne. Znaczenie ma tutaj nie tylko atrakcyjność kierunków, ale też ich dostępność przestrzenna. Szkoły ponadgimnazjalne zlokalizowane są bowiem w większych miastach, a największy ich wybór oferują miasta powiatowe. Rzadko placówki mieszczą się na wsiach i w małych miastach, a jeśli już, to przeważają wśród nich szkoły zawodowe. Stąd niezwykle istotna, w przypadku wyboru szkoły średniej, jest możliwość dojazdu do placówki – samorząd nie prowadzi bowiem dowozu do tego typu szkół. Ważne jest również funkcjonowanie burs i internatów zapewniających uczniom z odległych miejscowości możliwość zamieszkania w pobliżu szkoły, takich placówek jest jednak niewiele – w całym województwie mamy 32 internaty i 11 burs (Wykaz...). Stąd w przypadku młodzieży wiejskiej i z małych miast często możliwości komunikacyjne i oferta najbliższego miasta decydują o wyborze szkoły.

Analizując strukturę szkolnictwa w regionie, szczególną uwagę zwrócić należy na pięć typów szkół, do których udać się mogą absolwenci gimnazjów. Są to: licea ogólnokształcące, technika, licea profilowane, szkoły artystyczne i zasadnicze szkoły zawodowe. Najwięcej w regionie mamy liceów ogólnokształcących – 153, niewiele mniej techników – 146, zasadniczych szkół zawodowych jest 95 i już znacząco mniej szkół artystycznych – 50 i liceów profilowanych – 55 (tab. 5.). Wszystkie powiaty oferują młodzieży możliwość kształcenia w liceach ogólnokształcących, technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, dużo mniejszy jest wybór w zakresie liceów profilowanych i szkół artystycznych – tych nie znajdziemy już w każdym powiecie. Oczywiście sama liczba szkół wynika z zapotrzebo-



wania na edukację w konkretnym powiecie – w jednostkach terytorialnych o dużej liczbie mieszkańców, szczególnie w dużych miastach, szkół będzie znacząco więcej.

Tab. 5. Szkoły ponadgimnazjalne dla młodzieży bez specjalnych w 2009 roku

Jednostka terytorialna	LO*	ULO*	ZSZ*	SAR*	T*	LP*	TU*
Powiat bolesławiecki	4	0	5	2	5	0	0
Powiat jaworski	3	0	2	0	2	1	0
Powiat jeleniogórski	4	0	1	0	2	1	0
Powiat kamiennogórski	1	0	1	0	1	1	0
Powiat lubański	3	0	3	1	5	0	0
Powiat lwówecki	6	1	3	0	4	0	0
Powiat zgorzelecki	4	0	3	4	11	2	0
Powiat złotoryjski	2	0	2	0	2	0	0
Powiat m. Jelenia Góra	4	1	3	9	7	2	3
Powiat głogowski	4	0	4	3	6	0	0
Powiat górowski	1	0	1	0	1	1	0
Powiat legnicki	1	0	1	0	1	0	0
Powiat lubiński	6	0	3	1	5	1	0
Powiat polkowicki	4	0	3	0	2	0	0
Powiat m. Legnica	10	0	4	5	12	1	0
Powiat dzierzoniowski	5	0	5	2	5	2	0
Powiat kłodzki	11	0	6	2	9	4	0
Powiat świdnicki	7	0	8	2	9	2	1
Powiat wałbrzyski	8	0	6	3	6	3	0
Powiat ząbkowicki	4	0	3	0	6	2	0
Powiat milicki	2	0	1	1	2	0	0
Powiat oleśnicki	5	0	4	2	5	3	0
Powiat oławski	4	0	3	1	3	3	0
Powiat strzeliński	3	0	2	0	2	0	0
Powiat średzki	1	0	2	0	2	2	0
Powiat trzebnicki	3	0	3	0	9	1	0
Powiat wołowski	4	0	2	0	3	3	0
Powiat wrocławski	2	0	1	0	1	2	0



Powiat m. Wrocław	37	0	10	12	18	18	0
Województwo dolnośląskie	153	2	95	50	146	55	4

* LO – Liceum ogólnokształcące; ULO – Uzupełniające liceum ogólnokształcące;
ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; SAR – Szkoła artystyczna (dająca uprawnienia zawodowe i nie dająca uprawnień zawodowych, łącznie ze specjalnymi); T – Technikum; LP – Liceum profilowane;
TU – Technikum uzupełniające.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

W przypadku szkół dla dorosłych⁵ dominują dwa typy szkół ponadgimnazjalnych o charakterze uzupełniającym – uzupełniające licea i uzupełniające technika (tab. 6.). Oferują one możliwość kontynuacji nauki i uzyskania wykształcenia średniego tym dorosłym, którzy ukończyli zasadniczą szkołę zawodową. Szkół tych jest już znacząco mniej, przy czym co najmniej jedną szkołę uzupełniającą znajdziemy w każdym powiecie – poza jeleniogórskim, ale mieszkańcy tego obszaru mogą korzystać z edukacji w mieście Jelenia Góra, stąd stwierdzić należy, że oferta w tym zakresie jest wystarczająca.

Tab. 6. Szkoły ponadgimnazjalne dla dorosłych bez specjalnych w 2009 roku

Jednostka terytorialna	ULO*	ZSZ*	LP*	T*	TU*
Powiat bolesławiecki	4	0	0	0	2
Powiat jaworski	2	0	0	0	0
Powiat jeleniogórski	0	0	0	0	0
Powiat kamiennogórski	3	0	0	0	0
Powiat lubański	5	0	0	0	1
Powiat lwówecki	3	0	0	0	0
Powiat zgorzelecki	4	0	5	0	1
Powiat złotoryjski	2	1	0	0	1
Powiat m. Jelenia Góra	6	0	0	2	1
Powiat głogowski	5	1	0	0	3
Powiat górowski	1	0	0	0	1
Powiat legnicki	2	0	0	0	0
Powiat lubiński	4	1	1	2	2
Powiat polkowicki	3	0	0	0	0
Powiat m. Legnica	4	1	0	0	3

⁵ Do szkół dla dorosłych przyjmowane są osoby w wieku 18 lat i więcej (a także kończące 18 lat w roku kalendarzowym, w którym przyjmowane są do szkoły).



Powiat dzierzoniowski	4	0	0	0	1
Powiat kłodzki	6	1	0	1	0
Powiat świdnicki	3	0	1	0	4
Powiat wałbrzyski	6	0	0	0	2
Powiat ząbkowicki	1	0	2	0	1
Powiat milicki	3	0	0	0	1
Powiat oleśnicki	6	0	1	0	4
Powiat oławski	4	0	1	0	0
Powiat strzeliński	4	0	0	0	0
Powiat średzki	1	1	0	0	1
Powiat trzebnicki	3	0	0	0	0
Powiat wołowski	1	1	1	0	2
Powiat wrocławski	1	0	0	0	0
Powiat m. Wrocław	16	2	1	5	11
Województwo dolnośląskie	107	9	13	10	42

* ULO – Uzupełniające liceum ogólnokształcące; ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa;
T – Technikum; LP – Liceum profilowane; TU – Technikum uzupełniające.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

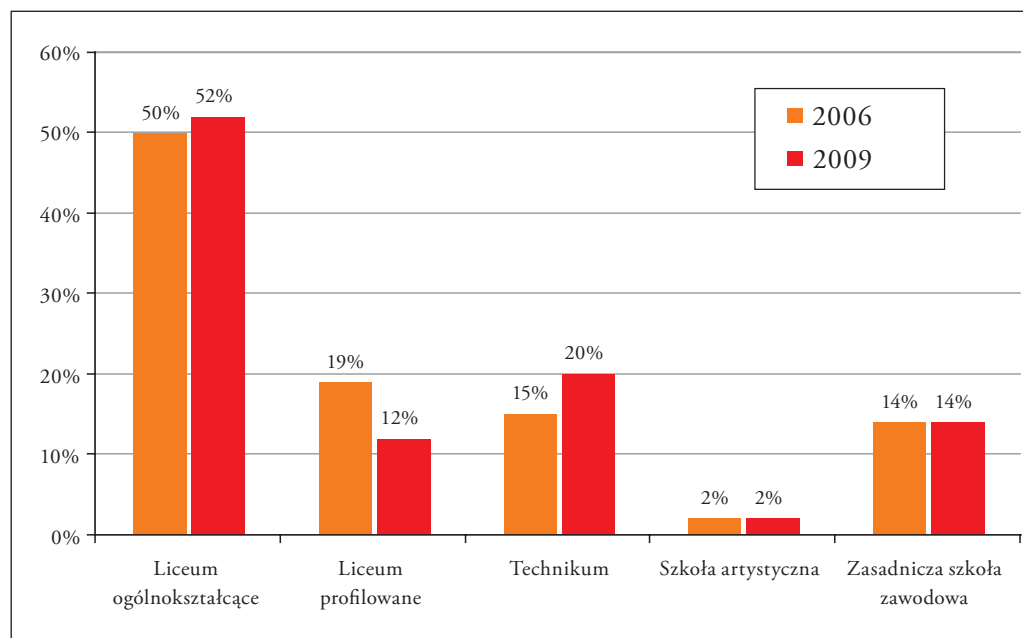
O popularności określonych typów szkół mówi nie tylko ich liczba, ale przede wszystkim liczba absolwentów, choć w związku z tym, iż od reformy systemu edukacji nie minęło jeszcze zbyt wiele czasu⁶, nie można tu z całą pewnością wysnuwać wiążących wniosków. Warto jednak wskazać na pewne tendencje.

Jak widać na ryc. 4., w strukturze absolwentów zdecydowanie przeważają absolwenci liceów ogólnokształcących, którzy stanowią około połowy wszystkich absolwentów. 14 % absolwentów stanowili absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, zaś zaledwie 2 % szkół artystycznych. Zmiany w latach 2006–2009, jeśli chodzi o liczbę absolwentów, nastąpiły w przypadku techników – tu notujemy 5 % wzrostu i liceów profilowanych – tu 7 % spadku. Rezygnujący z wyboru liceum profilowanego, wybierają bądź liceum ogólnokształcące, bądź technikum. Pamiętać należy, że nauka w liceum profilowanym nie pozwala na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, a jedynie daje wykształcenie ogólnozawodowe w ramach wybranego profilu. Stąd z punktu widzenia

⁶ Pierwsi absolwenci ponadgimnazjalnych szkół pojawili się w roku 2004 (zasadnicze szkoły zawodowe), ale w przypadku techników dopiero w roku 2006, stąd porównanie liczby absolwentów wszystkich typów szkół możliwe jest dopiero do roku 2006.

uzyskania zawodu efektywniejsza jest nauka w technikum, lepsze zaś podstawy do nauki w szkolnictwie wyższym daje liceum ogólnokształcące.

Ryc. 4. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży bez specjalnych w województwie dolnośląskim



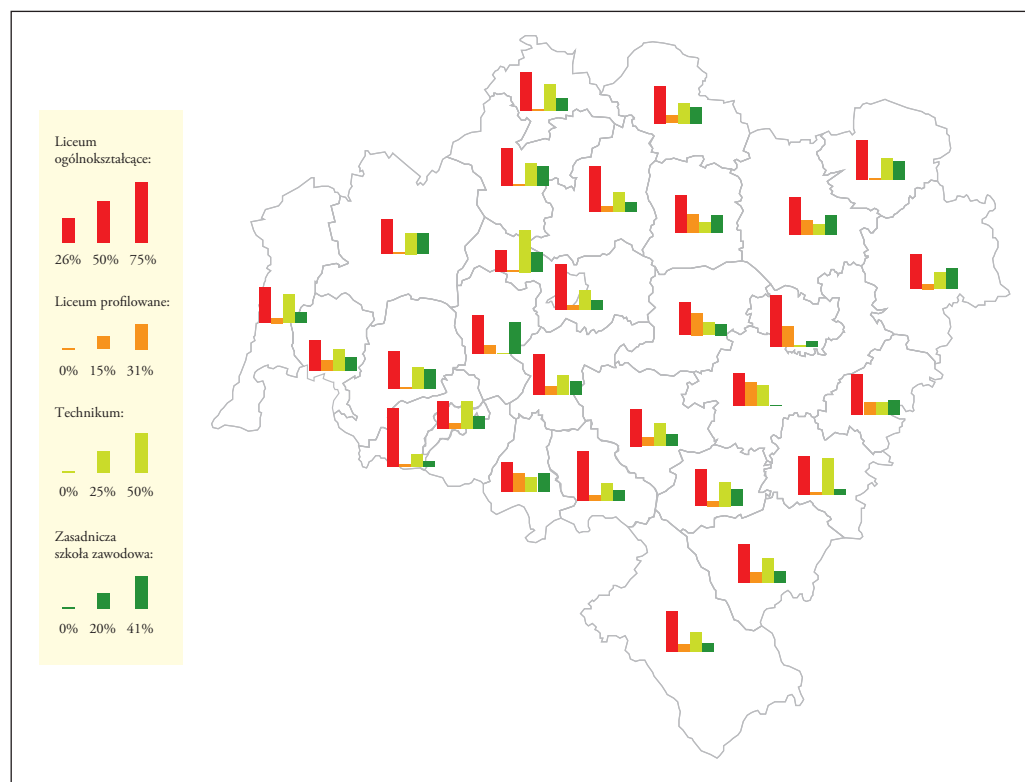
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

Bardzo duże różnice występują w zakresie struktury absolwentów szkół ponadgimnazjalnych w układzie powiatowym – odchylenia od średniej dla województwa wynoszą nawet kilkadziesiąt procent (ryc. 5.). Dla przykładu w mieście Wrocław w 2009 roku absolwenci liceów ogólnokształcących stanowili 65 %, w powiecie jeleniogórskim 75 %, w powiecie legnickim zaś tylko 26 %. Liceum profilowane w powiecie wrocławskim ukończyło aż 31 % absolwentów, a w kilku powiatach w ogóle nie było absolwentów tego typu szkół. Najwięcej absolwentów techników było w powiatach legnickim i strzelińskim (odpowiednio 50 % i 45 %), a zasadniczych szkół zawodowych – w powiecie złotoryjskim (41 %).

Przyczyn tego zjawiska szukać należy w zróżnicowanej ofercie edukacyjnej powiatów, ale nie tylko. Wiele zależy również od komunikacyjnych możliwości dojazdu do szkół w powiecie i możliwości przemieszczania się uczniów pomiędzy powiatami, a także od

aspiracji młodzieży i jej rodziców, dotychczasowych osiągnięć szkolnych czy możliwości ekonomicznych rodzin.

**Ryc. 5. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży bez specjalnych
wg powiatów w 2009 roku**



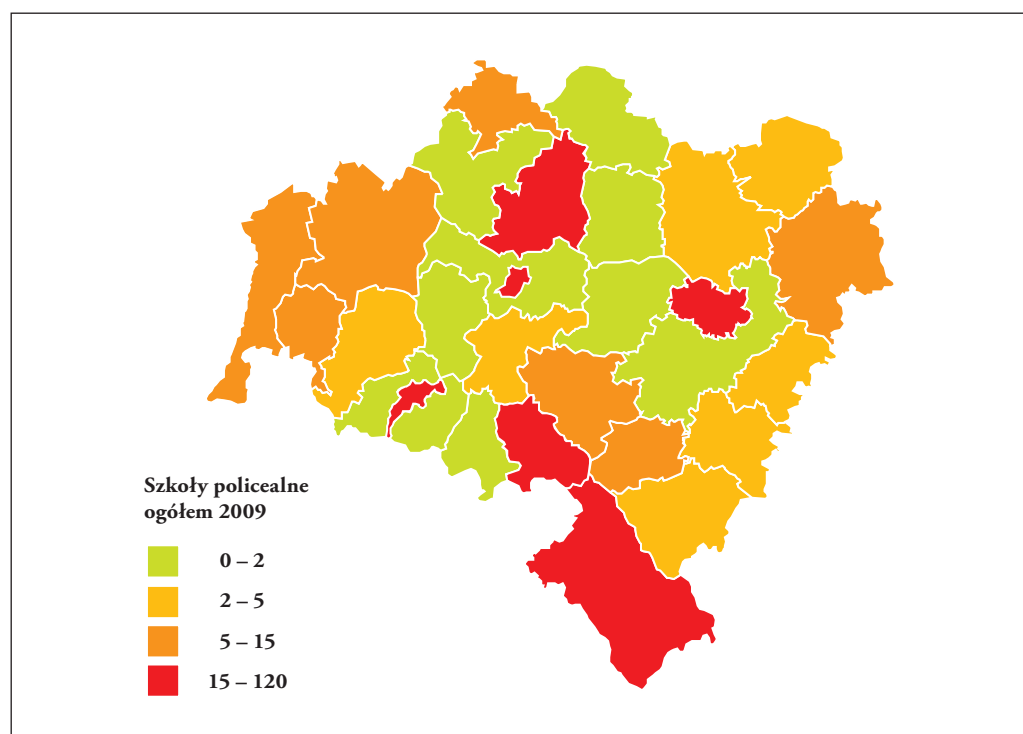
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

Do szkół ponadgimnazjalnych zaliczane są również szkoły policealne, jednakże ten typ szkół przeznaczony jest dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych posiadających średnie wykształcenie. Placówki te zapewniają, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Dla uczniów liceów ogólnokształcących czy liceów profilowanych, którzy nie decydują się na studia, szkoły te stanowią możliwość uzyskania konkretnego zawodu. Uczniom posiadającym zawód placówki te dają szansę przekwalifikowania czy uzupełnienia wykształcenia.

Szkolnictwo policealne w regionie przedstawia bardzo szeroką ofertę. Mamy tu bowiem 302 szkoły policealne, czyli tyle, ile techników i liceów ogólnokształcących łącz-

nie. Dla porównania szkół wyższych jest zaledwie 38. Szkoły policealne cechuje koncentracja w dużych miastach – aż 120 z nich mieści się we Wrocławiu, poza tym duże skupiska szkół policealnych odnajdziemy w Jeleniej Górze, Legnicy i Wałbrzychu, ale placówki te odnajdziemy również w mniejszych miejscowościach (ryc. 6.).

Ryc. 6. Szkoły policealne dla młodzieży i dorosłych w 2009 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

Cechą charakterystyczną szkolnictwa policealnego jest duży udział placówek niepublicznych w ogóle szkół. Na 302 funkcjonujące w 2009 roku szkoły policealne aż 237 było szkołami niepublicznymi, prowadzonymi przez sektor pozarządowy lub prywatny, co stanowiło 78,5 % ogółu szkół policealnych. W przypadku innych szkół ponadgimnazjalnych tendencje są zupełnie inne – niepublicznych jest 16,3 % liceów ogólnokształcących, 7,4 % zasadniczych szkół zawodowych i zaledwie 1,8 % liceów profilowanych oraz 1,4 % techników (Bank...; zob. Kozierska, 2010).

Duża liczba szkół policealnych mogłaby sugerować powszechność kształcenia w tego typu placówkach. Tak jednak nie jest. Szkoły te należą po prostu do niewielkich



placówek, stąd liczba absolwentów nie jest duża – plasuje się na poziomie liczby absolwentów techników i w 2009 roku wyniosła 6167 absolwentów. Dla porównania w 2009 roku na Dolnym Śląsku mieliśmy 37156 absolwentów szkół wyższych (licząc łącznie wszystkie typy szkół wyższych i tryby kształcenia). Szkolnictwo policealne wydaje się więc być kształceniem uzupełniającym dla tych, którzy nie wybierają edukacji w szkołach wyższych.

2.6. Kierunki kształcenia w szkolnictwie ponadgimnazjalnym na Dolnym Śląsku

Liczba szkół i absolwentów przynosi nam pewne informacje o strukturze kształcenia ponadgimnazjalnego na Dolnym Śląsku. Połowa absolwentów to absolwenci liceów ogólnokształcących, a więc osoby, które nie posiadają wykształcenia zawodowego. Pozostała część abiturientów kończy szkoły kształcące w określonym zawodzie lub profilu. Warto więc przeanalizować kierunki kształcenia zawodowego i ich przystosowanie do potrzeb rynku pracy. Tę analizę rozpocznę od diagnozy kierunków kształcenia. To kierunki oferowane przez szkoły są podstawą wyboru ścieżki kształcenia absolwenta gimnazjum. Od tej oferty i jej dostępności, preferencji kandydata i jego rodziny będzie zależał wybór kierunku nauczania.

Ze względu na to, że młody człowiek kończący gimnazjum często nie ma orientacji co do swojej kariery zawodowej i trudno mu samemu określić swoją ścieżkę kariery edukacyjnej i zawodowej, a rodzina nie zawsze może służyć mu pomocą, winna to robić szkoła. Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne mają obowiązek zorganizować wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego oraz zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia. Szkoły powinny w tym zakresie współdziałać również z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom. Profesjonalny system doradztwa zdecydowanie pomaga w podejmowaniu właściwych decyzji edukacyjnych i zawodowych.

W województwie dolnośląskim szkoły kształcące w określonym zawodzie, a więc zasadnicze szkoły zawodowe, technika, technika uzupełniające i szkoły policealne szkolą w 124 różnych zawodach (tab. 7.). Generalnie można wyróżnić zawody kształcone w szkolnictwie zasadniczym zawodowym oraz średnim i policealnym, chociaż zdarzają się i takie, których można się uczyć zarówno w zasadniczych szkołach zawodowych,



jak i szkołach średnich, np. fryzjer, kucharz, ogrodnik czy rolnik. Oferta zawodowa jest więc szeroka, zarówno w odniesieniu do szkół zasadniczych zawodowych, jak i szkolnictwa średniego, przy czym są zawody mniej i bardziej popularne, jeśli chodzi o liczbę szkół oferującą taki kierunek edukacji. Wśród szkół kształcących na poziomie zasadniczym do najpopularniejszych należą kierunki: kucharz małej gastronomii (kształci w tym kierunku 80 szkół), piekarz (60) i cukiernik (54), a także mechanik pojazdów samochodowych (74), sprzedawca (64), murarz (55) i fryzjer (60). W odniesieniu do szkolnictwa średniego dominują zawody, takie jak: technik informatyk (102 szkoły), technik ekonomista (68), technik mechanik (63) i technik administracji (54). Są jednakże również i zawody rzadkie, w których kształci tylko jedna szkoła w regionie – takich kierunków jest 27.

**Tab. 7. Zawody kształcone w szkolnictwie ponadgimnazjalnym
w województwie dolnośląskim**

Zawód	Liczba szkół ogółem	ZSZ*	T*	TU*	SP*
Asystent operatora dźwięku	1	0	0	0	1
Asystent osoby niepełnosprawnej	1	0	0	0	1
Asystentka stomatologiczna	2	0	0	0	2
Betoniarz-zbrojarz	9	9	0	0	0
Blacharz	4	4	0	0	0
Blacharz samochodowy	38	38	0	0	0
Cieśla	1	1	0	0	0
Cukiernik	54	54	0	0	0
Dekarz	14	14	0	0	0
Drukarz	2	2	0	0	0
Elektromechnik	18	18	0	0	0
Elektromechnik pojazdów samochodowych	31	31	0	0	0
Elektryk	43	43	0	0	0
Florysta	1	0	0	0	1
Fotograf	6	6	0	0	0
Fototechnik	9	0	2	0	7
Fryzjer	62	60	1	1	0
Górnik eksploatacji podziemnej	1	0	0	0	1
Higienistka stomatologiczna	2	0	0	0	2
Inny	3	2	0	0	1
Introligator	3	3	0	0	0



Kaletnik	1	1	0	0	0
Kamieniarz	5	5	0	0	0
Kelner	7	0	7	0	0
Krawiec	14	14	0	0	0
Kucharz	19	3	11	3	2
Kucharz małej gastronomii	80	80	0	0	0
Lakiernik	27	27	0	0	0
Malarz-tapeciarz	13	13	0	0	0
Mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych	1	1	0	0	0
Mechanik maszyn i urządzeń drogowych	1	1	0	0	0
Mechanik pojazdów samochodowych	74	74	0	0	0
Mechanik precyzyjny	2	2	0	0	0
Mechanik-monter maszyn i urządzeń	9	9	0	0	0
Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych	7	7	0	0	0
Monter instalacji gazowych	1	1	0	0	0
Monter instalacji i urządzeń sanitarnych	33	33	0	0	0
Monter izolacji budowlanych	2	2	0	0	0
Monter konstrukcji budowlanych	2	2	0	0	0
Monter mechatronik	6	6	0	0	0
Monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych	1	1	0	0	0
Monter sieci komunalnych	1	1	0	0	0
Monter-elektronik	12	12	0	0	0
Murarz	55	55	0	0	0
Obuwnik	1	1	0	0	0
Ogrodnik	8	7	1	0	0
Operator urządzeń przemysłu chemicznego	3	3	0	0	0
Opiekun medyczny	6	0	0	0	6
Opiekun w domu pomocy społecznej	5	0	0	0	5
Opiekunka dziecięca	3	0	0	0	3
Opiekunka środowiskowa	3	0	0	0	3
Piekarz	60	60	0	0	0
Posadzkarz	4	4	0	0	0
Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej	2	2	0	0	0
Protetyk słuchu	1	0	0	0	1
Ratownik medyczny	8	0	0	0	8
Renowator zabytków architektury	1	0	0	0	1
Rękodzielnik wyrobów włókienniczych	1	1	0	0	0
Rolnik	12	9	2	0	1



Rzeźnik-wędliniarz	12	12	0	0	0
Sprzedawca	64	64	0	0	0
Stolarz	49	49	0	0	0
Ślusarz	49	49	0	0	0
Tapicer	13	13	0	0	0
Technik administracji	54	0	0	0	54
Technik agrobiznesu	15	0	12	1	2
Technik analityk	3	0	2	0	1
Technik architektury krajobrazu	22	0	14	1	7
Technik archiwista	2	0	0	0	2
Technik bezpieczeństwa i higieny pracy	47	0	0	0	47
Technik budownictwa	33	0	17	8	8
Technik cyfrowych procesów graficznych	4	0	3	0	1
Technik dentystyczny	2	0	0	0	2
Technik drogownictwa	3	0	2	0	1
Technik dróg i mostów kolejowych	1	0	1	0	0
Technik ekonomista	68	0	47	0	21
Technik elektroniki	13	0	11	0	2
Technik elektroradiolog	1	0	0	0	1
Technik elektryk	19	0	10	4	5
Technik farmaceutyczny	13	0	0	0	13
Technik geodeta	8	0	3	0	5
Technik górnictwa podziemnego	7	0	3	0	4
Technik handlowiec	36	0	25	9	2
Technik hodowca koni	3	0	2	0	1
Technik hotelarstwa	47	0	32	0	15
Technik hutnik	1	0	1	0	0
Technik informacji naukowej	1	0	0	0	1
Technik informatyk	102	0	45	0	57
Technik księgarstwa	1	0	1	0	0
Technik leśnik	2	0	2	0	0
Technik logistyk	39	0	14	0	25
Technik masażysta	14	0	1	0	13
Technik mechanik	63	0	36	20	7
Technik mechanizacji rolnictwa	1	0	1	0	0
Technik mechatronik	13	0	11	1	1
Technik obsługi turystycznej	32	0	14	0	18
Technik ochrony fizycznej osób i mienia	10	0	0	0	10
Technik ochrony środowiska	19	0	15	0	4



Technik ogrodnik	1	0	1	0	0
Technik optyk	1	0	0	0	1
Technik organizacji produkcji filmowej i telewizyjnej	1	0	0	0	1
Technik organizacji reklamy	18	0	4	0	14
Technik organizacji usług gastronomicznych	22	0	18	0	4
Technik pojazdów samochodowych	19	0	15	4	0
Technik poligraf	2	0	2	0	0
Technik prac biurowych	4	0	0	0	4
Technik rachunkowości	12	0	0	0	12
Technik rolnik	6	0	3	0	3
Technik spedytor	8	0	4	0	4
Technik technologii drewna	5	0	3	1	1
Technik technologii odzieży	4	0	3	0	1
Technik technologii żywności	5	0	3	2	0
Technik teleinformatyk	6	0	6	0	0
Technik telekomunikacji	5	0	4	0	1
Technik urządzeń sanitarnych	1	0	0	0	1
Technik usług fryzjerskich	24	0	4	4	16
Technik usług kosmetycznych	40	0	0	0	40
Technik usług pocztowych i finansowych	2	0	0	0	2
Technik usług pocztowych i telekomunikacyjnych	1	0	1	0	0
Technik weterynarii	4	0	2	0	2
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	21	0	16	5	0
Technolog robót wykończeniowych w budownictwie	13	13	0	0	0
Terapeuta zajęciowy	1	0	0	0	1
Złotnik-jubiler	2	2	0	0	0

* ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; TU – Technikum uzupełniające;
SP – Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Materiały wewnętrzne Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.

Odmienne wygląda kształcenie zawodowe w liceach profilowanych, bowiem szkoły te mogą uczyć w 15 określonych profilach. Placówki na Dolnym Śląsku oferują 12 z nich (tab. 8.). Do najpopularniejszych należy profil zarządzanie informacją – w tym zakresie uczy aż 31 szkół oraz profil ekonomiczno-administracyjny – 27 szkół. Częstsze są również profile socjalny i usługowo-gospodarczy, pozostałe należą do rzadko oferowanych.



Tab. 8. Profile kształcenia w liceach profilowanych w województwie dolnośląskim

Profil kształcenia	Liczba szkół
Chemiczne badanie środowiska	1
Ekonomiczno-administracyjny	27
Elektroniczny	2
Elektrotechniczny	1
Kreowanie ubiorów	1
Kształtowanie środowiska	4
Mechaniczne techniki wytwarzania	2
Mechatroniczny	3
Socjalny	14
Transportowo-spedycyjny	4
Usługowo-gospodarczy	16
Zarządzanie informacją	31

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Materiały..., op. cit.

2.7. Edukacja ponadgimnazjalna jako przygotowanie do studiów wyższych

Rolą edukacji ponadgimnazjalnej jest przygotowanie absolwentów do dalszej edukacji w szkołach policealnych, a przede wszystkim na studiach wyższych. Do podjęcia studiów niezbędne jest zdanie egzaminu maturalnego i uzyskanie świadectwa dojrzałości. Jest to możliwe w szkołach średnich – liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych oraz technikach i szkołach artystycznych. Ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej nie zamyka absolwentom drogi do dalszego kształcenia – po ukończeniu uzupełniającego liceum ogólnokształcącego lub uzupełniającego technikum mogą oni również zdać maturę i kontynuować edukację na studiach wyższych.

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej związany jest z wynikami edukacyjnymi w gimnazjum i dalszymi planami w zakresie edukacji – najlepsi absolwenci gimnazjów podejmują naukę w liceach ogólnokształcących, słabsi trafiają do liceów profilowanych i techników, zaś najslabsi do zasadniczych szkół zawodowych. Odnośnie planów zawodowych „uczniowie liceów ogólnokształcących, częściej aniżeli uczniowie liceów profilowanych

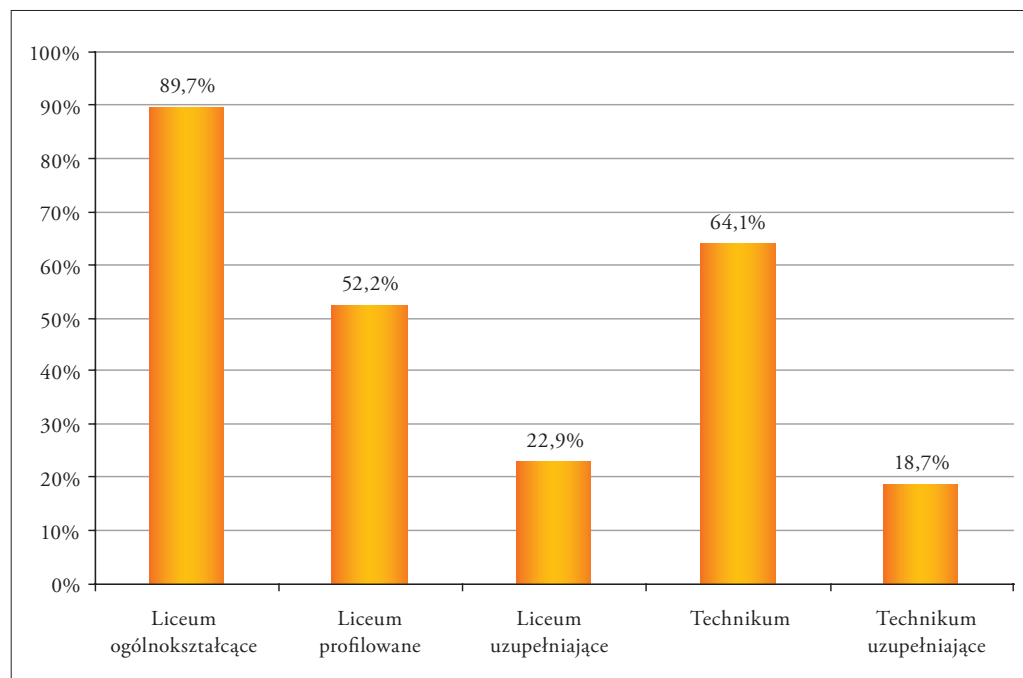


i techników, deklarują chęć kontynuacji kształcenia w wyższych szkołach, zaś uczniowie techników częściej preferują podjęcie zawodowej pracy” (Edukacja..., 2007, s. 22).

Wybór szkoły ponadgimnazjalnej wiąże się z przekonaniem, że liceum ogólnokształcące najlepiej przygotowuje do egzaminu maturalnego i podjęcia studiów wyższych. W odniesieniu do kształcenia ogólnego szkoły o charakterze zawodowym wypadają znacząco słabiej. Potwierdzają to wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA). Wykazują one, że w szkołach ponadgimnazjalnych dalsze rozwijanie umiejętności uczniów, sprzyjających ich uczestnictwu w życiu społecznym i zawodowym, dokonuje się w zasadzie tylko w liceach ogólnokształcących. Gorzej w tym zakresie wypadają technika, potem licea profilowane i zasadnicze szkoły zawodowe (Jakubowski i in., 2010). O tym, że liceum ogólnokształcące faktycznie jest szkołą najlepiej przygotowującą do podjęcia studiów wyższych świadczą wyniki egzaminu dojrzałości, który jest przepustką do szkół wyższych. Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 roku w Polsce wśród aktualnych absolwentów wyniosła 81 %, ale była ona znacząco różna zależnie od typu szkoły – najwyższa (91 %) w liceum ogólnokształcącym, najniższa, nieprzekraczająca 40 %, w liceach i technikach uzupełniających, w których uczą się absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (Wstępna..., 2010, s. 1). Tendencje te potwierdzają wyniki maturalne na Dolnym Śląsku, przy czym podkreślić należy, że we wszystkich typach szkół średnich w województwie dolnośląskim zdawalność egzaminu dojrzałości jest niższa niż średnio w Polsce (Wstępna..., 2010, s. 1; Zdawalność..., 2010). W naszym regionie średnia zdawalność wśród zdających po raz pierwszy to 78,8 %, ale różnice pomiędzy typami szkół są ogromne (ryc. 7.). Widać wyraźnie, że pierwsza liga w zdawalności matury to licea ogólnokształcące, druga technika i licea profilowane, zaś trzecia to szkoły uzupełniające.

Różnice w wynikach nauczania, determinujące wybór szkoły ponadgimnazjalnej, przekładają się w dużej mierze na wyniki egzaminu dojrzałości i dalszą karierę edukacyjną. Ścieżka kariery „szkoła średnia – studia wyższe” dotyczy większości absolwentów liceów ogólnokształcących i tych absolwentów średnich szkół zawodowych, którzy zdadzą maturę. Co ciekawe, lepiej wypadają tu absolwenci techników niż liceów profilowanych, czyli szkół zapewniających kształcenie ogólnozawodowe. Licea profilowane wydają się być najmniej trafionym pomysłem reformy szkolnictwa – nie dają konkretnego zawodu, kształcą ogólnozawodowo w profilach, które nie zapewniają łatwego startu na rynku pracy, a jednocześnie nie przygotowują dobrze do edukacji na poziomie wyższym.

Ryc. 7. Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 roku w województwie dolnośląskim wśród zdających po raz pierwszy



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 r., 2010, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu, Wrocław, <http://www.oke.wroc.pl/article.php/20100630081410429>, 30.08.2010.

2.8. Edukacja a rynek pracy

Instytucje systemu oświaty mają za zadanie nie tylko przygotowanie uczniów do dalszej edukacji na studiach wyższych, ale również do zaistnienia na rynku pracy. Stąd niezwykle istotna jest nie tylko jakość usług edukacyjnych, ale również adekwatność oferty do potrzeb rynku pracy. Dobre kształcenie zawodowe powinno wypuszczać ze szkół absolwentów, którzy będą mieli szansę zatrudnienia w swoim zawodzie. Pojawia się więc pytanie, jak radzi sobie z tym zadaniem szkolnictwo dolnośląskie?

Ranking zawodów deficytowych, równoważnych i nadwyżkowych kształconych w szkolnictwie zawodowym ponadgimnazjalnym w województwie dolnośląskim w roku szkolnym 2006/2007, biorący pod uwagę liczbę absolwentów, ofert pracy, zarejestrowanych bezrobotnych, prasowych ofert pracy oraz przewidywane działania pracodawców jako



zawody deficytowe⁷, w których szansa zatrudnienia była największa, wymienia zawody: pracownik biurowy (technik prac biurowych), kamieniarz, opiekunka dziecięca, asystent osoby niepełnosprawnej i pracownik ochrony mienia i osób (technik ochrony fizycznej osób i mienia) (Marszowski, s. 59–60) (tab. 9.). O wiele więcej zawodów pojawiło się w kategorii zawodów nadwyżkowych⁸, czyli takich, w których szanse zatrudnienia są bardzo małe (tab. 10.).

Tab. 9. Zawody nadwyżkowe w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Współczynnik szansy zatrudnienia	Liczba szkół aktualnie kształcących w danym zawodzie
Pracownik biurowy (technik prac biurowych)	1,88	4
Kamieniarz	1,35	5
Opiekunka dziecięca	1,29	3
Asystent osoby niepełnosprawnej	1,15	1
Pracownik ochrony mienia i osób (technik ochrony fizycznej osób i mienia)	1,07	10

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Marszowski R., *Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Raport trzeci. Raport z badania przeprowadzonego w ramach projektu „Regionalne badanie rynku pracy” ZPORR 2.1 realizowanego przez Dolnośląską Agencję Rozwoju Regionalnego S. A. z Wałbrzycha, Główny Instytut Górnictwa z Katowic i Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli z Wałbrzycha*, www.obserwatorium.dwup.pl, 10.08.2010; Materiały..., op. cit.

Tab. 10. Zawody deficytowe w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Współczynnik szansy zatrudnienia	Liczba szkół aktualnie kształcących w danym zawodzie
Technik elektronik	0,09	13
Opiekunka środowiskowa	0,09	3
Technik poligraf	0,09	2
Technik farmaceutyczny	0,08	13
Technik informatyk	0,07	102
Technik ochrony środowiska	0,06	19
Technik leśnik	0,06	2

⁷ Za zawody deficytowe uznano takie, w których współczynnik szansy uzyskania zatrudnienia był większy niż 1,00.

⁸ W tej analizie jako nadwyżkowe wymieniono te zawody, w których współczynnik szansy uzyskania zatrudnienia był mniejszy niż 0,10.



Technik budownictwa	0,05	33
Fototechnik	0,05	9
Technik mechanik	0,04	63
Kucharz małej gastronomii	0,04	80
Krawiec	0,04	14
Asystent ekonomiczny (zawód szkolny: Technik ekonomista)	0,03	68
Technik telekomunikacji	0,03	5
Technik weterynarii	0,03	4
Technik technologii drewna	0,03	5
Higienistka stomatologiczna	0,03	2
Organizator usług hotelarskich (zawód szkolny: Technik hotelarstwa)	0,02	47
Malarz-tapeciarz	0,02	13
Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych	0,02	7
Technik inżynierii środowiska i melioracji	0,02	0
Agent reklamowy (zawód szkolny: Technik organizacji reklamy)	0,01	18
Technik technologii odzieży	0,01	4
Technik drogownictwa	0,01	3
Rolnik produkcji roślinnej i zwierzęcej (zawód szkolny: Rolnik)	0,01	12
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	0	21
Organizator agrobiznesu (zawód szkolny: Technik agrobiznesu)	0	15
Organizator usług gastronomicznych (zawód szkolny: Technik organizacji usług gastronomicznych)	0	22
Technik architektury krajobrazu	0	22
Technik rolnik	0	6
Technik mechatronik	0	13
Technik hodowca koni	0	3
Renowator zabytków architektury	0	1
Technik dźwięku (zawód szkolny: Asystent operatora dźwięku)	0	1
Technik górnictwa podziemnego	0	7
Technik technologii ceramicznej	0	0
Asystent archiwalny (zawód szkolny: Technik archiwista)	0	2
Technik teleinformatyk	0	6

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Marszowski R., op. cit.; Materiały..., op. cit.



W zawodach deficytowych kształci niewiele szkół, są to szkoły policealne, z wyjątkiem zawodu kamieniarz, w którym kształcą zasadnicze szkoły zawodowe i, co interesujące, w większości przypadków są to szkoły niepubliczne – w zawodzie technik ochrony fizycznej osób i mienia czy asystent osoby niepełnosprawnej kształcą wyłącznie szkoły niepubliczne (Materiały...). Widać więc, że szkoły policealne, szczególnie niepubliczne, łatwiej dostosowują się do potrzeb rynku pracy.

Zauważyć należy, że w wielu zawodach nadwyżkowych – w odróżnieniu od zawodów deficytowych – kształci w naszym regionie bardzo duża liczba szkół. Dla przykładu techników informatyków edukuje 75 szkół policealnych i 47 techników, kucharzy małej gastronomii 80 zasadniczych szkół zawodowych, techników ekonomistów 21 szkół policealnych i 47 techników, zaś techników mechaników 7 szkół policealnych, 36 techników i 20 techników uzupełniających (Materiały...). Oczywiście nie należy z tego wysnuwać wniosku, że wszystkie te szkoły należy od razu zamknąć. Należałoby jednak przeanalizować ofertę kształcenia w tych zawodach, zestawić ją z prognozami na zapotrzebowanie pracowników i zrationalizować szkolnictwo pod kątem kierunków nauczania.

Informacje dotyczące zawodów kształconych, w tym deficytowych i nadwyżkowych, skonfrontować warto również z najnowszymi danymi odnośnie rynku pracy w regionie. Analizując Ranking Zawodów Deficytowych i Nadwyżkowych w Województwie Dolnośląskim w 2009 roku, wskazać należy, że wśród zawodów deficytowych⁹ znalazły się takie zawody kształcone, jak: operator urządzeń przemysłu chemicznego, technik usług pocztowych i telekomunikacyjnych oraz asystent osoby niepełnosprawnej (Ranking..., 2010, s. 51). Znacząco więcej zawodów kształconych w szkolnictwie znajdziemy wśród zawodów nadwyżkowych. Wskazać tu należy na zawody: organizator usług hotelarskich, rolnik, technik rolnik, technik żywienia i gospodarstwa domowego, górnik eksploatacji podziemnej, malarz-tapeciarz, technik mechanizacji rolnictwa, technik technologii odzieży, technik ochrony środowiska, technik telekomunikacji, technik mechanik, kaletnik, technik poligraf, technik technologii drewna, technik ogrodnik, technik elektryk, mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych, technik ekonomista (Ranking..., 2010, s. 52). Te dane to również argument na rzecz zmian w systemie kształcenia zawodowego ponadgimnazjalnego.

Istotne informacje przynosi nam też wiedza o zawodach, które reprezentuje największa liczba bezrobotnych. Świadczy to bowiem o tym, że osoby posiadające okre-

⁹ W tej analizie jako zmienne służące klasyfikacji zawodów na deficytowe i nadwyżkowe uznano zarejestrowanych bezrobotnych i zgłoszone oferty pracy.



ślony zawód nie potrafią samodzielnie i z pomocą urzędów pracy znaleźć zatrudnienia w swoim zawodzie lub też przekwalifikować się. Dane o zawodach ze względu na największą liczbę zarejestrowanych bezrobotnych i bezrobotnych absolwentów zestawiono w tabelach 11 i 12¹⁰.

Tab. 11. Zawody wg największej liczby zarejestrowanych bezrobotnych w roku 2009 oraz w latach 2005–2008 w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Liczba szkół ogółem	ZSZ*	T*	TU*	SP*
Sprzedawca	64	64	0	0	0
Ślusarz	49	49	0	0	0
Murarz	55	55	0	0	0
Technik ekonomista	68	0	47	0	21
Krawiec	14	14	0	0	0
Kucharz	19	3	11	3	2
Technik mechanik	63	0	36	20	7
Technik prac biurowych	4	0	0	0	4
Mechanik pojazdów samochodowych	74	74	0	0	0
Piekarz	60	60	0	0	0
Stolarz	49	49	0	0	0
Technik handlowiec	36	0	25	9	2

* ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; TU – Technikum uzupełniające;
SP – Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ranking..., 2010, s. 55; Materiały..., op. cit.

Tab. 12. Zawody wg największej liczby zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów w roku 2009 w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim

Zawód	Liczba szkół ogółem	ZSZ*	T*	TU*	SP*
Sprzedawca	64	64	0	0	0
Technik ekonomista	68	0	47	0	21

¹⁰ W tabelach 11 i 12 przedstawiono informacje o zawodach kształconych w szkolnictwie zawodowym ponadgimnazjalnym spośród 20 zawodów o największej liczbie zarejestrowanych bezrobotnych i bezrobotnych absolwentów.



Technik mechanik	63	0	36	20	7
Mechanik pojazdów samochodowych	74	74	0	0	0
Kucharz małej gastronomii	80	80	0	0	0
Technik informatyk	102	0	45	0	57
Technik handlowiec	36	0	25	9	2
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	21	0	16	5	0
Ślusarz	49	49	0	0	0
Technik elektronik	13	0	11	0	2
Fryzjer	62	60	1	1	0

* ZSZ – Zasadnicza szkoła zawodowa; T – Technikum; TU – Technikum uzupełniające;
SP – Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ranking..., 2010, s. 47; Materiały..., op. cit.

Zwrócić należy uwagę na stosunkowo dużą liczbę bezrobotnych reprezentujących zawody kształcone w zasadniczych szkołach zawodowych. Dotyczy to szczególnie bezrobotnych ogółem, ale również i bezrobotnych absolwentów. Zdecydowanie częściej przyszłych bezrobotnych kształcą zasadnicze szkoły zawodowe, potem technika, a na końcu szkoły policealne. Tu niechlubnym wyjątkiem są zawody: technik ekonomista i technik informatyk. Nie jest to znów argument za likwidacją wszystkich szkół, których absolwenci zasilają szeregi bezrobotnych, ale za racjonalizacją kształcenia w tych zawodach. Jak bowiem podkreślone zostało w Rankingu Zawodów Deficytowych i Nadwyżkowych w Województwie Dolnośląskim w 2009 roku, „analiza zgłoszonych wolnych miejsc pracy wskazuje, że nadal większość zapotrzebowania zgłaszanego przez pracodawców dotyczy pracowników posiadających co najwyżej średnie oraz zasadnicze zawodowe wykształcenie. Największy popyt pracodawców obejmuje takie zawody, jak: robotnik gospodarczy, sprzedawca, sprzątaczką, robotnik budowlany, szwaczka, pracownik administracyjny, pracownik biurowy, murarz, kierowca samochodu ciężarowego. Niewielki odsetek stanowi wolne miejsca pracy adresowane do osób posiadających wykształcenie wyższe” (Ranking..., 2010, s. 43). Przywołany tu sprzedawca jest przykładem zawodu, który lokuje się jako zawód wielu bezrobotnych, a jednocześnie zawód, w którym pojawia się wiele ofert pracy. Podkreślić jednak trzeba, że do pracy w tym zawodzie specjalistyczne wykształcenie nie jest potrzebne, stąd z absolwentami szkół o tym kierunku kształcenia o miejsca pracy rywalizują również absolwenci innych kierunków. Racjonalizacja kształcenia w tych zawodach, których absolwentów jest zbyt wielu, zwiększyłaby szanse bezrobotnych, szczególnie abiturientów, na uzyskanie zatrudnienia.



Podsumowując, stwierdzić należy, że struktura kształcenia w regionie nie jest przystosowana do aktualnych potrzeb rynku pracy. Konieczne jest stymulowanie podaży wysokiej jakości oferty kształcenia i szkolenia zawodowego, a także dostosowanie tej oferty do potrzeb zarówno pracodawców, jak i osób uczestniczących w edukacji. To jednakże wymaga elastyczności systemu edukacji, w którym powinna mieć miejsce okresowa korekta poziomu oraz struktury kształcenia zawodowego pod kątem zapotrzebowania rynku pracy.

2.9. Edukacja dorosłych – uzupełnianie średniego wykształcenia

Edukacja osób dorosłych jest dziś niezmiernie istotnym elementem systemu edukacji. Poziom i jakość wykształcenia mają wszakże kluczowe znaczenie dla rozwoju społecznego i tworzenia gospodarki opartej na wiedzy. Uczenie się – w związku z szybkim starzeniem się wiedzy i postępem globalizacji, ułatwiającej przenoszenie produkcji do krajów, gdzie jest tania siła robocza albo wykształceni pracownicy – jest koniecznością, szczególnie dla tych osób, które chcą pozostać konkurencyjne na rynku pracy. „Dawny podział życia ludzkiego na okres nauki oraz okres działalności zawodowej i aktywności społecznej przemija, nadeszła era stałego i możliwie wszechstronnego uczenia się” (Peruszka, 2003, s. 116).

Pojęcia edukacji ustawicznej, *lifelong learning*, uczenia się przez całe życie, są różnie rozumiane i definiowane, ale można powiedzieć, że wspólnym mianownikiem tych definicji jest teza, że są to różnego typu procesy oświatowe, zarówno o charakterze formalnym (w systemie szkolnym), jak i nieformalnym (poza szkołą), które umożliwiają osobom dorosłym uzupełnienie wykształcenia, wzbogacenie wiedzy, rozwinięcie zdolności, udoskonalenie kwalifikacji zawodowych lub zdobycie nowego zawodu (zob. Fatyga 2004; Kurzępa 2004; Iżycka 2008; Moroń 2008).

W związku z koniecznością uczenia się przez całe życie niezwykle istotne jest nabycie umiejętności podstawowych, które umożliwią jednostkom dalsze kształcenie i funkcjonowanie w gospodarce opartej na wiedzy. Wprawdzie pojęcie kompetencji podstawowych znów nie zostało jednoznacznie zdefiniowane, ale dziś zgadzamy się, że „powinny one obejmować nie tylko umiejętność liczenia, czytania i pisania (tj. umiejętności podstawowe), ale także podstawowe kompetencje w dziedzinie nauk ścisłych, języków obcych i w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych,

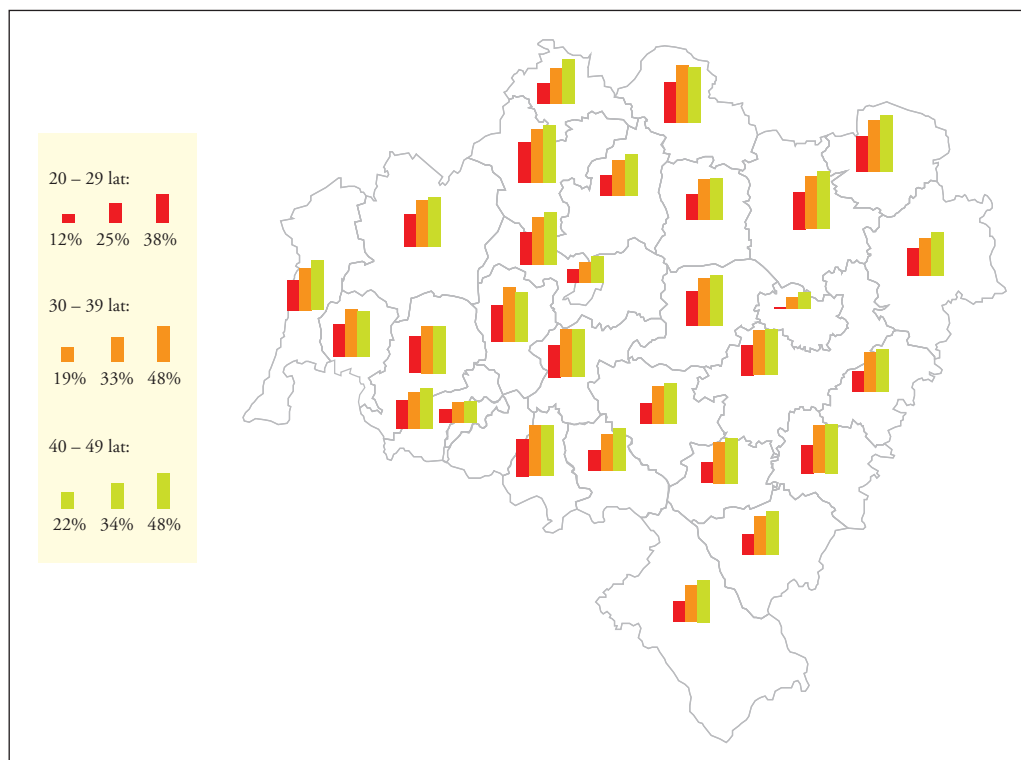


umiejętność uczenia się, predyspozycje wymagane w życiu społecznym, przedsiębiorczość i tzw. kulturę ogólną” (Edukacja..., 2003, s. 16). Dobrą podstawę stanowi tutaj pełne wykształcenie średnie, które jest, z jednej strony, wskaźnikiem opanowania umiejętności podstawowych, z drugiej – podstawą kompetencji w zakresie dalszego poszerzania i uzupełniania wykształcenia. Stąd konieczne jest zapewnienie możliwości uczenia się osobom dorosłym, które przedwcześnie przerwały naukę albo zakończyły ją na poziomie zasadniczym zawodowym.

Zapotrzebowanie na szkolnictwo średnie dla osób dorosłych wyznacza, z jednej strony, liczba osób, które nie posiadają pełnego wykształcenia średniego, z drugiej – zainteresowanie uzupełnianiem wykształcenia ze strony tych osób. Pełne dane dotyczące wykształcenia pochodzą z Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku, nie są więc wprawdzie najnowsze, ale pokazują pewne tendencje dotyczące wykształcenia, w dużej mierze adekwatne po dziś dzień. Im starsza kategoria wiekowa, tym większy mamy udział osób z wykształceniem podstawowym¹¹ i zasadniczym zawodowym w strukturze ludności Dolnego Śląska – 24 % w kategorii wiekowej 20–29 lat, 34 % dla kategorii 30–39 lat i 36 % dla przedziału 40–49 lat. Widoczne są w tym zakresie różnice pomiędzy powiatami – w dużych miastach regionu, szczególnie we Wrocławiu, struktura wykształcenia jest dużo bardziej korzystna (ryc. 8.).

¹¹ Analizowane w tym podrozdziale wykształcenie podstawowe dotyczy osób, które ukończyły szkołę podstawową 8-klasową, stąd mogą kontynuować naukę w szkole średniej.

Ryc. 8. Udział osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym w strukturze ludności Dolnego Śląska wg powiatów – dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku

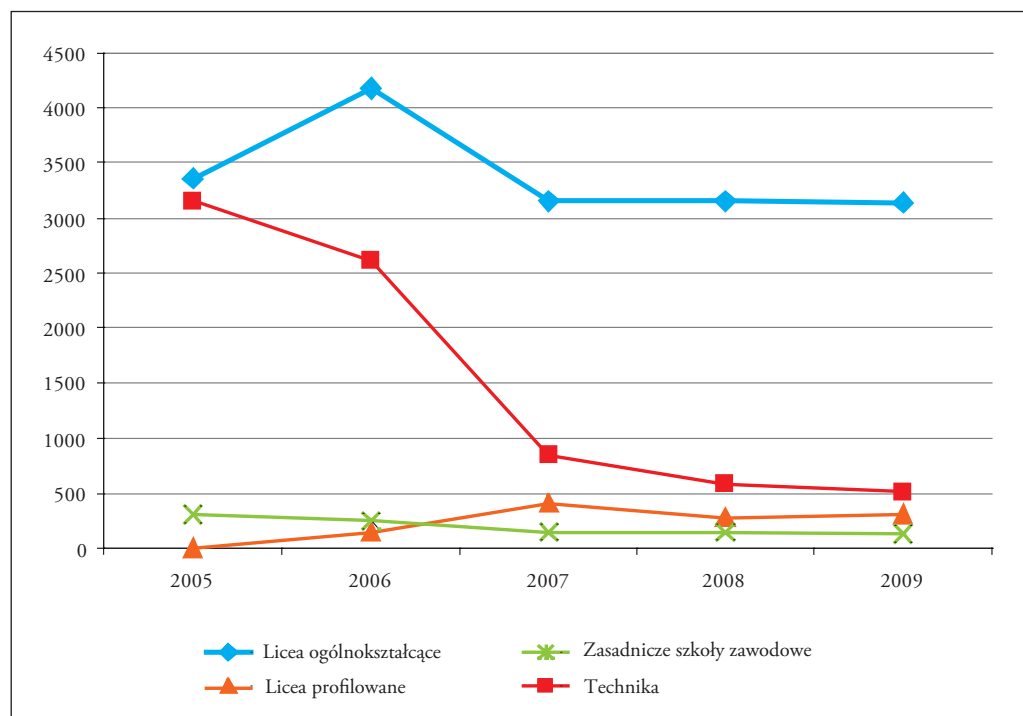


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

Analizowane kategorie wiekowe z przedziału 20–49 lat obejmują osoby w wieku produkcyjnym, które winny być jeszcze długo aktywne na rynku pracy, a tym samym ich wykształcenie przekłada się na atrakcyjną i satysfakcjonującą pracę. Mogą je uzupełniać w szkołach dla dorosłych, które – jak już wskazywano przy analizie szkolnictwa ponadgimnazjalnego – znajdują się właściwie w każdym powiecie i dostępne są dla osób zainteresowanych. Postawić należy pytanie: czy osoby dorosłe korzystają z tej możliwości? Owe 24 % mieszkańców Dolnego Śląska w wieku 20–29, którzy mieli wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe to realnie ponad 163 tys. osób, 34 % z kategorii 30–39 lat przekłada się na ponad 157 tys., 36 % zaś z przedziału 40–49 lat na ponad 232 tys. osób. Z tej perspektywy liczba absolwentów szkół średnich dla dorosłych (z wyłączeniem policealnych) na poziomie 4 tys. w 2009 roku nie wydaje się imponująca. Dodatkowo liczba

absolwentów szkół dla dorosłych w ostatnich latach spada, co pokazuje, że osoby o niskim wykształceniu nie widzą potrzeby jego uzupełniania (ryc. 9.).

Ryc. 9. Absolwenci szkół dla dorosłych w województwie dolnośląskim w latach 2005–2009



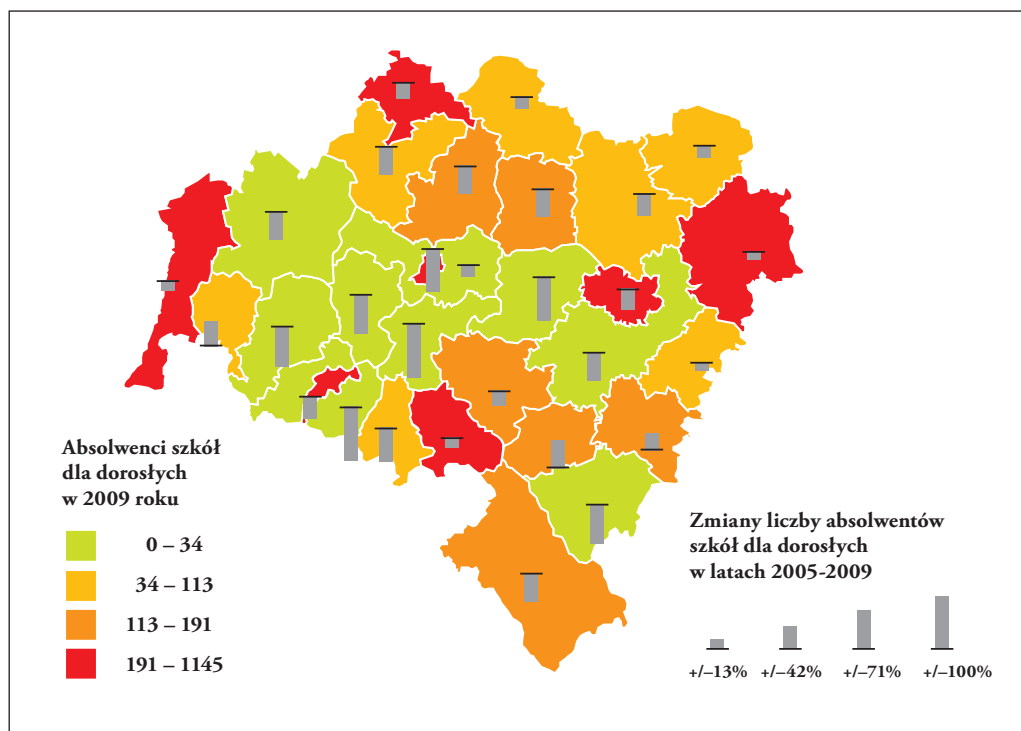
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

Liczba absolwentów i jej zmiany w ostatnich latach wykazują zróżnicowanie powiatowe (ryc. 10.). Największą liczbę absolwentów odnotowano w 2009 roku w miastach Wrocław i Jelenia Góra oraz powiatach: zgorzeleckim, głogowskim, wałbrzyskim i oleśnickim, zaś wzrost liczby absolwentów w porównaniu z rokiem 2005 miał miejsce tylko w trzech powiatach: strzelińskim, dzierzoniowskim i lubańskim. Co ciekawe, w odróżnieniu od liczby absolwentów, nie był on skorelowany z liczbą szkół oferujących edukację dla dorosłych w danym powiecie.

Pozytywne zjawisko coraz lepszego wykształcenia ludności regionu wiąże się z negatywną tendencją niechęci do uzupełniania wykształcenia średniego przez osoby dorosłe. A szczególnie tym, którzy mają wykształcenie podstawowe czy zasadnicze zawo-

dowe, dalsza edukacja jest potrzebna. Poprawia ona bowiem znacząco sytuację jednostki na rynku pracy.

Ryc. 10. Absolwenci szkół dla dorosłych w roku 2009 i zmiany liczby absolwentów w latach 2005–2009 wg powiatów



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bank..., op. cit.

2.10. Wnioski – obszary oddziaływań

Polityka edukacyjna jest obecnie, niestety, niedocenianym obszarem polityki społecznej. Jej szczególne znaczenie wiąże się z tym, że po pierwsze kształci obywateli, którzy dzięki zdobytej wiedzy mogą w pełni korzystać z przysługujących im praw, po drugie kreuje kapitał ludzki, który wykorzystany będzie na rynku pracy. W związku z tym, że Polska przestaje już być krajem atrakcyjnym ze względu na tanią siłę roboczą, tylko kwalifikacje zasobów pracy mogą przyciągać nowe inwestycje. Wysoko wykształceni pracownicy są wszakże podstawą budowy gospodarki opartej na wiedzy. W odniesieniu do szkolnic-



twą średniego najważniejszymi obszarami oddziaływań są trzy obszary: jakość kształcenia, przystosowanie edukacji dla potrzeb rynku pracy oraz edukacja osób dorosłych.

Szkoły średnie mają za zadanie przygotowanie absolwentów do podjęcia studiów wyższych. Bardzo ważne jest więc spełnianie tego zadania. Chodzi tu przede wszystkim o przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego, otwierającego im drogę na wyższe uczelnie. Najlepiej pod tym względem wypadają licea ogólnokształcące. Jest to o tyle zrozumiałe, że szkoły te zostały pomyślane jako placówki kształcące w zakresie ogólnym i przygotowujące do dalszej edukacji. Jednakże nauka w średnich szkołach zawodowych nie powinna ich absolwentom zamykać drogi na studia. Te szkoły, szczególnie licea profilowane, powinny położyć większy nacisk na kształcenie przygotowujące do egzaminu dojrzałości. Istotne jest również kształcenie w zakresie kompetencji podstawowych, czyli nie tylko umiejętności liczenia, czytania i pisania, ale też podstaw nauk ścisłych, języków obcych czy umiejętności wykorzystywania nowych technologii oraz wyrabianie umiejętności uczenia się. Przyjmowanie do szkół średnich słabszych uczniów, co wiąże się z faktem, że coraz większa liczba absolwentów gimnazjów wybiera szkoły średnie, zamiast zasadniczych zawodowych, nie zwalnia tych placówek z obowiązku dbałości o jakość kształcenia. Konieczne jest tworzenie możliwości indywidualnej pracy z uczniem zarówno zdolnym, jak i tym, który wymaga wsparcia w opanowaniu materiału i uzupełnienia wiedzy.

Ponadgimnazjalne szkoły zawodowe kształcą przyszłych pracowników, którzy na rynku pracy powinni znaleźć zatrudnienie. Kluczowe w tym zakresie jest przystosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy. Wiele szkół średnich w regionie uczy w zawodach nadwyżkowych, w których trudno znaleźć pracę, brakuje zaś specjalistów w innych branżach. Doradztwo zawodowe, bardzo zresztą potrzebne, nie zastąpi dobrej oferty szkolnej – co z tego, że absolwent gimnazjum wie, jakie zawody są poszukiwane na rynku pracy i do jakich ma predyspozycje, jeśli nie znajdzie takiej oferty kształcenia w pobliżu swojego miejsca zamieszkania. Konieczna jest więc ścisła współpraca publicznych służb zatrudnienia, władz powiatowych i dyrektorów szkół. Pozwoli ona na podejmowanie dobrych decyzji odnośnie profili kształcenia. Pamiętać należy, że preferencje rynku pracy zmieniają się, obserwujemy nasycenie niektórymi zawodami, stąd niezwykle ważna jest gotowość szkół do zmiany profili kształcenia. W tym zakresie powinien być również uwzględniany głos lokalnych pracodawców. Dobra współpraca szkół i biznesu zwiększa szanse uczniów na znalezienie zatrudnienia.

Trzecia kwestia to kształcenie osób dorosłych. W tym zakresie konieczna jest przede wszystkim informacja i promocja ważności kształcenia i wartości wykształcenia średniego. Zachęcanie osób dorosłych do powrotu do systemu edukacji jest szczególnie



ważne. Dotyczy to przede wszystkim osób biernych zawodowo, które są zainteresowane podjęciem zatrudnienia, bezrobotnych czy zagrożonych bezrobociem. Wykształcenie średnie czy wyższe nie daje dziś stuprocentowej gwarancji zatrudnienia, ale zmniejsza zagrożenie bezrobociem i poszerza możliwości jednostki na rynku pracy. Uzyskanie wykształcenia średniego to nie tylko „zaliczenie” formalnego poziomu kształcenia potwierdzone świadectwem szkolnym, to również nabycie – w mniejszym lub większym zakresie – kompetencji, które ułatwią dalszą edukację, przystosowywanie się do potrzeb rynku pracy czy zmian technologicznych. Ważne jest, aby zarówno młodzież, jak i osoby dorosłe, doceniały tę wartość kształcenia.

Kształcenie na pełnym poziomie średnim, zakończone egzaminem dojrzałości, w obliczu budowy gospodarki opartej na wiedzy winno być standardem. Takie kształcenie umożliwia młodzieży opanowanie kompetencji podstawowych, które mogą być doskonalone i poszerzane na studiach wyższych, w szkołach policealnych, a także w toku edukacji ustawicznej. Samo uzyskanie kwalifikacji zawodowych, nawet przy dobrym dostosowaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, nie jest dziś wystarczające. Potrzeby pracodawców się zmieniają, stąd osoby wchodzące na rynek pracy winne być przygotowane do uzupełniania i zmiany swoich kwalifikacji zawodowych. Pełne średnie wykształcenie umożliwia podjęcie studiów wyższych, a także – w przypadku ukończenia szkoły średniej zawodowej – daje określony zawód, stąd konieczność promocji i wspierania edukacji na poziomie średnim zarówno wśród młodzieży, jak i osób dorosłych.

2.11. Rekomendacje

Jakość kształcenia

1. Poprawa jakości kształcenia w zakresie kompetencji podstawowych, czyli umiejętności liczenia, czytania i pisania, podstaw nauk ścisłych, znajomości języków obcych, umiejętności wykorzystywania nowych technologii i wyrabiania umiejętności uczenia się. Szkoła średnia powinna wyposażyć absolwenta w określone umiejętności i kompetencje, szczególnie z zakresu kompetencji określanych jako podstawowe. Konieczne jest motywowanie nauczycieli do zwracania szczególnej uwagi na umiejętności o charakterze ogólnym, szczególnie w szkołach średnich zawodowych i zasadniczych zawodowych. Placówki powinny stwarzać możliwość uzupełniania wiedzy uczniom ze szcze-



gólnymi potrzebami edukacyjnymi i osobom z brakami w wykształceniu, które uniemożliwiają dalsze przyswajanie wiedzy określonej programem szkolnym, w szczególności poprzez zajęcia o charakterze wyrównawczym indywidualnie lub w małych grupach.

2. Lepsze przygotowanie uczniów średnich szkół zawodowych do egzaminu dojrzałości. Średnie szkoły zawodowe mają nie tylko kształcić zawodowo, ale również przygotowywać absolwentów do kontynuacji nauki na studiach wyższych. Szczególnie dotyczy to abiturientów liceów profilowanych, którzy nie uzyskują konkretnego zawodu, ale także absolwentów techników, którzy dzięki swej wiedzy zawodowej mogą być bardzo dobrymi studentami kierunków technicznych, ekonomicznych czy przyrodniczych. Średnie szkoły zawodowe powinny kłaść większy nacisk na przygotowanie do matury, w szczególności poprzez organizację dodatkowych zajęć przygotowujących uczniów do egzaminu dojrzałości. Ważne jest również promowanie ważności egzaminu dojrzałości, bowiem często uczniowie szkół zawodowych sądzą, że uzyskanie zawodu jest dla nich wystarczające i nie uważają za niezbędne posiadania matury, która jest przecież przepustką na studia.

Edukacja dla rynku pracy

1. Przystosowanie kierunków kształcenia w szkołach średnich do zapotrzebowania rynku pracy. W tym zakresie niezbędna jest ścisła współpraca publicznych służb zatrudnienia, władz powiatowych lub innych prowadzących szkoły średnie oraz dyrektorów szkół, a także korzystanie z dostępnych prognoz i analiz dotyczących zapotrzebowania na określone zawody. Owa współpraca nie powinna polegać tylko na analizie dostępnych danych, ale przede wszystkim na przystosowywaniu systemu kształcenia do zdiagnozowanych potrzeb rynku pracy. Wiąże się to z koniecznością elastyczności systemu edukacji i gotowością szkół do zmiany profili kształcenia i liczby oferowanych na danych kierunkach miejsc.
2. Powiązanie edukacji z gospodarką i środowiskiem lokalnym. Szkoły średnie, szczególnie o charakterze zawodowym, powinny współpracować z lokalnymi przedsiębiorstwami, przede wszystkim w zakresie dostosowania kształcenia do potrzeb i preferencji lokalnych pracodawców, zapewnienia uczniom możliwości odbywania praktyk i szkoleń w lokalnych firmach oraz organizowania różnych form kształcenia uczniów we współpracy z biznesem.



3. Doradztwo zawodowe dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Niezbędne jest wdrażanie profesjonalnego doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które pozwoli uczniom na określenie preferencji i wybór określonej ścieżki kształcenia.

Edukacja dorosłych

1. Promocja edukacji szkolnej dorosłych. Niezbędna jest promocja edukacji szkolnej i idei uzupełniania wykształcenia wśród osób dorosłych. Osoby dorosłe często nie dostrzegają wartości uzupełniania wykształcenia, a do nauki skłania ich najczęściej nie własna potrzeba, ale wymóg ze strony pracodawcy. Konieczna jest więc promocja, która pokaże walory wynikające z posiadania pełnego średniego wykształcenia i nakłoni osoby o niższym wykształceniu do kontynuowania nauki. Szczególnie dotyczy to osób bezrobotnych, zagrożonych bezrobociem czy biernych zawodowo, planujących powrót na rynek pracy. Szczególna promocja musi być skierowana do osób młodych, które na rynku pracy będą funkcjonowały jeszcze przez kilkadziesiąt lat. Konieczne jest również stworzenie systemu profesjonalnej informacji o ofercie edukacyjnej dla osób dorosłych.
2. Wsparcie osób dorosłych uzupełniających wykształcenie w trosce o jakość kształcenia. Osoby powracające do systemu edukacji, szczególnie te, które w uczeniu miały kilkunasto- czy kilkudziesięcioletnią przerwę często mają obawy co do swoich możliwości i problemy z opanowaniem materiału. Niezbędne jest stworzenie systemu wsparcia uczących się dorosłych, zarówno o charakterze psychologicznym (indywidualny dostęp do pedagoga, psychologa szkolnego, grupowe zajęcia motywujące), jak i merytorycznym – w postaci indywidualnych lub grupowych zajęć wyrównawczych. Pozwoli to dorosłym na opanowanie materiału szkoły średniej, a tym samym podniesie jakość kształcenia.



3. Szkolnictwo wyższe

W niniejszej części opracowania sektor szkolnictwa wyższego rozumie się jako szkoły działające w oparciu o ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami), a także w oparciu o przyjęte przez Radę Ministrów w dniu 14.09.2010 r. projekty ustaw Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki.

Analiza systemu edukacji na poziomie wyższym została podzielona na trzy części. W pierwszej części charakterystyce poddano stan szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku w latach 2005–2009 (dostępność danych), druga część zawiera uwarunkowania odnośnie obecnego i przyszłego funkcjonowania tego sektora uwzględniające procesy i działania aktorów supranarodowych (unijnych) oraz krajowych, a także regionalnych i lokalnych. Z tym zastrzeżeniem, że ten ostatni poziom będzie rozpatrywany tylko z punktu możliwości, jakie dają szkolnictwu wyższemu krajowe (centralne) uwarunkowania prawne, gdyż to one w zasadniczej części decydują o możliwościach działań w obrębie tego podsystemu funkcjonalnego. Ta część będzie stanowić także diagnozę głównych problemów strukturalnych szkolnictwa wyższego, która pozwoli w ostatniej, trzeciej części sformułować rekomendacje dla władz samorządu województwa odnośnie poprawy jakości „produktów” systemu edukacji na poziomie wyższym.

3.1. Stan sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku

Bazując na dostępnych danych, pochodzących ze stron Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNISW) oraz biuletynach informacji publicznej szkół wyższych, określono stan szkolnictwa wyższego, odnosząc się do następujących zmiennych: liczba uczelni, studentów i pracowników naukowych, liczba absolwentów, liczba uczestników studiów trzeciego stopnia (doktoranckich), liczba słuchaczy studiów podyplomowych. Te zmienne zostały następnie przeanalizowane w odniesieniu do kierunków kształcenia, aby uchwycić dynamikę (wzrost-spadek) zainteresowania poszczególnymi kierunkami studiów. Na zakończenie tej części opracowania analizie poddano aktywność ekonomiczną absolwentów i ludności województwa z wykształce-



niem wyższym, aby wskazać główne tendencje na regionalnym rynku pracy w odniesieniu do podaży siły roboczej generowanej przez szkoły wyższe Dolnego Śląska. W tym miejscu należy poczynić zastrzeżenie metodyczne, gdyż aktywność zawodowa absolwentów obejmuje statystykę także tych absolwentów, którzy ukończyli studia w innym województwie, a z drugiej strony nie jest w stanie wychwycić aktywności absolwentów szkół wyższych Dolnego Śląska poza województwem. Fakt ten jednak nie przysłania ogólnych tendencji zauważalnych odnośnie aktywności absolwentów na regionalnym rynku pracy.

3.1.1. Zasoby ludzkie sektora szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku

Rozpoczynając charakterystykę stanu szkolnictwa wyższego, należy zatem określić jego stan ilościowy. W roku akademickim 2008/2009 w 36 szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się łącznie 170,1 tys. studentów (wobec 169,2 tys. w 2007/2008 i 166,4 tys. w 2005/2006 oraz 130,1 w 2000/01). Biorąc pod uwagę tryb studiów – stacjonarny i niestacjonarny, to w roku akademickim 2008/09 w trybie stacjonarnym studiowało 88,9 tys. osób, a w niestacjonarnym 81,2 tys. osób (Komarowska, 2009, s. 227). Jest to pierwszy niekorzystny element, który wpływa negatywnie na jakość kształcenia i jego kompatybilność z popytem zgłaszanym przez rynek. Przyjmuje się bowiem, iż procentowy udział studentów studiów niestacjonarnych do studentów studiów stacjonarnych nie powinien przekraczać 1/3 (skrajnie połowy) ogółu studiujących. Według danych dla szkół wyższych województwa dolnośląskiego wskaźnik ten wynosi od 54 % do 46 %. Oczywiście sytuacja ta jest zróżnicowana w zależności od uczelni. Najkorzystniejsza sytuacja występuje na Politechnice Wrocławskiej 18 %, Akademii Medycznej 21 % oraz Uniwersytecie Przyrodniczym 28 %, natomiast najmniej korzystna na Uniwersytecie Wrocławskim 49 %, choć tu wskaźnik ten zmalał w stosunku do 2004 r. o prawie 7 % i na Uniwersytecie Ekonomicznym 46 % i także tutaj wskaźnik zmalał o 5 %. Szkoły niepubliczne mają ten wskaźnik znacznie wyższy, np. Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów we Wrocławiu 83 %, a Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” 62 % (Komunikat, 2007, s. 4–6).

Biorąc pod uwagę płeć, trzeba podkreślić, iż stale wzrasta liczba studiujących kobiet, które w roku akademickim 2005/06 stanowiły 91,9 tys. studentów, co stanowiło 55,28 % z ogółu studiujących. Z kolei już w roku akademickim 2008/09 liczba studiujących kobiet zwiększyła się do 94,4 tys., co stanowiło także realny wzrost – 55,52 % ogółu studiujących (Zasoby ludzkie, 2009, s. 206). Ten trend jest zgodny ze zmianami opisywanymi w literaturze jako drugie, a obecnie trzecie przejście demograficzne, które wiąże



się następnie ze zmianami w strukturze społecznej (syndrom pustej kołyski, starzejące się społeczeństwo, jakość dziecka, nowe formy życia społecznego: *single*, *dinksy* – *double income no kids*, *ninksy* – *no income no kids*) (Slany, 2002; Seligmann, Walker, Rosenah, 2003; Piwowski, 2009; Beck, 2002) przy dodatkowo dramatycznie niewystarczającym wsparciu samych kobiet na rynku pracy (np. elastyczne formy pracy, e-praca, dzielone stanowiska pracy itp.) i rodziny w zakresie wsparcia instytucjonalnego (żłobki, przedszkola, formy aktywności pozaszkolnej) i podatkowego (ulgi, preferencje). Wszystko to powoduje, iż choć nominalnie i realnie wzrasta liczba studiujących kobiet, co jest czynnikiem bez wątpienia pozytywnym, to w efekcie, w długim okresie, staniemy przed problemem rozwojowym, zauważalnym powoli już od 2009 r., czyli skutkami niżu demograficznego. Permanentny spadek wskaźnika urodzeń notowany od połowy lat 90. XX wieku i związana z tym sytuacja demograficzna w oczywisty sposób musi wpływać na kształcenie i edukację, w tym głównie na poziomie szkół wyższych. Jak widać, kwestia ta ma wymiar horyzontalny i musi być rozpatrywana w ujęciu interdyscyplinarnym. W tym miejscu zasygnalizowano jedynie konsekwencje zmiany demograficznej w odniesieniu do przeobrażeń strukturalnych na poziomie szkolnictwa wyższego.

Pozostając przy analizie ilościowej dotyczącej osób podejmujących edukację na poziomie wyższym w województwie dolnośląskim, odnotować należy, że największym ośrodkiem akademickim w regionie jest Wrocław, a największą uczelnią – Uniwersytet Wrocławski – 36,9 tys. studentów (tj. 21,7 % ogółu studentów w województwie). W dalszej kolejności – Politechnika Wrocławska – 32,3 tys. studentów (19,0 %), a następnie 5 wyższych szkół ekonomicznych (Uniwersytet Ekonomiczny, Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów, Wyższa Szkoła Handlowa, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” i Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy) – łącznie 32,0 tys. studentów (18,8 %) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s 192).

W 2008 r. w Polsce na 10 tys. osób w wieku 19–24 lata przypadało 5,3 tys. studentów (3 lata wcześniej – 4,9 tys. studentów). Województwo dolnośląskie z wartością wspomnianego wskaźnika równą 6,5 tys. zajmowało 3. miejsce wśród województw (po mazowieckim i małopolskim). Zatem na 100 osób w wieku 19–24 lata przypadało w 2008 r. średnio 65 studentów, natomiast w kraju – 53 studentów (76 studentów w województwie mazowieckim i 30 w lubuskim) (Zasoby ludzkie, Ibidem, s. 193).

Uwzględniając wytyczne Komisji Europejskiej (Education and training..., 2002), a w ślad za tym MNISW o preferowaniu tzw. kierunków ścisłych (np. kierunki zama-
wiane), warto zastanowić się, jak wygląda ta sytuacja w województwie dolnośląskim. Woje-
wództwo dolnośląskie odznaczało się wśród pozostałych województw znacznym udziałem



studentów kierunków przyrodniczych, matematycznych i technicznych¹² w ogólnej liczbie studentów – plasowało się na 2. miejscu (po województwie małopolskim) z 47,3 tys. studentów wymienionych grup kierunków, stanowiących 27,8 % ogółu studentów w 2008 r. (w kraju – 22,3 %) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 193). Warunek ilościowy pod tym względem został zatem osiągnięty i można z dużą pewnością założyć, że zwiększanie liczby studentów na kierunkach ścisłych nie jest na chwilę obecną absolutnie niezbędne, a w o wiele większym stopniu będą konieczne zmiany w sposobie nauczania i przystawalności wiedzy / umiejętności do wymagań rynku pracy.

Kolejną zmienną ilościową, implikowaną wielkością studentów, jest liczba absolwentów. W roku akademickim 2007/2008 szkoły wyższe ukończyło 35,1 tys. absolwentów, w tym 7,8 tys. osób Uniwersytet Wrocławski, 4,9 tys. – Politechnikę Wrocławską oraz 2,9 tys. – 5 wyższych szkół ekonomicznych (Uniwersytet Ekonomiczny, Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów, Wyższa Szkoła Handlowa, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” i Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy). W porównaniu do roku akademickiego 2004/2005 liczba absolwentów uległa zwiększeniu o 3,6 tys. osób, tj. o 11,3 %. Prawie połowa wszystkich absolwentów ukończyła studia pierwszego stopnia, tj. 48,6 % ogółu (czyli 17,0 tys. absolwentów), w tym 3,7 tys. absolwentów z tytułem inżyniera i 13,3 tys. osób z tytułem licencjata. Ta sytuacja z pewnością ulegnie zmianie, gdyż, jak wskazano powyżej, od roku akademickiego 2007/08 sukcesywnie i dynamicznie wzrasta liczba studentów na kierunkach ścisłych, co będzie także odzwierciedlone w tabeli 13. Studia magisterskie jednolite ukończyło 10,3 tys. absolwentów (tj. 29,4 % ogółu), studia magisterskie uzupełniające – 7,7 tys. osób (22,1 %). Zatem średnio na 100 absolwentów w roku akademickim 2007/2008 przypadało 10 absolwentów, którzy uzyskali tytuł inżyniera, 38 – licencjata oraz 51 – magistra (w roku akademickim 2004/2005 odpowiednio: 11 absolwentów z tytułem inżyniera, 31 – licencjata i 58 – magistra) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 228–229). W tym miejscu warto przyrzeć się, czy i jak zmieniła się dynamika w odniesieniu do kierunków kształcenia. W tabeli 13. dokonano zestawienia odnośnie absolwentów i kierunku kształcenia w latach 2004/05 oraz 2007/08.

¹² W zakres tego typu kierunków studiów należy zaliczyć nauki: przyrodnicze, matematyczno-statystyczne, informatyczne oraz techniczne, przemysł i budownictwo.



Tab. 13. Absolwenci według kierunków studiów w roku akademickim 2004/05 oraz 2007/08

Kierunek kształcenia	Rok akademicki 2004/05		Rok akademicki 2007/08	
	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety
Ogółem	31483	20607	35050	22404
Edukacja/kształcenie	3298	2586	3762	2807
Nauki humanistyczne i sztuka	3034	2415	3001	2287
Nauki społeczne, gospodarka i prawo	14651	10277	14890	10280
Nauki empiryczne: biologia, fizyka, matematyka, statystyka, informatyka	2392	1039	3224	1430
Zdrowie i opieka społeczna	1679	1317	2693	2221
Technika, przemysł, budownictwo	4126	1370	4802	1763
Rolnictwo	685	473	942	587
Usługi	1618	1130	1736	1029

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zasoby ludzkie dla nauki i techniki w województwie dolnośląskim, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław, s. 207.

Z analizy powyższego zestawienia można wyciągnąć kilka syntetycznych wniosków:

- zdecydowanie spada liczba absolwentów kierunków nauk humanistycznych i sztuki,
- widać pewne zahamowanie trendu dużej atrakcyjności nauk społecznych oraz nauk związanych z zagadnieniami gospodarczymi i prawnymi. Występujący tu nominalny wzrost studentów jest realnie regresywny;
- zauważalny jest ponadprzeciętny wzrost absolwentów wśród nauk empirycznych (biologia, fizyka, matematyka, statystyka, informatyka) oraz nauk o zdrowiu i opiece społecznej;
- wyraźny wzrost jest też zauważalny w naukach związanych z techniką, przemysłem i budownictwem;
- biorąc pod uwagę uzyskane dyplomy wśród kobiet, wyraźnie widać wzrost zainteresowania naukami o zdrowiu i kierunkami studiów związanymi z opieką społeczną, a także, co należy uznać za czynnik pozytywny, w naukach empirycznych i zawodach uznawanych za typowo „męskie”, jak: technika, przemysł czy budownictwo;
- niekorzystny wydaje się natomiast spadek absolwentów-kobiet na kierunkach związanych z usługami, gdyż może to świadczyć o negatywnym trendzie w odniesieniu do



możliwości prowadzenia własnej działalności gospodarczej właśnie w sektorze usług, który w zdecydowanej większości państw członkowskich UE jest odpowiedzialny za kreowanie miejsc pracy w oparciu o samozatrudnienie (własną przedsiębiorczość i innowacyjność).

W zgodzie z ogólnym trendem wzrostu liczby studentów i absolwentów zwiększyła się także liczba osób podejmujących studia trzeciego stopnia, a zatem studia doktoranckie. W roku akademickim 2008/2009 uczestnikami studiów doktoranckich prowadzonych przez szkoły wyższe, instytuty naukowo-badawcze i placówki Polskiej Akademii Nauk było łącznie w województwie dolnośląskim 3,5 tys. osób, co oznacza wzrost w porównaniu do roku poprzedniego o 71 studentów oraz w porównaniu do roku akademickiego 2005/2006 – o 235 studentów. Wśród 3,5 tys. uczestników studiów doktoranckich największą popularnością w roku akademickim 2008/2009 cieszyły się kierunki:

- humanistyczne – 803 studentów (23,1 % ogółu studentów studiów doktoranckich);
- techniczne – 651 studentów (18,7 %);
- ekonomiczne – 442 studentów (12,7 %).

W porównaniu do roku akademickiego 2005/2006 nieznacznie zmniejszyło się zainteresowanie studiami doktoranckimi w zakresie nauk medycznych (często tutaj dokonuje się wyboru między doktoratem a specjalizacją przy zdecydowanej preferencji dla specjalizacji, nie wspominając w tym miejscu, o stale rosnącej liczbie migracji zewnętrznych w tych zawodach) i ekonomicznych (odpowiednio o 29,1 % i 16,0 % mniej studentów), a zwiększyło się szczególnie w przypadku nauk teologicznych (przeszło trzykrotnie więcej studentów) oraz kultury fizycznej (przeszło dwukrotnie więcej studentów). Jeśli chodzi o zmienną niezależną-jakościową, czyli płeć, to także widoczny jest stały wzrost liczby kobiet będących słuchaczkami studiów trzeciego stopnia z liczby 1676 w roku 2005/06 do 1804 w roku 2008/09. Biorąc pod uwagę dziedziny nauki, to wśród kobiet najbardziej popularnymi były: humanistyczne (532), ekonomiczne (233), techniczne (213), rolnicze (125), a najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się nauki: muzyczne (4), farmaceutyczne (5), matematyczne (24) oraz weterynaryjne (30) (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 35).

Zmieniający się rynek pracy, nowe technologie, nowe zawody i specjalności powodują, że wzrasta znaczenie kształcenia podyplomowego. Jak pokazują wyniki badań – w województwie dolnośląskim po dwóch latach spadku liczby osób kończących studia podyplomowe, które w roku akademickim 2006/2007 stanowiły grupę 9484, a w roku



2007/2008 – 9216, w roku akademickim 2008/09 nastąpił wzrost do liczby 10 526 osób. Jeżeli analizować ten element podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w którym uczestniczą szkoły wyższe, to należy odnotować, iż największa liczba wydanych świadectw kształcenia podyplomowego była związana z ukończeniem kierunków: ekonomicznych i administracyjnych (5347), pedagogicznych (1967), humanistycznych (697) oraz prawnych (628). Z kolei najmniejszą liczbą absolwentów legitymowały się kierunki: ochrony środowiska (14), artystyczne (37), fizyczne (47) oraz informatyczne (54) (Komarowska, 2009, op. cit., s. 230). Z pewnością w tym zakresie szkoły wyższe mają przed sobą dużo pracy do wykonania, gdyż, po pierwsze, ciągle zbyt mało osób podejmuje kształcenie podyplomowe. Według danych EUROSTAT za 2007 rok, udział osób w wieku 25–64 lata korzystających z programów doksztalcenia się wynosił w Polsce 5,1 %, przy średniej dla UE-27 rzędu 9,7 %. Najlepsze wyniki w tym zakresie osiągają państwa skandynawskie i Wielka Brytania, gdzie wskaźnik ten wynosił powyżej 20 % (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu> kwiecień 2010). Po drugie, a może najważniejsze, obecnie oferowane kursy przez szkoły wyższe są zbyt mało przystawalne do wymagań rynku pracy. System kształcenia podyplomowego ciągle w zbyt małym stopniu opiera się na narzędziach gwarantujących wysoką jakość świadczonych usług edukacyjnych, co, z jednej strony, jest rezultatem braku instrumentów koordynacyjnych, zaś z drugiej strony niewystarczającym monitoringiem. Istniejący system akredytacji dla instytucji prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych z zachowaniem dobrowolności poddania się postępowaniu akredytacyjnemu jest dalece niewystarczający, a nade wszystko niespełniający celów, dla jakich został utworzony. System ten powinien być w dalszym stopniu rozbudowywany, także na poziomie regionalnym. Z zapowiedzi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów wiadomo jest, że w 2010 r. zostanie powołany międzyresortowy zespół ds. uczenia się przez całe życie. Ważne jest, aby samorząd województwa wraz ze szkołami wyższymi mógł być aktywnym obserwatorem, a nierzadko uczestnikiem prac prowadzonych przez to ciało (aktywny lobbying).

Ostatnim aspektem analizy ilościowej dotyczącej zasobów ludzkich są pracownicy naukowcy uczelni Dolnego Śląska. Podobnie jak w latach ubiegłych, liczba nauczycieli akademickich z roku na rok zwiększa się, ale nie jest to tempo, w jakim przyrasta liczba studentów, co dalej będzie miało swoje negatywne konsekwencje. W roku akademickim 2008/2009 w szkołach wyższych na Dolnym Śląsku pracowało 8667 nauczycieli akademickich wobec 7527 zatrudnionych w 2005 r. W strukturze nauczycieli akademickich według grup stanowisk, podobnie jak w latach poprzednich, dominowali adiunkci – w 2008 roku 3941 osób, stanowiących 45,5 % ogółu zatrudnionych, co jednak oznacza



spadek, a więc pozytywną tendencję w stosunku do 2005 r., gdzie identyfikowano 3748 osób z tytułem adiunkta, którzy stanowili 49,8 % ogółu kadry akademickiej.

Z kolei na stanowisku profesora (zwyčajnego i nadzwyczajnego łącznie) pracowało w 2008 roku 1845 osób, czyli o 307 osób (tj. o 20,0 %) więcej niż w 2005 r., co oznacza znów pozytywny, prokościowy rozwój tego sektora. Niestety, w dalszym ciągu bardzo niekorzystnie wygląda liczba studentów przypadająca zarówno na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego, jak i na 1 profesora. Powszechnie przyjmuje się, że na 1 pracownika powinno przypadać 12–15 studentów. Biorąc pod uwagę dostępne statystyki, na uczelniach Dolnego Śląska na 1 pracownika przypada 92 studentów. Oczywiście ta liczba znacznie różni się wśród uczelni, co nie zmienia ogólnego obrazu. Ponadto na 1 profesora (zwyčajnego i nadzwyczajnego) przypadało średnio w 2008 r. 92 studentów wobec 108 studentów w 2005 r. (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 212–214). Uwzględniając dodatkowo fakt, iż część pracowników zatrudniona jest w niepełnym wymiarze czasu, a także fakt, że część z nich podejmuje pracę na 2–3 etatach, możemy postawić tezę o słabym kontakcie i oddziaływaniu wykładowców na studenta. Sytuacja ta szczególnie dotyczy możliwości pracy z najlepszymi ze studentów. Przy znaczącej liczbie seminarzystów i doktorantów przypadającej na jednego samodzielnego pracownika naukowego budowanie relacji mistrz-uczeń jest praktycznie niemożliwe, a na pewno zbyt rzadko spotykane. Pewna zmiana w tym zakresie będzie miała miejsce w kolejnych latach wraz z wstąpieniem na uczelnie niżu demograficznego.

W tym miejscu należy także zaznaczyć, iż ciągle niewystarczający jest odsetek kobiet posiadających samodzielne tytuły naukowe. Według stanu na 2009 r. liczba kobiet z tytułem naukowym profesora nadzwyczajnego wynosiła 310, co stanowi 27 % ogółu profesorów nadzwyczajnych, a wśród profesorów zwyčajnych 138, co stanowiło 20 % całości tej populacji. Pewną pozytywną tendencją może być jednak wzrost liczby kobiet uzyskujących tytuły naukowe doktora habilitowanego, gdyż w 2006 r. przyznano kobietom 30 takich stopni, w 2007 r. było to 19, a w 2008 r. już 40 (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 212). Bez wątpienia kobiety mają znacznie utrudnioną ścieżkę rozwoju zawodowego prowadzącą od stopnia doktora do stopnia profesora. Tutaj znów można postawić tezę o konieczności włączenia się władz regionalnych i lokalnych w system wsparcia rodzin w zakresie instytucjonalizacji życia rodzinnego, a głównie infrastruktury żłobkowej, przedszkolnej i szkolnej, ale rozumianej także jako możliwość zapewnienia dzieciom szkolnym opieki i rozwoju zainteresowań w systemie pozalekcyjnym.

Reasumując tę część raportu, można postawić tezę, że na dzień dzisiejszy szkolnictwo wyższe nie ma zasadniczych problemów odnoszących się do kwestii ilościowego stanu



posiadania. Najślabszymi ogniwami w omawianym zakresie są na pewno kwestie związane z kształceniem ustawicznym oraz konsekwencje trzeciego przejścia demograficznego. Wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego będą zatem kolejne lata, gdyż wówczas przyjdzie się zmagać z konsekwencjami nizu demograficznego, który swój początek miał w pierwszej połowie lat 90. XX wieku. Wówczas to czynniki ilościowe, które dziś jeszcze wyglądają nominalnie dobrze, staną się jednym w głównych determinant do szukania nowej roli dla szkół wyższych w otoczeniu lokalnym i regionalnym. Ta nowa rola będzie związana ze zbliżeniem działania szkół wyższych do rynków pracy oraz dywersyfikacji źródeł swoich przychodów. Są to działania, które są już wpisane w dokumenty i rozwiązania prawne zarówno unijne, jak i krajowe, i w których aktywny udział władz samorządowych będzie nie tyle wskazany, co niezbędny. Te działania, bardziej projakościowe niż proilościowe, będą opisane w dalszej części tej analizy.

3.1.2. Szkolnictwo wyższe a regionalny rynek pracy – aktywność ekonomiczna absolwentów

Jednym z głównych zadań sektora szkolnictwa wyższego jest związanie kształcenia z potrzebami rynku pracy. Sektor ten, w myśl nowych postulatów unijnych i trendów światowych (patrz punkt 3.2.1), dodatkowo powinien być odpowiedzialny za generowanie bazy pracowników dla tworzenia wysoko wykwalifikowanych miejsc pracy, a więc tych, które mają decydujące znaczenie dla kreowania regionalnej przedsiębiorczości i innowacyjności. Ich wartość jest zawsze wyższa od miejsca pracy tworzonego w tzw. zawodach rutynowych, o czym stanowi iloraz kwalifikacji oraz wynagrodzenia, który to z kolei wpływa na poziom popytu inwestycyjnego, a także konsumpcyjnego w regionie. Wysoko wartościowe miejsca pracy tworzą także wartość dodaną (tzw. efekt addycyjny) dla produkcji przemysłowej i lokacji firm z sektorów *high-tech* i *low-tech*. Z drugiej jednak strony, zauważalna jest swoista „deprecjacja” dyplomu wyższej uczelni. O ile jeszcze na początku lat 90. XX wieku wyższe wykształcenie było środkiem do uzyskania wyższej pozycji zawodowej i wynagrodzenia, to już po 2000 r. status absolwenta wyższej uczelni nie gwarantował otrzymania pracy. Głównym powodem był fakt, że jakość wykształcenia i kierunki kształcenia odbiegały od zapotrzebowania na rynku. Wyrazem tej negatywnej tendencji było choćby wprowadzenie znamiennej zapisu do ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2004 r., traktujący osoby bezrobotne w wieku do 25 lat (a więc tuż po studiach), jako te „będące w szczególnej sytuacji na rynku pracy”. W stosunku do tych



osób urzędy pracy zostały zobligowane do podejmowania dodatkowych działań aktywizujących (Danecka, 2005).

Jak zatem wygląda aktualna sytuacja absolwentów w województwie dolnośląskim? Biorąc pod uwagę pierwszą zmienną, którą jest liczba absolwentów szkół wyższych podejmujących pierwszą pracę, można zauważyć, iż od 2000 roku, gdy ta liczba wyniosła 3612 osób do 2007 roku, gdzie zanotowano 9598 osób, populacja ta stale się zwiększała. Jednak na koniec 2008 roku liczba absolwentów, którzy podjęli pierwszą pracę zmniejszyła się znacząco, do poziomu 7941. Fakt ten trzeba jednak tłumaczyć zmniejszoną liczbą absolwentów w ogóle. Pozytywną tendencją na pewno jest fakt, iż zdecydowana większość absolwentów podejmuje pracę w sektorze prywatnym (5403) niż publicznym (2538) (Komarowska 2009, op. cit., s. 146).

W tabeli 14. dokonano zestawienia rodzajów branż zawodowych, w których najczęściej i najrzadziej absolwenci studiów wyższych podejmowali pierwszą pracę w 2008 roku.

Tab. 14. Absolwenci podejmujący pierwszą pracę w 2008 r.

Rodzaj zawodu / branża	Liczba osób
Obsługa nieruchomości i firm	1827
Poradnictwo finansowe	1386
Przemysł	1119
Produkcja przemysłowa	994
Ochrona zdrowia i pomoc społeczna	827
Administracja publiczna i obrona narodowa	795
Edukacja	681
Handel i naprawy	646
Budownictwo	208
Działalność indywidualna, usługowa, społeczna	192
Transport, gospodarka magazynowa i łączność	120
Hotele i restauracje	107
Wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, wodę i gaz	83
Górnictwo	42
Rolnictwo, leśnictwo, łowiectwo i rybołówstwo	33

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Komarowska 2009, s. 146.



Z powyższej tabeli można wyciągnąć pewne uogólnione wnioski:

- zdecydowanie przeważają usługi nad zawodami związanymi z przemysłem oraz rolnictwem;
- wśród wiodących, tworzonych miejsc pracy przeważają te branże, które determinowane są obecną strukturą kształcenia, a więc związane z naukami ekonomicznymi, społecznymi i prawnymi;
- stosunkowo wysoką pozycję zajmują branże techniczne i przemysłowe, co należy wiązać z rosnącą liczbą absolwentów z tych kategorii nauk opisaną powyżej;
- wciąż niepokojąco mała liczba absolwentów podejmuje działalność indywidualną, jest to 2,4 % z ogółu absolwentów podejmujących pierwszą pracę. Jest to potwierdzenie negatywnych tendencji odnośnie przedsiębiorczości i samozatrudnienia na rynku pracy z lat ubiegłych, gdyż w pierwszym kwartale 2007 r. w strukturze pracujących w województwie dolnośląskim liczba osób podejmujących pracę najemną wynosiła 972 000, a liczba osób pracujących na zasadzie samozatrudnienia tylko 179 000, przy czym dynamika wzrostu zatrudnienia w tak analizowanej strukturze rynku pracy była również niepokojąca. W pierwszym kwartale 2006 r. pracownicy najemni stanowili 877 000, a samozatrudnieni 175 000 (Aktywność ekonomiczna, 2007, s. 4, 7). Zatem dynamika w skali roku wyniosła odpowiednio 11 % oraz 2,2 %. Oznacza to, że osoby pracujące na Dolnym Śląsku zdecydowanie częściej podejmują pracę najemną niż pracę na własny rachunek;
- stosunkowo dużym pracodawcą jest administracja publiczna i obrona narodowa, zapewniająca pierwszą pracę ponad 10 % absolwentów szkół wyższych.

Drugą zmienną, charakteryzującą aktywność zawodową absolwentów jest liczba zarejestrowanych bezrobotnych wśród tej grupy. Według stanu na koniec marca 2010 r. liczba zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów wynosiła 8386 osób, co stanowiło 62 % z ogółu zarejestrowanych osób z wykształceniem wyższym. Jest to więc bardzo niepokojący wskaźnik, który świadczy, iż osoby wchodzące na rynek pracy, czyli znajdujące się w przedziale wiekowym 25–29 lat, nie znajdują dla siebie odpowiedniej oferty i zasiłają od razu szeregi bezrobotnych. Zatem można postawić tu tezę, iż zwiększa się odsetek tych, którzy mimo podjęcia wysiłku intelektualnego, nie są w stanie osiągnąć pożądaných wyników odnośnie ich miejsca na rynku pracy, co według M. E. Seligmana (Seligmann, Walker, Rosenah, 2003, s. 149–156) nazwać można jako odbywanie „treningu bezradności” podczas okresu edukacji. Badania zapoczątkowane przez Seligmana dowiodły, że powodem powstawania bezradności jest brak wpływu na występowanie określonej grupy



bodźców. Zjawisko to prowadzi w kolejnych latach życia do deficytów motywacyjnych, poznawczych i emocjonalnych, a więc zespołu cech, które decydują w znaczącym stopniu o kreatywności, przedsiębiorczości czy innowacyjności jednostki (Ciżkowicz, 2007, s. 180–187). Z kolei U. Beck opisuje tę sytuację, jako oddzielenie się organizacji kształcenia (trybu studiów, ocen, dyplomów) od znaczenia samego wykształcenia, czyli sensu, jaki jednostka łączy ze swoim wykształceniem. Beck twierdzi, iż oba te obszary niebezpiecznie się usamodzielniały (Beck, 2002, s. 266).

Przyczyną kreowania tego typu postaw jest sytuacja, w której system edukacji jest nadal pod wieloma względami skoncentrowany na instytucjonalnym funkcjonowaniu placówek edukacyjnych. W systemie tym większą uwagę zwraca się na nauczanie niż uczenie się, bardziej koncentruje się na programach nauczania niż na uczniach i nadal wyżej ceni się abstrakcyjną wiedzę niż dostosowanie programów kształcenia do potrzeb odbiorców. Tego typu sytuacja będzie stanowiła punkt wyjścia dla rekomendacji zawartych w ostatnim punkcie niniejszej części opracowania.

Dostępne dane statystyczne dostarczają także wiedzy, jak kształtuje się bezrobocie wśród absolwentów, uwzględniając wymiar intraregionalny, czyli podregiony (NUTS III). Według tak sporządzonej klasyfikacji zestawienie liczby bezrobotnych absolwentów kształtuje się następująco (Biuletyn, 2010, s. 76):

- powiat wałbrzyski 2059 osób;
- powiat legnicko-głogowski 1690 osób;
- powiat jeleniogórski 1685 osób;
- powiat wrocławski 1651 osób.

Z powyższego zestawienia widać, iż nie ma drastycznych różnic na szczeblach podregionów odnośnie bezrobocia wśród absolwentów, dużo większe różnice występują, gdy weźmie się pod uwagę bezrobocie wśród absolwentów na poziomie miast na prawach powiatu. W takim ujęciu zdecydowanie wyższa liczba bezrobotnych zarejestrowała się na koniec marca 2010 r. we Wrocławiu – 1261 osób, następnie w Legnicy – 232 osoby oraz w Jeleniej Górze – 167 osób (Biuletyn, 2010, op. cit., s. 78). Sytuacja ta oczywiście związana jest z rolą akademickiego centrum, jakie pełni Wrocław w regionie, skupiając największą i najliczniejszą grupę szkół wyższych, studentów, a w konsekwencji absolwentów. Mimo wszystko jednak, różnica między miastem Wrocław a powiatem wrocławskim w zestawieniu np. z powiatem jeleniogórskim i miastem Jelenia Góra, wskazuje, iż na początku 2010 r. stolica regionu nie indukowała dużej ilości miejsc pracy dla absolwentów, generując aż 15 % z ogółu bezrobotnych absolwentów.



Obraz niniejszej analizy byłby nie pełny, gdyby nie odnieść się do wskaźników aktywności osób z wykształceniem wyższym w ogóle. Jest to konieczne ze względu na wymogi unijne i krajowe, które ewoluują w kierunku procesu uczenia się przez całe życie, czyli procesu związanego z potrzebą podnoszenia swych kompetencji zawodowych oraz przekwalifikowywania się. Z przedstawionych powyżej zestawień wynika jasno, iż mimo wzrostu ilości osób kończących studia podyplomowe, Polska, a w ślad za tym Dolny Śląsk, pozostaje w tej materii daleko w tyle za państwami i regionami z większości państw członkowskich UE. Powyższe fakty nakładają zatem na szkoły wyższe konieczność zwiększonej aktywności w zakresie oferowania takich rodzajów studiów podyplomowych, które będą odpowiedzią na wyzwania płynące z rynku pracy. Obecnie oferowane kształcenie podyplomowe jest raczej emanacją umiejętności poszczególnych nauczycieli akademickich niż zaspokojeniem realnego popytu na siłę roboczą. Jest to zatem dostosowanie kształcenia do pracowników naukowych, a nie do potrzeb słuchaczy, co jest niewątpliwie mało efektywne.

Kolejne wnioski można wyciągnąć po analizie czterech wskaźników aktywności zawodowej osób z wykształceniem wyższym (patrz tabela 14), które dotyczą okresu 2005–2008. Otóż w przeciągu tych lat zwiększa się drastycznie wskaźnik osób biernych zawodowo z 57 % do 87 %, zarazem zmniejszają się wskaźniki aktywności zawodowej z 83,4 % do 73,7 % oraz wskaźnik zatrudnienia z 75 % do 70 % (Zasoby ludzkie, 2009, op. cit., s. 220–221). W pewien sposób łudząco dobrze przedstawia się w tym zakresie stopa bezrobocia, bo choć nominalnie ulega ona zmniejszeniu z wielkości 10,1 % (2005) do 4,5 % (2008), to właśnie od 2007 roku realnie przybywa osób z wykształceniem wyższym, którzy pozostają bez pracy, gdyż w 2007 r. stanowili oni grupę 7762 osób, podczas gdy w 2008 r. już 8456, a w marcu 2010 r. było to już 13 543 osób (!) (Biuletyn, 2010, op. cit., s. 32). Oznaczać to może, że z roku na rok przyrasta bardzo dynamicznie liczba osób z wykształceniem wyższym, która jest nieobecna na rynku pracy. Aby zapobiec temu zjawisku, władze regionalne wraz ze szkołami wyższymi przy jednoczesnym wsparciu pozostałych aktorów regionalnego rynku pracy (agencje pracy certyfikowane przez Marszałka, wojewódzkie rady zatrudnienia, WKDS, wojewódzki urząd pracy itd.) powinny wykreować system monitoringu rynku pracy wśród osób z wykształceniem wyższym, a znajdujących się poza tym rynkiem. Pozwoliłoby to następnie na zdefiniowanie kierunków kształcenia podyplomowego, choć nie tylko, które umożliwiłyby aktywizację osób nieobecnych na rynku pracy i dałoby analityczną (racjonalną) podbudowę pod możliwości swobodnego tworzenia kierunków kształcenia podyplomowego (w tym także szkoleń, warsztatów, kursów itp.) przez szkoły wyższe. Taką możliwość swobodnego tworzenia kierunków kształcenia



podyplomowego przewidują zapisy projektowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Byłaby to zatem wspólna, regionalna praca analityczna, która, z jednej strony, dałaby możliwość pozyskania przez szkoły wyższe nowych słuchaczy, a zatem i nowego źródła finansowania, a z drugiej strony wpływałaby stymulująco na wskaźniki rozwoju regionalnego, które są niezbędne do budowy wysokiego wskaźnika konkurencyjności regionu. Zabieg ten służyłby także urealnieniu, zweryfikowaniu przez nowy, szerszy segment klientów, możliwości dydaktyczno-praktycznych poszczególnych szkół wyższych.

Tab. 15. Wskaźniki aktywności ekonomicznej osób z wykształceniem wyższym w województwie dolnośląskim w latach 2005–2008

Rok	Bierni zawodowo [%]	Współczynnik aktywności zawodowej [%]	Wskaźnik zatrudnienia [%]	Stopa bezrobocia [%]
2005	57	83,4	75	10.1
2006	72	79,6	74,1	6.9
2007	80	76,7	73.2	4,9
2008	87	73,7	70	4,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zasoby ludzkie dla nauki i techniki 2008–2009 w województwie dolnośląskim, Główny Urząd Statystyczny Oddział Wrocław, Wrocław 2009, s. 220–221.

Z drugiej jednak strony, aby szkoły wyższe nie indukowały tak znacznej liczby bezrobotnych z wykształceniem wyższym, a przypomnę tylko, iż w populacji ogółu bezrobotnych z wyższym wykształceniem na koniec marca 2010 r. w województwie dolnośląskim absolwenci stanowili grupę aż 62 %, należałoby także uwzględnić, czy traktować jako materiał pomocniczy przy reorganizacji czy organizacji planów studiów, dane sporządzane przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, które dokonało analizy 15 zawodów deficytowych i nadwyżkowych na Dolnym Śląsku na koniec 2009 r. Dane liczbowe o ofertach pracy, przedstawione w tabelach 4. i 5., opracowano, posługując się nazwami grup lub zawodów i specjalności zgodnymi z rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2004 r., nr 265, poz. 2644, z późn. zm.). Oznacza to, że są w nich zamieszczone także i te zawody, które nie są związane z kształceniem na poziomie wyższym. W związku z powyższym w obu tabelach wyszczególniono te zawody i specjalności, które są w znaczącym stopniu powiązane z tym typem wykształcenia.



Tab. 16. Ranking 15 najbardziej deficytowych zawodów według wskaźnika intensywności deficytu w województwie dolnośląskim

Nazwa zawodu	Wskaźnik intensywności deficytu
Urzędnik podatkowy	62,00
Funkcjonariusz służby ochrony	30,00
Urzędnik ubezpieczeń społecznych	28,00
Telemarketer	24,92
Kurier	18,00
Sortowacz surowców wtórnych	17,00
Specjalista ds. projektów/programów unijnych	16,00
Agent ubezpieczeniowy	15,33
Bukieciarz	14,00
Doradca inwestycyjny	12,09
Pomocniczy robotnik polowy	10,44
Operator urządzeń do produkcji wyrobów cukierniczych	10,33
Nauczyciel informatyki w szkole podstawowej	10,00
Asystent osoby niepełnosprawnej	9,75
Kolporter	8,33

Źródło: Ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie dolnośląskim, [w:] Zawody nadwyżkowe i deficytowe w pierwszym półroczu 2009 r., MPIPS, Warszawa 2009, s. 22.

Tab. 17. Ranking 15 najbardziej nadwyżkowych zawodów według wskaźnika intensywności nadwyżki w województwie dolnośląskim

Nazwa zawodu	Wskaźnik intensywności nadwyżki
Technik żywienia i gospodarstwa domowego	0,0018
Rolnik produkcji roślinnej i zwierzęcej	0,0028
Organizator usług hotelarskich	0,0029
Technik rolnik	0,0031
Przędzacz	0,0035
Malarz – tapeciarz	0,0043
Technik telekomunikacji	0,0049
Górnik eksploatacji podziemnej	0,0054
Technik technologii odzieży	0,0055



Filolog – filologia obcojęzyczna	0,0056
Monter maszyn i urządzeń przemysłowych	0,0056
Dziewiarz	0,0070
Technik ogrodnik	0,0074
Technik ochrony środowiska	0,0082
Technik mechanik	0,0090

Źródło: Ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie dolnośląskim [w:] Zawody nadwyżkowe i deficytowe w pierwszym półroczu 2009 r., MPIPS, Warszawa 2009, s. 22.

Z przedstawionych tabel jednoznacznie wynika, że profilowane kształcenie na kierunkach ekonomicznych i społecznych jest jak najbardziej zasadne, z drugiej strony widać przesycenie rynku osobami, których profesje związane są z filologią obcojęzyczną i usługami w zakresie hotelarstwa (co dotyczyć może znacznej ilości niepublicznych szkół wyższych).

3.2. Uwarunkowania międzynarodowe i krajowe odnośnie funkcjonowania i kierunków przekształcania sektora szkolnictwa wyższego

Proces modyfikowania strukturalno-organizacyjnych ram działania jednostek naukowych związany jest z przeobrażeniami, które można pogrupować w trzy sprzężone ze sobą wymiary:

1. Wymiar globalny, a w omawianym przypadku – europejski (procesy).
2. Wymiar krajowy (deklaracje, zachowania publiczno-prawne).
3. Wymiar regionalny (działania, efekty).

Chciałbym w dużym uogólnieniu i skrócie opisać te wymiary i pokazać, w jaki sposób wyodrębniała się dziś dyskutowana i implementowana nowa rola dla szkół wyższych w społeczeństwie wiedzy. W efekcie ma to stanowić o celu tej części opracowania, którym jest wskazanie obecnych i przyszłych kierunków i sposobów przekształceń normatywno-strukturalnych polskich uczelni wyższych. Poprzez tę część analizy chcę jednocześnie pokazać, iż konieczność modyfikowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego ma bardzo głęboki i długi związek przyczynowo-skutkowy i nie jest, wbrew opiniom nie-



których uczonych, modą, manią, odejściem od wielowiekowej misji uczelni wyższych czy retoryką polityczną. Źródła obecnych przekształceń i wymagań stawianych wobec tego sektora są o wiele bardziej skomplikowane i fundamentalne.

3.2.1. Uwarunkowania europejskie (globalne)

Rozpoczynając zatem od wymiaru globalnego i europejskiego, należy tu przywołać kilka procesów. Pierwszym z nich i zarazem najbardziej fundamentalnym, w wymiarze struktur społecznych i organizacyjnych, jest wyłanianie się od około lat 70–80. XX wieku społeczeństwa wiedzy. Jak opisują to K. Popper, M. Castells, J. Frow, P. Drucker czy bardziej publicystycznie P. Cohelo, społeczeństwo wiedzy zaczęło wyłaniać się w związku z pojawieniem się, a następnie upowszechnieniem nowych technologii komunikacyjnych i informacyjnych, czyli internetu, globalnych mediów i telefonii komórkowej, a więc trzech globalnych sieci, które na nowo zdefiniowały rolę wiedzy i jej absorpcji oraz przetwarzania, a w efekcie zmieniły wertykalną strukturę społeczną i czynniki, które decydowały o rozwoju społeczeństw. O ile bowiem w epoce industrialnej liczyły się: siła fizyczna, ziemia i kapitał, o tyle w społeczeństwie wiedzy, czy jak chce P. F. Drucker, w społeczeństwie napędzanym wiedzą (ang. *knowledge based economy*), podstawowe znaczenie zyskuje wiedza, informacja i kapitał intelektualny (Drucker, 1999). W efekcie tego M. Castells (Castells, 2003) i J. Frow (Frow, 1997) piszą o nowej stratyfikacji społecznej, czyli *knowledge workers* czy kognitariacie, czyli osobach, które w swej pracy bazują właśnie na wykorzystaniu wspomnianych wyżej zasobów i decydują o wyłanianiu się nowych przemysłów, procesów i usług oraz które są na tyle elastyczne, iż są w stanie w szybkim czasie przystosować się do zmieniających się warunków zewnętrznych poprzez proces samouczenia się, doksztalcania i przekwalifikowania. Klasami wtórnymi wobec kognitariatu jest digitariat, czyli ludzie bazujący wyłącznie na zdobyczach przemysłu IT, ale nie potrafiący generować nowych pomysłów i będący raczej imitatorami niż kreatywnymi destruktorami w rozumieniu J. A. Schumpetera (Schumpeter, 1960). Najniższą warstwą w nowej strukturze jest tzw. lumpenproletariat, czyli pracownicy rutynowi, którzy bazują w swej pracy na sile mięśni, a zatem pracy fizycznej, w niewielkim stopniu wykorzystując pracę umysłową. Analitycznym potwierdzeniem tych zmian było opracowanie dokonane w 1999 r. przez Brookings Institution, która przeanalizowała zmiany w strukturze aktywów przedsiębiorstw w okresie dwudziestu lat (od 1978 do 1999). W efekcie tego badania okazało się, że w 1978 r. około 80 % wartości przedsiębiorstw stanowiły aktywa materialne, a jedynie 20 % aktywa



niematerialne. Jednak właśnie na przestrzeni analizowanych dwudziestu lat te tendencje odwróciły się i utrzymują się do dziś. Dodatkowo zauważalne było przesunięcie w strukturach gospodarek narodowych z drugiego sektora (przemysłu) na rzecz sektora trzeciego (usług) (Collins, Lawrence, 1999).

Kolejne procesy mają już bardziej wariant europejskiej adaptatywności do wyzwań globalnych. Najszerszym z nich jest *European governance* (European governance, 2001), czyli nowy proces zarządzania publicznego i skłaniania obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej do aktywności i podmiotowości. W ramach tego procesu kluczowymi czynnikami aktywności obywateli stały się subsydiarność, czyli możliwość realizacji wszelkich decyzji politycznych, prawnych i organizacyjnych na jak najniższym i przez to bliższym obywatelowi poziomie oraz partnerstwo, czyli budowanie wspólnych przedsięwzięć, włączających partnerów o różnych, czasem przeciwstawnych logikach działania. Z drugiej strony na ośrodki decyzyjne, w tym ze szczebla regionalnego, nałożono wymogi: transparentności, otwartości, odpowiedzialności, elastyczności, spójności czy efektywności w podejmowanych działaniach.

Z kolei ta nowa forma zarządzania pozwoliła państwom UE rozpocząć przekształcenia, które już bezpośrednio dotyczą funkcjonowania szkół wyższych. Są to w kolejności: Stara i Nowa strategia lizbońska, proces boloński, proces lublański, budowanie Europejskiej Przestrzeni Badań i Innowacji, instytucjonalizacja Europejskiego Instytutu Technologii i Innowacji oraz obecnie dyskutowana Europejska Strategia Rozwoju Społeczno-Gospodarczego Europa 2020. Dokumenty i procesy te, których szczegółowy opis znacząco wykracza poza ramy tego opracowania, dały możliwość zbudowania i dyskutowania nowego modelu zarządzania, w których szkoły wyższe stać się miały aktywnym elementem przekształceń społeczno-gospodarczych, czyli modelu potrójnej helisy autorstwa H. Etzkowitza i L. Leydesdorffa (Etzkowitz, Leydesdorff, 1995). W modelu tym szkoły wyższe, obok administracji publicznej i sektora przedsiębiorstw (biznesu), kreowały rozwój miasta, regionu czy kraju. Stąd wyniknęła zmiana optyki działania szkół wyższych i przekształcenia je w uniwersytety trzeciej generacji według koncepcji J. Wissemy (Wissema, 2009), a zatem transformacji strukturalnej, na bazie idei otwartej innowacji, w podmioty, które w zasadniczy sposób same odpowiadają za swój rozwój, poprzez włączanie się w rozpoznawanie i modelowanie procesów rozwojowych. Z drugiej strony stają się one odpowiedzialne także za efektywne i celowościowe kształcenie, przystające do warunków zmieniającej się rzeczywistości i tu właśnie spotykamy się z dzisiejszą ideą przedsiębiorczości akademickiej, która staje się jednym z kluczowych elementów przekształceń szkolnictwa wyższego.



Ostatnim, jednak najbardziej aktualnym procesem, który został zainicjowany na poziomie europejskim i poprzez który wdrażane mają być do praktyki powyższe teoretyczne i naukowe modele, jest The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education In Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning. Jest to dokument przyjęty przez Komisję Europejską w październiku 2006 roku, do którego przystąpiły 33 kraje, czyli także państwa spoza UE i który będzie wymuszał na państwach członkowskich przekształcenia prawno-organizacyjne uczelni właśnie w stronę zagadnień przedsiębiorczości akademickiej. Na bazie tego dokumentu Komisja Europejska planuje także utworzenie w 2010–2011 roku Europejskiego Centrum Edukowania o Przedsiębiorczości (European Centre of Entrepreneurship Education), które będzie monitorowało działania szkół wyższych w państwach członkowskich¹³. Stąd widać wyraźnie, iż ten aspekt funkcjonowania szkół wyższych staje się priorytetowy. Co jest jeszcze jednak najbardziej zastanawiające to fakt, iż w Polsce zarówno na poziomie centralnym, jak i regionalnym praktycznie nie funkcjonuje debata w zakresie rozbudowanych zagadnień Agendy z Oslo, choć przedstawiciele Polski uczestniczą w tzw. grupie wysokiego szczebla, która poprzez Otwartą Metodę Koordynacji zajmuje się wdrażaniem zapisów strategii w porządku prawne państw członkowskich UE. Spotkanie, w którym brali udział przedstawiciele Polski, odbyło się 25–26.06.2009 w Pradze. Zastanawiające jest to tym bardziej, iż jednym z kluczowych postulatów Polski podczas pełnienia przez nasz kraj Prezydencji w Radzie UE w drugim półroczu 2011 r. będzie program i hasło pełnego wykorzystania kapitału intelektualnego dla zrównoważonego rozwoju (Kapitał intelektualny..., 2010). W związku zatem z faktem, iż znajomość zagadnień i zawartości Agendy Oslo nie jest w Polsce, a na Dolnym Śląsku w szczególności znana, wymienię tylko te jej elementy, które kładą nacisk na konieczność współdziałania szkół wyższych z władzami publicznymi szczebla regionalnego lub/i lokalnego. Do tych działań należy zaliczyć (Oslo Agenda, 2006):

- Działanie A5 i A6: Utworzenie komitetów sterujących na poziomie regionalnym, w skład których wchodziłyby podmioty biorące udział w edukacji z zakresu przedsiębiorczości (administracja publiczna, przedsiębiorstwa, placówki edukacyjne, studenci itp.). Komitety te będą miały za zadania przyjąć cele z zakresu nauczania przedsiębiorczości oraz składać sprawozdania z osiągniętych postępów.

¹³ Informacje pochodzą z materiałów 1 Europejskiej Letniej Szkoły Wykładowców Przedsiębiorczości, która odbyła się w dniach 21–27.08.2010 w Turku (Finlandia) i w której uczestniczył piszący te słowa: [http://user.3ep.eu/Themes/theme32/ThemeDocuments/Entrepreneurship %20Education %203EP %20Turku %20Christian %20Weinburger.ppt](http://user.3ep.eu/Themes/theme32/ThemeDocuments/Entrepreneurship_%20Education_%203EP_%20Turku%20Christian_%20Weinburger.ppt)



- Działanie B5: Stymulowanie przez ścisłe ukierunkowanie środków publicznych projektów pilotażowych dla szkół wyższych (choć nie tylko) z zakresu przedsiębiorczości. Ostatecznym celem będzie upowszechnianie dobrych praktyk oraz zachęcenie do wprowadzania sprawdzonych metod największej liczby szkół.
- Działanie B7: System grantów z funduszy publicznych na tworzenie centrów przedsiębiorczości na uczelniach oraz tworzenia sieci między nimi. Ośrodki te miałyby wśród swych założeń dysemniację wiedzy i umiejętności praktycznych przedsiębiorczości na różnych kierunkach (ujęcie interdyscyplinarne, zespoły interdyscyplinarne), a także wspieranie procesu komercjalizacji badań i wykorzystywania nowych pomysłów biznesowych; w końcu także budowanie powiązań uczelni z przedsiębiorstwami.
- Działanie B9: Rozwój badań w celu oceny wpływu kształcenia z zakresu przedsiębiorczości.
- Działanie C1: Zapewnienie specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z zakresu przedsiębiorczości.
- Działanie C2: Opracowanie i przyjęcie innowacyjnych metod kształcenia nauczycieli w zakresie przedsiębiorczości.
- D3: Rozpowszechnianie w szkołach tzw. dobrych praktyk opisujących sukcesy młodych przedsiębiorców, w celu poprawy wizerunku przedsiębiorców oraz wskazywania możliwych ścieżek rozwoju dla absolwentów.
- Działanie D5: Badania kompetencji przedsiębiorczych wśród studentów jako części końcowej oceny programu lub kursu w zakresie przedsiębiorczości i oferowania im certyfikatu („prawo jazdy z zakresu przedsiębiorczości”).
- Działanie D6: Realne praktyki studenckie w przedsiębiorstwach, podczas których mają oni możliwość rozwinięcia i sprawdzenia swoich umiejętności przedsiębiorczych.
- Działanie D7: Wspieranie zorganizowanych działań studenckich z zakresu tworzenia kół, stowarzyszeń organizacji na rzecz promocji przedsiębiorczości.
- Działanie D9: Oferta kształcenia w zakresie przedsiębiorczości skierowana do grup defaworyzowanych. W szczególności młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem społecznym (młodzież o niskich dochodach, młodzież zagrożona długoterminowym bezrobociem, uchodźcy, obcokrajowcy itp.).
- Działanie D13: Przedsiębiorczość akademicka na studiach doktoranckich, która dawałaby możliwość wykreowania przyszłej kadry dydaktycznej na poziomie wyższym.
- Działanie E1: Tworzenie wspólnot osób uczących się z misją wspierania ducha przedsiębiorczości poprzez budowanie więzi pomiędzy sektorem publicznym i prywatnym, z udziałem szkół, uczelni i przedsiębiorstw, jak również organizacji otoczenia biznesu.



- Działanie E2: Wspieranie zaangażowania partnerów prywatnych w dziedzinie edukacji na rzecz przedsiębiorczości. Zaangażowanie to powinno być postrzegane przez firmy jako długoterminowa inwestycja oraz jako aspekt ich społecznej odpowiedzialności.
- Działanie E4: Opracowanie lub wspieranie badań z zakresu poprawy zaangażowania pracodawców do współpracy z uczelniami.
- Działanie F1: Prowadzenie kampanii informacyjnych dotyczących kreowania świadomości i rozumienia przedsiębiorczości w szerszym znaczeniu (nie tylko jako w formie prowadzenia działalności gospodarczej).

Przedstawione powyżej, w dużym skrócie, wymiary, procesy i działania wpłynęły bezpośrednio lub pośrednio na wyłanianie się w warunkach polskich idei, a następnie pragmatyki przedsiębiorczości akademickiej.

3.2.2. Uwarunkowania krajowe – rozwiązania obowiązujące i projektowane

Otwarcie prawnym na nową rolę szkół wyższych we współpracy z otoczeniem są zapisy ustawy z dnia 27.07.2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.). Pierwszą wzmianką ustawową jest art. 4 ust. 4, który mówi, iż „uczelnie współpracują z otoczeniem gospodarczym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie wyników badań i prac rozwojowych przedsiębiorcom oraz szerzenie idei przedsiębiorczości w środowisku akademickim, w formie działalności gospodarczej wyodrębnionej organizacyjnie i finansowo”.

Dla omawianego aspektu kluczowa jest jednak treść artykułu 86. tej ustawy, mówiąca o możliwości tworzenia akademickich inkubatorów przedsiębiorczości (AIP) i centrów transferu technologii (CTT), a jednocześnie pozostawiająca swobodę wyboru formy organizacyjno-prawnej dla takiego podmiotu (jednostka ogólnouczelniana, spółka handlowa lub fundacja) adekwatnej do warunków konkretnej uczelni.

Z kolei o możliwości prowadzenia działalności gospodarczej przez pracowników naukowych mówią zapisy art. 129 ustawy, w którym zapisano, iż nauczyciel akademicki może bez zgody rektora prowadzić działalność gospodarczą, ale zobowiązany jest do zawiadomienia o tym fakcie rektora w terminie do 7 dni. Jeśli natomiast nauczyciel akademicki podejmuje dodatkowe zatrudnienie lub działalność gospodarczą ponad powyższy limit, wymagana jest już na to zgoda rektora. Sankcją za brak informacji i zgody rektora może być rozwiązanie umowy mianowania.



Jeszcze dalej i bardziej szczegółowo kwestie „otwartego uniwersytetu” wpisane są w nowe projekty ustaw: Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawę o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki, które zostały skierowane w październiku br. pod obrady Parlamentu RP i mają zacząć obowiązywać od początku roku akademickiego 2011/2012. W projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym ta nowa rola uczelni przejawia się w następujących regulacjach:

1. Możliwość tworzenia regionalnych konsorcjów naukowo-przemysłowych, w skład których wchodziłyby jednostka naukowa uczelni oraz przedsiębiorca. Zawiązanie tego typu konsorcjum ma mieć wpływ na ocenę parametryczną uczelni i wysokość dotacji stacjonarnej przyznawanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla danej uczelni.
2. Możliwość przyznawania nieopodatkowanych stypendiów przez samorząd terytorialny i/lub przedsiębiorców na komercjalizację wiedzy i technologii.
3. Wydziały będą mogły samodzielnie uruchamiać kierunki studiów, które nie będą musiały być zgodne z minimami kształcenia nadzorowanymi przez MNiSW, a powinny być natomiast odzwierciedleniem na zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą na rynku lokalnym i regionalnym.
4. Konieczność zbudowania narzędzia do monitorowania losów zawodowych absolwentów.
5. Kształcenie z pracodawcą lub na rzecz pracodawcy, ale zgodnie z tworzonymi ośmioma poziomami Krajowych Ram Kwalifikacji.
6. Ocena dydaktyki pod kątem realizacji potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego dokonywana przez nową, poszerzoną o pracodawców, Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA).
7. Konieczność przyjęcia przez senaty wszystkich uczelni regulaminów praw własności intelektualnej i zasad ich komercjalizacji oraz regulaminu tworzenia spółek *spin-off*.
8. Powołanie spółki celowej (inkubatora lub CTT) do zarządzania własnością przemysłową uczelni (patentami, wzorami przemysłowymi itd.) w zakresie jej komercjalizacji. Uczelnia będzie mogła udzielić licencji tylko za pośrednictwem jednej utworzonej w tym celu spółki. Zakres uprawnień spółki to: wycena, ocena racjonalności utrzymywania ochrony, koszty ochrony itp.

Wszystkie te działania będą miały wpływ na wysokość dotacji stacjonarnej przekazywanej przez MNiSW poszczególnym uczelniom.



Dodatkowo w noweli ustawy o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki kryteriami oceny dorobku habilitanta dla nauk ścisłych, inżynierskich oraz nauk o życiu i Ziemi (nie wiadomo dlaczego wyłączone inne specjalności z tego zakresu) jest dorobek technologiczny i innowacyjny, czyli projekty prowadzone we współpracy z przemysłem; uzyskane patenty i wzory użytkowe międzynarodowe i polskie; wdrożenia technologii; opracowane oprogramowanie komputerowe; staże w przemyśle lub innym ośrodku akademickim w kraju oraz prowadzenie lub współuczestniczenie w spółce technologicznej lub *spin off*¹⁴.

Jak widać z przedstawionych jedynie fragmentów nowych rozwiązań prawnych, są to dla większości polskich uczelni zmiany nieomal rewolucyjne, wymagające zaangażowania specjalistów z różnych dziedzin oraz zmuszające do restrukturyzacji funkcjonowania administracji uczelnianej.

3.2.3. Działania na szczeblu regionalnym

Kluczowym dokumentem, który miał definiować nową rolę szkół wyższych i możliwość włączenia ich w procesy zarządzania regionem była i nadal jest Dolnośląska Strategia Innowacji (DSI). Okazuje się jednak, że w kontekście współdziałania na linii samorząd województwa i szkoły wyższe praktycznie niewiele, oprócz systemu grantów dla doktorantów, udało się zrobić. Opisane w DSI działania mówiące o Dolnośląskim Certyfikacie Działalności Innowacyjnej, Dolnośląskim Kredycie Zaufania, nagrodzie Pójsz za Ciosem czy Nagrodzie dla Młodego Innowatora praktycznie nie zostały w ogóle wdrożone. Także nie została zinstytucjonalizowana Rada Innowacyjna przy Marszałku, która miała skupiać przedstawicieli środowisk naukowych, biznesowych i administracyjnych i dysponować wyżej opisanymi instrumentami finansowymi (Dolnośląska Strategia Innowacji, 2005). W tym zakresie można powiedzieć, iż zapisy DSI są, jak do tej pory, martwe, a więc choć istnieją potencjalne możliwości mobilizacji zasobów w stronę budowania zdolności przedsiębiorczych i innowacyjnych regionu w odniesieniu do szkół wyższych, to nie są one jednak implementowane.

Pozytywnym przykładem działań, które udało się wdrożyć i które może pokazać już swoje efekty funkcjonowania, jest przedsięwzięcie pod nazwą Dolnośląski Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości (DAIP). Jest to instytucja, która została powołana przez trzy

¹⁴ Założenia nowelizacji działania szkół wyższych przyjęte przez RM znajdują się na stronach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/>.



uczelnie: Uniwersytet Wrocławski, Akademię Rolniczą we Wrocławiu (obecnie Uniwersytet Przyrodniczy) oraz Politechnikę Wrocławską, a także Wrocławski Park Technologiczny SA. Jest to swego rodzaju przedsięwzięcie noszące znamiona partnerstwa publiczno-prywatnego, wpisującego się w nowe formy zarządzania sferą publiczną. DAIP rozpoczął działalność w maju 2006 roku i funkcjonuje do dziś. Obecnie na powierzchni 442 m² zlokalizowanych jest 13 pokoi o powierzchni od 15 m² do 25 m² oraz 17 biur w tzw. przestrzeni *open space* (Patrz więcej: www.technologpark.pl/sub.php?p=65&lng=pl).

W tym miejscu należy podkreślić, iż DAIP jest jednym z niewielu przedsięwzięć partnerskich, które funkcjonują bez większych problemów na styku biznesu i nauki we Wrocławiu czy województwie dolnośląskim. Przykłady problemu budowy i działania partnerstw w realizacji podobnych inicjatyw można bowiem wymieniać, należą do nich choćby inicjatywy dotyczące tworzenia i nowelizacji Dolnośląskiej Strategii Innowacji, funkcjonowania Dolnośląskiej Rady Przedsiębiorczości i Nauki, Wojewódzkiej Komisji Dialogu Społecznego czy ostatnio przedsięwzięcia nazwanego Europejski Instytut Technologiczny Plus. Są to partnerstwa, które wpisują się w ogólną logikę martwiejących partnerstw, opisywanych w literaturze przez A. Zybałę (Zybała, 2008), I. Drylla (Dryll, 2007) czy J. Srokę (Sroka 2008; Błaszczuk, Sroka 2006). Wskaźniki podane w Diagnostyce Społecznej za 2007r., gdzie uogólniony wskaźnik zaufania społecznego wynosi 11,3 %, a poziom stowarzyszania się w naszym kraju to ledwie 15 % (Dryll, 2007, op. cit., s. 50), świadczą, iż nie ma obecnie pozytywnego klimatu do działań zbiorowych. Dodając do tego dystans społeczny, czyli wrogość grup społecznych do siebie nawzajem, trzeba to uznać za barierę rozwojową także w zakresie formułowania i realizacji nowych przedsięwzięć instytucjonalnych, do jakich zaliczam opisywaną tu przedsiębiorczość akademicką. Stąd też partnerstwo zbudowane w ramach DAIP jest pozytywnym przykładem w krajobrazie dość pesymistycznych doświadczeń regionalnych i krajowych w ogóle. Jednak sam fakt, iż partnerstwo to trwa, mimo niesprzyjającej aury, nie jest jedynym powodem, aby je doceniać. Drugim, o wiele bardziej istotnym jest to, iż DAIP generuje pozytywne efekty i bodźce rynkowe, pozostając jak na razie, przedsięwzięciem deficytowym w sensie bilansu finansowego dla jego 4 twórców instytucjonalnych. Według bilansów z lat 2006, 2007, 2008 i 2009 koszt funkcjonowania tego typu przedsięwzięcia wynosił odpowiednio 109 tys., 335 tys., 334 tys. oraz 382 tys. PLN przy stale, choć powoli rosnących przychodach (m.in. z wynajmu powierzchni, dotacji) rzędu niespełna 4 tys., 75 tys., 90 tys. oraz 99,6 tys. PLN, co daje czysty deficyt w wysokości odpowiednio: 105 tys., 282 tys., 244 tys. oraz 282,4 tys. PLN (Bilans DAIP, 2006–2009). Oznacza to, że tyle właśnie „kosztuje” rzetelnie realizowana misja przedsiębiorczości akademickiej, dająca jednak zatrudnienie ponad 150 osobom.



Trzeba bowiem zaznaczyć, iż przez niespełna 3,5 roku istnienia, w ramach DAIP powstało ponad 50 firm, z których tylko 7 zakończyło swą działalność. Oznacza to, że współczynnik trwałości i przeżywalności firm jest niespotykany, nawet jak na skalę światową. Ponadto niekwestionowanym, choć ciężko mierzalnym, elementem działania DAIP, jest stopniowy wzrost świadomości studentów, absolwentów i pracowników na rynku pracy w kontekście samozatrudnienia czy przedsiębiorczości w ogóle. Rzecz jasna, jest to proces będący na absolutnym początku swego rozwoju, ale został on już rozpoczęty i powinien być kontynuowany i wspierany działaniami, które zostaną opisane w rekomendacjach.

3.3. Rekomendacje dla władz samorządu województwa odnośnie poprawy jakości „produktów” systemu edukacji na poziomie wyższym

Nie jest moim zamiarem powtarzanie rekomendacji, które przewijają się bezustannie w różnego typu opracowaniach (Guliński, Zasiadły, 2005; Matusiak 2006) na temat nowej roli szkół wyższych, które to dodatkowo pozostają jedynie słabo słyszalnym apelem. W zakończeniu sformułowałem zatem wnioski i rekomendacje, które wynikają z moich obserwacji oraz wyłaniają się z przeprowadzonych badań, rzecz jasna, część z nich wpisze się w przytaczane przede mną spostrzeżenia, co świadczyć może jedynie o narastającym i nierozwiązywalnym problemie.

Postrzegając nowe zadania dla szkół wyższych jako proces, swoje spostrzeżenia odniosę do jego poszczególnych faz, które według mnie tworzą: okres edukacji uczelnianej, moment zakończenia edukacji oraz wejście na rynek pracy lub decyzja o rozpoczęciu i prowadzeniu własnego przedsięwzięcia (własna aktywność na rynku pracy). Jest to być może wąskie rozumienie tego procesu, ale te trzy fazy identyfikuję jako kluczowe, a zarazem najślabsze ogniwa czy wąskie gardła całego zjawiska. Odnosząc się do pierwszej z faz, a więc okresu edukacji na uczelni wyższej, za niezbędne uważam następujące działania (Kwieciński, 2009, s. 108–111):

- Bazując na diskutowanych Krajowych Ramach Kwalifikacji, a zatem budowaniu programów studiów na bazie efektów kształcenia, za kluczowe uważam uwzględnienie nabycia przez studentów umiejętności, które według największych pracodawców (głównie zagranicznych, w tym: McKinsey, Google, UPS, HP, Credit Suisse) są deficytowe wśród studentów i absolwentów. Zaliczono tu m.in.: umiejętności i narzędzia rozwiązywania problemów, zarządzanie projektem, umiejętności komunikowania się,



kreatywność, umiejętności analityczne, przywództwo, umiejętności językowe (w tym głównie *business english*). Wyżej wymienione umiejętności powinny być oferowane w ramach zupełnie nowo utworzonych kursów / warsztatów z nową bazą podręcznikową i przy aktywnym i szerokim zaangażowaniu przedstawicieli przedsiębiorstw. Tego typu działania: pozwolą zwiększyć szanse na rynku pracy dla możliwie jak najszerszej grupy studentów; pozwolą osiągnąć rezultaty w krótkiej perspektywie, to jest niezależnie od wyzwań politycznych i formalnych związanych ze zmianami systemowymi; skupią się na zapewnieniu kompetencji i umiejętności komplementarnych, a nie konkurencyjnych względem istniejących sylabusów; pozwolą wspierać studentów najbardziej aktywnych i osiągających najlepsze wyniki w nauce („pozytywna dyskryminacja”) (Współpraca Uniwersytetu Wrocławskiego oraz strategicznych inwestorów, luty 2010, materiał niepublikowany).

- Wdrożenie fakultatywnego przedmiotu związanego z przedsiębiorczością akademicką, czego przykładem mogą być działania prowadzone w ramach ogólnopolskiego programu Sieć Edukacyjna Innowacyjnej Przedsiębiorczości Akademickiej (SEIPA)¹⁵. Program, w którym uczestniczył piszący te słowa, ma swoją specyfikę, przejawiającą się m.in. w fakcie przekazywania praktycznej wiedzy dotyczącej behawioralnej aktywności na rynku pracy oraz zakładania własnego przedsiębiorstwa, co wyrażało się m.in. w realizowanej tematyce zajęć, tj.: zakładanie przedsiębiorstwa – główne elementy proceduralne, wybór formy prawnej dla nowego przedsięwzięcia, system finansowo-księgowy przedsiębiorstwa, cechy i umiejętności liderów nowych przedsięwzięć, zespół założycielski – kadry, kultura organizacyjna firmy, jak zaistnieć na rynku, wizyta studyjna w Dolnośląskim Akademickim Inkubatorze Przedsiębiorczości – możliwości wsparcia, sporządzanie biznesplanu jako pomysłu na własny biznes, badania terenowe wybranych instytucji pożyczkowych i poręczeniowych, banków oraz IOB. Projekt SEIPA został zaliczony do tzw. dobrych praktyk (*best practices*) przez Komisję Europejską (Best Procedure Project..., 2008).
- Przedmiot taki winien być prowadzony horyzontalnie, a więc nie przypisany pod konkretny wydział czy kierunek, co sprzyjałoby możliwości pojawiania się interdyscyplinarnych projektów.
- Wsparcie zasobów ludzkich (pracowników naukowych) w zakresie prowadzenia takich przedmiotów, czyli system szkoleń dla kadry naukowo-dydaktycznej, zaangażowanie osób ze środowiska biznesowego, także tych przedsiębiorców akademickich, którym

¹⁵ Patrz szerzej na stronach projektu: ww.seipa.edu.pl.



się powiodło, urlopy naukowe w przedsiębiorstwach, system zachęt finansowych i/lub organizacyjnych. W tym celu można nawiązać kontakty z inwestorami zagranicznymi, np. z centrów BPO czy B+R, stowarzyszeniami pracodawców itp.

- Powołanie na uczelni swojego rodzaju *one-stop-point*, czyli punktu, w którym student, pracownik mógłby uzyskać pomoc i wiedzę na tematy dotyczące aktywności na rynku pracy czy prowadzenia działalności gospodarczej, w tym celu można byłoby zintegrować działalność niektórych komórek, które dziś działają obok siebie, tzn.: biuro karier, AIP, ośrodek transferu wiedzy i technologii/centrum transferu technologii, dział badań naukowych, dział młodzieżowy, biuro projektów zagranicznych (strukturalnych i badawczych), rzecznik patentowy.
- Uwzględniając jedną z zasad dobrego rządzenia (ang. *good governance*), tzn. odpowiedzialność ośrodków decyzyjnych, można byłoby rozszerzyć działalność tego typu ciał współpracy na system monitoringu praktyk zawodowych studentów wyższych uczelni. Można byłoby ustalić, w odniesieniu do wybranych kierunków, listę instytucji (podmiotów publicznych i prywatnych), w których studenci odbywaliby praktyki zawodowe na IV i V roku studiów. W oparciu o taki system praktyk studenci mieliby ustalone kryteria praktycznych umiejętności, które winni by sobie przyswoić. Pozwoliłoby to na zmianę obecnej fikcyjności odbywania praktyk w znaczącej ilości szkół wyższych.
- Nowe zadania dla samorządów studenckich czy organizacji studenckich (kół naukowych) w zakresie skoordynowania ich działalności z wymogami rynku pracy. Często są to organizacje borykające się z brakiem akceptacji (legitymizacji) w środowisku i skupiające znaczną część swej aktywności na kwestiach dotyczących ustalania regulaminu studiów, podziale miejsc w domach studenckich czy organizacji juwenaliów, natomiast nijak nie umiejących znaleźć dla siebie miejsca w nowej dla nich sytuacji społeczno-gospodarczej. Organizacje takie zamiast przeznaczać pieniądze, często niemałe, na wspieranie obozów integracyjnych, bezproduktywnych konferencji, wyjazdów czy kół naukowych, mogłyby, zachęczone wsparciem z poziomu władz samorządowych, przeprowadzać kampanie informacyjne dotyczące poruszania się po rynku pracy, czy nawet ufundować nagrody na biznes plany.

W fazie kończenia edukacji istotne są według mnie:

- Urealnienie systemu śledzenia losów zawodowych absolwentów. Ważne jest przede wszystkim, aby ten system służył temu, po co został powołany, tzn. modyfikował proces dydaktyczny pod względem realizowanych przedmiotów, jak i sposobów, w jaki są one przeprowadzane (w miejsce wykładów, ćwiczeń np. warsztaty interdyscyplinarne).



Przykładem może być inicjatywa AlmaLaurea założona w 1994 r. przy Uniwersytecie Bolońskim. Na jej podstawie powołano w 2001 r. we Włoszech Międzynarodowe Konsorcjum AlmaLaurea. Do konsorcjum weszło 49 włoskich uczelni, które rocznie monitoruje około 66 % losów absolwentów. Z usług konsorcjum korzysta ponad 4000 przedsiębiorstw z różnych branż gospodarki. Koszty finansowania konsorcjum współfinansowane są przez szkoły wyższe, jednostki publiczne i wpływy od firm (to 35 % całości kosztów). Usługi świadczone przez konsorcjum umożliwiają uczelniom modyfikowanie planów studiów. Pozytywne rezultaty funkcjonowania tego typu przedsięwzięć skłaniają do możliwości skorzystania z nich na szczeblu regionalnym (Uliczkowska, Zarzycka, 2006). Biorąc jednak pod uwagę kilkakrotnie tu przywoływany niski poziom partnerstwa wśród szkół wyższych na Dolnym Śląsku, wydaje się, że nie szybko uda się taki system stworzyć. W związku z powyższym zasadne jest pytanie, na ile samorząd województwa mógłby pełnić rolę koordynatora tego typu działań. Tu znowu można przytoczyć przykład włoski, gdzie właśnie samorządy koordynują funkcjonowanie regionalnych komitetów ewaluacji działalności szkół wyższych. Komitety te mogą wykonywać różne specyficzne działania, takie jak: dostarczanie opinii w zakresie systemu organizacyjnego funkcjonowania szkół wyższych, kierunków badań naukowych, tworzenia nowych kierunków nauczania, tworzenia struktur wspierających tworzenie przedsiębiorstw *start-up*, *spin-off*, *spin-out* itp. W skład komitetu wchodzić powinni przedstawiciele głównych grup społecznych: przedstawiciele nauki, biznesu, instytucji wsparcia oraz władz regionu (Klepka, Bąkowski, 2004, s. 54–55). Być może mogłoby być to jedną z kompetencji Rady Innowacyjnej przy Marszałku.

- Szansa na wsparcie kapitałowe, choćby w wymiarze kilkuset złotych, najlepszych pomysłów biznesowych, jako swego rodzaju zachęty do działania, przykładu dla innych, motywacji. Tego typu działanie można byłoby realizować np. w partnerstwie (choć to trudne i często nie polityczne) z samorządem wojewódzkim lub gminnym. Chodziłoby tu, aby nie realizować jedynie projektów *Study In Wrocław*, ale dopełniać je poprzez akcje typu *Job In Wrocław*, np. w formie konkursów, szkoleń, wsparcia eksperckiego. Narzędzia są zaproponowane choćby w rzeczony już Dolnośląskiej Strategii Innowacji, warto je tylko wypełnić treścią, czyli kapitałem lub *know-how*.
- Aktywność AIP, biur karier (doradztwo, wsparcie przy pisaniu biznes planów, kontakty z pracodawcami), które to podmioty powinny być tworzone przez stabilne zespoły, ale podlegające presji podnoszenia kwalifikacji.



W fazie wejścia na rynek pracy lub rozpoczęcia i prowadzenia działalności do najistotniejszych kwestii należą:

- zajęcia, warsztaty z umiejętności poruszania się na rynku pracy. Chodzi tu znów o zintegrowane doradztwo i informację, która winna być dostarczana przez możliwie dużą grupę partnerów monitorujących regionalny rynek pracy (DWUP, PUP, agencje pracy, Biura Karier, IOB itd.);
- możliwość uzyskania wsparcia infrastrukturalnego (np. w postaci AIP) oraz kapitałowego w postaci innych źródeł niż reinwestowany zysk czy pożyczki od rodziny;
- wsparcie eksperckie (szkolenia) w zakresie prawnego prowadzenia i rozliczania działalności, efektywna (celowana) i niedroga reklama oraz uczestnictwo w imprezach typu giełdy, targi, wystawy kooperacyjne. W tym ostatnim aspekcie istotne jest, aby powstały swego rodzaju imprezy dedykowane młodym firmom (np. przy aktywnym wsparciu samorządów), dla których barierą wejścia na targi o zasięgu europejskim jest sam koszt uczestnictwa;
- koncentrując się na kreowaniu w regionie miejsc pracy w tzw. polskich zawodach przyszłości, należałoby uruchomić system kursów kształcenia ustawicznego i podyplomowego w obrębie następujących profesji:
 - informatyka, w tym: eksploatacja sieci, informatycy telefonii, informatycy o specjalności sieci bezprzewodowych,
 - inżynieria produkcji w zakresie chemii, przemysł motoryzacyjny, specjalności budowlane i zarządzanie rynkiem nieruchomości, projektowanie konstrukcji przemysłowych i budowa maszyn, technologia materiałowa, konstruktorzy, organizatorzy produkcji,
 - specjaliści od operacji finansowych, np. z zakresu inwestycji kapitałowych, marketingu i handlu, księgowi,
 - specjaliści z dziedziny ochrony środowiska naturalnego, w tym inżynieria krajozbrazu, zagospodarowanie przestrzenne,
 - specjaliści z szeroko rozumianej gospodarki mieszkaniowej (zarządzanie zasobami mieszkaniowymi, styliści i projektanci wnętrz),
 - specjalności z zakresu administracji samorządowej, specjaliści obsługujący programy unijne, doradcy podatkowi, ubezpieczeniowi¹⁶.

¹⁶ Informacja pochodzi z dokumentu pt.: Trzeba dopasować kierunki studiów do potrzeb gospodarki, Opinie i stanowiska Konfederacji Pracodawców Polskich z 20.03.2007, www.kpp.org.pl.



Jestem w pełni świadomy, iż przedstawione rekomendacje nie wyczerpują zakresu niezbędnego wsparcia, ale stanowią one według moich obserwacji i badań jego ważniejszą część. Są to raczej działania inkrementalne tkwiące u podstaw samego procesu, które z czasem można rozwijać. Bazując na własnych doświadczeniach, starałem się także nie przedstawiać zbyt rewolucyjnych, a przez to mało realistycznych postulatów. W wyniku zaprezentowanych badań i obserwacji raz jeszcze podkreślę, że organizacje typu inkubator przedsiębiorczości, angażujące zarówno organizacyjnie i kapitałowo jego pomysłodawców, są strukturalnym bodźcem do zmian na polskich uczelniach, a ich efektywność jest o tyle większa, o ile mogą być to działania sieciowe, realizowane w partnerstwach publiczno-prywatnych, czego przykładem jest DAIP. W żaden jednak sposób nie powinny być to inicjatywy wspierane podmiotowo, a jedynie przedmiotowo (zadaniowo), gdyż potencjalne wsparcie ma trafić do beneficjentów tych działań. Jest to jednak wciąż zjawisko marginalne zarówno w sensie praktycznych działań, jak i mentalnego postrzegania rzeczywistości akademickiej. Rzeczą oczywistą jest także, że same szkoły wyższe nie podążają ani organizacyjnie, ani kapitałowo realizacji wyżej wymienionych zadań, konieczne jest wsparcie władz publicznych szczebla samorządowego i gminnego, współpraca z organizacjami pracodawców oraz inwestorami zagranicznymi. Niezbędne są także działania systemowe, których pewne symptomy odnaleźć można w proponowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmianach ustawowych. Czas pokaże, czy są to jedynie postulaty, czy uda się je przekuć na konkretne działania, choćby tylko w kilku uczelniach w regionie. Bazując na swoich doświadczeniach, jestem co do tego postulatu realnie wstrzemięźliwy. Natomiast będę szczęśliwy i spełniony zawodowo w przypadku, gdybym się jednak mylił.



4. W stronę wykształcenia z widokiem na zatrudnienie – potrzeba ewolucji systemu edukacji w kontekście wyzwań modernizacyjnych stojących przed regionem

W Krajowej Strategii Rozwoju Regionalnego na lata 2010–2020 (KSRR) za jeden z głównych celów uznaje się „rozwój kapitału intelektualnego, w tym kapitału ludzkiego i społecznego” (KSRR, s. 111). W dokumencie tym wskazuje się zarazem, że wśród narzędzi służących realizacji tego ambitnego zadania znajdują się te publiczne działania i przedsięwzięcia regionalne, które są związane z „edukacją oraz adaptacją do zmian gospodarczych”. To ogólne sformułowanie uściślać ma, występujące nieco dalej w tekście KSRR, wskazanie na potrzebę skorelowania tychże działań i przedsięwzięć z wyzwaniami regionalnych rynków pracy.

Tzw. zdrowy rozsądek podpowiada, że to jasne, tzn. z pewnością należałoby sobie życzyć, aby w wyobrażalnej przyszłości (tj. do roku 2020, jak zakłada KSRR) szeroko rozumiane regionalne aktywności publiczne doprowadziły do wyraźniejszego skoordynowania ogólnie pojmowanej edukacji z pulsem regionalnego, w naszym przypadku dolnośląskiego rynku pracy. W tym idealnym wyobrażeniu pierwsze poważne pęknięcie dostrzeżemy jednak dość szybko, bo już w momencie, gdy zechcemy dowiedzieć się nieco więcej o samym dolnośląskim, czy jakimkolwiek innym regionalnym rynku pracy w Polsce, wyłączwszy może, w sposób ostrożny, mazowiecki rynek pracy, który zaczął być już poddawany dość wnikliwym badaniom (zob. np. Kobiety na rynku pracy, 2007; Kryńska, 2007a, 2007b). Na tym etapie rozwoju badań Mazowsze nie stanowi jednak jeszcze „wyjątku potwierdzającego regułę”. Tamtejszy rynek pracy nie został bowiem jeszcze zdefiniowany i trudno sobie wyobrazić, aby było to możliwe bez połączenia aktywności zmierzających do jego dookreślenia w skali całego kraju i to w ścisłej łączności z innymi dziedzinami życia publicznego, wraz z wyeksponowaną rolą edukacji.

Dziś natomiast sytuacja pozostaje paradoksalna i ten często używany termin nie znajduje wyraźnej wykładni interpretacyjnej. Co więcej, nie tylko nie sformułowano dotąd odpowiedniej definicji regionalnego rynku pracy, ale i kryteriów, wedle których taka ewentualna definicja mogłaby być konstruowana. W obliczu tego braku uznaje się po prostu, że regionalny rynek pracy to ten obszar stosunków pracy, który jest monitorowany i obsłu-



giwany przez instytucje samorządu województwa, na które wskazuje ustawa o polityce zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z maja 2004 roku¹⁷.

Dalsza lektura KSRR również nie klaruje nam obrazu, gdy np. mowa w niej, iż: w ramach polityki regionalnej w zakresie uczenia się dorosłych położony zostanie nacisk na uczenie się, zarówno w ujęciu formalnym, jak i pozaformalnym. Fragment ten jednak, mimo iż jest może nieco oddalony od ideału jasności przekazu, daje do myślenia – chodzi zatem nie tylko o sprzęgnięcie działań systemu edukacyjnego z pulsującym życiem gospodarczym, ale i działania otwarte na wszystkie grupy wiekowe mieszkańców regionu¹⁸. Co więcej, uczenie się ma mieć charakter zarówno formalny, jak i pozaformalny. Tak jest, ale czy ten pogląd nie wydaje się nam jakoś wewnętrznie zwichnięty – co może oznaczać uczenie się w sposób formalny i pozaformalny? I tu właśnie, jak się wydaje, dotknąć można istoty problemu. Przeciętny Polak, w postrzeganiu sfery publicznej, posługuje się najczęściej kategoriami formalnymi, tzn. w najbardziej przydatnym dla nas rozumieniu sformalizowania działań – instytucjonalnymi. Uczenie się, czyli edukacja, ma dla niego przebiegać w ramach sformalizowanych instytucji szkolnictwa. To zaś, co można sobie przyswoić w sposób nieformalny, to jest – można powiedzieć – wyłącznie prywatna sprawa samego zainteresowanego (por. Zamorska, 2009). Jest to, rzecz jasna, zbyt lakoniczna i uproszczona „rekonstrukcja” toku rozumowania zwykłego obywatela. Umożliwia ona jednak uchwycenie istoty tejże logiki, a zarazem uświadomienie sobie dystansu, jaki dzieli Dolny Śląsk i inne polskie województwa od regionów wyżej rozwiniętych, także i tych, które graniczą z województwem dolnośląskim. Dystans ten ma, co tu kryć, charakter luki kulturowej, której przejawy są tym wyraźniejsze, im bardziej złożona sytuacja zostaje poddawana pod analizę respondenta. W tym przypadku respondent jest wprawdzie, jak się rzekło hipotetyczny, ale zarazem nie zupełnie fikcyjny, gdyż wnioskowanie o jego profilu i zdolnościach poznawczych jest poparte wieloma wcześniejszymi, zarówno pierwotnymi, jak i wtórnymi, analizami materiałów empirycznych, które były udziałem autorów niniejszego opracowania.

¹⁷ Zob. Dz. U. nr 99, poz. 1001 z 1 maja 2004.

¹⁸ W przytoczonym cytacie mowa tylko o dorosłych, ale z szerszego kontekstu można wnioskować, że postuluje się działania wielotorowe, wielopoziomowe i adresowane do jak największej liczby regionalnych odbiorców.



Mając w pamięci powyższe, można wskazać na co najmniej trzy istotne dla nas implikacje, które dla porządku przedstawione będą w formie tez do tej części opracowania¹⁹.

Teza pierwsza nawiązuje do coraz bardziej dotkliwego braku definicji regionalnego rynku pracy, co naszym zdaniem stanowi jedną z istotnych przyczyn rozziwu pomiędzy edukacją na terenie województwa a regionalnym rynkiem pracy.

Teza druga odnosi się do kulturowej, a więc powszechnej skłonności do postrzegania tego co publiczne, a więc również edukacji, niemal wyłącznie przez pryzmat działań sformalizowanych (instytucjonalnych), co przyczynia się do utrwalania niedzisiejszych już (w swej istocie wręcz dziewiętnastowiecznych), zdroworoządkowych wyobrażeń zbiorowych, które stają się, bądź już się stały, anachroniczne w rozwiniętych społecznościach europejskich.

Teza trzecia zaś wiąże się z faktem, do którego istotności przekonywał „już” Karl Polanyi²⁰ – mianowicie, że gospodarka jest zawsze osadzona w społeczeństwie, głęboko i „nieodwołalnie” uwikłana w jego rozliczne konteksty, których istotną część stanowią procesy uczenia się i edukacji.

W dalszej części niniejszego opracowania postaramy się przyjrzeć tym trzem kwestiom nieco bliżej. Korzystać przy tym będziemy z typowych narzędzi analizy jakościowej, starając się, o ile okaże się to możliwe, poszerzać konteksty poszczególnych odniesień, aby w ten sposób postarać się ogarnąć możliwie szeroką perspektywę i kontekst problematyki, której poświęcony jest ten tekst. Rozpocniemy od rozwinięcia wątków odnoszących się do tezy pierwszej i tezy drugiej, które są ze sobą silnie splecione. Następnie przejdziemy do tezy trzeciej stanowiącej „tak naprawdę” kontekst, ramę zjawisk, do których odnoszą się pierwsze dwie tezy. Nie jest jednak możliwe właściwe rozwinięcie tej tezy bez wskazania na przywoływany w tezie drugiej kontekst instytucjonalny – stanowi on łącznik pomiędzy codzienną praktyką (w tym przypadku odnoszącą się do konkretnych zagadnień rynku pracy i systemu edukacji) a jej „ostatecznym” posadowieniem w kontekstach społecznych. Mając to na uwadze, zajmiemy się najpierw tezą pierwszą i drugą, a następnie drugą i trzecią, by zmierzać w kierunku głównego postulatów oraz wniosków i rekomendacji.

¹⁹ Nadłamuąc nieco porządek metodologiczny, na rzecz zwięzłości i przejrzystości przekazu zakładamy, że odpowiedzi na ewentualne pytania istotne dla weryfikacji przedstawionych tez wynikać będą na tyle ewidentnie z tekstu, że ich zwerbalizowanie nie będzie wymagać dodatkowych interwencji ze strony autorów. Dlatego nie będziemy się już do nich osobno odnosić we wnioskach i rekomendacjach kończących tę część opracowania. Zamiast tego skupimy się na modelowej propozycji budowy wojewódzkiego monitoringu, który wychwytywałby zmiany w relacjach pomiędzy systemem edukacji a zatrudnieniem na regionalnym i lokalnych rynkach pracy na Dolnym Śląsku.

²⁰ Zob. Polanyi K., 1967, *The Tacit Dimension*, Routledge, London.



4.1. Ad. tezy 1. i 2. – charakter luki pomiędzy edukacją a regionalnym rynkiem pracy

Na temat niedostosowania kształtu szkolnictwa i generalnie systemu edukacji do regionalnego rynku pracy mówi się na Dolnym Śląsku oraz w innych województwach od wielu lat. Dyskusja ta jednak nie tylko problemu tego nie przybliżyła, lecz nawet go skomplikowała – w miarę ujawniania się w jej trakcie grupowo-instytucjonalnych partykularizmów, które okazały się wystarczająco antagonistyczne. Przejawia się to wyraźnie m.in. w skłonnościach poszczególnych środowisk do forsowania postulatów służących promowaniu przydatności określonych grup realizowanych w szkołach przedmiotów kosztem grup innych, które w zależności od klimatu tego rodzaju dyskusji postrzegane są jako mniej „praktyczne”.

Generalnie rzecz ujmując, zarówno w polskiej literaturze fachowej, w analizach wykonywanych przez instytucje publiczne, czy we wspomnianej powyżej, raczej „luźnej” (tzn. niekoniecznie merytorycznej) dyskusji na temat skorelowania wykształcenia z problematyką pracy i zatrudnienia, wyraźnie brakuje głosów, które w uporządkowany sposób podejmowałyby problem regionalności oraz lokalności rynków pracy. Utało się postrzegać te rynki przez pryzmat instytucjonalny (sformalizowany), w którym regionalny rynek pracy to – bez większego namysłu – po prostu rynek istniejący na terenie danego województwa, co implikuje stosowną miejscową właściwość urzędową odpowiednich instytucji rynku pracy w regionie. W analogicznie nieskomplikowany sposób postępuje się w przypadku lokalnych rynków pracy, przyporządkowując je instytucjom powiatowym. W tym dominującym ujęciu brak w istocie miejsca na dostrzeżenie istotnych (oraz niebanalnych) powiązań łączących edukację na terenie województwa (powiatu) z regionalnym (powiatowym) rynkiem pracy. Można wskazać na kilka najbardziej oczywistych przyczyn utrzymywania się wskazanej „spłaszczonej” optyki.

Po pierwsze, autorzy zdecydowanej większości istniejących opracowań odnoszą się do zastanych danych statystycznych, które generuje się na poziomie powiatowym i wojewódzkim. Porównując zaś te dane z analogicznymi źródłami publikowanymi w innych krajach Unii Europejskiej, nie sposób odnieść wrażenia wyraźnego niedorozwoju i niedofinansowania rodzimej statystyki publicznej (zob. np. <http://www.eurofound.europa.eu/>, 31.08.10). Brak w niej danych dotyczących pogłębionych korelacji łączących wykształcenie, czy szerzej działanie systemu edukacyjnego z trendami obserwowanymi na regionalnych / lokalnych rynkach pracy. Poprzestaje się zwykle na podaniu



najprostszych informacji dotyczących podaży i popytu na pracę, a służą temu często dane o ofertach pracy oraz o zarejestrowanych bezrobotnych, zbierane przez powiatowe urzędy pracy. Podobnie postępuje się w odniesieniu do edukacji: w opracowaniach znajdziemy standardowe informacje dotyczące struktury wiekowej oraz ilości działających w województwie placówek edukacyjnych. Próżno natomiast szukać analiz starających się w sposób konsekwentny łączyć oba te wątki.

Po drugie, w przeważającej części dotychczasowych analiz²¹ przeważa, o czym już wspomniano, swoiście zredukowane podejście instytucjonalne, które niejako wymusza spoglądanie na stosunki społeczne poprzez pryzmat najbardziej oczywistych regulacji formalno-prawnych, na podstawie których aktorzy, tj. głównie instytucje rynku pracy, podejmują bądź mogą podejmować aktywne lub pasywne formy działań. Aktywność partnerów społecznych, choć potencjalnie wystarczająco umocowana w istniejącym prawodawstwie, umyka już tym analizom, choć zarazem trzeba przyznać, że stanowi to po części również efekt mizernej aktywności zorganizowanych pracodawców i pracowników. Rzadko bywa zarazem dostrzegana rola, można powiedzieć, zanikającej dziś w Polsce instytucji zbiorowych stosunków pracy, jaką jest zbiorowy (zakładowy i ponadzakładowy) układ pracy.

Mówiąc najkrócej – w przyszłości należałoby porzucić, wynikającą z pewnej pragmatycznej wygody, lecz w dłuższym dystansie szkodliwą, praktykę analizowania (rzadziej) oraz opisywania (częściej) lokalnego / regionalnego rynku pracy jedynie przez pryzmat miejscowej właściwości takiego, czy innego urzędu i to w sytuacji, gdy urząd ten tak naprawdę ma dość ograniczone możliwości wpływania na jakość zatrudnienia, której elementem jest przecież wykształcenie będące „produktem” działania systemu edukacyjnego w danym miejscu. Znacznie ciekawszym wątkiem, nawet gdybyśmy nadal preferowali „suchy” opis dominujący w dotychczasowych analizach, byłby już ten, który mocniej nawiązywałby do strony podażowej na lokalnych rynkach pracy, gdyż powiat ma pewne możliwości w zakresie polityki edukacyjnej (por. Dzieżgowski, 2010). Nieco bardziej skomplikowane byłoby natomiast podejmowanie prób dopasowywania działania systemu edukacji do wymagań rynku pracy „od góry”, czyli wyłącznie na poziomie województwa. Takie działanie najprawdopodobniej mogłoby również budzić sprzeciw w terenie. Dlatego dla ewentualnych zainteresowanych realizacją podobnego scenariusza działań pozostawałby wariant, nazwijmy go umownie *grass roots*, polegający na uruchomieniu i koordynacji przez władze wojewódzkie (najlepiej na forum wiodącej instytucji dialogowej w regionie)

²¹ Szerzej na ten temat zob. np.: Danel, 2008; Jarmoszko, 2008; Kopel, 2002; Lejzerowicz, 2008; Sadowska-Snarska C., 2006; Suchta i in., 2006; Sztanderska, Góra, 2006; Sztanderska i in., 2008; Szul, Tucholska, 2004; Telep, Ćwik, 2008; Tomanek, 2006; Zep, 2002.



lokalnych dyskusji i analiz skupiających się potrzebach rynku pracy i edukacji w konkretnych powiatach (por. pkt. 5).

Warto więc powtórzyć wyraźnie: lokalne i regionalne rynki pracy nie powinny być dłużej definiowane przez niemalże sam fakt istnienia powiatowego czy wojewódzkiego urzędu pracy. Znacznie lepsze rezultaty w ich dokładniejszym zdefiniowaniu z pewnością dałoby analityczne „rozszczepianie” wiązek podaży i popytu, które przepływają przez nisze regionalnego i lokalnych rynków pracy.

Po trzecie, w większości opracowań głównym problemem jest bezrobocie, czy to w wymiarze lokalnym, czy regionalnym. Samą zaś politykę rynku pracy postrzega się zwykle w tle tego właśnie głównego motywu większości analiz, które zresztą – właśnie z powodu wspomnianego zepchnięcia na margines problematyki z kręgu lokalnej lub regionalnej *policy making* na rynku pracy – często nie są w stanie dobrze poradzić sobie z eksplantacją miejscowej dynamiki bezrobocia. Ta zaś, co dość oczywiste, jest sprzęgnięta z objawiającymi się lokalnie efektami działania systemu edukacyjnego. Innymi słowy, niemal niezmiennie lokując problem bezrobocia w centrum większości analiz, pozbawiamy się możliwości kompleksowego i potencjalnie bardziej efektywnego ujmowania fenomenów charakterystycznych dla rodzimych rynków pracy zarówno w ich lokalnych (gminnych, powiatowych), jak i sub- czy semiregionalnych²² oraz regionalnych (wojewódzkich) wymiarach. Efekt tego stanu rzeczy jest taki, że próżno szukać analiz, które w sposób poważny i szczegółowy charakteryzowałyby podaż na lokalnych / regionalnych rynkach pracy – poważny i szczegółowy, tzn. m.in. przy uwzględnieniu powiązań / luk pomiędzy trendami podaży pracy, jej jakościowym zróżnicowaniem, oczekiwaniami pracodawców oraz wykształceniem, a w ujęciu szerszym: z miejscowymi efektami funkcjonowania systemu edukacyjnego. Dodatkowo należałoby uwzględniać i w miarę możliwości dokładniej szacować ewentualną podaż pracowników z sąsiadujących rynków pracy (innych powiatów, województw), a zarazem odpływ pracowników z rodzimych rynków pracy. W każdym z tych przypadków rzeczą kluczową dla takiego monitoringu, gdyż badania takie powinny być prowadzone w sposób ciągły, byłoby dokładne opisanie zarówno strumienia odpływu, jak i przyływu pracowników. Nie można więc poprzestawać, jak w wielu dotychczasowo-

²² W odróżnieniu od subregionalnych nisz rynku pracy, usytuowanych w ramach regionów administracyjnych, warto również dostrzegać oddziaływanie nisz semiregionalnych, tzn. niekoniecznie lokujących się w granicach jednego województwa. Mogą to być semiregionalne monokulturowe nisze rynku pracy, związane np. z pozyskiwaniem i przetwarzaniem określonego surowca, czy grupy współwystępujących surowców. Tego rodzaju semiregionalna specjalizacja posiada wyraźne konotacje z sytuacją na („wolnym”) rynku edukacyjnym, który reaguje szybciej, aniżeli podmioty sprawcze odpowiedzialne za prowadzenie polityki edukacyjnej.



wych opracowaniach, jedynie na standardowych wskaźnikach, jak płeć, wiek czy wykształcenie. Należałoby je „rozbić” i uszczegóławiać i to w sposób nie dowolny, lecz taki, który wynikałby z uzgodnień paneli dyskusyjnych z udziałem ekspertów i urzędników publicznych, a w uzasadnionych przypadkach również partnerów społecznych i obywatelskich, o czym mowa również w dalszej części tekstu. Optymalnym, a zarazem ze wszech miar nowoczesnym rozwiązaniem byłoby zorganizowanie cyklicznych i koniecznie realnych, czy – nazwijmy rzecz nieco bardziej jednoznacznie – „niekłamanych” debat nad uzyskanymi wynikami takiego monitoringu rynku pracy i wykształcenia.

Ich zorganizowanie wymagałoby, rzecz jasna, uprzedniego przygotowania profesjonalnej obsługi takich gremiów, co wymaga znacznego wysiłku. Organizacyjny aspekt powoływania tego typu zespołów został jednak, na szczęście, dobrze opisany w literaturze i funkcjonuje w olbrzymiej ilości rozwiązań zachodnioeuropejskich, choć jedynie pozornie wydawać by się mogło, że wystarczy „jedynie” sięgnąć do odpowiednich źródeł. Niestety, coraz wyraźniej widać – i to w różnych dziedzinach życia publicznego, że wykorzystanie zachodnich (w uproszczeniu chodzi o kraje UE15, choć oczywiście nie wszystkie) praktyk bywa w Polsce dość problematyczne. Co więcej, gdy już decydujemy się na wdrożenie zachodnich wzorców, a rezultaty tego wdrożenia nierzadko nas nie zadowolają, nie bardzo jesteśmy zarazem w stanie wskazać, co nam umknęło – potencjalnie wszystkie elementy pasują do wzorca, jednak całość działa w najlepszym wypadku niewystarczająco efektywnie, a w najgorszym – staje się kontr-produktywna, tzn. np. utrudnia zamiast ułatwiać podejmowanie trafnych decyzji publicznych. W ten właśnie sposób dotarliśmy do istoty tezy trzeciej, której poświęcimy dalej nieco uwagi.

4.2. Ad. tezy 3. i 2. – charakter luki modernizacyjnej i jej wpływ na instytucjonalne powiązania edukacji i rynku pracy

Poważne rozważania nt. ogólnej istoty postępu społecznego, jego parametrów, trajektorii procesów, które ze sobą niesie, oceny wyraźniejszych skutków zmian itp. pojawiają się w polskim dyskursie publicznym coraz rzadziej. Na szczęście występują jeszcze w polskiej nauce (zob. np. Marody, Giza-Poleszczuk, 2004; Krzysztofek, Szczepański, 2002). Dolny Śląsk nie jest też w tym względzie żadnym wyjątkiem. Można właściwie powiedzieć, że jako zbiorowość przeszliśmy do porządku dziennego nad pytaniem o dalszy rozwój regionu czy kraju – bo one się przecież po prostu rozwijają – mówią nam o tym nie tylko suche wskaźniki statystyczne, ale i niejako „sam fakt”, że należymy do UE, która jako całość



wypada całkiem dobrze na tle innych regionów świata. Czy jednak myśląc w podobny sposób, nie popełniamy błędu? Czy aby nazbyt pospiesznie, jakos odruchowo nie lokujemy siebie, naszego kraju, regionu w gronie krajów i regionów rozwiniętych, a zatem – jak chce znakomita większość analityków postępu – ponowoczesnych? Naszym zdaniem tak właśnie się dzieje. Współcześnie dość często w zasadzie z góry sami zakładamy swój zaawansowany poziom rozwoju i to jest właśnie jednym z powodów niespójności obrazu, który powstaje w wyniku nałożenia naszych wyobrażeń na kulturową, społeczną, gospodarczą czy polityczną rodzimą rzeczywistość, która pozostaje przecież daleka od ponowoczesności w sferze społecznej oraz postfordyzmu w gospodarce. W zasadzie bez ryzyka można powiedzieć, że polskie społeczeństwo i gospodarka są „zaledwie” nowoczesne i fordowskie. Istotna część problemu zdaje się zatem tkwić w tym, że regionalne (ale i krajowe) cele strategiczne formułowane są w kategoriach charakterystycznych dla ponowoczesnych społeczeństw zachodnioeuropejskich. Problem ten jest ważki i należałoby go uwzględnić w ewentualnym rozwinięciu proponowanego w dalszej części tekstu zarysu działań praktycznych.

Z powyższego wynika nasza **hipoteza pomocnicza**: na poziomie dokumentów i wynikających z nich decyzji strategicznych (i to zarówno krajowych, jak regionalnych, w tym dolnośląskich) zdecydowanie dominują cele charakterystyczne dla ponowoczesności, które *de facto* kopiuje się z rozmaitych dokumentów i zaleceń unijnych, jednak bez należytego dopasowania ich do rodzimych, jak się rzekło, jeszcze nie ponowoczesnych warunków. W efekcie założenia dotyczące np. innowacyjności rozbijają się o bariery generowane przez swojski „tradycjonalizm”. Społeczeństwa ponowoczesne to kooperujące ze sobą zbiorowości sieciowe spajane licznymi, nie tylko ekonomicznymi transferami zasobów i transakcjami oraz zaufaniem. Zaś społeczeństwo polskie to w przeważającej części, co dobrze widać na Dolnym Śląsku, środkowoeuropejskie społeczeństwo tradycyjne, ze wszystkimi, znanymi nam tego konsekwencjami. Nie jest zarazem możliwa szybka modernizacja, jakieś przyspieszone „podciągnięcie” naszej zbiorowości do ponowoczesnego etapu rozwoju, na jaki *nota bene* wyraźnie już wchodzi graniczące z nami od zachodu i południa regiony sąsiedzkie. Choć, jak się rzekło, żaden skok rozwojowy nie jest możliwy, to oczywiście podejmuje się tego rodzaju administracyjne próby, ale skutkuje to głównie nieskutecznością na poziomie strategicznym.

Dlaczego tak się dzieje? Cóż, wydaje się, że mamy do czynienia ze swoistym „zinstytucjonalizowaniem”, czy zastygnięciem (by nie powiedzieć skostnieniem) naszych modernizacyjnych oczekiwań. W efekcie oczekiwania te stają się dla nas niemal niepodważalnymi „danymi” w obrębie systemu politycznego na wszystkich poziomach jego funkcjonowania, a nawet więcej – zaczynają wchodzić w skład kulturowo ustalanego zestawu



symboli i znaczeń składających się na normy działania. Zinstytucjonalizowane w ten sposób oczekiwania mają oddziaływanie znacznie silniejsze i bardziej kompleksowe, a zarazem pozostają w tle. Innymi słowy, ich siła sprawcza polega na tym, że wchodzą one w skład imperatywów działania politycznego i współkreują pewne, coraz bardziej wyraźne nowe mity społeczne, zarówno w ich wariantach ogólnospołecznych, jak i regionalnych. O ile zgodzimy się z twierdzeniem, że zadaniem nauk społecznych jest odkrywanie takich właśnie ukrytych prawidłowości, wówczas rozpoznanie wspomnianych imperatywów działania konkretnych zbiorowości powinno stać się elementem każdego planowania strategicznego, co oczywiście wymagałoby przeprowadzania odpowiednio zorganizowanych badań, efektywnego wsparcia eksperckiego oraz odejścia od interpretowania zjawisk i procesów otoczenia w sposób od siebie nazbyt odseparowany. Tylko w ten sposób można zacząć dalej stopniowo odchodzić od interpretowania złożonych relacji społecznych jako pojedynczych zdarzeń, związanych np. realizacją określonego zadania, projektu, sztywnej perspektywy finansowej czy określonego w strategii cyklu działania tej, czy innej instytucji publicznej. Skłonność do tego rodzaju podejścia analitycznego, nadmiernie rozczłonkowującego i separującego obiekty będące przedmiotem poznania, nie jest skądinąd niczym zaskakującym. W gruncie rzeczy jest to typowe podejście nowożytnej nauki świata zachodniego, które uwidaczniało się i uwidacznia nader często (zob. np. Foucault, 2009 s. 193). Trzeba jednak zarazem uzmysłwić sobie, że jest to podejście charakterystyczne dla interpretacji ery nowoczesnej, stanowiącej owoc Oświecenia, a więc ery kulturowo usuwającej się już w cień. Można rzecz ująć również w inny sposób: interpretacje przemian cywilizacyjnych stawiające w ich centrum poklasyfikowane przeobrażenia technologiczne mają skłonność do wpadania w znaną pułapkę kreowania wizji światów, w których rytmy przemian mają charakter coraz bardziej uporządkowanych ciągów postępu, wzrostu. Tymczasem życie podpowiada, że podobny „jednokierunkowy ruch wstępujący” stosunkowo rzadko ma miejsce. W rzeczywistości występuje wiele zawirowań, turbulencji i regresów rozwojowych. Naiwnym byłoby zarazem pytanie, stawiane niekiedy przez przedstawicieli nauk technicznych, o to, dlaczego nie korzysta się ze wspaniałych rozwiązań technologicznych, które niemal czekają, by je zastosować. Wiemy przecież, że dzieje się tak dlatego, że akceptacja zmian technologicznych zależy od przemian społecznych, nie zaś odwrotnie. Samo istnienie technologicznych „gotowych elementów”, z których można „złożyć” rozwój modernizacyjny, na nic się zda bez odpowiedniej „dojrzałości” kontekstu kulturowego. Problem zaś w tym, że ten kontekst kulturowy nie zawsze chce w odpowiednim czasie dojrzeć. Co więcej, zdaje się nawet podlegać regresom lub ewoluować w nieoczekiwanych czy niepożądanych kierunkach, jak to ma np. miejsce w przypadku kulturowych rezulta-



tów postępującego rozpadu więzi społecznych, który to proces jest dobrze udokumentowany w literaturze naukowej. Nie ma więc potrzeby nadmiernie dawać wiarę przesadnie optymistycznym, a zarazem stechniczowanym projekcjom przyszłego i – zdawałoby się – bliskiego skoku modernizacyjnego, czy też nowego lepszego świata, który dzięki technologiom czeka tuż. Taki skok po prostu w przewidywalnej przyszłości nie nastąpi. Zamiast snuć podobne techno-wizje, lepiej podjąć próbę przeprowadzenia remanentu zasobów w regionie, a następnie podjąć się ich rzetelnego monitoringu w imię wspólnie (tj. wraz z partnerami społecznymi i obywatelskimi) kreowanych wizji strategicznych.

W tym miejscu zbiegają się trzy poruszane wcześniej wątki – zmian cywilizacyjnych, edukacji i polityki zatrudnienia. Wiele bowiem na to wskazuje, że powinniśmy rozpocząć od przeglądu sytuacji właśnie w edukacji, ale w odniesieniu do rynków pracy oraz zinstytucjonalizowanych polityk zatrudnienia. Mówiąc innymi słowy: chcąc szybciej zmierzać ku ponowoczesności, rozumianej jako kolejny etap rozwoju cywilizacyjnego świata zachodniego, należałoby rozpocząć od efektywniejszego powiązania ze sobą ewidentnie przecież wzajemnie oddziałujących na siebie zasobów – edukacji i kształcenia oraz pracy i zatrudnienia. Pierwszy z tych obszarów ma fundamentalne znaczenie w akumulacji kapitału ludzkiego i społecznego (por. Skórska, 2008). To od edukacji i kształcenia zależy potencjał innowacyjny gospodarki, wzrost produktywności, a co za tym idzie ogólny wzrost potencjału gospodarczego. Pożytki z przyzwoitej edukacji wykraczają jednak daleko poza aspekty ekonomiczne, gdyż lepiej wykształcone społeczeństwo to także społeczeństwo zdrowsze, zaangażowane obywatelsko i adaptacyjne do zmian (Gałęcka, 2008, s. 29). Jeśli zgodzimy się z istnieniem wspomnianych powiązań, pozostaje jeszcze pytanie o to, jak efektywnie wykorzystać potencjał tkwiący w tychże relacjach? Odpowiedź na jest niełatwa. Można oczywiście formułować odpowiedzi w duchu wspomnianej wcześniej, jak argumentowaliśmy – dość staroświeckiej, rozczłonkowanej analizy empirycznej. Można także poprzestać za stwierdzeniu, że potrzebny jest dialog i partycypacyjne formy podejmowania decyzji publicznych. Z jednej strony, wiemy jednak, że z gąszczu danych empirycznych niekoniecznie musi wiele wynikać, z drugiej zaś, że niektóre metody działania publicznego, np. partycypacja w decyzjach publicznych, choć dobre gdzie indziej w świecie, niekoniecznie muszą się sprawdzać w tej części Europy, ponieważ obywatele muszą ufać sobie i instytucjom, a także chcieć uczestniczyć w dyskusji czy deliberacji. Wprawdzie w debaty zwykle nie angażuje się więcej niż 10 % dorosłej populacji, lecz ta aktywna część powinna czuć wsparcie – zarówno aktorów instytucjonalnych, jak i swojego bezpośredniego zaplecza społecznego. Mówiąc inaczej – korzyści z deliberacji są ewidentne tam, gdzie ludzie naprawdę chcą wspólnie wypracowywać rozwiązania dobre nie tylko dla nich samych oraz



dla grup, z którymi się utożsamiają, ale i dla ich małych ojczyzn. A to już wcale nie tak oczywiste – jak pokazują przykłady zaczerpnięte m.in. z Brazylii i Republiki Południowej Afryki, które prezentują w swym opracowaniu nt. deliberacyjnego stylu podejmowania decyzji publicznych Lucio Baccaro i Konstantinos Papadakis (Baccaro, Papadakis, 2008). Wynika z nich, że kluczowym czynnikiem jest zaufanie, którego jest wcale niemało w Brazylii, a bardzo niewiele w RPA. O tym, że podejmowanie prób partycypacyjnego uzgadniania decyzji w warunkach braku zaufania może być nie tylko nieefektywne, ale niekiedy nawet kontr-produktywne wiemy zresztą dobrze z dość długiej już obserwacji aktywności naszych własnych zinstytucjonalizowanych grup interesu funkcjonujących na poziomie regionalnym i branżowym (zob. np. Błaszczyk, Sroka, 2006; Ruszkowski, Wójtowicz, 2009; Sroka, Herbut, Sula, 2004; Sroka, 2008, 2009; Zalewski, 2005). Sytuacja ta, ewidentnie związana z działaniem systemu edukacyjnego, zagraża dalszemu rozwojowi, którego istotą jest przejście do ponowoczesności w sferze społecznej i politycznej oraz postfordyzmu w gospodarce.

4.3. Potrzeba tworzenia regionalnych koalicji prorozwojowych z udziałem środowisk nauczycielskich

Dialog, pomimo problemów i barier, jakie napotyka w Polsce, jest nieodzowny. Wydaje się nawet, że ubiegając przyszłe zmiany w sektorze edukacyjnym, należałoby już zacząć budować w regionie podstawy dobrych relacji z najszerzej rozumianym środowiskiem nauczycielskim. A to z uwagi na (wydawałoby się) dość oczywisty fakt, że nauczyciele w coraz większym stopniu stają się kluczowym zasobem kadrowym dla rozwijającego się regionu. Co więcej, jak na podstawie globalnych badań porównawczych argumentuje Beverly J. Silver: „tak jak pracownicy branży włókienniczej w XIX w. oraz robotnicy w przemyśle samochodowym XX wieku, pracownicy sektora edukacyjnego (nauczyciele) odgrywają rolę kluczową dla akumulacji kapitału w XXI w.”, a stan zbiorowych relacji z nimi na rynkach pracy – można dodać rozwijając myśl cytowanej autorki – rzutować będzie na potencjał innowacyjny oraz sprawność ekonomiczną poszczególnych regionów i krajów (Silver, 2009, s. 158, p.a.). Treść tabeli 18. pomaga nam w myśleniu o przeobrażeniach rynków pracy związanych ze zmianami cywilizacyjnymi, ale i pokazuje, że w Polsce, z przyczyn oczywistych, poszczególne sekwencje zmian, które na Zachodzie postępowały mniej więcej po sobie, nakładają się na siebie. Również ze zrozumiałych powodów nasilenie aktywności strajkowej we wszystkich branżach miało miejsce, zarówno w Polsce,



jak i w pozostałych krajach Grupy Wyszehradzkiej, po długiej przerwie, „dopiero” w latach 90. Polska to wprawdzie nie kraj ponowoczesny, a nasi nauczyciele to (pomimo pojawiającej się niekiedy w mediach retoryki politycznej) nie grupa uprzywilejowana. Jednak przed presją ponowoczesności uciec się nie da. Dlatego chcąc nieco ubiec przyszły bieg wypadków, należałoby już podjąć starania na rzecz stopniowego układania się z nauczycielami w nowy sposób, a w przyszłości być może nawet zinstytucjonalizowania dialogu z ich udziałem. Działanie takie byłoby zgodne z interesem wspólnym, który związany jest z możliwie szybkim i pełnym włączeniem się Dolnego Śląska w nurt zmian o charakterze ponowoczesnym.

Tab. 18. Nasilenie protestów pracowniczych w branży włókienniczej, motoryzacyjnej i w sektorze edukacji w wybranych krajach świata wg dekad w latach 1870–2000 (z uwzględnieniem państw Grupy Wyszehradzkiej)

	Wiek XIX			Wiek XX									
	Lata 70.	Lata 80.	Lata 90.	1900–1909	1910–1919	Lata 20.	Lata 30.	Lata 40.	Lata 50.	Lata 60.	Lata 70.	Lata 80.	Lata 90.
Przemysł włókienniczy													
Wielka Brytania	X						X						
Rosja				X									
USA					X		X						
Hiszpania					X		X		X				
Polska						X							X
Chiny						X	X						
Niemcy						X							
Australia						X							
Indie						X							
Francja							X						
Belgia							X						
Kanada							X		X				
Meksyk							X						
Egipt									X				
Pakistan									X				
Czechy													X
Słowacja													X
Węgry													X



Przemysł motoryzacyjny												
USA							X					
Kanada							X					
Wielka Brytania									X			
Francja										X		
Włochy										X		X
Niemcy											X	
Hiszpania											X	
Argentyna											X	
RPA												X
Brazylia												X
Korea Pd.												X
Czechy												X
Polska												X
Słowacja												X
Węgry												X
Sektor edukacyjny												
Irlandia								X		X		
Japonia								X	X			
Belgia									X			X
Włochy									X	X	X	
Boliwia									X	X		X
Chile									X			X
Meksyk									X			X
Indie									X			
USA										X	X	
Szwecja										X	X	
Wielka Brytania										X		
Grecja										X		X
Argentyna										X		
Kenia										X		
Kanada											X	X
Francja											X	
Hiszpania											X	X
Australia												X
Nowa Zelandia												X
Izrael												X



RPA												X	X
Rosja													X
Nigeria													X
Czechy													X
Polska													X
Słowacja													X
Węgry													X

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Silver, 2009, s. 120, 162; European Industrial Relations Observatory, <http://www.eurofound.europa.eu/eirol/index.htm>.

Gwoli wyjaśnienia należy dodać, że takie właśnie zestawienie branż, jakie zastosowano w treści tabeli 18. wynika z prostego faktu, że przyspieszenia rozwoju przemysłu włókienniczego, motoryzacji, a następnie edukacji zbiegają się z dobrze udokumentowanymi w literaturze naukowej przemianami cywilizacyjnymi. Istotnym jest również fakt, że do nasilenia protestów dochodziło właśnie w momentach przyspieszenia przeobrażeń, np. relokacji firm, która *nota bene* choć niezwykle skuteczna w włókiennictwie i motoryzacji, tylko w bardzo ograniczonym zakresie może być wykorzystywana przez pracodawców w edukacji, a więc zarówno specyfika, jak i skutki przyszłych ewentualnych działań niezadowolonych nauczycieli byłyby jakościowo inne od znanych z tradycyjnych branż okresu rewolucji przemysłowej. Będą one zarazem, za czym staramy się argumentować, silnie związane, z jednej strony, z dynamiką rynków pracy (nie tylko w niszy zajmowanej przez nauczycieli, ale i tych, które potencjalnie mogą zajmować ich wychowankowie), z drugiej zaś z cywilizacyjnym przejściem (lub barierami przejścia) ku ponowoczesności i postfordyzmu. Jest to tym istotniejsze, że z uwagi na specyfikę miejsca pracy nauczycieli, które ma charakter znacznie bardziej autonomiczny niż w włókiennictwie czy motoryzacji, siła przetargowa nauczycieli z pewnością będzie rosnąć. Jest to zatem „wschodząca” grupa zawodowa, której aktywność będzie miała kluczowy wpływ na tempo, przebieg i skutki przejścia modernizacyjnego.

W tym kontekście warto pamiętać o uwagach, które na temat rosnącej pozycji przetargowej nauczycieli formułuje cytowana już autorka (zob. Silver, 2009, 158–164). Uznaje ona nauczycieli za proletariuszy ery postnowoczesnej, którzy będą mieli, jako grupa społeczno-zawodowa, największy wpływ na jej ostateczny kształt²³. Zarazem sektor edu-

²³ Jak podaje B. J. Silver, cytując Neila Marshalla i Petera Wooda (zob. Marshall, Wood, 1995), w roku 1999 w USA zatrudnieni w edukacji stanowili połowę zatrudnionych w sektorze publicznym (Silver, 2009, s. 159). Wydaje się jednak, że prawdziwy wzrost zatrudnienia w sektorze edukacyjnym, nie tylko w USA, ale na całym świecie, dopiero przed nami.



kacyjny jest stosunkowo odporny na zmiany innowacyjne podejmowane przez pracodawców. A to w tym sensie, że ostatecznie nic nie jest w stanie zastąpić, by tak rzec: „żywego nauczyciela wykładającego w realu”. Nic także nie wskazuje, aby w przewidywalnej przyszłości sytuacja ta uległa zmianie. Warsztat pracy nauczyciela pozostaje bowiem w dużym zakresie autonomiczny, może być „przenoszony” w zasadzie wszędzie tam, gdzie przebywa nauczyciel. „Co więcej, poza częściowym wyjątkiem, jaki stanowi elitarna edukacja uniwersytecka (gdzie występują znaczące migracje studentów), różne krajowe (a nawet lokalne) kompleksy oświatowe nie są wzajemnie zastępowalne (ani nie konkurują ze sobą nawzajem)” (Silver, 2009, s. 163). Wszystkie te cechy zawodu chronią nauczycieli przed nadmiernym utowarowieniem ich pracy – jest ono po prostu niemożliwe. Jednocześnie sektor edukacyjny jest także bardzo pracochłonny. Dlatego w zasadzie wszystkie działania mające na celu odgórne, „siłowe” podniesienie jego efektywności w ostateczności prowadzą się do dwóch rezultatów: zwiększania obciążeń dydaktycznych (pensum), a więc wydłużania czasu pracy, bądź też zwiększania liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela. Oba sposoby prowadzą do stopniowej degradacji jakości wykształcenia. W dodatku strajki nauczycielskie, z uwagi na zajmowanie przez tę grupę kluczowej pozycji w wyłaniającym się ponowoczesnym społecznym podziale pracy, są niezwykle dotkliwe i uruchamiają bardzo niebezpieczne w skutkach ciągi reakcji w systemie społecznym i gospodarczym, a pośrednio również i politycznym.

Jak widać, sektor edukacyjny wykazuje dużą odporność na przesunięcia przestrzenne (zwłaszcza geograficzne) oraz technologiczne (szczególnie na automatyzację), czemu towarzyszy silna pozycja przetargowa nauczycieli związana z zakresem i zasięgiem negatywnych skutków, które mogą wywoływać ich protesty. Wydaje się więc rzeczą oczywistą, że w trosce o przyszłość kraju i regionu warto rozwijać trwałe, partycypacyjne oraz partnerskie formy relacji ze środowiskiem nauczycielskim. Idąc tym tropem, dalej można wyobrazić sobie działania na rzecz tworzenia lokalnych i regionalnych koalicji prorozwojowych z udziałem przedstawicieli dolnośląskich środowisk nauczycielskich. Wymagałyby one jednak znacznego zdyscyplinowania politycznego, ale i pewnego reżimu organizacyjnego podmiotów wchodzących w skład takich koalicji, a z jednym, jak i z drugim bywa, jak wiadomo, w Polsce i na Dolnym Śląsku, różnie. Korzystając z zebranej dotychczas wiedzy na ten temat, najogólniej można powiedzieć, że podobne koalicje, łączące formalne instytucje publiczne oraz partnerów społecznych i partnerów obywatelskich działają wyraźnie lepiej w dwojakiego rodzaju uwarunkowaniach²⁴.

²⁴ Szerzej na ten temat zob. Sroka, 2004, s. 117–173.



W wariacie pierwszym chodzi w uproszczeniu o podział występujących stosunkowo pod dostatkiem zasobów, a więc mamy do czynienia z koalicjami dystrybucyjnymi, które zajmują się negocjowaniem do kogo, z jakiego powodu, w jakim zakresie oraz kiedy zostaną przetransferowane określone zasoby. Można powiedzieć, że koalicje takie są (niestety) dość typowymi fenomenami, które towarzyszą gospodarczym i politycznym okresom prosperity.

Wariant drugi pojawia się, gdy osłabiony politycznie i organizacyjnie ośrodek władzy poszukuje sprzymierzeńców w walce z kryzysem. Potencjalnie jest to remedium na złą (w sensie gospodarczym i politycznym) „pogodę”. Kłopot w tym, że wymaga on wysokiego poziomu zdyscyplinowania, lojalności i orientacji na dobro wspólne. Dlatego właśnie w wielu zakątkach Europy jawi się on wręcz jako utopijny, a w najlepszym razie naiwny. W innych zaś jest z powodzeniem stosowany, o czym zresztą wspomniano już, z odpowiednimi przykładami, wielokrotnie – także i w polskiej literaturze naukowej. Zwarzywszy etap rozwojowy, na którym znalazł się współcześnie Dolny Śląsk, można bez ryzyka stwierdzić, że prawdopodobieństwo powstawania stuprocentowych koalicji dystrybucyjnych, czyli takich, które zajmowałyby się niemal wyłącznie „podziałem tortu” i robiłyby to przy współpracy z nauczycielami jako grupą uprzywilejowaną, jest na szczęście równe zeru. Niestety, wiele wskazuje na to, że drugi wariant, koalicji prorozwojowej w rodzimych warunkach również można zakwalifikować jako rozwiązanie z kręgu *political fiction*.

Czy możliwe jest zatem inne rozwiązanie, jakiś trzeci wariant? Wprawdzie bardzo ostrożnie, ale można odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Ostrożnie, ponieważ wariant ten, choć od dawna znany – chodzi bowiem o partycypacyjne formy podejmowania decyzji publicznych – dość niechętnie jest stosowany i sprowadzany często do rozsyłania pocztą elektroniczną materiałów do konsultacji. Jak wiemy, w większości wypadków są one przez adresatów ignorowane lub pobieżnie przeglądane. Broniąc tego najprostszego sposobu konsultacji, można ewentualnie próbować w sposób dość przewrotny argumentować, że tego, kto rzeczywiście chce brać udział w dyskusji na określony temat nie zrazi znaczna ilość przesyłanych w załącznikach dokumentów, kompletny brak wskazówek dotyczących choćby struktury przesyłanego materiału oraz generalnie brak jakiegokolwiek moderacji prowadzonych w ten sposób „konsultacji”. W przyszłości wypadałoby się jednak w regionie pokusić o organizowanie debat, o których tu mowa w sposób profesjonalny, tzn. ułatwiający zapraszającym uczestnikom oraz publicznym decydentom dochodzenie do wspólnych konkluzji w rozsądnym czasie. Wzorce tego rodzaju działań administracji publicznej są gotowe – opisywano je i praktykowano w Europie wielokrotnie. Oczywiście, wymaga to zaangażowania w działania funkcjonariuszy publicznych, a to już niekoniecznie



bywa dobrze odbierane – z reguły padają argumenty odnoszące się do braku odpowiednich możliwości w ramach urzędowego podziału pracy, sztywności niektórych procedur, czy skromnego budżetu. Dlatego właśnie – nie wskazując na żaden konkretny przykład, ponieważ jest to praktyka ogólnopolska – znacznie prościej jest rozsyłać pliki do „konsultacji” i ewentualnie utyskiwać na niewielki odzew ze strony społecznej, niż podjąć się organizacji rzeczywistej deliberacji w sprawach publicznych. A wystarczyłoby pamiętać, że skoro obywatele, na których opiniach może nam zależeć, nie możemy zwabić ekwiwalentem pieniężnym²⁵, który równoważyłby poniesione przez nich nakłady ich czasu i uwagi, należałoby spróbować przyciągnąć ich uwagę choćby otwartą postawą urzędu, dobrą organizacją obrad oraz konstruktywnymi przykładami wdrożeń wspólnie wypracowywanych rozwiązań. Dopiero stworzywszy podobne warunki, można oczekiwać cenniejszego „zwrotu” ze strony zaproszonych uczestników deliberacji, choć łatwiej, rzecz jasna, działać zgodnie z procedurą, w sposób nieskuteczny, ale formalnie poprawny. Biorąc pod uwagę wskazaną niemoc, można, starając się ją stopniowo przezwyciężać, wykorzystywać istniejące rozwiązania instytucjonalne powołane z myślą o ożywianiu dialogu w regionach. Chodzi tu przede wszystkim o wojewódzkie komisje dialogu społecznego (WKDS).

4.4. Postulat tworzenia regionalnych macierzy kompetencji i monitoringu regionalnego rynku pracy przez wiodące dolnośląskie instytucje dialogowe²⁶

W prowadzonej już od lat dyskusji nt. dopasowania struktury wykształcenia dolnośląskich absolwentów do warunków lokalnych rynków pracy w województwie poruszono już chyba wszystkie istotne wątki. Jednak problem nadal pozostaje aktualny. Co zatem zrobić, aby go rozwiązać? Od czego zacząć? Przede wszystkim od pozyskania kompleksowych informacji nt. oczekiwań dolnośląskich pracodawców z jednej strony, a struktury wykształcenia absolwentów z drugiej. Krokiem kolejnym powinno być stworzenie modelu w postaci macierzy kompetencji stanowiącym podstawowe narzędzie w kolejnym, trzecim

²⁵ Jest to problem występujący na całym świecie, stąd też literatura na ten temat, wraz z pouczającymi studiami przypadków, jest dość obszerna. Na początek można polecić przewodnik po partycypacji obywatelskiej autorstwa Dąmry Długosza i Jana J. Wygnańskiego pt. Obywatele współdecydują (Długosz, Wygnański, 2005).

²⁶ W tej części opracowania wykorzystano niektóre idee przedstawione w niepublikowanym opracowaniu autorstwa Rafała Towalskiego oraz piszącego te słowa (Sroka, Towalski, 2010).



etapie, którego istotą byłoby nadanie trwałej formy monitoringowi rynków pracy w województwie. WKDS, z uwagi na swój czterostronny skład, gdzie reprezentację ma także marszałek województwa, jest najlepszym gremium dla podejmowania regionalnych działań nowatorskich, które wymagają zarazem szerszego przyzwolenia, bo i potencjalne korzyści (bądź porażki) odnoszą się wprost do regionalnego dobra publicznego.

Postulowane działania wydadzą się tym bardziej potrzebne, gdy weźmiemy pod uwagę wnioski z szeroko zakrojonych badań mazowieckich, przeprowadzonych w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych przez zespół, którym kierowała Elżbieta Kryńska (zob. Kryńska, 2007, 2007a). Rezultaty tych badań, z uwagi na niedosyt podobnych w naszym regionie²⁷, można potraktować jako ważną inspirację, zwłaszcza w zakresie uwag nt. barier utrudniających dostosowanie systemu edukacji do wymagań regionalnych środowisk pracy (Machol-Zajda, 2007; Jeruszka, 2007). Katalog najważniejszych przeszkód, które podają cytowane źródła, wraz z uzupełnieniami autorskimi, zawiera treść tabeli 19.

Tab. 19. Najważniejsze bariery dostosowania edukacji do wymagań regionalnych środowisk pracy

Rodzaj bariery	Skutki występowania bariery
Brak przepływu informacji oraz brak współpracy pomiędzy instytucjami rynku pracy ²⁸ a instytucjami systemu edukacji.	Ogólne utrudnienia w dostosowaniu umiejętności i kwalifikacji do potrzeb regionalnego rynku pracy.
Brak kompleksowej bazy informacyjnej o sytuacji w zakresie działalności edukacyjnej zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej.	Problemy z dostosowaniem umiejętności i kwalifikacji zawodowych do warunków lokalnych rynków pracy, utrudnienia w mobilności zawodowej mieszkańców województwa – w niektórych subregionach Dolnego Śląska mobilność zawodowa jest wręcz zablokowana.
Uruchamianie i prowadzenie działalności edukacyjnej zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych nie wynika z wiedzy o potrzebach rynku pracy.	Brak koordynacji bieżącej i perspektywicznej, która zmierzałaby do zbliżania systemu edukacji do zmieniających się potrzeb dolnośląskiej gospodarki.

²⁷ Na Dolnym Śląsku dane takie również zbierano, jednak – podobnie jak na np. Opolszczyźnie – na znacznie mniejszą skalę, bardziej wycinkowo i opatrywano je nie tak bogatym komentarzem (zob. np. Rynek pracy..., 2009; Dłubak i in., 2007). Z tego też powodu podstawowe dane zawarte we wskazanym źródle warto zestawzić z przywoływanymi wynikami i komentarzami mazowieckimi.

²⁸ Chodzi tu oczywiście o instytucje, które wskazuje ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z maja 2004 roku.



Podstawowym i w zasadzie jedynym źródłem wiedzy o zawodach deficytowych i nadwyżkowych są badania i analizy rynku prowadzone przez powiatowe urzędy pracy. Instytucje systemu edukacji nie tylko nie wykazują zainteresowania kompleksowym monitoringiem, ale i nie wykorzystują dotychczas dostępnych, choć skromnych, danych.

Brak kompleksowego monitoringu potrzeb regionalnego rynku pracy z uwzględnieniem rynków lokalnych w województwie. Monitoring taki powinien odpowiednio szybko uwzględniać zmiany w zawodach deficytowych i nadwyżkowych skorelowane z monitoringiem profili kształcenia w systemie edukacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Machol-Zajda, 2007, s. 102–103; Jeruszka, 2007, s. 264–265.

Warto jeszcze dodać, że prezentowany zarys modelu deliberacyjnego rozwiązywania problemów cywilizacyjnych Dolnego Śląska, odnoszących się do edukacji i rynków pracy, nie jest konstruowany wyłącznie na „miarę” dolnośląskiej wojewódzkiej komisji dialogu społecznego. Owszem, jest ona tutaj wyekspozowana, ale – jak się niekiedy mówi – nie powinno się mylić samego dania z kartą dań. Generalnie chodzi o stworzenie warunków dla dialogu na poruszane tematy w gronie, które byłoby wystarczająco reprezentatywne (w wymiarze funkcjonalnym i terytorialnym), a zarazem dosyć otwarte na akces nowych podmiotów zainteresowanych konkluzywną dyskusją. Niekoniecznie musi być więc ten dialog formalnie zinstytucjonalizowany, a więc powołany np. na podstawie ustawy, jak to mam miejsce w przypadku WKDS²⁹. Może to być instytucja na poły sformalizowana, wyraźnie rozpoznawalna w regionalnej przestrzeni publicznej. Do takiej konstatacji skłania nas wieloletnia, wnikliwa i wielostronna obserwacja WKDS-ów w skali całego kraju. Instytucje te przeżywają współcześnie pewien kryzys i to – jak się wydaje kryzys samej formuły, która staje się powoli anachroniczna (Sroka, 2010). Oczywiście, nie należy wykluczać poprawy sytuacji, z drugiej jednak strony nie warto także „zasypiać gruszek w popiele”, gdyż stojące przed Dolnym Śląskiem wyzwania cywilizacyjne są coraz bardziej palące. Dlatego też warto opcjonalnie postarać się o poparcie gremiów konsultacyjnych tworzonych przy samorządowych władzach regionu, zapewniając zarazem wspomniane wcześniej: odpowiedni poziom reprezentatywności, a także otwartość akcesu dla nowych podmiotów, zainteresowanych tego rodzaju współpracą. Wcześniej jednak, jak wspomniano, warto podjąć próbę rozpoczęcia dyskusji na forum WKDS, której istotnym atutem nadal pozostaje wysoka reprezentatywność gremium. Wadą zaś jest natomiast jego hermetyczność, która przyczynia się do postępującego kostnienia samej formuły WKDS. Można zaryzykować twierdzenie, że roz-

²⁹ Dolnośląska WKDS powstała, zgodnie z ustawą o Trójstronnej Komisji ds. Społecznych i Gospodarczych oraz wojewódzkich komisjach dialogu społecznego z 6 lipca 2001, na podstawie zarządzenia wojewody dolnośląskiego z 19 kwietnia 2002.



wiązaniem optymalnym, jedynie odrobinę „makiawelicznym”, byłoby takie pokierowanie biegiem odpowiedniego wniosku strony samorządowej na forum dolnośląskiej WKDS, aby ta, w całym swym gremium, „dojrzała” do konstatacji, iż częścią, ewentualnie całością prac związanych ze ściślejszym powiązaniem systemu edukacyjnego i regionalnego rynku pracy, powinno zająć się gremium funkcjonujące przy samorządzie regionalnym (o odpowiednie argumenty w tym zakresie przecież nietrudno).

Jak tego dokonać? Na początek należałoby działać zgodnie z utartą w WKDS procedurą, tzn. zgłosić problem, z krótką, a zarazem przekonującą jego charakterystyką, w gronie prezydium WKDS. Następnie, po przygotowaniu odpowiednich materiałów, można wprowadzić sprawę pod obrady posiedzenia plenarnego dolnośląskiej WKDS, wraz z ewentualnym (w zależności od biegu spraw) wnioskiem o powołanie przy WKDS odpowiedniego zespołu roboczego. Następnie, w obrębie powołanego w ten sposób zespołu roboczego, należałoby postarać się o wypracowanie zarówno zrębów pożądaných efektów postulowanych działań, jak i stworzyć stabilne fundamenty dla zaufania³⁰. Chodzi bowiem nie o jakiegokolwiek „rozwiązanie siłowe”, czy „strategię faktów dokonanych”, gdyż stosowanie podobnych metod przyniosłoby zgoła odmienne skutki od edukacyjnego postępu cywilizacyjnego regionu, ale o próbę modyfikacji, jak wiemy, dość niekiedy mozolnych procesów budowania odpowiednio szerokiego przyzwolenia na określone działania. Z tego też powodu wspomnieliśmy o proponowanym rozwiązaniu jako o jedynie odrobinę „makiawelicznym”. Chodzi tu bowiem, co warto jeszcze raz powtórzyć, nie o swoje obchodzenie, czy, jak się to niekiedy określa w literaturze poświęconej administracji publicznej – bypasowanie działających już instytucji, ale o podjęcie skutecznej próby pokonania stanu organizacyjnego bezwładu, swoistego administracyjnego dryfu, który zagrażałby przyszłości regionu.

4.5. Wnioski i rekomendacje

Starając się przebudowywać system edukacji w taki sposób, aby zdecydowanie poprawić jego relacje z polityką zatrudnienia oraz regionalnym rynkiem pracy, należy stale mieć na uwadze kontekst, jaki stanowią dla nas Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie, które – wedle rekomendacji UE – powinny stać

³⁰ Blokowanie, czy kontestowanie działań, próby wykluczania z dyskusji którejkolwiek z liczących się w regionie stron, a także budowanie konkurencyjnych koalicji prorozwojowych z pewnością źle odbiłoby się na tempie modernizacji Dolnego Śląska.



się bliskim kontekstem dla programów wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w krajach członkowskich. Należy się spodziewać, że trwające w Polsce prace, przede wszystkim nad reformą szkolnictwa wyższego, powinny niebawem przynieść odpowiednie rozwiązania w naszym kraju.

ERK wyznaczają osiem poziomów wiedzy, umiejętności i kompetencji, które muszą być efektem kształcenia na danym poziomie w dowolnym systemie kształcenia, gdzie poziom pierwszy to szkoła podstawowa, a poziom ósmy to studia doktoranckie. Wdrażanie zgodnych z ERK Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) jest wprawdzie dobrowolne, lecz jednocześnie dla krajów zainteresowanych wyznacza się dość bliskie terminy realizacji:

- do roku 2010 miało nastąpić osadzenie krajowych systemów edukacji w standardach Europejskich Ram Kwalifikacji, a formalnymi narzędziami, które temu będą służyć, są Krajowe Ramy Kwalifikacji³¹;
- do roku 2012 systemy KRK państw członkowskich UE powinny działać na tyle sprawnie, aby możliwe było wprowadzenie dodatkowego elementu certyfikacji wykształcenia, którego ostatecznym formalnym rezultatem byłoby umieszczanie na odpowiednich indywidualnych zaświadczeniach, poświadczających wykształcenie i kwalifikacje, odniesienia do stosownego poziomu ERK.

Warto mieć na uwadze fakt, że wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji jest częścią Procesu Bolońskiego, którego celami są m.in.:

- integracja nauki krajów, które przyjęły KRK z europejską i światową przestrzenią naukową;
- przygotowywanie absolwentów zgodnie z potrzebami potrzeb rynków pracy;
- wzmocnienie autonomii ośrodków akademickich.

Polska jest zaangażowana w realizację Procesu Bolońskiego i w niedługim czasie będzie musiała dostosować system kształcenia do Europejskich Ram Kwalifikacji. Dziś jednak, tj. jesienią 2010, mamy jeszcze do czynienia z niedopasowaniem Krajowych Ram Kształcenia z Europejskimi Ramami Kwalifikacji, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa

³¹ W chwili przygotowywania niniejszego tekstu (jesień 2010) trwały prace Międzyresortowego Zespołu ds. Krajowych Ram Kwalifikacji oraz uczenia się przez całe życie. W skład Zespołu wchodzi: Minister Edukacji Narodowej jako przewodniczący, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Minister Gospodarki, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Rozwoju Regionalnego, Minister Spraw Zagranicznych oraz Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.



wyższego. Przede wszystkim mamy w Polsce do czynienia z niedorozwojem poziomu piątego charakteryzowanego w ERK. Obecnie deskryptory Dublińskie (uwzględniające wzajemne relacje wiedzy, umiejętności i kompetencji) odnoszące się do poziomów piątego i szóstego realizowane są wprawdzie w polskich warunkach w ramach studiów licencjackich, ale nie do końca, gdyż sam poziom piąty realizowany jest w ramach dotychczasowych rozwiązań głównie przez szkoły policealne i rozmaite kursy, które trudno uznać za element szkolnictwa wyższego. Tymczasem poziom piąty oznaczać powinien pozyskanie kwalifikacji zawodowych niezbędnych do podjęcia studiów licencjackich, jednak w stopniu bardziej zaawansowanym, niż to czynią tradycyjne szkoły średnie i policealne. Mając to na uwadze i oczekując zarazem na rezultaty prac rządu, niezbędnym wydaje się przygotowanie odpowiedniego forum służącego konsultacjom i dyskusji na ten temat na poziomie regionu. Jego zadaniem byłaby ścisła współpraca z interesariuszami i władzami publicznymi w celu stałego monitoringu nie tylko samego procesu wdrażania zmian zgodnych z nowymi Krajowymi Ramami Kwalifikacji, na które oczekujemy, ale także stałe lustrowanie relacji systemu edukacji z regionalnym i lokalnymi rynkami pracy. Oprócz regionalnych władz publicznych istotną rolę w tym procesie mogą odegrać partnerzy społeczni, jako bezpośredni uczestnicy i kreatorzy rynku pracy, ale także nauczyciele – w regionie nie powinno zabraknąć zarówno ich głosu, jak i aktywnego zaangażowania w działanie. W uzasadnionych przypadkach nie od rzeczy byłoby uzupełnianie grona dyskutantów o przedstawicieli organizacji pozarządowych zajmujących się kształceniem i edukacją oraz reprezentacji społeczności lokalnych, np. wówczas, gdy ewidentnie widać lokalne dysfunkcje edukacji i rynku pracy na danym terenie. Postulat rozpoczęcia tego rodzaju aktywności dotyczy głównie poziomu regionalnego, a to m.in. z uwagi na większe możliwości polityczne, strategiczne oraz organizacyjne, a także specyfikę lokalnych rynków pracy oraz (relatywną) regionalizację kształcenia na poziomie wyższym. Wartością dodaną wprowadzenia w życie podobnego projektu deliberacji nad sprawami edukacji i zatrudnienia w regionie byłaby kreacja mechanizmów służących zaangażowaniu partnerów społecznych na szczeblu regionalnym w tworzenie macierzy efektów kształcenia, zwłaszcza zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki lokalnych rynków pracy, a także zapewnienie realizacji potrzeb zawodowych i społecznych studentów.

Współcześnie przewidywanie potrzeb regionalnego i lokalnych rynków pracy w zakresie zatrudnienia jawi się ponadto jako niezbędne do określania potrzeb w zakresie kształcenia, w tym kształcenia ustawicznego w odniesieniu do bezrobotnych oraz pracowników zagrożonych utratą pracy. Badania takie, prowadzone w formie monitoringu aktualnych trendów, ale i przyszłych potrzeb w zatrudnieniu, powinny zacząć służyć nakreśla-



niu kierunków polityki regionalnej w długim horyzoncie czasowym, minimum dziesięcioletnim. Postulowana działalność monitoringowa powinna obejmować analizę przyszłych potrzeb w odniesieniu do problematyki:

- zawodów i specjalności,
- sektorów gospodarczych,
- lokalnych rynków pracy,
- rozwoju cech tzw. regionu uczącego się³².

Istota metody tego monitoringu tkwiłaby w analizach kierunków rozwoju, jakie dominują w poszczególnych sektorach gospodarczych i w obrębie lokalnych rynków pracy, a głównym celem tej działalności byłoby kreślenie scenariuszy rozwoju, które z kolei pozwoliłyby kształtować politykę zatrudnienia, a przede wszystkim politykę edukacji i kształcenia zawodowego na poziomie całego regionu. Scenariusze te powinny być opracowywane z myślą o tym, aby mogły pełnić rolę przewodników w działaniach regionalnych i lokalnych z uwzględnieniem, rzecz jasna, ich koordynacji. Rzetelnie opracowane scenariusze byłyby przewodnikami wzbogaconymi o narzędzia służące systematycznemu monitorowaniu sytuacji i weryfikowaniu trafności początkowych założeń tychże scenariuszy oraz dostosowywania obranych kierunków polityki edukacyjnej odpowiednio do pojawiających się w scenariuszach zmian. Scenariusze te, będące efektem wspólnego wysiłku władz publicznych oraz partnerów społecznych wspieranych przez – jak postulujemy – autonomiczną reprezentację środowiska nauczycielskiego, stanowiłyby również wyraz regionalnych decyzji politycznych podejmowanych w duchu partycypacji obywatelskiej i deliberacji. Dodatkowo badanie w ten właśnie sposób przyszłych trendów w zatrudnieniu byłoby komplementarne wobec działań regionalnych obserwatoriów rynku pracy skupiających się bardziej na bieżących trudnościach i nieprawidłowościach.

Od czego zacząć? Od badań wstępnych, identyfikujących szeroki, a zarazem komplementarny wachlarz problemów, które powinny zostać uwzględnione przy budowaniu prawdopodobnych i oczekiwanych scenariuszy rozwoju sektorów gospodarczych oraz zawodów i specjalności w regionie, ale lokalnych rynków pracy w województwie. Pierwszy krok polegałby tu na sformułowaniu, w kontakcie ze stroną społeczną, w tym także nauczycieli, hipotez dotyczących:

- rozwoju makroekonomicznego i jego regionalnych skutków,
- rozwoju regionalnej i lokalnej specyfiki rynków pracy,

³² Szerzej nt. regionu uczącego się zob. np.: Schmitt-Egner, 2002; Sroka, 2009.



- rozwoju regionalnej i lokalnej specyfiki funkcjonowania systemu edukacji,
- rozwoju zawodów i kwalifikacji zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji i oczywiście w odniesieniu do Europejskich Ram Kwalifikacji.

Podając tak szeroko zakrojone działania, należałoby wykorzystać nie tylko pogłębione dane różnego typu, ale jednocześnie trzeba byłoby poddać pod naukową ocenę aktorów dolnośląskiego rynku pracy, tj. pracodawców, administrację publiczną, organizacje związkowe, podmioty systemu edukacji i – w odpowiednim zakresie – organizacje pozarządowe. W wariantcie optymalnym praca nad scenariuszami rozwojowymi powinna przebiegać przy aktywnym udziale partnerów społecznych, aktorów rynku pracy oraz ekspertów, a jej efekty powinny być okresowo przedmiotem dyskusji w ramach grupy roboczej złożonej z przedstawicieli wszystkich zainteresowanych stron (grup zawodowych, sektorów gospodarczych, lokalnych rynków pracy, władz regionalnych, mediów). Pozwoliłoby to nie tylko wzmocnić prawdopodobieństwo realizacji oczekiwanych scenariuszy, ale też przekonać do nich poszczególnych aktorów rynku pracy, a także – co nie mniej ważne – zjednać przychylność szerszego grona Dolnoślązaków dla tego rodzaju przedsięwzięcia modernizacyjnego.

Rekapitułując, zapewnienie odpowiedniego poziomu dyskusji nad poszczególnymi fazami prac powinno być warunkiem niezbędnym do następującego dalej opracowywania i realizacji konkretnych scenariuszy działań. Należałoby przy tym stale pamiętać o, stanowiącym dla nas poważne wyzwanie, nie tyle skoku, co raczej (zdecydowanym) kroku w kierunku ponowoczesności – w wymiarze społecznym oraz postfordyzmu w gospodarce. Dotąd tymczasem na Dolnym Śląsku działają ogólnopolskie rozwiązania ewidentnie dopasowane do warunków funkcjonowania tradycyjnego społeczeństwa przemysłowego z jego fordowską gospodarką. Są one nastawione przede wszystkim na tradycyjne kształcenie dzieci oraz młodzieży. Ścieżka ta była jak najbardziej właściwa jeszcze w stosunkowo niedawnej przeszłości. Jednak dziś nie zapewnia ona właściwego dostosowania do europejskiego i światowego otoczenia. O poważnym modernizacyjnym postępie nie może być mowy bez generalnego przekształcenia systemu edukacji i wbudowania weń zinstytucjonalizowanego modułu umożliwiającego kształcenie się przez całe życie. O nowych wyzwaniach przekonują pojawiające się na naszych oczach nowe, często (m.in. z uwagi na brak odpowiedniego monitoringu) dość zaskakujące czynniki o charakterze demograficznym, społecznym, kulturowym, gospodarczym oraz politycznym.



Bibliografia

- Adamowicz M., Nowak A., 2009, Sytuacja materialna a potrzeby edukacyjne wiejskich gospodarstw domowych, (w:) A. Rączaszek, W. Koczur (red.), Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej – przegląd problemów, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice.
- Aktywność ekonomiczna ludności w województwie dolnośląskim w pierwszym kwartale 2007 roku, Informacja sygnałowa nr 7/2007, Urząd Statystyczny we Wrocławiu, s. 4, 7.
- Baccaro L., Papadakis K., 2008, The Promise and Perils of Participatory Policy Making, International Institute for Labor Studies, Research Series 117, International Labour Organization, Geneva.
- Bank Danych Regionalnych Głównego Urzędu Statystycznego, www.stat.gov.pl, 02.08.2010.
- Beck U., 2002, Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, Scholar, Warszawa, s. 266.
- Best Procedure Project: Entrepreneurship In Higher Education, Especially In Non-Business Studies. Final Report Of The Expert Group, European Commission. Enterprise And Industry Directorate-General, Brussels 2008, p. 31, 42–43. Raport jest dostępny w internecie pod adresem: http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support_measures/index.htm
- Bilans DAIP 2006–2009, materiał niepublikowany, DAIP, Wrocław.
- Biuletyn statystyczny województwa dolnośląskiego – I Kwartał 2010 roku, 2010, Urząd Statystyczny, Wrocław, s. 76–78.
- Błaszczyk M., Sroka J., 2006, (red.) Sieci czy struktury? Dialog społeczny na poziomie regionalnym, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Castells M., 2003, Galaktyka Internetu: Refleksje nad Internetem, biznesem, społeczeństwem, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Ciżkowicz B., 2007, Bezradność intelektualna a styl wyjaśniania zdarzeń, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 180–187.
- Collins S.M., Lawrence R.Z., (ed.), 1999, Brookings Trade Forum 1999, Brookings Institution, Washington.
- Danecka M., 2005, Bezrobocie i instytucje rynku pracy, ISP PAN, Warszawa.



- Danel A., 2008, Monitoring lokalnego rynku pracy. Zalecenia metodologiczne i zastosowanie praktyczne, *Humanizacja Pracy*, t. 41, nr 2 (2008).
- Dłubak T., Kukla P., Sroga K., Turek W., 2007, Barometr lokalnych rynków pracy. Opolski rynek pracy okiem przedsiębiorców, kwiecień 2005 – grudzień 2006, Oficyna Drukarska – Jacek Chmielewski, Starostwo Powiatowe w Namysłowie, Namysłów.
- Długosz, Węgnański, 2005, Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji obywatelskiej, Forum Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa.
- Dolnośląska Strategia Innowacji, 2005, UMWD, Wrocław.
- Drucker P.F., 1999, Społeczeństwo postkapitalistyczne, PWN, Warszawa, s. 19.
- Dryll I., 2007, Polaków portret zbiorowy. Diagnoza 2007, „Dialog” nr 4/2007, Warszawa, s. 50.
- Dzięgowski J., 2010, Lokalny rynek pracy – wybrana bibliografia, materiał niepublikowany, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Education and training in Europe: diverse systems shared goals for 2010, 2002, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg, (<http://europa.eu.int/>).
- Edukacja dla pracy. Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 2007, 2007, UNDP, Warszawa.
- Edukacja i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008, 2008, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji, 2003, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Ertzkowitz H., Leydesdorff L., 1995, The Triple Helix – University – Industry – Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development, EASST Review 14.
- European governance. A white paper, COM (2001) 428 final, Brussels 25.07.2001
- Fatyga B., 2004, Edukacja nieformalna w Polsce. Historia i formy współczesne (wystąpienie plenarne), (w:) Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne, http://www.mlodziez.org.pl/s/p/artykuly/7/7/Doswiadczac_Uczenia.pdf, 20.02.2009.
- Foucault M., 2009, Nadzorować i karać. Narodziny więzienia, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Frow J., 1997, Time and Commodity Culture: Essays In Cultural Theory and Postmodernity, Clarendon Press, Oxford.
- Gałęcka E., 2008, Debata publiczna w obszarze edukacji, (w:) Lewandowski P., (red.) Debata publiczna w Polsce. Sojusznik czy przeciwnik modernizacji, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa.
- Guliński J., Zasiadły K. (red.), 2005, Innowacyjna przedsiębiorczość akademicka – światowe doświadczenia, PARP, Warszawa.



- Ilzycka M., 2008, Koncepcja lifelong learning w polityce Unii Europejskiej, (w:) Bokajło W., Wiktorska-Święcka A., (red.) Edukacja w Polsce wobec wyzwań konkurencyjności Unii Europejskiej, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wiśniewski J., 2010, The Impact of the 1999 Education Reform in Poland, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/50/26/45721631.doc>, 30.08.2010.
- Jarmoszko S., 2008, Bezpieczeństwo jako kategoria postrzegania i oceny lokalnego rynku pracy, (w:) Gilejko L., Błaszczuk B. (red.) Polityka rynku pracy. Doświadczenia europejskie i polskie, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk.
- Jeruska U., 2007, Dostosowania systemu edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy w województwie mazowieckim, (w:) E. Kryńska (red.), Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Syntezy ekspertyz, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Kapitał intelektualny dla zrównoważonego wzrostu. Kapitał intelektualny jako długookresowy priorytet Polski z perspektywy członkostwa w Unii Europejskiej oraz Prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej w 2011 roku, 2010, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Klepka M., Bąkowski A., 2004, Metody, techniki i narzędzia oraz wskaźniki realizacji działań w zakresie implementacji instrumentów wsparcia innowacyjności na poziomie regionalnym, KPK, Warszawa, s. 54–55.
- Kobiety na rynku pracy, 2007, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Mazowiecki Urząd Wojewódzki, Warszawa.
- Komarowska D., (red.), 2009, Rocznik statystyczny województwa dolnośląskiego, Urząd Statystyczny, Wrocław (dostęp on-line: www.stat.gov.pl w dniu 27.09.2010).
- Kopel J., 2002, Lokalny rynek pracy w perspektywie procesów globalizacji, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Sosnowiec.
- Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa dolnośląskiego, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław (dostęp on-line: www.stat.gov.pl w dniu 10.08.2009).
- Kozierska J., 2010, Zróżnicowanie przestrzenne dostępności do edukacji publicznej i niepublicznej na Dolnym Śląsku, (w:) Moroń D., Zamorska K., (red.) Samorządowa polityka społeczna. Rozwiązania instytucjonalno-prawne, dobre praktyki na Dolnym Śląsku, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2010–2020: Regiony, Miasta, Obszary wiejskie, 2010, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.



- Kryńska E. (red.), 2007a, Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Materiały konferencyjne, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Kryńska E. (red.), 2007b, Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Syntezy i wyniki badań, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Krzysztofek, Szczepański, 2002, Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kwieciński L., 2009, Aktywność innowacyjna i zakres internacjonalizacji przedsiębiorstw akademickich. Badania ilościowe przedsiębiorców zlokalizowanych w Dolnośląskim Akademickim Inkubatorze Przedsiębiorczości, [w:] M. Bąk, P. Kulawczuk (red.), Warunki skutecznej współpracy pomiędzy nauką a przedsiębiorstwami, Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym, Warszawa, s. 108–111.
- Kurzępa J., 2004, O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej. Aplikacje teoretyczno-praktyczne, (w:) Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne, http://www.mlodziarz.org.pl/s/p/artykuly/7/7/Doswiadczac_Uczenia.pdf, 20.02.2009.
- Lejzerowicz M., 2008, Edukacja a lokalny rynek pracy, w: Leszek Gilejko, Beata Błaszczuk (red.) Polityka rynku pracy. Doświadczenia europejskie i polskie, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk.
- Machol-Zajda L., 2007, Instytucje rynku pracy i systemu edukacji w województwie mazowieckim. Możliwości i bariery przejścia z edukacji do zatrudnienia, (w:) E. Kryńska (red.), Regionalny system koordynacji rynku pracy województwa mazowieckiego. Materiały konferencyjne, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., 2004, Przemiany więzi społecznych, Scholar, Warszawa. Materiały wewnętrzne Kuratorium Oświaty we Wrocławiu.
- Matusiak K. B., 2006, Rozwój systemów wsparcia przedsiębiorczości – przesłanki, polityka i instytucje, Instytut technologii PIB, Radom-Łódź.
- Marschall N., Wood P., 1995, Services and Space: Key Aspect of Urban and Regional Development, John Wiley & Sons, New York.
- Marszowski R., Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Raport trzeci. Raport z badania przeprowadzonego w ramach projektu „Regionalne badanie rynku pracy” ZPORR 2.1 realizowanego przez Dolnośląską Agencję Rozwoju Regionalnego S. A. z Wałbrzycha, Główny Instytut Górnictwa z Katowic i Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli z Wałbrzycha, www.obserwatorium.dwup.pl, 10.08.2010.
- Męcina J., 2010, Dynamika dialogu – partnerstwo na poziomie zakładu pracy, Dialog. Pismo Dialogu Społecznego, nr. 1/2010.



- Moroń D., 2008, Rola Wolontariatu Europejskiego w polskim systemie zawodowego kształcenia ustawicznego, (w:) Bokajło W., Wiktorska-Świąćka A., (red.) Edukacja w Polsce wobec wyzwań konkurencyjności Unii Europejskiej, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Nowak-Lewandowska R., Rola systemu edukacji w kształtowaniu jakości wykształcenia zasobów pracy, <http://mikro.univ.szczecin.pl/bp/pdf/38/13.pdf>, 22.08.2010.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009, 2009, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, 2010, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Peruszka U., 2003, Uczenie (się) – rozwijanie umiejętności – praca (w perspektywie rozwoju GOW i procesów integracyjnych), (w:) Balcerzak-Paradowska B., (red.) Praca i polityka społeczna wobec wyzwań integracji, IPiSS, Warszawa.
- Piwowski R., 2001, Infrastruktura oświaty ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa obowiązkowego, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Piwowski, 2009, Modele edukacji dla potrzeb koncepcji przestrzennego zagospodarowania kraju, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Warszawa (dostęp on-line: www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny?poziom_krajowy/polska_polityka_przestrzenna w dniu 15.07.2010).
- Polanyi K., 1967, The Tacit Dimension, Routledge, London.
- Projekt ustawy o stopniach naukowych i tytule w zakresie sztuki. Dokument pochodzi ze stron www.mnisw.gov.pl/reforma-szkolnictwa-wyzszego/
- Projekt ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Dokument pochodzi ze stron www.mnisw.gov.pl/reforma-szkolnictwa-wyzszego/
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, 2009, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Pojęcia stosowane w statystyce publicznej, Główny Urząd Statystyczny, www.stat.gov.pl, 05.08.2010.
- Prognoza ludności na lata 2008–2035, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_4514_PLK_HTML.htm, 20.07.2010.
- Ranking Zawodów Deficytowych i Nadwyżkowych w Województwie Dolnośląskim w 2009 roku, 2010, Dolnośląski Wojewódzki Urząd Pracy w Wałbrzych, Wałbrzych, www.obserwatorium.dwup.pl, 10.08.2010.
- Ranking zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie dolnośląskim, [w:] Zawody nadwyżkowe i deficytowe w pierwszym półroczu 2009r., MPIPS, Warszawa 2009, s. 22.



- Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, 2008, Warszawa, <http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/index.php?r=49&pr=75>, 12.08.2010.
- Rocznik Demograficzny 2010, 2010, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, Dz.U. nr 50, poz. 451 z 2002 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 lipca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, Dz.U. nr 143, poz. 1391 z 2003 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. nr 124, poz. 860 z 2007 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. nr 144, poz. 903 z 2008 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz.U. nr 60, poz. 374 z 2010 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. nr 10, poz. 96 z 2002 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. nr 61, poz. 624 z 2001 r.
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności oraz zakresu jej stosowania, Dziennik Ustaw z 2004r., nr 265, poz. 2644, z późn. zm.
- Ruszkowski P., Wójtowicz A., 2009, (red.) Grupy interesów a prywatyzacja elektroenergetyki, Scholar, Warszawa.
- Rynek pracy i zasoby ludzkie na Dolnym Śląsku i w mieście Wrocławiu 2009, Advisory Group TEST Human Resources, Wrocław.
- Sadowska-Snarska C., 2006, Popyt a podaż zasobów pracy na lokalnym rynku pracy w Suwałkach w świetle opinii pracodawców i bezrobotnych, (w:) R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska (red.) Regionalne i lokalne rynki pracy. Od dysproporcji do spójności, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Warszawa–Białystok.



- Schumpeter J.A., 1960, Teoria rozwoju gospodarczego, PWN, Warszawa.
- Schmitt-Egner, 2002, The concept of "region": theoretical and methodological notes on its reconstruction, (w:) European Integration, nr 24.
- Seligmann M.E., Walker E., Rosenhan D., 2003, Psychopatologia, Wyd. Zys i spółka, Poznań, s. 149–156.
- Serafin T., 2009, Kształcenie specjalne w systemie oświaty: vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Silver B.J., 2009, Globalny proletariat. Ruchy pracownicze i globalizacja po 1870r., Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- Skórska A., 2008, Rola systemu edukacji w budowie kapitału ludzkiego, (w:) A. Rączaszek (red.), Polityka społeczna. Badania, dydaktyka, rozwój, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice.
- Slany K., 2002, Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Sroka J., Herbut R., Sula P., 2004, Dialog społeczny na poziomie regionalnym. Raport z badań, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Sroka J., Towalski R., 2010, Lokalni partnerzy społeczni na rzecz kształcenia w ramach Europejskich Ram Kwalifikacji, materiał niepublikowany, S. Partner, Warszawa.
- Sroka J., 2004, Polityka organizacji pracodawców i przedsiębiorców, Wyd. U. Wr., Wrocław.
- Sroka J., 2008, (red.) Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Sroka J., 2008, Czterostronny dialog regionalny, bliżej niedopasowania czy deliberacji, [w:] Sroka J. (red.), 2008, Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym, IPISS, Warszawa, s. 112–139.
- Sroka J., 2009, Analiza funkcjonowania instytucji dialogu społecznego na poziomie województw. Raport z badań wojewódzkich komisji dialogu społecznego, Szkoła Główna Handlowa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Sroka J., 2010, Dialogi wojewódzkie – dobrze służą rozwojowi polskich regionów?, (w:) Dialog. Pismo Dialogu Społecznego, nr 24.
- Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015, 2006, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- Strona internetowa Dolnośląskiego Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości:
www.technologpark.pl/sub.php?p=65&lng=pl.
- Strony internetowe Eurostatu: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, kwiecień 2010.
- Strona internetowa projektu SEIPA: www.seipa.edu.pl.



- Suchta J., Żebrowski W., Kowalczyk A., 2006, Szanse i zagrożenia wiejskiego rynku pracy w regionie Warmii i Mazur, (w:) R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska (red.) Regionalne i lokalne rynki pracy. Od dysproporcji do spójności, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Warszawa–Białystok.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., 2009, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Sztanderska U., Góra M., 2006, Wprowadzenie do analizy lokalnego rynku pracy. Przewodnik, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Sztanderska U., Litwiński J., Giza-Poleszczuk A., 2008, Rynki pracy na obszarach popegeerowskich. Raport z badań, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Szul R., Tucholska A. (red.), 2004, Rynek pracy w skali lokalnej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Telep J., Ćwik B., 2008, Lokalny rynek pracy w Polsce w latach 2001–2005, Almamer, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa.
- The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education In Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning, European Commission, Brussels, 26–27.08.2006.
- Tomanek A., 2006, Bariery rozwoju wiejskiego rynku pracy w województwie podlaskim, w: R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska (red.) Regionalne i lokalne rynki pracy. Od dysproporcji do spójności, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Warszawa–Białystok.
- Trzeba dopasować kierunki studiów do potrzeb gospodarki, Opinie i stanowiska Konfederacji Pracodawców Polskich z 20.03.2007, www.kpp.org.pl.
- Uliczkowska M., Zarzycka A., 2006, Budowanie pomostu między uniwersytetami, absolwentami i europejskim rynkiem pracy, „Przegląd Europejski”, nr 1/12.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. nr 95, poz. 425 z 1991 r. ze zm.
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r., Dziennik Ustaw z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.
- Wissem J.G., 2009, Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku, ZANTE, Zębice.
- Współpraca Uniwersytetu Wrocławskiego oraz strategicznych inwestorów, luty 2010, materiał niepublikowany.
- Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego 2010, 2010, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Warszawa, http://www.cke.edu.pl/images/stories/001_Matura/WYNIKI/matura_2010_wst.pdf, 30.08.2010.
- Wykaz szkół i placówek, Kuratorium Oświaty we Wrocławiu, www.kuratorium.wroclaw.pl, 14.08.2010.



- Zalewski D., 2005, (red.) Dialog społeczny na poziomie regionalnym. Ocena szans rozwoju, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Zamorska K., 2009, Edukacja – sprawa prywatna czy publiczna?, (w:) A. Rączaszek, W. Koczur (red.), Polityka społeczna w procesie integracji europejskiej. Przegląd problemów, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice.
- Zasoby ludzkie dla nauki i techniki w województwie dolnośląskim, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław.
- Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 r., 2010, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu, Wrocław, <http://www.oke.wroc.pl/article.php/20100630081410429>, 30.08.2010.
- Zep A., 2002, Funkcjonowanie lokalnego rynku pracy na przykładzie województwa świętokrzyskiego, (w:) Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, nr 19.
- Zybała A., 2008, Rzeczpospolita partnerska: czy w Polsce można zarządzać programami i politykami publicznymi w sposób partnerski?, Centrum Partnerstwa Społecznego Dialog, Warszawa.

Wykaz rycin

L.p.	Tytuł	Strona
Rys. 1.	Ludność w wieku 16–19 lat w województwie dolnośląskim – na podstawie danych statystycznych i prognoz demograficznych	16
Rys. 2.	Wsółczynnik skolaryzacji netto dla wybranych typów szkół	18
Rys. 3.	Struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego w Polsce	23
Rys. 4.	Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży bez specjalnych w województwie dolnośląskim	30
Rys. 5.	Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży bez specjalnych wg powiatów w 2009 roku	31
Rys. 6.	Szkoły policealne dla młodzieży i dorosłych w 2009 roku	32
Rys. 7.	Zdawalność egzaminu maturalnego w 2010 roku w województwie dolnośląskim wśród zdających po raz pierwszy	40
Rys. 8.	Udział osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym w strukturze ludności Dolnego Śląska wg powiatów – dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku	48
Rys. 9.	Absolwenci szkół dla dorosłych w województwie dolnośląskim w latach 2005–2009	49
Rys. 10.	Absolwenci szkół dla dorosłych w roku 2009 i zmiany liczby absolwentów w latach 2005–2009 wg powiatów	50



Wykaz tabel

L.p.	Tytuł	Strona
Tab. 1.	Prognoza ludności Polski według województw do 2035 roku (w tys.)	8
Tab. 2.	Wychowanie przedszkolne według województw	8
Tab. 3.	Szkoły podstawowe według województw	10
Tab. 4.	Gimnazja według województw	11
Tab. 5.	Szkoły ponadgimnazjalne dla młodzieży bez specjalnych w 2009 roku	27
Tab. 6.	Szkoły ponadgimnazjalne dla dorosłych bez specjalnych w 2009 roku	28
Tab. 7.	Zawody kształcone w szkolnictwie ponadgimnazjalnym w województwie dolnośląskim	34
Tab. 8.	Profile kształcenia w liceach profilowanych w województwie dolnośląskim	38
Tab. 9.	Zawody nadwyżkowe w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim	41
Tab. 10.	Zawody deficytowe w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim	41
Tab. 11.	Zawody wg największej liczby zarejestrowanych bezrobotnych w roku 2009 oraz w latach 2005–2008 w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim	44
Tab. 12.	Zawody wg największej liczby zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów w roku 2009 w strukturze kształcenia w województwie dolnośląskim	44
Tab. 13.	Absolwenci według kierunków studiów w roku akademickim 2004/05 oraz 2007/08	59
Tab. 14.	Absolwenci podejmujący pierwszą pracę w 2008 r.	64
Tab. 15.	Wskaźniki aktywności ekonomicznej osób z wykształceniem wyższym w województwie dolnośląskim w latach 2005–2008	68
Tab. 16.	Ranking 15 najbardziej deficytowych zawodów według wskaźnika intensywności deficytu w województwie dolnośląskim	69
Tab. 17.	Ranking 15 najbardziej nadwyżkowych zawodów według wskaźnika intensywności nadwyżki w województwie dolnośląskim	69
Tab. 18.	Nasilenie protestów pracowniczych w branży włókienniczej, motoryzacyjnej i w sektorze edukacji w wybranych krajach świata wg dekad w latach 1870–2000 (z uwzględnieniem państw Grupy Wyszehradzkiej)	96
Tab. 19.	Najważniejsze bariery dostosowania edukacji do wymagań regionalnych środowisk pracy	102



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



DOLNY
ŚLĄSK



Dolnośląska Agencja Współpracy Gospodarczej

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Analiza systemu edukacji w świetle zmian demograficznych i społecznych regionu

**Określenie zapotrzebowania na edukację na różnych poziomach
w regionie w świetle prognoz demograficznych i społecznych**

Analiza – zespół II

Autorzy:

Paweł Brezeń

Stanisława Górecka,

Przemysław Tomczak

Wrocław, 2010



Spis treści

Analiza – zespół II

1. Wstęp	123
1.1. Cel i zakres opracowania	123
1.2. Źródła danych	124
1.3. Podstawowe pojęcia	125
1.4. Metody badań	129
2. Uwarunkowania demograficzne edukacji na Dolnym Śląsku	133
2.1. Zróżnicowanie struktury ludności według edukacyjnych grup wieku w 2009 r.	133
2.2. Zmiany liczebności edukacyjnych grup wieku do 2020 roku	135
3. Wychowanie przedszkolne	147
3.1. Placówki wychowania przedszkolnego w regionie	149
3.2. Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego	150
3.3. Gęstość placówek wychowania przedszkolnego	156
4. Szkolnictwo podstawowe	157
4.1. Sieć placówek szkół podstawowych	158
4.2. Uczniowie i absolwenci szkół podstawowych	161
4.3. Wielkość szkół i poziom ich komputeryzacji	167
4.4. Wydatki edukacyjne w samorządach gminnych i powiatowych	172
4.5. Gęstość szkół podstawowych	175
5. Szkolnictwo gimnazjalne	176
6. Szkolnictwo ponadgimnazjalne	193
6.1. Zasadnicze szkoły zawodowe	198
6.2. Licea ogólnokształcące i uzupełniające licea ogólnokształcące	199
6.3. Technika	201
6.4. Licea profilowane	202
6.5. Szkoły dla dorosłych	203
7. Szkolnictwo policealne i wyższe	204
7.1. Szkoły policealne	204



7.2. Szkoły wyższe	209
8. Efektywność kształcenia w woj. dolnośląskim na tle kraju	215
8.1. Sprawdzian po szkole podstawowej	216
8.2. Egzamin gimnazjalny	217
8.3. Egzamin maturalny	219
8.4. Konkurencyjność Dolnego Śląska na tle kraju	222
9. Efektywność systemu edukacji na Dolnym Śląsku	223
9.1. Szkoły podstawowe	225
9.2. Gimnazja	227
9.3. Szkoły ponadgimnazjalne	230
10. Kapitał społeczny Dolnego Śląska	232
11. Konkurencyjność powiatów Dolnego Śląska	243
11.1. Wychowanie przedszkolne	243
11.2. Szkolnictwo podstawowe	245
11.3. Szkolnictwo gimnazjalne	247
11.4. Szkolnictwo ponadgimnazjalne	249
11.5. Efektywność kształcenia	250
11.6. Kapitał społeczny	252
12. Podsumowanie i rekomendacje	255
12.1. Analiza SWOT	255
12.2. Podsumowanie	257
12.3. Rekomendacje dla władz lokalnych	260
Bibliografia	262
Wykaz rycin	264
Wykaz tabel	268



1. Wstęp

1.1. Cel i zakres opracowania

Celem opracowania jest analiza systemu edukacji na obszarze Dolnego Śląska i jego uwarunkowań demograficznych i społecznych. Uzyskane wyniki badań posłużyły do dokonania oceny aktualnej sytuacji edukacyjnej regionu, a także pozwoliły na wskazanie jej głównych tendencji rozwojowych dotyczących całego województwa oraz poszczególnych jego obszarów w perspektywie do roku 2020.

Analiza systemu edukacyjnego Dolnego Śląska została przeprowadzona w oparciu o następujące grupy zagadnień: uwarunkowań i rozwoju liczebnego ludności w układzie grup edukacyjnych, charakterystyk i struktur sieci placówek szkolnictwa oraz uczniów i absolwentów poszczególnych etapów kształcenia, tj. wychowania przedszkolnego, szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego, ponadgimnazjalnego, policealnego i wyższego, dostępności i upowszechnienia poszczególnych poziomów edukacyjnych w regionie oraz ich prawidłowości przestrzennych w układach regionalnych i lokalnych, efektów kształcenia w zakresie szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego.

Kolejnym obszarem zaprezentowanym w opracowaniu, dopełniającym charakterystyki systemu edukacyjnego i jego efektów kształcenia, były także analizy dotyczące wybranych zagadnień z zakresu jakości kapitału społecznego na obszarze Dolnego Śląska.

W oparciu o przeprowadzone analizy rozwoju systemu edukacyjnego oraz jakości kapitału społecznego ze szczególnym uwzględnieniem uwarunkowań demograficznych dokonano oceny konkurencyjności intraregionalnej Dolnego Śląska. Stała się ona następnie podstawą określenia poziomu zróżnicowania przestrzennego województwa pod względem edukacyjnym. Przeprowadzone analizy posłużyły następnie do określenia zapotrzebowania na edukację w regionie na poszczególnych poziomach kształcenia.

Ocena konkurencyjności Dolnego Śląska została uzupełniona o analizę SWOT. Pozwoliła ona zidentyfikować słabe i mocne strony obecnego rozwoju edukacyjnego województwa i efektów kształcenia w poszczególnych jego obszarach. Jej wyniki pozwoliły także wskazać szanse i zagrożenia dla rozwoju edukacyjnego w regionie w perspektywie 2020 r. Wyniki wspomnianych analiz mogą posłużyć jako rekomendacje dla władz regionalnych i lokalnych przy podejmowaniu działań służących wzmocnieniu systemu edu-



cyjnego i jakości kapitału społecznego województwa. Wymienione elementy bowiem stanowią istotny zbiór czynników determinujących rozwój społeczno-gospodarczy każdego regionu.

Wysoki poziom edukacji na wszystkich poziomach kształcenia stanowi podstawę budowy nowoczesnego społeczeństwa informacyjnego (Borowiec, 2009), w którym jednostki – jako konsumenci, czy też pracownicy – intensywnie wykorzystują informację. Oznacza to, że informacja jako podstawowy element gospodarek informacyjnych coraz częściej będzie stanowiła dużą część wartości dodanej większości dóbr i usług, a działalności informacyjnie w rosnącym stopniu charakteryzować będą gospodarstwa domowe i obywateli (Nowak, 2005).

Zdobyte w procesie edukacji wiedza i umiejętności w wyniku szybko postępującego rozwoju technologicznego i przemian gospodarczo-społecznych mogą ulegać pewnej dezaktualizacji. Zadaniem edukacji na wszystkich jej poziomach, oprócz przekazywania wiedzy będzie również kształcenie umiejętności posługiwania się narzędziami informacyjnymi w identyfikowaniu braków i sposobów pozyskiwania wiedzy i informacji. W procesie edukacji powinno się zatem dążyć nie tylko do opanowania samej wiedzy, ale i do wyrobienia w uczniach zdolności do jej wykorzystywania, do tworzenia nowej wiedzy oraz pracy zespołowej. Istotnym elementem kształcenia jest zatem budzenie wśród uczniów ciekawości świata i uczenie sposobów jej zaspokajania, tworząc w ten sposób stałe nawyki zdobywania i pogłębiania wiedzy. Powyższe elementy stanowią bowiem podstawę tworzenia tzw. wiedzy niekonwencjonalnej, która na rynku pracy coraz częściej stawać się będzie warunkiem aktualizowania kompetencji i podnoszenia swojej konkurencyjności (Abramowicz, Gogołka, Stokłosa, 2002).

W związku z procesem tworzenia w Polsce społeczeństwa informacyjnego w niniejszym opracowaniu w analizach poszczególnych poziomów edukacyjnych problematyka i poziom komputeryzacji szkół także znalazła swoje odzwierciedlenie.

1.2. Źródła danych

Analizy statystyczne i przestrzenne dotyczące systemu edukacyjnego i kapitału społecznego przeprowadzono w oparciu o dane pochodzące z Banku Danych Regionalnych, dostępnych na stronie GUS (http://www.stat.gov.pl/bdr_n/app/strona.indeks) oraz prognozy demograficznej GUS „Prognoza ludności na lata 2008–2035” dostępnej na stronie http://www.stat.gov.pl/US/5840_5744_PLK_HTML.htm.



W analizie efektywności kształcenia na poszczególnych jego poziomach wykorzystano sprawozdania z wyników egzaminów zewnętrznych, publikowanych przez Państwową Komicję Egzaminacyjną (<http://www.cke.edu.pl>) oraz sprawozdań Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu (<http://www.oke.wroc.pl>).

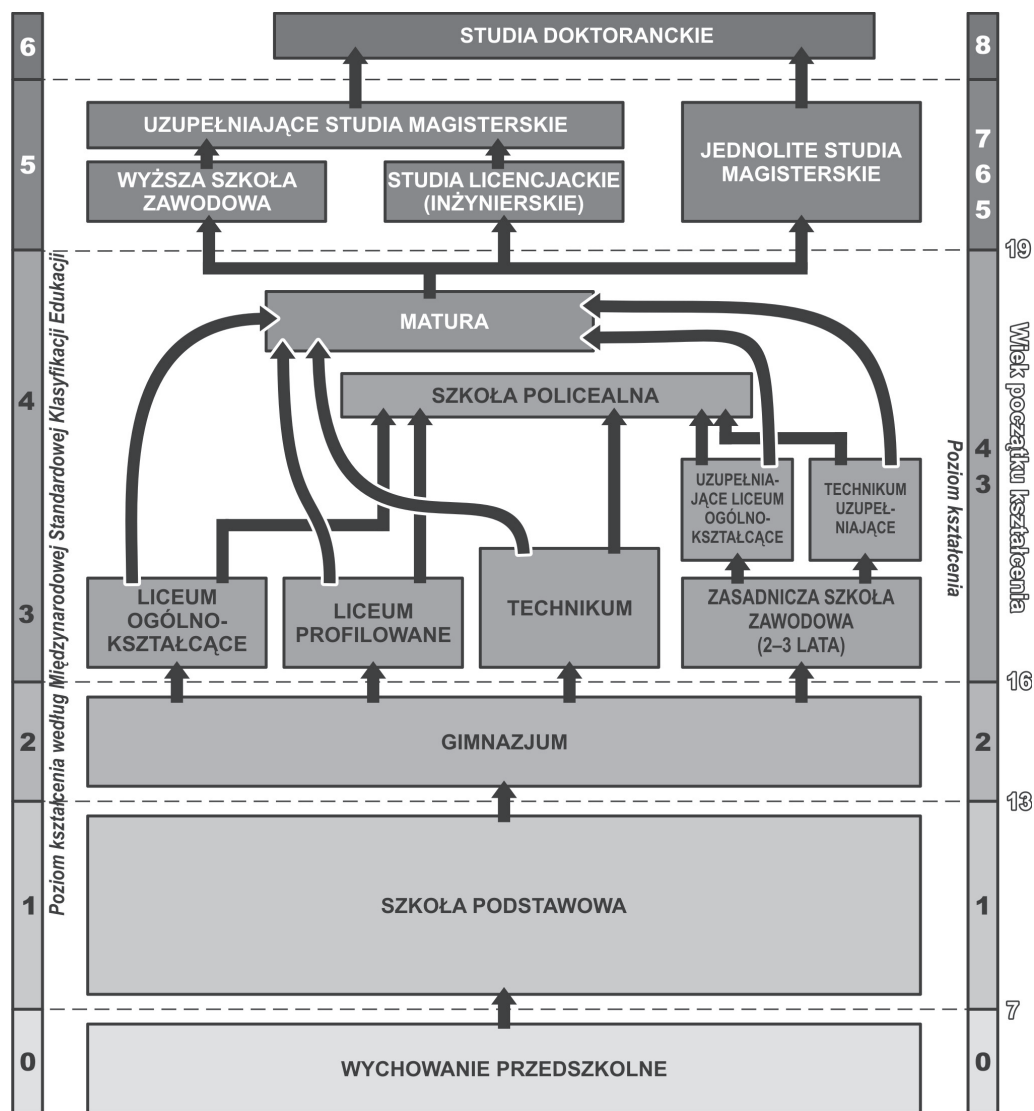
Strukturę wykształcenia mieszkańców Dolnego Śląska opracowano w oparciu o mocno już nieaktualne, ale jedyne dostępne na ten temat dane, pochodzące z Narodowego Spisu Powszechnego 2002 „Podstawowe informacje ze spisów powszechnych”.

Ponadto w analizach wykorzystano dane z roczników statystycznych (Województwo Dolnośląskie. Podregiony Powiaty Gminy) publikowanych przez Urząd Statystyczny we Wrocławiu.

1.3. Podstawowe pojęcia

System edukacyjny w Polsce obejmuje dzieci i młodzież w wieku od 3 do 21 (24) lat. Dolna granica to początek wieku przedszkolnego, górna – to teoretyczny wiek ukończenia edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego (Oświata i wychowanie..., 2010). W związku z tym polski system edukacji tworzą następujące poziomy kształcenia: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne, policealne, artystyczne i inne. Do systemu edukacyjnego zasadniczo nie zalicza się szkolnictwa wyższego, które ma zagwarantowaną konstytucyjnie autonomię. Z uwagi na charakter opracowania i kompleksowość ujęcia zagadnienia oraz znaczenie wyższego wykształcenia w kreowaniu jakości kapitału społecznego do analizy systemu edukacyjnego na Dolnym Śląsku włączono także informacje dotyczące szkolnictwa wyższego (ryc. 1).

Ryc. 1. System edukacji w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Edukacja, 2007).

Edukacyjne (funkcjonalne) grupy wieku wyróżnia się ze względu na poszczególne etapy kształcenia:

- 3–6 lat – wychowanie przedszkolne;
- 7–12 lat – kształcenie na poziomie podstawowym;
- 13–15 lat – kształcenie na poziomie gimnazjalnym;



- 16–18 lat – kształcenie na poziomie ponadgimnazjalnym;
- 19–21 lat – kształcenie w szkołach wyższych.

Stosowany jest też podział z uwzględnieniem pełnego cyklu kształcenia w szkole wyższej (studia II stopnia):

- 3–6 lat – wychowanie przedszkolne;
- 7–12 lat – kształcenie na poziomie podstawowym;
- 13–15 lat – kształcenie na poziomie gimnazjalnym;
- 16–18 lat – kształcenie na poziomie ponadgimnazjalnym;
- 19–24 lata – kształcenie w szkołach wyższych.

W niniejszym opracowaniu w edukacyjnych grupach wieku uwzględnione zostaną wszystkie roczniki objęte pełnym cyklem kształcenia, tj. od 3 do 24 lat.

Przedstawiony powyżej podział na edukacyjne grupy wieku będzie obowiązywał do końca roku szkolnego 2011/2012. W roku szkolnym 2012/2013, ze względu na zmiany w polskim prawie oświatowym, naukę w szkołach podstawowych oprócz 7-latków (dzieci urodzonych w 2005 r.), rozpoczną obowiązkowo 6-latki (dzieci urodzone w 2006 r.). Spowoduje to przesunięcia roczników pomiędzy poszczególnymi grupami edukacyjnymi (tab. 1).

Tab. 1. Edukacyjne grupy wieku w Polsce w latach 2010–2030

Edukacyjne grupy wieku	Roczniki należące do edukacyjnych grup wieku w latach 2010–2030					
	2010–2011	2012–2017	2018–2020	2021–2023	2024–2029	od 2030
przedszkole	3–6	3–5	3–5	3–5	3–5	3–5
szkoła podstawowa	7–12	6–12	6–11	6–11	6–11	6–11
gimnazjum	13–15	13–15	12–15	12–14	12–14	12–14
szkoła ponadgimnazjalna	16–18	16–18	16–18	15–18	15–17	15–17
szkoła wyższa	19–24	19–24	19–24	19–24	18–24	18–23

Począwszy od roku szkolnego 2012/2013, do grupy w wieku przedszkolnym należeć będą jedynie 3 roczniki (dzieci w wieku 3–5 lat), przejściowo wzrośnie natomiast liczba roczników objętych kształceniem na poziomie podstawowym. W latach 2012–2017 w szkołach podstawowych uczyć się będzie jednocześnie 7 roczników (dzieci w wieku 6–12 lat).



W roku 2018 pierwszy rocznik objęty reformą (dzieci urodzone w 2006 r.) rozpocznie naukę w I klasie gimnazjum. W latach 2018–2020 w gimnazjach kształcić się będą jednocześnie 4 roczniki (12–15 lat).

W roku szkolnym 2021/2022 pierwszy rocznik objęty reformą przejdzie do szkół ponadgimnazjalnych i w związku z tym do roku 2023/2024 w szkołach tego typu uczyć się będą jednocześnie 4 roczniki (15–18 lat).

W roku szkolnym 2024/2025 młodzież urodzona w latach 2005–2006 rozpocznie edukację w szkołach wyższych. Do końca roku akademickiego 2029/2030 edukacyjna grupa wieku wydzielona dla tego poziomu kształcenia obejmować będzie roczniki w wieku 18–24 lata.

Dopiero od roku szkolnego 2030/2031 roczniki kształcące się w obrębie wszystkich typów szkół będą zgodne z ustawowo przyjętymi granicami edukacyjnych grup wieku.

Rozwój społeczno-gospodarczy regionu rozumiany jako proces zmian jakościowo-ilościowych dokonujących się w jego gospodarce dotyczący wzrostu rozmiarów funkcjonującego kapitału (w tym wypadku szczególnie ludzkiego oraz społecznego) i skutkujący udoskonalaniem istniejących zjawisk gospodarczych i społecznych w ujęciu czasowym i przestrzennym.

Konkurencyjność powiatu (województwa) – trwała przewaga powiatu (województwa) nad innymi powiatami (województwami) lub trwały dystans, jaki dzieli jedną jednostkę od drugiej; miejsce w rankingu pod względem wartości podstawowych mierników rozwoju (Konkurencyjność powiatów..., 2006, s. 8).

Podstawową miarą powszechności nauczania są współczynniki skolaryzacji. W opracowaniu zostały one zdefiniowane zgodnie z publikacjami Głównego Urzędu Statystycznego (Edukacja ..., 2007):

- **współczynnik skolaryzacji brutto** jest to relacja liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania;
- **współczynnik skolaryzacji netto** jest to relacja liczby osób (w danej grupie wieku) uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia do liczby ludności (stan w dniu 31 XII) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania.



Współczynnik korelacji liniowej Pearsona (r_{xy}) – określający poziom zależności liniowej między zmiennymi losowymi. Przyjmuje on wartości w przedziale $<-1, 1>$. Wartość współczynnika $r_{xy} = 1$ oznacza dokładną dodatnią liniową zależność między cechami, natomiast wartość współczynnika $r_{xy} = -1$ oznacza dokładną ujemną liniową zależność między cechami, tzn. jeżeli zmienna x rośnie, to y maleje i na odwrót.

Regresja liniowa – metoda estymowania wartości oczekiwanej zmiennej y przy danej wartości zmiennej x . Szukana zmienna y jest nazywana zmienną objaśnianą lub zależną, zmienna x nazywana jest zmienną objaśniającą lub niezależną. Równanie prostej dla jednej zmiennej objaśniającej ma postać $y = ax + b$.

1.4. Metody badań

W analizie konkurencyjności powiatów Dolnego Śląska, a także konkurencyjności Dolnego Śląska na tle kraju, zastosowano taksonomiczną metodę porządkowania liniowego. Metoda ta pozwala na ustalenie hierarchii obiektów, czyli uporządkowanie ich od obiektu stojącego najwyżej w tej hierarchii, do obiektu znajdującego się w niej najniżej.

Hierarchię obiektów określa się na podstawie ich odległości od tzw. wzorca rozwoju. W tej metodzie dla każdego obiektu sumuje się zestandaryzowane wcześniej wartości, a następnie konstruuje względny wskaźnik poziomu rozwoju (Nowak, 1989).

W niniejszym opracowaniu do wykonania obliczeń i interpretacji wskaźników poziomu rozwoju wykorzystano metodę zastosowaną w publikacji Urzędu Statystycznego we Wrocławiu „Konkurencyjność powiatów województwa dolnośląskiego w latach 1999–2004”.

Analizę konkurencyjności przeprowadzono w oparciu o wybrane wskaźniki diagnostyczne charakteryzujące dostępność poszczególnych poziomów edukacyjnych, efektywność kształcenia oraz jakość kapitału społecznego. Przy wyborze parametrów, oprócz ich zawartości merytorycznej, kierowano się także dostępnością i kompletnością danych na poziomie powiatu. W celu wyeliminowania parametrów o zbyt niskim zróżnicowaniu pomiędzy poszczególnymi powiatami, zakwalifikowane parametry musiały się charakteryzować współczynnikiem zmienności większym niż 10 %. Finalny zestaw wybranych do analizy wskaźników zawiera tab. 2.



**Tab. 2. Finalny zestaw wskaźników diagnostycznych dla powiatów
województwa dolnośląskiego w 2009 r.**

Grupy wskaźników	Charakter wskaźnika
1. Wychowanie przedszkolne	
1.1. liczba dzieci w przedszkolach na 100 dzieci w wieku 3–6 lat	S
1.2. liczba oddziałów przedszkolnych na 1000 dzieci w wieku 3–6 lat	S
1.3. liczba dzieci na 1 oddział	D
2. Szkolnictwo podstawowe	
2.1. liczba oddziałów na 1000 dzieci w grupie wiekowej 7–12 lat	S
2.2. liczba uczniów szkół podstawowych na 100 dzieci w wieku 7–12	S
2.3. liczba komputerów z dostępem do internetu na jedną szkołę	S
2.4. wydatki budżetów jednostek samorządu terytorialnego na edukację i wychowanie na 1 mieszkańca w zł	S
3. Szkolnictwo gimnazjalne	
3.1. współczynnik skolaryzacji netto	S
3.2. liczba oddziałów szkół gimnazjalnych na 1000 dzieci w wieku 13–15 lat	S
3.3. liczba komputerów z dostępem do internetu na jedną szkołę	S
4. Szkolnictwo ponadgimnazjalne	
4.1. liczba młodzieży szkół ponadgimnazjalnych na 1000 młodzieży w wieku 16–18 lat	S
4.2. liczba oddziałów szkół ponadgimnazjalnych na 1000 młodzieży w wieku 16–18 lat	S
4.3. liczba uczniów na 1 komputer z dostępem do internetu	D
5. Efektywność kształcenia	
5.1. wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej w pkt.	S
5.2. wyniki egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w pkt.	S
5.3. wyniki egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej w pkt.	S
5.4. zdawalność egzaminu maturalnego ogółem w %	S
5.5. zdawalność egzaminu maturalnego w liceach ogólnokształcących w %	S
6. Kapitał społeczny	
6.1. wykrywalność przestępstw w %.	S
6.2. fundacje, stowarzyszenia i organizacje społeczne na 10 tys. mieszkańców	S
6.3. frekwencja w wyborach samorządowych w 2006 roku w %,	S
6.4. liczba członków klubów i zespołów artystycznych na 1000 mieszkańców	S
6.5. liczba zespołów artystycznych i klubów na 1000 mieszkańców	S
6.6. uczestnicy imprez na 1000 mieszkańców	S
6.7. czytelnicy bibliotek na 1000 mieszkańców	S

S – stymulanta, D – destymulanta



W celu umożliwienia porównywalności analizowanych parametrów dokonano ich standaryzacji za pomocą wzoru

$$z_i = \frac{(x_i - \mu)}{\sigma}$$

gdzie:

- x_i – zmienna standaryzowana,
- μ – wartość średnia zmiennej x ,
- σ – odchylenie standardowe populacji,
- z_i – wartość standaryzowana parametru x .

Po dokonaniu standaryzacji i zamianie destymulant na stymulanty (poprzez przemnożenie ich wartości przez -1) w kolejnym kroku dla każdego powiatu (lub województwa) w oparciu o wybrane wskaźniki obliczono wartości taksonomicznych mierników rozwoju. Skorzystano z wzoru (Konkurencyjność powiatów..., 2006, s. 24):

$$m_i = \frac{p_i - p_{\min}}{p_{\max} - p_{\min}} \cdot 10$$

gdzie:

- m_i – wartość miernika rozwoju dla i -tej jednostki (powiatu, województwa),
- p_i – suma wartości analizowanej grupy wskaźników dla i -tej jednostki (powiatu, województwa),
- $p_{\min}$ – suma wartości minimalnych wszystkich analizowanych wskaźników (teoretyczny antywzorzec rozwoju),
- $p_{\max}$ – suma wartości maksymalnych wszystkich analizowanych wskaźników (teoretyczny wzorzec rozwoju).

Teoretycznie miernik rozwoju może przyjąć wartość z przedziału $[0, 10]$. Im większą wartość miernika rozwoju osiąga dana jednostka, tym wyższym poziomem badanego zjawiska się charakteryzuje. Im wartość jest mniejsza, tym więcej jednostka ma do nadrobienia w stosunku do teoretycznego wzorca rozwoju.

Analizę zróżnicowania jednostek terytorialnych w zakresie obliczonych mierników rozwoju przeprowadzono w oparciu o metodę trzech średnich. Dla każdego miernika rozwoju zbiór badanych jednostek został podzielony na 4 klasy. Granice pomiędzy poszczególnymi klasami stanowiły odpowiednie średnie arytmetyczne: m – średnia obliczona dla



wszystkich jednostek, m_1 – średnia obliczona dla jednostek, których mierniki rozwoju były wyższe od średniej m , m_2 – średnia obliczona dla jednostek, których mierniki rozwoju były niższe od średniej m .

W oparciu o obliczone wartości (m , m_p , m_2) badane jednostki podzielono na 4 grupy ze względu na poziom konkurencyjności (tab. 3).

Tab. 3. Poziom konkurencyjności jednostek

Poziom konkurencyjności	Wartość miernika rozwoju m_i
I grupa (wysoki poziom)	$m_i > m_1$
II grupa (średni poziom)	$m < m_i \leq m_1$
III grupa (niski poziom)	$m_2 < m_i \leq m$
IV grupa (bardzo niski poziom)	$m_i \leq m_2$

W końcowej części opracowania wykorzystano technikę analityczną SWOT, która miała na celu określenie ogólnych ram aktualnej sytuacji województwa dolnośląskiego pod względem edukacyjnym umożliwiającym, zgodnie z celami powyższej analizy (Pierścioneck, 1998), formułowanie odpowiedniej strategii jego rozwoju. W tym celu wyniki przeprowadzonych badań Dolnego Śląska w zakresie jego obecnego stanu demograficzno-społecznego oraz rozwoju edukacji zostały uporządkowane według schematu: mocne (S) i słabe (W) strony. Następnie stały się one podstawą do określenia szans (O) i zagrożeń (T) mogących wystąpić w perspektywie roku 2020 przy założeniu stwierdzonego ich obecnego kierunku rozwoju w zakresie edukacji i uwarunkowań dla kapitału społecznego.



2. Uwarunkowania demograficzne edukacji na Dolnym Śląsku

2.1. Zróżnicowanie struktury ludności według edukacyjnych grup wieku w 2009 r.

W 2009 r. w województwie dolnośląskim ogólna liczba dzieci i młodzieży w wieku 3–24 lata wynosiła 709,7 tys. W miastach mieszkało 467,1 tys. (66 %), a na wsi 242,6 tys. (34 %) analizowanej subpopulacji. Liczebności poszczególnych edukacyjnych grup wieku w powiatach województwa dolnośląskiego przedstawia tab. 4.

Tab. 4. Liczba osób w edukacyjnych grupach wieku w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.

Powiaty	Liczba osób w edukacyjnych grupach wieku w 2009 r.					
	3–6 lat	7–12 lat	13–15 lat	16–18 lat	19–24	Razem
bolesławiecki	3 409	5 488	3 259	3 481	8 278	23 915
jaworski	1 821	2 975	1 782	2 014	5 071	13 663
jeleniogórski	2 257	3 547	2 130	2 357	5 542	15 833
kamiennogórski	1 708	2 795	1 626	1 694	4 050	11 873
lubański	2 004	3 334	2 100	2 256	4 975	14 669
lwówecki	1 644	2 802	1 785	2 087	4 519	12 837
zgorzelecki	3 293	5 218	3 294	3 570	8 345	23 720
złotoryjski	1 633	2 602	1 635	1 914	4 498	12 282
m. Jelenia Góra	2 537	3 793	2 425	2 666	7 020	18 441
gólgowski	3 577	5 169	2 914	3 190	8 035	22 885
górowski	1 470	2 537	1 521	1 613	3 689	10 830
legnicki	1 931	3 138	2 005	2 214	5 162	14 450
lubiński	4 000	5 937	3 550	3 972	9 050	26 509
polkowicki	2 489	4 068	2 539	2 891	6 075	18 062
m. Legnica	3 557	5 541	3 409	3 676	9 094	25 277
dzierżoniowski	3 403	5 452	3 306	3 692	9 073	24 926
kłodzki	5 427	8 652	5 484	5 949	14 312	39 824

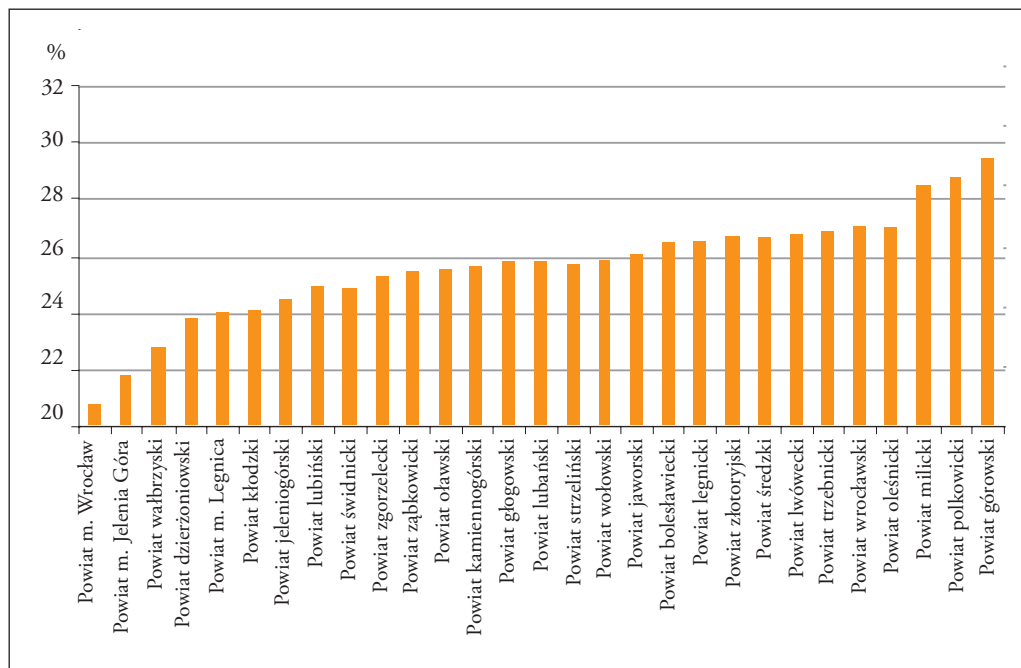


świdnicki	5 645	8 776	5 313	6 136	14 368	40 238
wałbrzyski	5 735	8 922	5 449	6 042	15 171	41 319
ząbkowicki	2 256	3 867	2 336	2 834	6 278	17 571
milicki	1 588	2 379	1 393	1 765	3 592	10 717
oleśnicki	4 047	6 422	3 764	4 371	9 976	28 580
oławski	2 702	4 375	2 390	2 737	6 474	18 678
strzeliński	1 552	2 605	1 601	1 727	3 999	11 484
średzki	1 886	3 082	1 956	2 014	4 672	13 610
trzebnicki	3 085	4 900	2 923	3 312	7 420	21 640
wołowski	1 677	2 680	1 684	1 909	4 501	12 451
wrocławski	4 323	7 190	3 975	4 523	10 357	30 368
m. Wrocław	19 754	27 290	15 234	18 054	52 723	133 055
Ogółem	100 410	155 536	92 782	104 660	256 319	709 707

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Liczebność omawianej grupy w stosunku do ogółu mieszkańców była dość zróżnicowana w powiatach województwa dolnośląskiego, zawierała się pomiędzy 21 a 30 %. Największy udział dzieci i młodzieży w ogólnej liczbie ludności (pow. 27 %) odnotowano w powiatach na północy województwa: górowskim, polkowickim, milickim, oleśnickim, wrocławskim, trzebnickim i średzkim, a ponadto w złotoryjskim i lwóweckim. Najmniej liczebna w stosunku do ogółu ludności (poniżej 24 %) była analizowana grupa we Wrocławiu, Jeleniej Górze i powiecie wałbrzyskim (ryc. 2).

Ryc. 2. Udział grupy w wieku 3–24 lata w ogólnej liczbie ludności w powiatach woj. dolnośląskiego w 2009 r.



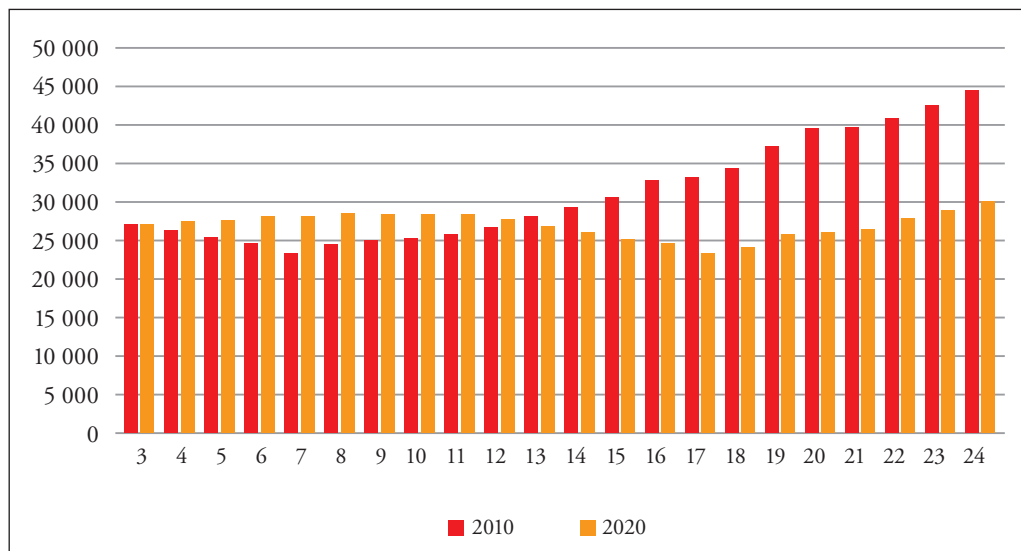
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

2.2. Zmiany liczebności edukacyjnych grup wieku do 2020 roku

W latach 2010–2020 w województwie dolnośląskim pojawią się istotne zmiany w liczebności i strukturze ludności według edukacyjnych grup wieku. Przyczynią się do tego nowe przepisy w polskim prawie oświatowym, które zostaną wprowadzone w roku szkolnym 2012/2013, ale przede wszystkim będzie to efekt zmian liczebności roczników należących do poszczególnych edukacyjnych grup wieku.

Według prognozy GUS w analizowanym okresie w większości roczników wystąpią spadki liczebności (ryc. 3), z czego największe będą dotyczyć osób w wieku 16–18 lat (ubytek rzędu 25–30 %), a szczególnie roczników 19–24 lata (ubytki w granicach 32–33 %).

Ryc. 3. Zmiany liczby ludności w wieku od 3 do 24 lat w województwie dolnośląskim w okresie 2010–2020



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

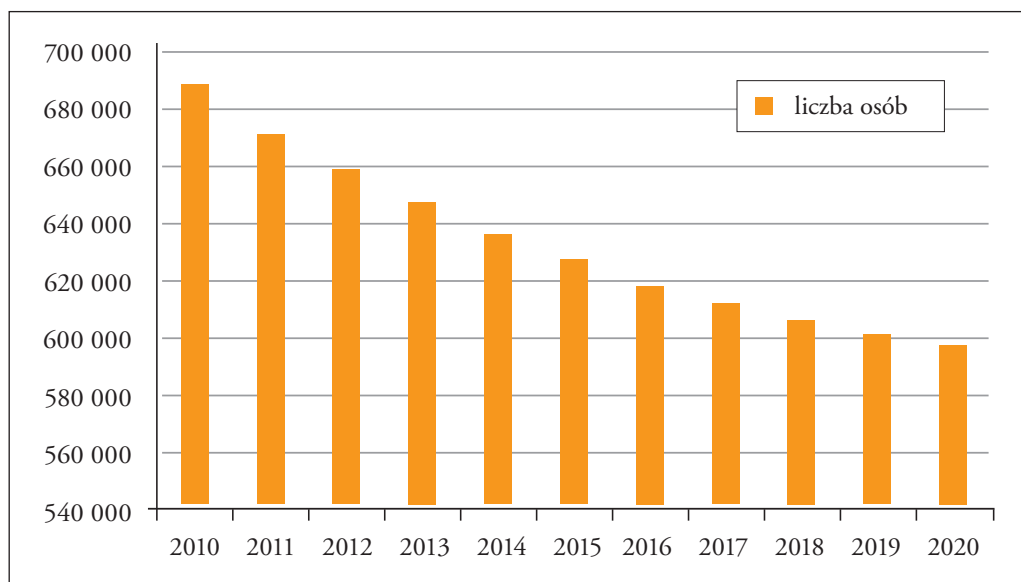
Jedynie nieliczne roczniki, w wieku od 4 do 12 lat, odnotują wzrost liczebności (maksymalnie rzędu 18–20 %). Należy tu jednak podkreślić, że przewidywany wzrost będzie nie tylko wynikiem rzeczywistego zwiększenia się liczebności omawianych roczników, ale przede wszystkim faktem, iż w roku 2010 ich liczebność była szczególnie niska.

Przewidywane zmiany liczebności poszczególnych roczników w analizowanym okresie sprawią, że struktura ludności w wieku 3–24 lata w 2020 będzie znacznie bardziej wyrównana, niż miało to miejsce w 2010 r. O ile bowiem w roku 2010 różnica pomiędzy maksymalną a minimalną liczebnością rocznika wynosiła 21,1 tys., to w 2020 r. będzie to tylko 6,3 tys.

Tendencja do wyrównywania się w latach 2010–2020 liczebności kolejnych roczników w obrębie edukacyjnych grup wieku przyczyni się w przyszłości do stopniowego zanikania w polskim systemie oświaty tzw. „falowania demograficznego”, które od lat 50. XX wieku stanowi dla szkół poważne wyzwanie organizacyjne. Naprzemiennie występujące sekwencje dużych liczebnie roczników wyżowych i mało licznych roczników niżowych sprawiają, że liczba uczniów na poszczególnych poziomach kształcenia cyklicznie wzrasta i maleje. W pewnych latach klasy są przepełnione, w innych z powodu braku uczniów są likwidowane. Utrudnia to organizację pracy szkół i politykę kadrową w odniesieniu do nauczycieli.

Według prognozy GUS dla województwa dolnośląskiego w 2010 r. łączna liczba dzieci i młodzieży w edukacyjnych grupach wieku (3–24 lata) będzie wynosiła 687,1 tys., a do końca 2020 roku zmaleje do 594,7 tys. (ryc. 4). W analizowanym okresie liczba osób w wieku 3–24 lata obniży się zatem o 92,5 tys. (13,5 %) i będzie to spadek nieco większy niż dla Polski ogółem (12,8 %).

Ryc. 4. Zmiany liczebności grupy w wieku 3–24 lata w województwie dolnośląskim w okresie 2010–2020



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

Początkowo, do 2013 r., spadek liczebności omawianej grupy będzie dość szybki, nawet powyżej 2 % rocznie, następnie w latach 2014–2016 jego tempo zmaleje do około 1,5 % rocznie, a pod koniec badanego okresu będzie wynosiło 0,9–0,6 % rocznie.

Na ogólne obniżanie się wielkości grupy 3–24 lata złożą się jednakże różne tendencje w odniesieniu do poszczególnych edukacyjnych grup wieku (tab. 5). Spadki liczebności będą największe w grupie obejmującej kształcenie w szkołach wyższych i ponadgimnazjalnych – wyniosą odpowiednio 32,5 % i 28,4 % (ryc. 5). Będzie to efekt systematycznego obniżania liczebności kolejnych roczników (urodzonych w latach 90. XX w.), które będą wchodzić sukcesywnie w wiek szkoły ponadgimnazjalnej i wyższej.



Tab. 5. Liczba osób w edukacyjnych grupach wieku w województwie dolnośląskim w latach 2010–2020

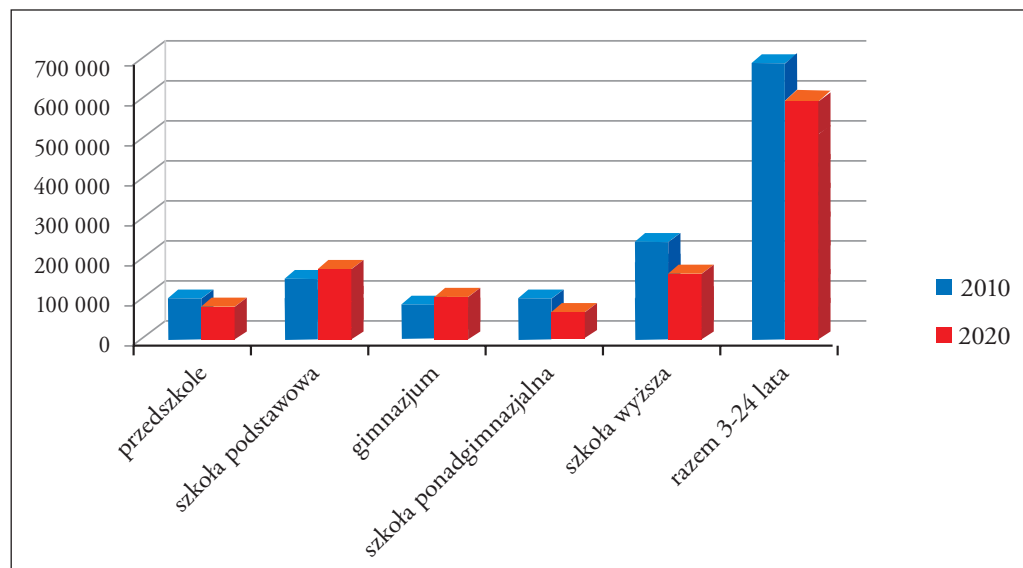
Lata	Liczba osób w edukacyjnych grupach wieku					Razem
	przedszkole	szkoła podstawowa	gimnazjum	szkoła ponadgimnazjalna	szkoła wyższa	
2010/2011	103 600	150 759	88 172	100 441	244 160	687 132
2011/2012	107 215	148 225	84 435	96 560	234 061	670 496
2012/2013	84 159	173 677	80 817	92 631	225 470	656 754
2013/2014	85 620	175 281	78 104	88 067	217 924	644 996
2014/2015	86 073	178 318	76 123	84 357	209 549	634 420
2015/2016	86 147	182 598	74 245	80 774	200 543	624 307
2016/2017	85 869	187 488	72 395	78 094	191 891	615 737
2017/2018	85 277	191 549	71 877	76 139	184 422	609 264
2018/2019	84 408	168 796	99 025	74 283	177 091	603 603
2019/2020	83 284	170 044	102 441	72 450	170 090	598 309
2020/2021	81 944	170 038	106 023	71 958	164 699	594 662
Zmiany w latach 2010–2020 (w %)	–20,9	12,8	20,2	–28,4	–32,5	–13,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

Ponad 20 % spadek odnotuje także grupa przedszkolna, ale będzie to wynikać ze zmniejszenia od 2012 r. liczby roczników wchodzących w jej skład. Gdyby w analizowanym okresie 2010–2020 rozpatrywać jedynie grupę 3–5-latków, jej liczebność wzrosłaby o 3,6 %.

W latach 2010–2020 liczba uczniów wzrośnie jedynie na dwóch poziomach kształcenia, w szkole podstawowej (o 12,8 %) i w gimnazjum (o 20,2 %). Zaznaczyć tu jednakże należy, że o ile w odniesieniu do szkoły podstawowej będzie to wzrost spowodowany zwiększoną liczbą osób w poszczególnych rocznikach wchodzących w skład tej grupy, to w przypadku gimnazjum będzie to efekt przejściowego zwiększenia liczby roczników (z 3 w latach 2012–2017 do 4 w latach 2018–2020).

Ryc. 5. Zmiany liczebności edukacyjnych grup wieku w województwie dolnośląskim w latach 2010–2020



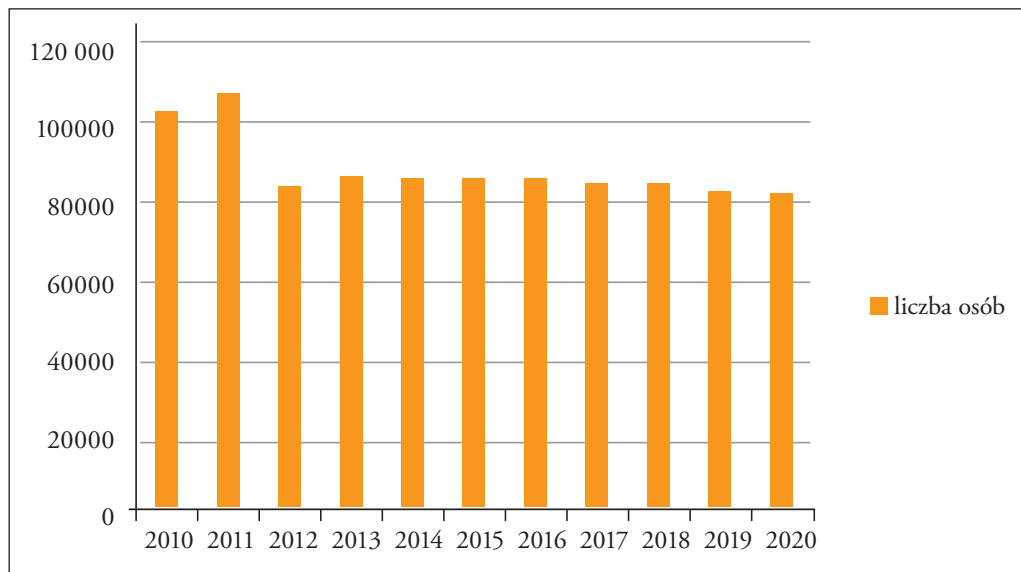
Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

Wychowanie przedszkolne

Według prognozy GUS liczba dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) w 2010 r. wynosić będzie 103,6 tys., a w kolejnym roku wzrośnie do 107,2 tys. Ta wzrostowa tendencja zostanie odwrócona w 2012 r. Wprowadzenie zmian w polskim prawie oświatowym i objęcie obowiązkiem szkolnym 6-latków wywoła skokowy spadek liczebności grupy przedszkolnej (tab. 5).

Od roku 2012 do grupy przedszkolnej zaliczać się będą tylko 3 roczniki (dzieci w wieku 3–5 lat), stąd liczebność omawianej grupy wynosić będzie jedynie 84,2 tys. osób, tj. o ponad 23 tys. mniej niż w roku 2011, kiedy do przedszkoli uczęszczały także 6-latki. Po tym gwałtownym spadku liczba dzieci w wieku przedszkolnym zacznie powoli wzrastać, jako efekt wzrostu liczby urodzeń, jaki miał miejsce w województwie dolnośląskim od 2004 r. Tendencja wzrostowa utrzyma się jednakże tylko do 2015 r., w którym liczebność omawianej grupy osiągnie maksymalną wartość 86,1 tys. Potem liczebność grupy w wieku przedszkolnym ponownie będzie się zmniejszać, początkowo nieznacznie, poniżej 1 % rocznie, dopiero w 2020 r. tempo spadku wzrośnie do 1,6 %, a liczebność grupy przedszkolnej wyniesie jedynie 81 944 osoby (ryc. 6).

**Ryc. 6. Zmiany w latach 2010–2020 liczebności edukacyjnej grupy wieku
– wychowanie przedszkolne**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

Należy tu podkreślić, że spadek liczebności grupy w wieku przedszkolnym, jaki pojawi się w 2012 r., nie musi oznaczać równocześnie spadku liczby dzieci uczęszczających do przedszkoli. Odejście rocznika 6-latków do szkół podstawowych można wykorzystać, jako doskonałą okazję do podniesienia wskaźnika powszechności edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–5 lat.

W zakresie powszechności kształcenia w placówkach przedszkolnych Polska wciąż plasuje się na odległych pozycjach w rankingach europejskich, niewiele lepiej jest w tym zakresie w województwie dolnośląskim. W 2009 r. na Dolnym Śląsku wychowaniem przedszkolnym objętych było 57 % dzieci w wieku 3–5 lat, o 3 punkty procentowe więcej niż dla Polski ogółem (tab. 6). Tę relatywnie korzystną wartość dolnośląskie zawdzięczało wyższemu niż średnio w kraju udziałowi dzieci w wieku 3–5 lat zamieszkałych w miastach, gdzie powszechność wychowania przedszkolnego jest ponad dwukrotnie wyższa niż na wsi (na Dolnym Śląsku w miastach mieszkało 67,5 % omawianej grupy, podczas gdy średnio w kraju było to jedynie 57,9 %). Rozpatrując odrębnie miasta i wieś, powszechność kształcenia w województwie nie wyglądała już tak korzystnie, była niższa od średniej krajowej tak w miastach, jak i na wsi (o 2 punkty procentowe).



**Tab. 6. Dzieci w wieku 3–5 lat ogółem i uczęszczające do przedszkola w 2009 r.
w Polsce i na Dolnym Śląsku**

Jednostka	Liczba dzieci w wieku:		Liczba dzieci uczęszczających do przedszkola w wieku:		Udział dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w wieku:	
	3–5 lat	4 lata	3–5 lat	4 lata	3–5 lat	4 lata
Dolny Śląsk						
ogółem	76 760	25 510	43 678	15 349	57 %	60 %
miasto	51 798	17 269	37 250	13 001	72 %	75 %
wieś	24 962	8 241	6 428	2 348	26 %	28 %
Polska						
ogółem	108 8405	362 221	591 502	206 432	54 %	57 %
miasto	629 860	209 694	464 688	161 128	74 %	77 %
wieś	458 545	152 527	126814	45 304	28 %	30 %

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Podobna sytuacja miała miejsce w odniesieniu do rocznika 4-latków. Odsetek tej grupy wiekowej objętej wychowaniem przedszkolnym wynosił na Dolnym Śląsku 60 %, ogółem dla Polski było to 57 % (tab. 6). Mimo że wskaźnik odsetka czterolatków w systemie oświaty w Polsce i na Dolnym Śląsku systematycznie wzrasta, to ciągle jest on znacznie niższy, niż przeciętna wartość dla 27 krajów należących do UE (w 2007 r. było to 88,6 %).

Dążenie do podniesienia wartości tego parametru jest szczególnie istotne w kontekście celu rozwojowego postawionego przez Radę Europejską, który zakłada, że do 2020 roku wskaźnik powszechności wychowania przedszkolnego, ustalonego dla dzieci 4-letnich, będzie na poziomie 95 % (Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, GUS). Realna szansa na znaczącą poprawę w zakresie upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród 4-latków, jak i wszystkich dzieci w wieku 3–5 lat, pojawi się już w 2012 r., gdy po przejściu 6-latków do szkół podstawowych w przedszkolach zwolni się ponad 12 tys. miejsc.

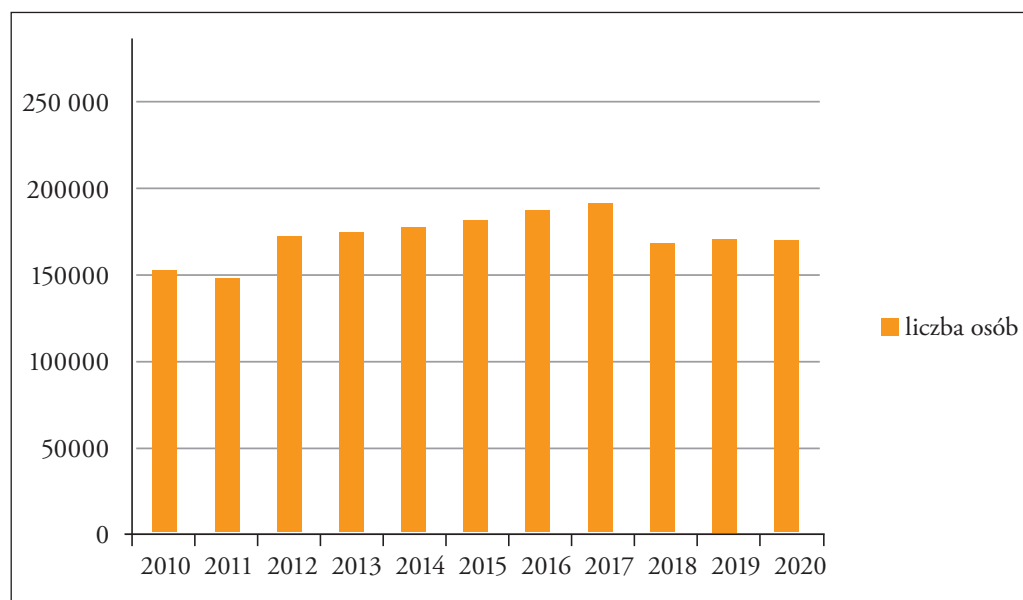
Kształcenie na poziomie podstawowym

Liczebność roczników w wieku 7–12 lat, objętych kształceniem na poziomie podstawowym, malała systematycznie od roku 1999, kiedy w ramach reformy systemu edukacji wprowadzono 6-letnią szkołę podstawową. Analizowana grupa wiekowa w 1999 r. liczyła 232,6 tys. osób, a w 2009 r. jej liczebność spadła do 155,5 tys. osób (o 33 %).

Według prognozy GUS w latach 2010–2020 liczebność omawianej grupy edukacyjnej wzrośnie ze 150,8 tys. do 170 tys. (o 12,8 %). Na taki efekt końcowy złożą się różnokierunkowe zmiany liczebności w poszczególnych latach (ryc. 7).

Początkowo w latach 2010–2011 liczba dzieci objętych kształceniem na poziomie podstawowym nadal będzie spadać, jednakże w roku 2012 liczebność omawianej grupy skokowo wzrośnie aż o 17 %. W wymienionym roku naukę w I klasie rozpoczną jednocześnie dwa roczniki: 6-latków (dzieci urodzone w 2006 r.) i 7-latków (dzieci urodzone w 2005 r.). Przez kolejnych 6 lat (2012–2017) do edukacyjnej grupy wieku obejmującej kształcenie na poziomie podstawowym zaliczać się będzie 7 roczników – dzieci od 6 do 12 lat.

Ryc. 7. Zmiany w latach 2010–2020 liczebności edukacyjnej grupy wieku – szkoła podstawowa



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.



W 2017 r. liczba uczniów szkół podstawowych osiągnie swą maksymalną wartość 191,5 tys (taki poziom jak w latach 2002–2003). Będzie to jednocześnie ostatni rok, gdy w szkołach podstawowych będzie się uczyć 7 roczników. W 2018 r., po raz pierwszy od wprowadzenia w życie reformy, roczniki kształcące się na poziomie podstawowym będą zgodne z ustawowo przyjętymi granicami dla tej edukacyjnej grupy wieku, tj. 6–11 lat. W tym też roku liczebność omawianej grupy spadnie do 168,8 tys. (o 12 %), by w następnych latach nieznacznie wzrosnąć do 170 tys.

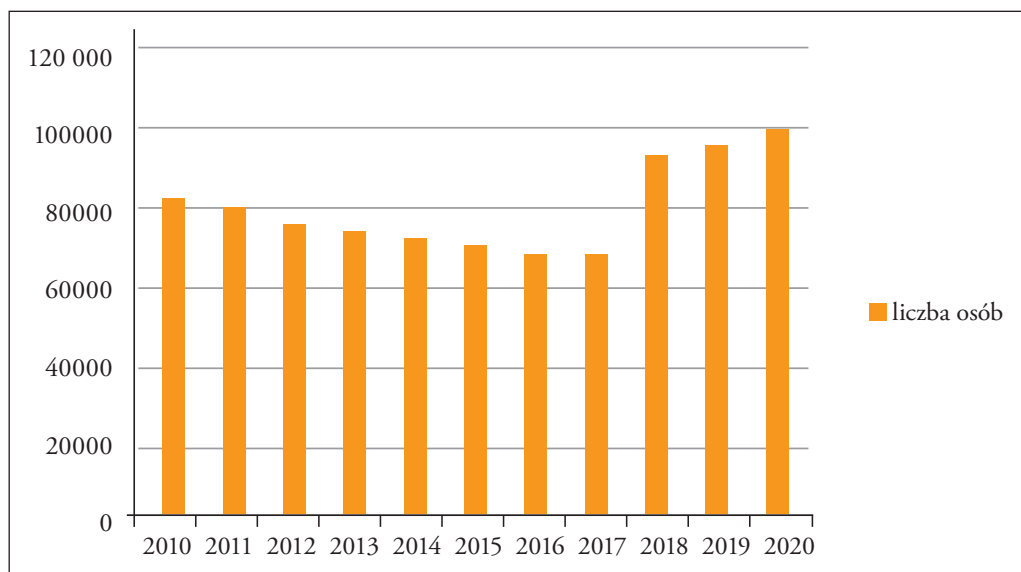
W analizowanym okresie 2010–2020 szkoły podstawowe będą musiały przygotować się na dość duże wahania liczby uczniów w poszczególnych latach (początkowo spadek, następnie skokowy wzrost, a na koniec ponowny spadek). Szczególnym wyzwaniem dla szkół będzie przyjęcie w 2012 r. do klas pierwszych jednocześnie dwóch roczników. Spowoduje to duże utrudnienia w organizacji pracy szkół, aż do momentu zakończenia edukacji przez połączone roczniki, tj. do 2017 r.

Kształcenie na poziomie gimnazjalnym

Gimnazja zostały powołane do istnienia w 1999 roku, a pełną obsadę roczników osiągnęły w 2001 r. Liczebność edukacyjnej grupy wieku objętej tym poziomem kształcenia osiągnęła wtedy poziom 127,7 tys. osób i od tego czasu nieustannie maleje. W roku 2009 było to już tylko 92,8 tys. osób, a zatem w ciągu 8 lat rozpatrywana grupa zmniejszyła się o ponad 27 %.

Analiza zmian liczebności gimnazjalnej grupy edukacyjnej w oparciu o prognozę GUS wykazuje, że w latach 2010–2020 wzrośnie ona ponad 20 %. Będzie to jedyna grupa, która w tak dużym stopniu zwiększy swą wielkość – z 88,2 tys. do 106 tys. (ryc. 8)

**Ryc. 8. Zmiany liczebności edukacyjnej grupy wieku – gimnazjum
(w latach 2010–2020)**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

Wzrost liczebności omawianej grupy będzie jednakże skutkiem zmian w polskim prawie oświatowym, a nie efektem rzeczywistego wzrostu liczby młodzieży gimnazjalnej. Do 2017 r., kiedy w gimnazjach uczyć się będą 3 roczniki należące do starych grup edukacyjnych (13–15 lat), ich liczebność (podobnie jak to miało miejsce w latach 2001–2009) będzie nieustannie spadać. W roku 2017 młodzieży w wieku gimnazjalnym będzie jedynie 71,9 tys.

W roku 2018 pierwszy rocznik objęty reformą (dzieci urodzone w 2006 r.) rozpocznie naukę w I klasie gimnazjum i przejściowo do 2020 r. na tym poziomie kształcić się będą 4 roczniki (12–15 lat). Liczebność edukacyjnej grupy gimnazjalistów w 2018 r. wzrośnie skokowo do 99 tys. W kolejnych dwóch latach liczebność ta będzie nadal wzrastać, ale tym razem nieznacznie – do 106 tys. w 2020 r.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że rok 2020 będzie ostatnim rokiem, w którym liczebność gimnazjalistów będzie tak wysoka. Od 2021 r. w gimnazjach ponownie będą uczyć się tylko 3 roczniki, zgodnie z ustawowo przyjętymi granicami dla tej edukacyjnej grupy wieku, tj. 12–14 lat.

W latach 2010–2020 gimnazja, podobnie jak szkoły podstawowe, będą musiały sprostać wyzwaniom, jakie pojawią się w związku z różnokierunkowymi zmianami liczeb-



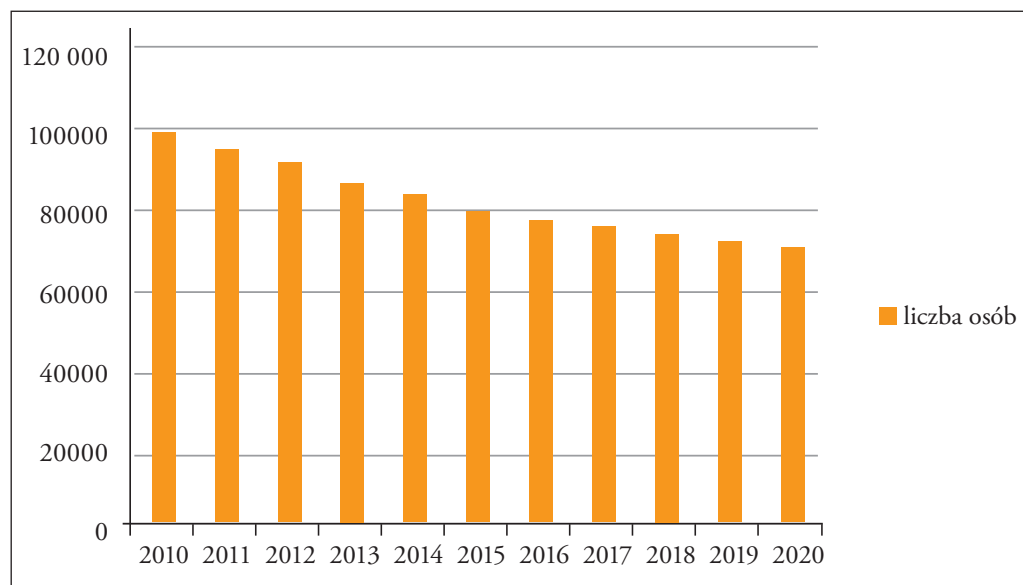
ności roczników objętych tym poziomem kształcenia. Dotyczy to w szczególności roku 2018, kiedy wystąpi skokowy wzrost liczby gimnazjalistów. Należy mieć też na uwadze kolejny rok – 2021 (znajdujący się wprawdzie poza horyzontem niniejszego opracowania), kiedy będzie miał miejsce duży spadek liczebności grupy gimnazjalnej (o 22,9 tys.).

Kształcenie na poziomie ponadgimnazjalnym

W latach 2010–2020, według prognozy GUS, edukacyjna grupa wieku obejmująca nauczanie na poziomie ponadgimnazjalnym (16–18 lat) wykazywać będzie stałą tendencję spadku liczebności (podobnie jak miało to miejsce w całym poprzednim okresie 1999–2009).

W 2020 r. liczba młodzieży w wieku 16–18 lat zmaleje do 72 tys. (ryc. 9), o ponad 28 % w stosunku do roku 2010. Tempo spadku będzie szczególnie wysokie do 2015 r., powyżej 4 % rocznie, w latach 2016–2019 zmniejszy się do 2–3 % rocznie, w 2020 r. nie przekroczy 1 %.

Ryc. 9. Zmiany liczebności edukacyjnej grupy wieku – szkoła ponadgimnazjalna (w latach 2010–2020)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.



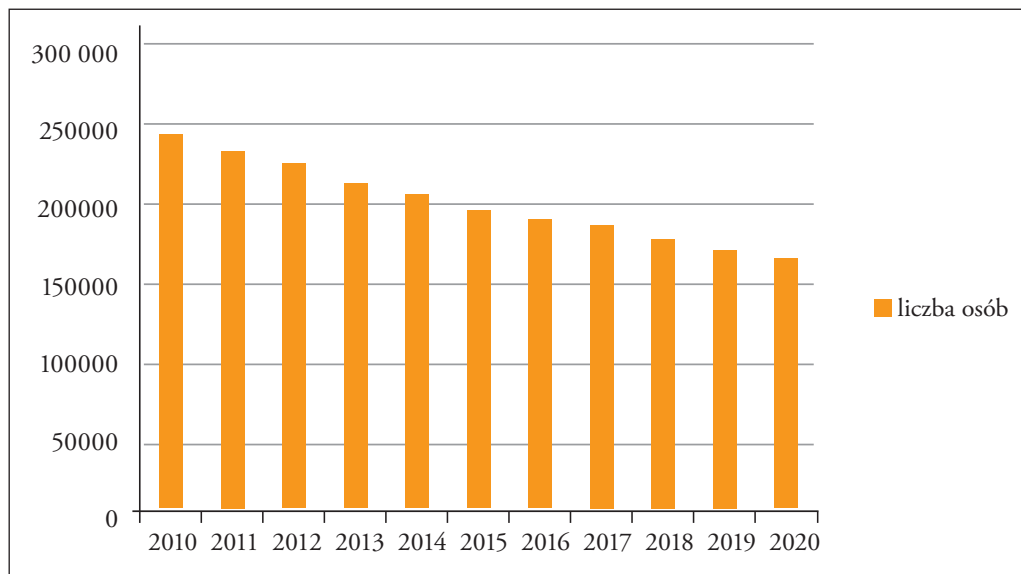
W nadchodzącym dziesięcioleciu szkolnictwo ponadgimnazjalne czekać będzie stały spadek liczności grup wiekowych objętych tym poziomem kształcenia. Należy jednak pamiętać, że w roku 2021 liczebność grupy w wieku ponadgimnazjalnym wzrośnie skokowo o 27,2 tys., osiągając poziom 99,1 tys. (prawie identyczny, jak w wyjściowym roku 2010, gdzie było to 100,4 tys). W 2021 r. do szkół ponadgimnazjalnych dotrze pierwszy rocznik objęty reformą systemu edukacji i przez kolejne 3 lata w szkołach ponadgimnazjalnych będą się kształcić jednocześnie 4 roczniki (15–18 lat).

Kształcenie w szkołach wyższych

W latach 2010–2020 prognoza GUS przewiduje stały i głęboki spadek liczebność grupy wiekowej objętej kształceniem w szkołach wyższych i policealnych. Liczba osób w wieku 19–24 lata w analizowanym okresie zmaleje z ponad 244 tys. do niecałych 165 tys., a zatem aż o 32,5 % (ryc. 10). Będzie to największy ubytek spośród wszystkich analizowanych grup edukacyjnych, a szansa na wzrost liczebności analizowanej grupy pojawi się przejściowo dopiero w 2024 r., gdy na uczelniach wyższych i w szkołach policealnych naukę na I roku rozpoczną jednocześnie roczniki 18 i 19-latków.

Uczelnie wyższe muszą się zatem przygotować na bardzo wysoki spadek liczby potencjalnych kandydatów do edukacji, aż o 1/3 w stosunku do wyjściowego 2010 roku.

**Ryc. 10. Zmiany liczebności edukacyjnej grupy wieku – szkoła wyższa
(w latach 2010–2020)**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: „Prognoza ludności na lata 2008–2035”, GUS.

3. Wychowanie przedszkolne

Wychowanie przedszkolne obejmuje pierwszy etap kształcenia w polskim systemie oświaty. Jest on realizowany w przedszkolach i w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Powyższy etap kształcenia jest przeznaczony dla dzieci w wieku od trzech lat do momentu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej, tj. w wieku 6–7 lat.

Badania przeprowadzane w krajach UE dowodzą, że w okresie przedszkolnym dziecko nabywa podstawowe umiejętności społeczne, werbalne i emocjonalne niezbędne w dalszym życiu. Dzieci objęte wczesną i długotrwałą edukacją przedszkolną znacznie częściej odnoszą sukcesy w toku dalszej edukacji, a także na rynku pracy. Z tego względu należy uznać, że edukacja przedszkolna ma fundamentalne znaczenie dla jakości kapitału ludzkiego i społecznego kraju. Podkreślić należy szczególne znaczenie edukacji przedszkolnej w niwelowaniu różnic społecznych i rozwojowych dzieci pochodzących z gorzej sytuowanych grup społecznych, w szczególności z terenów wiejskich.



Edukacja przedszkolna może wydatnie przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych, jeśli spełnione są pewne warunki. Najbardziej efektywne programy oddziaływań obejmują intensywną, rozpoczynającą się we wczesnym wieku, ukierunkowaną na dziecko edukację w formach zinstytucjonalizowanych wraz z silnym zaangażowaniem rodziców, edukacją rodziców, zaprogramowanymi zajęciami edukacyjnymi w domu i wsparciem dla rodziny (Wczesna edukacja ... 2009).

Dostęp do edukacji przedszkolnej znacznie ułatwia rodzicom godzenie obowiązków rodzicielskich i zawodowych, a przez to ułatwia podjęcie decyzji o posiadaniu dziecka i wpływa korzystnie na współczynnik dzietności. W większości krajów UE poszerzanie dostępu do edukacji przedszkolnej i dbanie o jej jakość zostało uznane za kwestię priorytetową. W konsekwencji obserwuje się stały wzrost liczby dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej na terenie Europy Zachodniej. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej jest jednym z celów Strategii Lizbońskiej, która zaleca krajom UE objęcie opieką przedszkolną 90 % dzieci w wieku 3–6 lat do roku 2010.

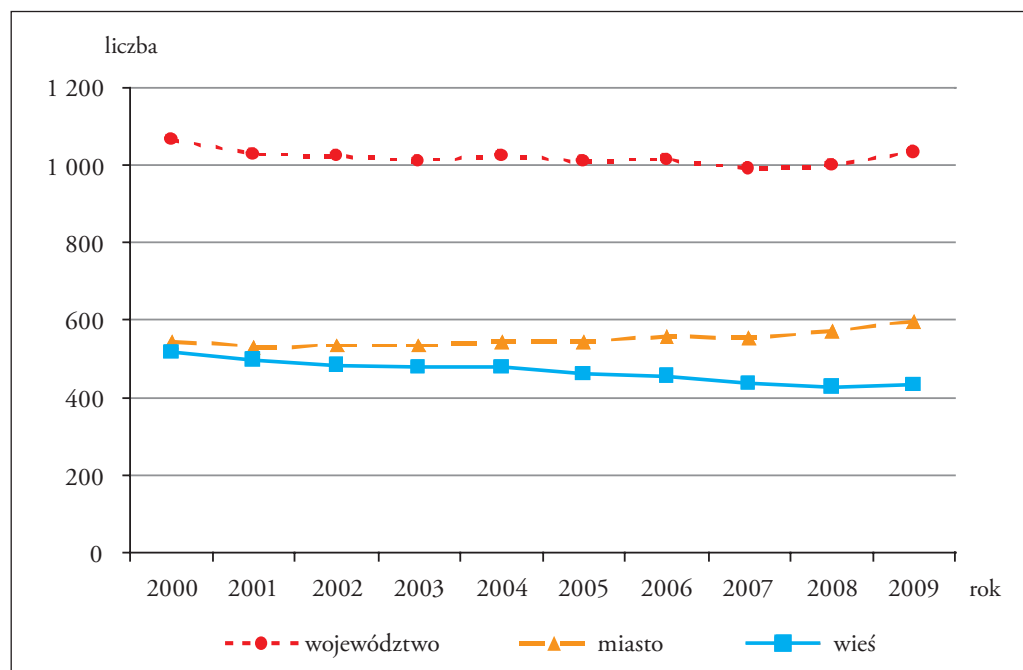
W Polsce w 2009 r. do placówek wychowania przedszkolnego uczęszczało jedynie ponad 68,1 % dzieci w wieku 3–6 lat. Największy odsetek dzieci objętych edukacją przedszkolną miał miejsce w miastach – 83,2 %, najniższy był charakterystyczny dla obszarów wiejskich – 47,5 %. Powyższa wartość wskaźnika upowszechnienia przedszkolnego systemu edukacji w Polsce należy do najniższych w Unii Europejskiej. Przeciętna wartość wskaźnika dla UE-27 wyniosła w badanym roku ponad 80 %. W niektórych krajach europejskich (np. we Francji, Włoszech, Czechach czy krajach skandynawskich) udział dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym w grupie wiekowej 3–6 lat wynosi ponad 95 %. Zwraca również uwagę stosunkowo niski poziom wydatków publicznych (w tys. euro według parytetu siły nabywczej) w przeliczeniu na jedno dziecko przeznaczonych na edukację przedszkolną, wynoszący w Polsce 2,8 tys. euro, przy średniej unijnej kształtującej się na poziomie 3,9 tys. euro (System edukacji w Europie ... 2010). Powyższe dane wskazują na konieczność zwiększenia środków na edukację przedszkolną w Polsce i upowszechnienie tego poziomu edukacji w kraju. Edukacja przedszkolna sprzyja bowiem zapewnieniu większych korzyści pod względem adaptacji społecznej dzieci oraz ułatwia im dalszą naukę. Wzmacnianie edukacji przedszkolnej stanowi ważny element zmniejszania różnic pod względem osiągnięć edukacyjnych dzieci i może przyczyniać się do uzyskania znacznych korzyści społeczno-ekonomicznych zwłaszcza w wypadku dzieci ze środowisk defaworyzowanych.

3.1. Placówki wychowania przedszkolnego w regionie

W 2009 r. na obszarze województwa dolnośląskiego funkcjonowało 1031 placówek wychowania przedszkolnego, do których uczęszczało 69,2 tys. dzieci. Blisko 50 % placówek przedszkolnych regionu stanowiły oddziały przedszkolne zlokalizowane przy szkołach podstawowych. Ich największy odsetek miał miejsce na obszarach wiejskich, gdzie tego typu placówki stanowiły aż 74 % wszystkich placówek. W wypadku ośrodków miejskich dominowały natomiast przedszkola, które stanowiły ponad 68 % wszystkich placówek wychowania przedszkolnego.

W latach 2000–2009 liczba placówek wychowania przedszkolnego ulegała w województwie pewnym wahaniom. Po okresie spadku ich liczby w latach 2000–2008 nastąpił wzrost liczby przedszkoli w regionie w roku 2009 o 3,1 %. Zwraca uwagę spadek liczby placówek wychowania przedszkolnego na obszarach wiejskich w badanym okresie. Obserwowany wzrost jest wynikiem przyrostu placówek głównie na terenie ośrodków miejskich (ryc. 11).

Ryc. 11. Liczba placówek wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



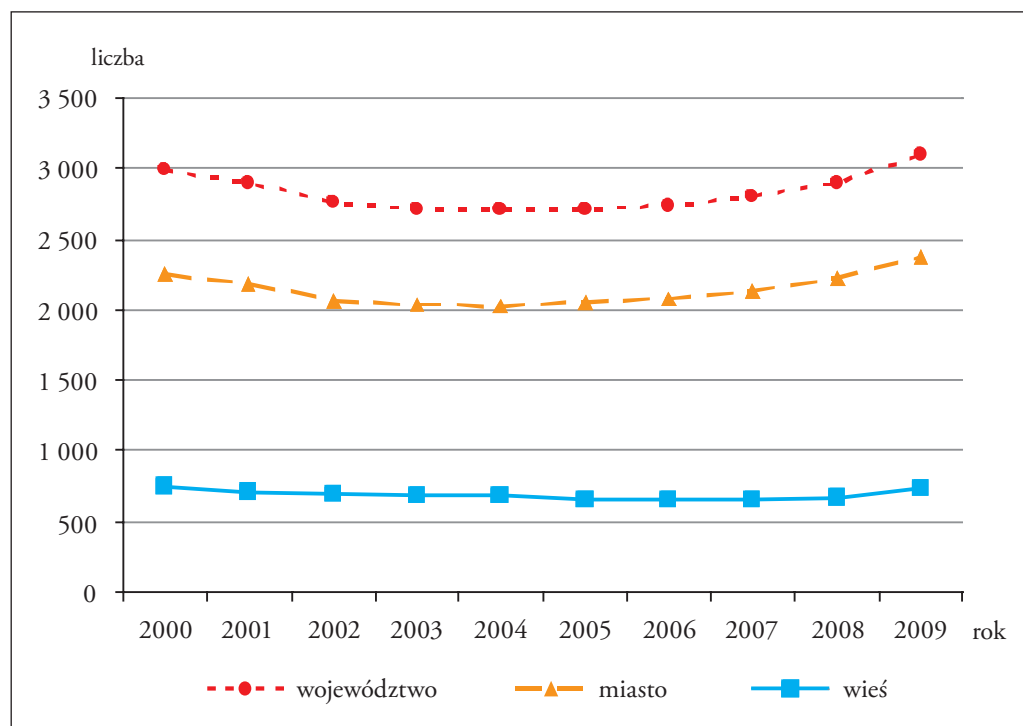
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

W wypadku liczby oddziałów w placówkach wychowania przedszkolnego, które jednocześnie determinują liczbę dostępnych miejsc, ich wzrost miał miejsce od 2006 r. zarówno na wsi, jak i w mieście, po okresie spadku w latach 2000–2005. W latach 2006–2009 liczba oddziałów w placówkach wychowania przedszkolnego zwiększyła się o 12,8 %. Wzrost był jednak większy w ośrodkach miejskich (o ponad 13 %) niż na wsi (o ponad 11 %) (ryc. 12).

3.2. Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego

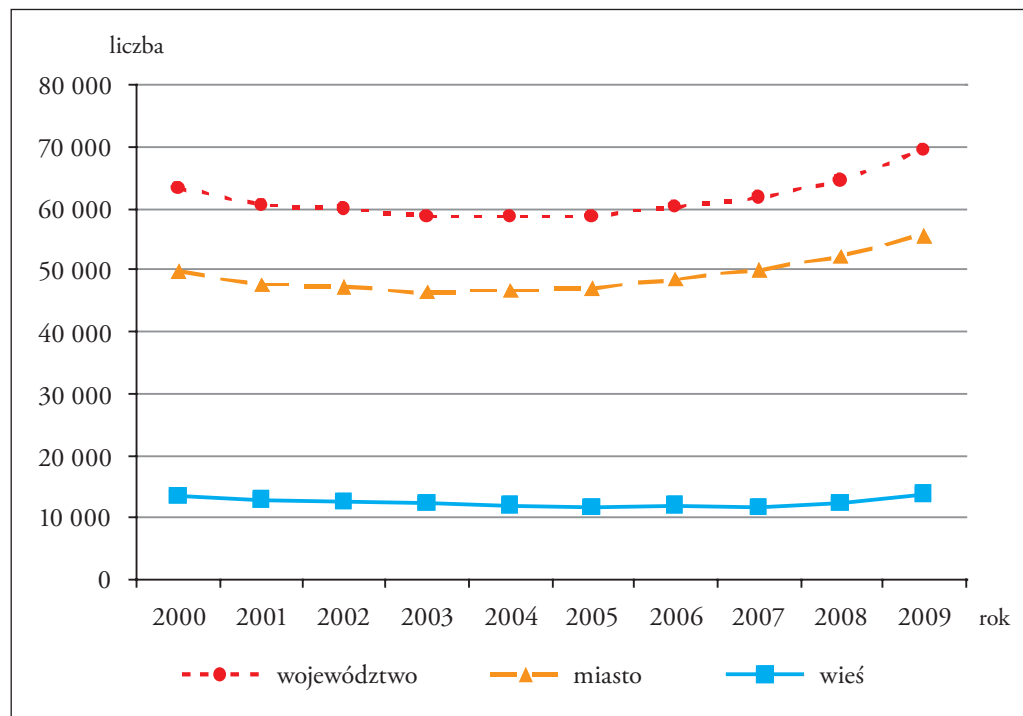
Od 2006 r. zwiększa się także liczba dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego. Wzrost ten w wypadku miast pojawił się już w 2005 r. Struktura dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w regionie w układzie miasto-wieś jest bardzo niekorzystna. Jedynie 20 % z nich to dzieci zamieszkałe w obszarach wiejskich województwa (ryc. 13).

Ryc. 12. Liczba oddziałów wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

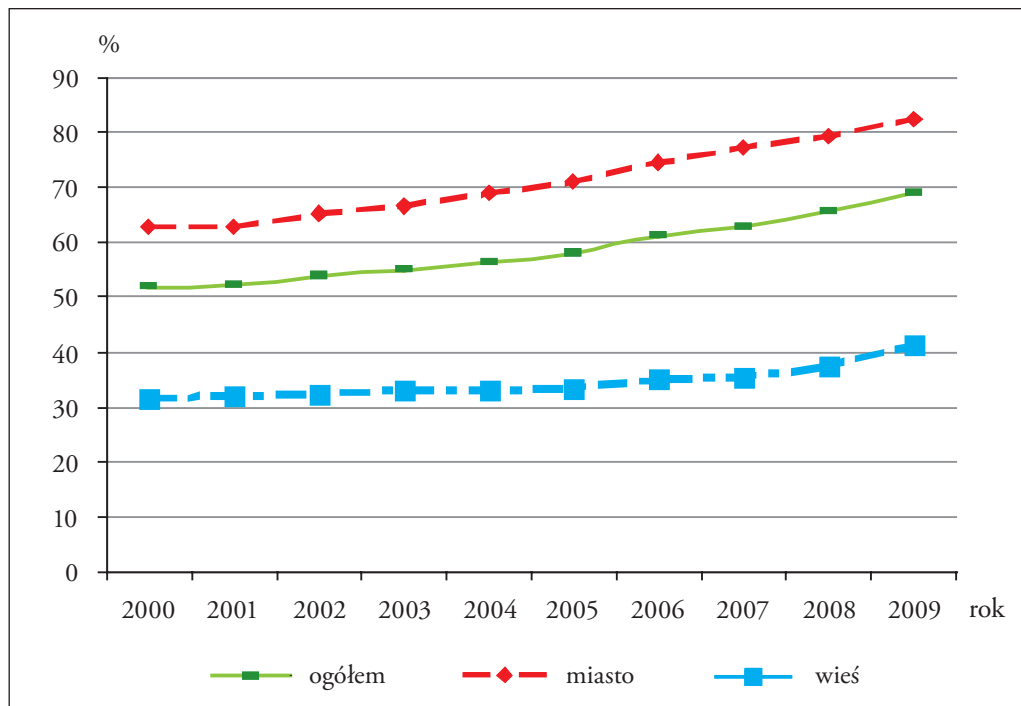
Ryc. 13. Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej w województwie w latach 2000–2009 ulegał pozytywnym zmianom. W badanym okresie wzrósł o 17 p.p. odsetek dzieci z grupy wiekowej 3–6 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego. Ta pozytywna tendencja miała miejsce zarówno w ośrodkach miejskich, jak i na wsi. Zwraca jednak uwagę szybszy wzrost analizowanego wskaźnika w mieście niż na wsi. W badanym okresie w miastach odsetek dzieci objętych edukacją przedszkolną wzrósł o blisko 20 p.p., podczas gdy na wsi jedynie o niespełna 10 p.p. (ryc. 14.).

Ryc. 14. Odsetek dzieci grupy wiekowej 3–6 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009

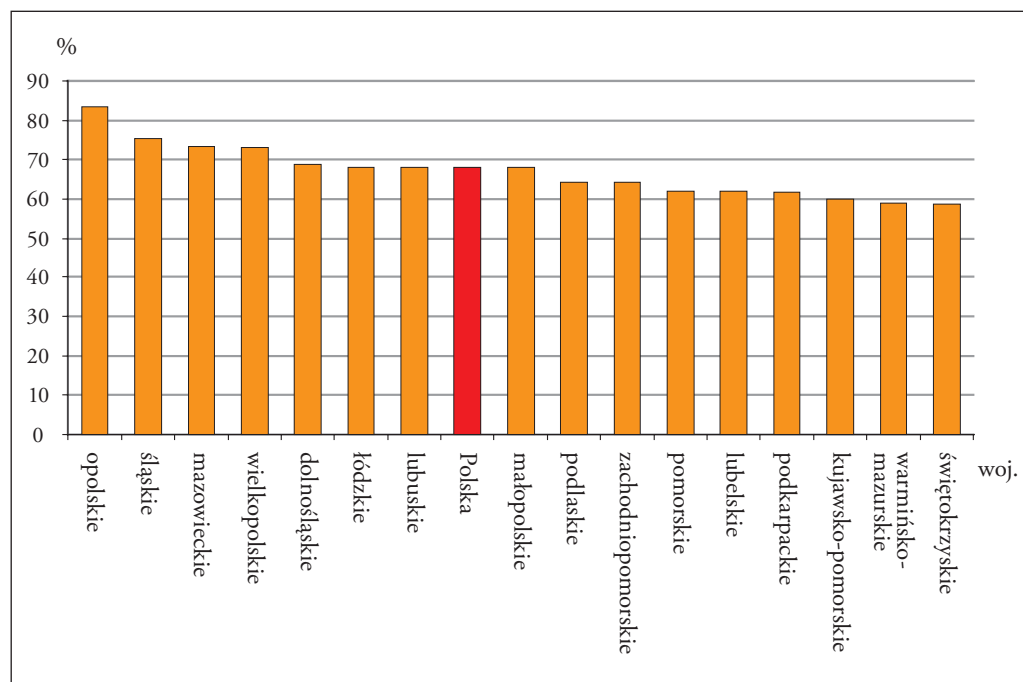


Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Na koniec 2009 r. odsetek dzieci w wieku 3–6 lat objętych edukacją przedszkolną w województwie wyniósł blisko 69 %. Jest on zdecydowanie niższy od poziomu upowszechnienia edukacji przedszkolnej w większości krajów Unii Europejskiej i średniej unijnej. Jej wartość została osiągnięta w wypadku miast regionu, gdzie odsetek dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego osiągnął ponad 82 %. Bardzo niski pozostaje nadal na obszarach wiejskich województwa – niespełna 42 % w 2009 r.

Pod względem upowszechnienia wychowania przedszkolnego region Dolnego Śląska uplasował w 2009 r. na piątej pozycji w kraju, po województwie opolskim, śląskim, mazowieckim i wielkopolskim (ryc. 15). Odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym był o niespełna 15 p.p. niższy od najlepszego poziomu w Polsce osiągniętego przez województwo opolskie (83,6 %) i o 0,7 p.p. wyższy od średniej dla kraju (68,1 %). Zwraca uwagę w województwie znacznie niższy (o ponad 6 p.p.) poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego na obszarach wiejskich w stosunku do wartości ogólnokrajowej wynoszącej w Polsce w 2009 r. 47,5 %.

Ryc. 15. Odsetek dzieci w województwach objętych wychowaniem przedszkolnym w 2009 r.



Źródło: opracowane własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

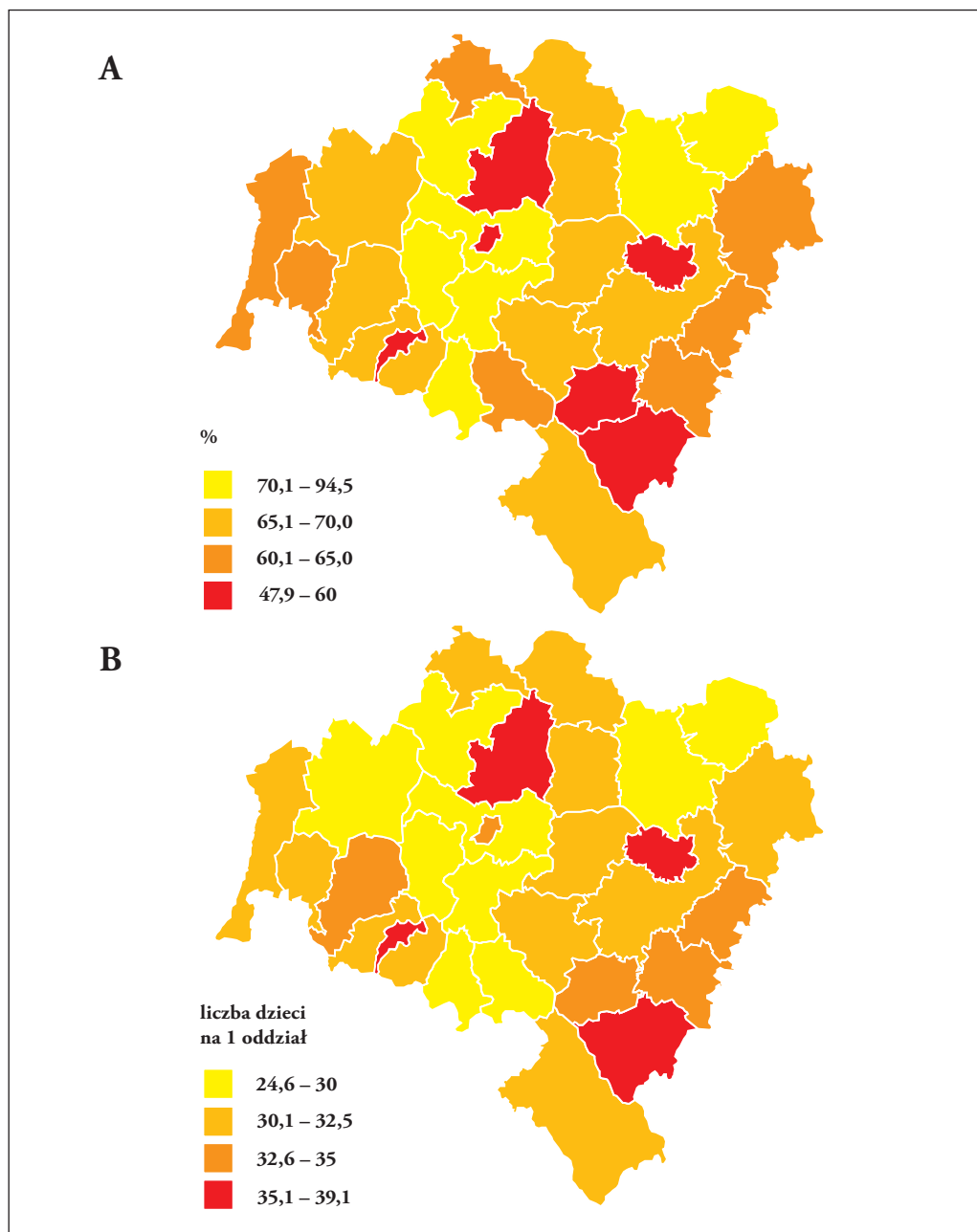
Odsetek dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej w regionie jest znacznie zróżnicowany w układzie powiatów (ryc. 16A). Największy, o wartościach od 70 % do 95 %, występował w miastach na prawach powiatu oraz w powiatach dzierżoniowskim, ząbkowickim i lubińskim. Powyższe powiaty uzyskały już unijny poziom w zakresie edukacji przedszkolnej. Wysoki odsetek był również charakterystyczny dla powiatów wschodniej części województwa (oleśnicki, oławski i strzeliński), a także powiatu wałbrzyskiego, głogowskiego i powiatów przy zachodniej granicy: zgorzeleckiego i lubańskiego. Najgorsza sytuacja miała miejsce w pasie powiatów od kamiennogórskiego, złotoryjskiego i jaworskiego przez legnicki i polkowicki, a także w powiatach trzebnickim i milickim. Odsetek dzieci korzystających z placówek wychowania przedszkolnego na tych obszarach wynosił poniżej 60 %. Rozkład przestrzenny badanego zjawiska wykazuje znaczną zależność od poziomu urbanizacji. Niższy odsetek dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej uwiadamnia się także w powiatach z funkcją rolniczą (szczególnie legnicki, jaworski czy trzebnicki).



Znaczne przestrzenne zróżnicowanie ma miejsce także w wypadku dostępności edukacji przedszkolnej w województwie wyrażonej liczbą dzieci przypadających na 1 oddział w placówkach wychowania przedszkolnego. Im niższa wartość wskazanego parametru, tym większa dostępność edukacji przedszkolnej. Najkorzystniejszą wartość analizowanego wskaźnika osiągały przeważnie powiaty charakteryzujące się jednocześnie najwyższym odsetkiem dzieci uczęszczających do przedszkoli. Były więc to jednostki z największą dostępnością tego poziomu edukacji (por. ryc. 16A i 16B). Zwraca jednak uwagę niski poziom dostępności edukacji przedszkolnej w powiecie wałbrzyskim, polkowickim i bolesławieckim.

Istotną grupę, z punktu widzenia analizy edukacji przedszkolnej, stanowi grupa sześciolatków. Podlegają one bowiem rocznemu, obowiązkowemu przygotowaniu przedszkolnemu, które może być realizowane w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych. W województwie dolnośląskim w 2009 r. obowiązek przygotowania przedszkolnego 52 % sześciolatków realizowało w przedszkolach, a 39 % w oddziałach przy szkołach podstawowych. Łącznie odsetek sześciolatków objętych obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym wyniósł w województwie w 2009 r. 91 %. Należy podkreślić, iż w wypadku miast praktycznie 100 % omawianej populacji było objętych obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym, realizowanym częściej w placówkach przedszkolnych (67 % sześciolatków) niż w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych (33 % sześciolatków). W wypadku obszarów wiejskich odsetek analizowanej populacji dzieci objętych obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym wyniósł jedynie 74 %. Na wsi zdecydowanie częściej był on realizowany w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych (52 % sześciolatków) niż w przedszkolach (22 % sześciolatków).

Ryc. 16. Dzieci w przedszkolach w województwie dolnośląskim w 2009 r.
A – odsetek dzieci w wieku 3–6 lat objętych edukacją przedszkolną; B – liczba dzieci przypadających na 1 oddział w placówkach wychowania przedszkolnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.



3.3. Gęstość placówek wychowania przedszkolnego

Gęstość liczby oddziałów placówek wychowania przedszkolnego, wyrażającego jednocześnie dostępność tego poziomu edukacji w jednostkach terytorialnych, wykazuje bardzo istotny związek z gęstością zaludnienia grupy dzieci w wieku przedszkolnym. Wskaźnik korelacji liniowej Pearsona dla wskazanych cech wyniósł w 2009 r. wartość 0,99. Wobec praktycznej koincydencji tych dwóch układów obliczono oczekiwaną, teoretyczną gęstość placówek wychowania przedszkolnego na podstawie gęstości zaludnienia grupy wiekowej 3–6 lat. W tym celu zastosowano odwzorowanie jednego szeregu w drugi poprzez wyrażenie jednego szeregu w jednostkach mianowanych szeregu drugiego. Ustalono pomiędzy tymi wartościami zależność korelacyjną, stosując analizę regresji. Oznaczano gęstość zaludnienia grupy wiekowej 3–6 lat przez G_p , a oczekiwaną gęstość oddziałów placówek wychowania przedszkolnego przez PP . Po obliczeniu współczynników regresji na podstawie danych o gęstości zaludnienia grupy wiekowej 3–6 lat i gęstości placówek wychowania przedszkolnego w powiatach województwa dolnośląskiego równanie przybiera postać:

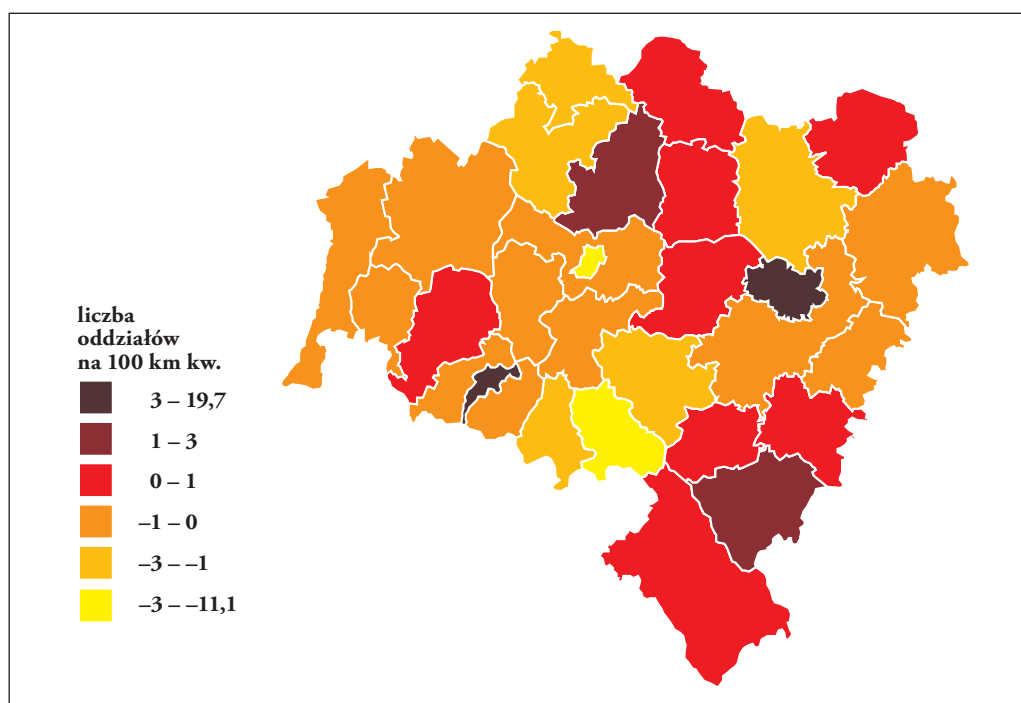
$$PP = 3,4316 \cdot G_p - 1,4774$$

Równanie to pozwala dla każdego powiatu przyporządkować gęstości zaludnienia grupy wiekowej dzieci 3–6 lat występującej w roli argumentu teoretyczną gęstość oddziałów placówek wychowania przedszkolnego w roli funkcji. Następnie obliczono różnice pomiędzy rzeczywistą a oczekiwaną gęstością oddziałów placówek wychowania przedszkolnego w układzie powiatów województwa dolnośląskiego.

Największe odchylenia dodatnie miały miejsce w Jeleniej Górze i Wrocławiu. Miasta te charakteryzowały się więc największą dostępnością i najszerszą ofertą w zakresie edukacji przedszkolnej w województwie w stosunku do gęstości zaludnienia grupy wiekowej dzieci 3–6 lat. Korzystna sytuacja charakteryzowała także powiaty ząbkowicki i lubiński (ryc. 17).

Największe odchylenia ujemne wystąpiły natomiast w Legnicy i powiecie wałbrzyskim. Niekorzystna sytuacja była charakterystyczna także dla powiatów: głogowskiego, świdnickiego, kamiennogórskiego, trzebnickiego i polkowickiego. Wymienione jednostki terytorialne wykazywały więc najniższą gęstość oddziałów placówek wychowania przedszkolnego w odniesieniu do gęstości zaludnienia grupy wiekowej dzieci od 3 do 6 lat w stosunku do pozostałych powiatów regionu. W rezultacie poziom zaspokajania potrzeb w zakresie wychowania przedszkolnego we wspomnianych powiatach był najniższy w regionie.

Ryc. 17. Różnice pomiędzy rzeczywistą a oczekiwaną gęstością placówek wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w 2009 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

4. Szkolnictwo podstawowe

Szkolnictwo podstawowe w polskim systemie edukacji stanowi formalnie pierwszy etap kształcenia. Nauka w szkole podstawowej, podobnie jak w gimnazjum, ma charakter obowiązkowy. Czas nauki w szkole podstawowej został podzielony na dwa zasadnicze etapy. Pierwszy obejmujący trzy lata (tj. klasy I–III) nazywany jest potocznie nauczaniem początkowym lub kształceniem zintegrowanym. Zajęcia najczęściej prowadzone są przez jednego nauczyciela, pełniącego jednocześnie funkcję wychowawcy. W trakcie kolejnych trzech lat (drugi etap edukacyjny – klasy IV–VI) zajęcia prowadzą nauczyciele danych przedmiotów.

Edukacja na poziomie szkoły podstawowej stanowi ważny element w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Jej efekty uwiadaczniają się w wynikach ogólnopolskiego,

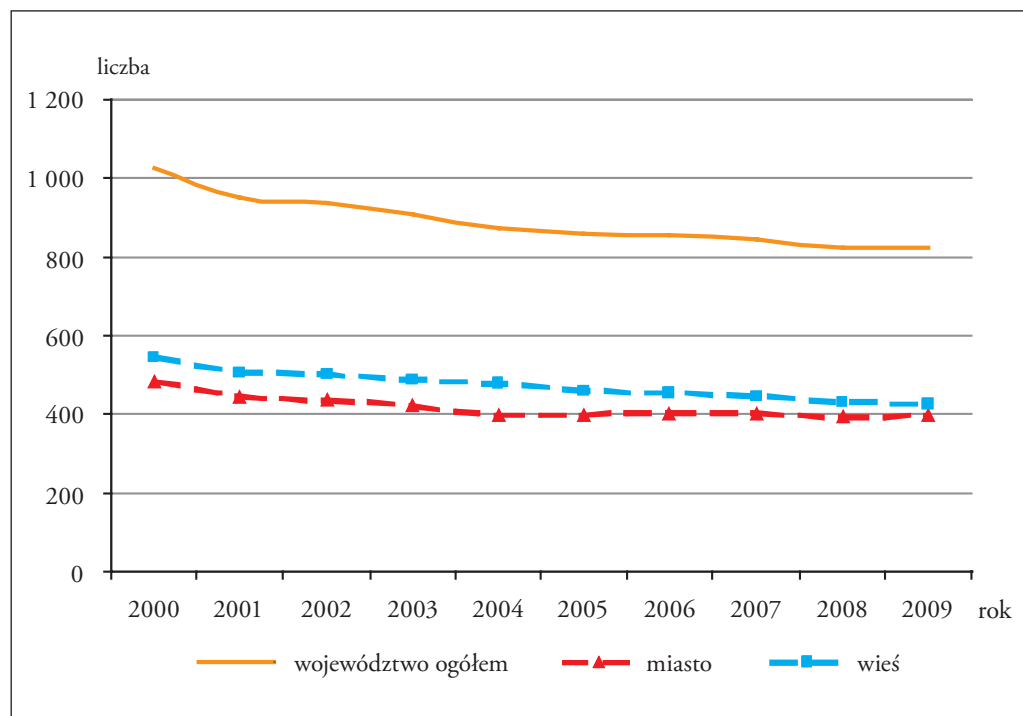


obowiązkowego sprawdzianu zewnętrznego dla uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej organizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Wyniki egzaminu mają wpływ na dokonywanie wyboru dalszego etapu kształcenia. Korzystne wyniki z egzaminu pozwalają uczniom na wybór gimnazjum poza obszarem ich rejonizacji. Ten podstawowy etap kształcenia stanowi swoisty fundament do budowy właściwej jakości kapitału ludzkiego i społecznego całej gospodarki.

4.1. Sieć placówek szkolnictwa podstawowego

W 2009 r. na obszarze województwa dolnośląskiego sieć szkolnictwa podstawowego, łącznie z placówkami szkolnictwa specjalnego, tworzyło 822 szkoły. Placówki szkół specjalnych stanowiły 10,1 % ogółu. Liczba szkół podstawowych w województwie w latach 2000–2009 systematycznie malała (ryc. 18). W 2009 r. ich liczebność zmniejszyła się w stosunku do 2000 r. o blisko 20 %. Powyższa tendencja była charakterystyczna zarówno dla wsi, jak i dla miast województwa. Można jednak zauważyć nieco szybsze tempo zmniejszania się liczby szkół w miastach w okresie 2000–2004. W wypadku szkół zlokalizowanych na wsi wspomniane tempo było bardziej równomierne. W badanym okresie struktura rozmieszczenia szkół w układzie miasto-wieś zasadniczo nie uległa zmianie. Nadal nieco więcej jest ich na wsi (51,9 %) niż w mieście, choć zaznacza się stopniowy spadek udziału szkół na wsi w stosunku do ogólnej ich liczebności w regionie.

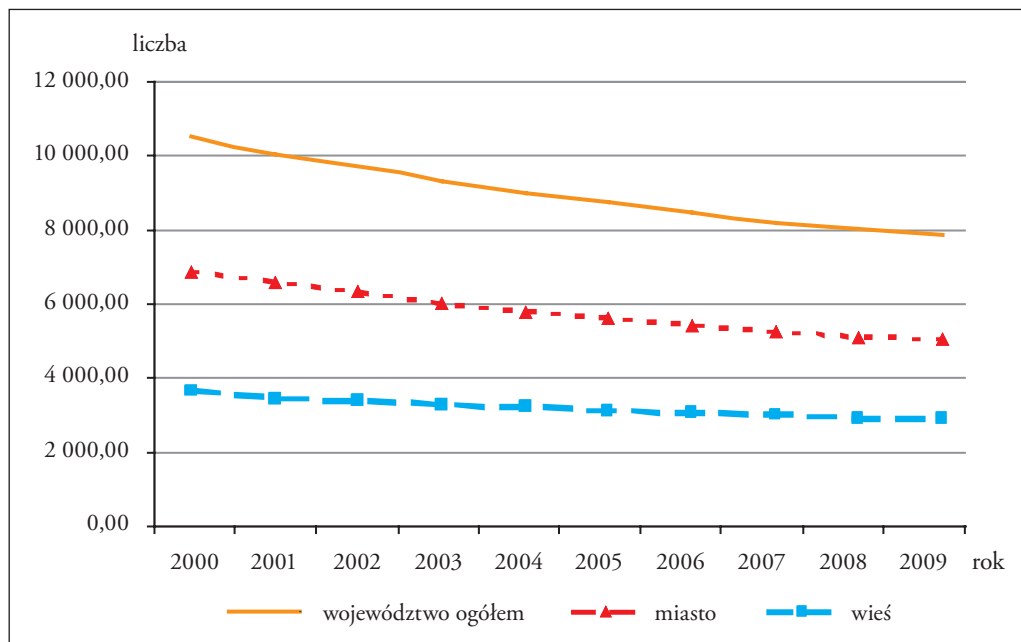
**Ryc. 18. Liczba szkół podstawowych w województwie dolnośląskim
w latach 2000–2009**



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

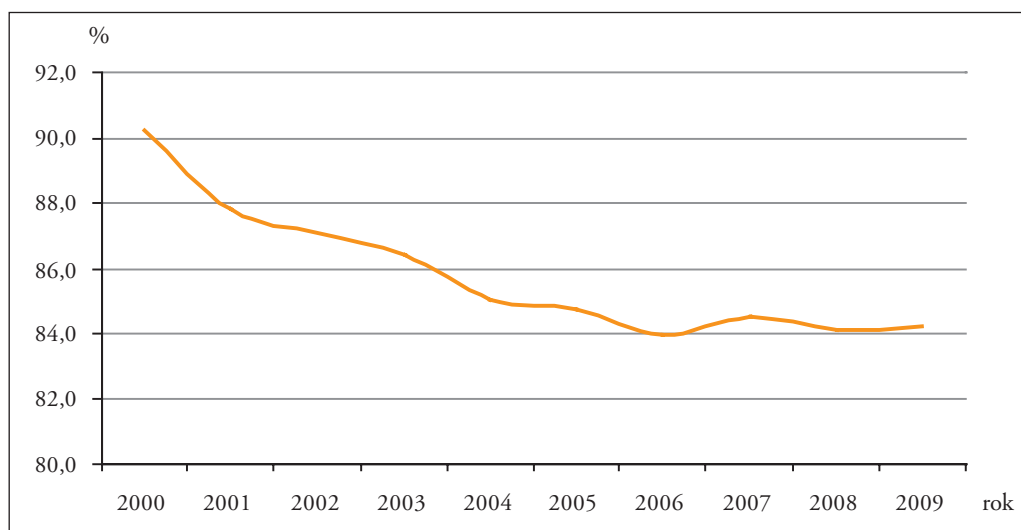
Podobna prawidłowość dotyczyła także liczebności oddziałów w szkołach podstawowych. W badanym okresie zmniejszyła się ona w województwie o 25 %. Większy spadek liczby oddziałów szkolnych występował w miastach (o ponad 26 %) niż na wsi (o blisko 21 %) (ryc. 19). W rezultacie na koniec 2009 r. liczba oddziałów w województwie wynosiła 7 932, z czego 3,8 % stanowiły oddziały ulokowane w placówkach szkół specjalnych. Cechą charakterystyczną liczebności oddziałów jest jednak ich zdecydowanie większy udział w miastach (blisko 64 % ogółu) niż na wsi, co wynika z wysokiego poziomu urbanizacji regionu oraz wielkości szkół miejskich.

Ryc. 19. Liczba oddziałów szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Ryc. 20. Udział szkół podstawowych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

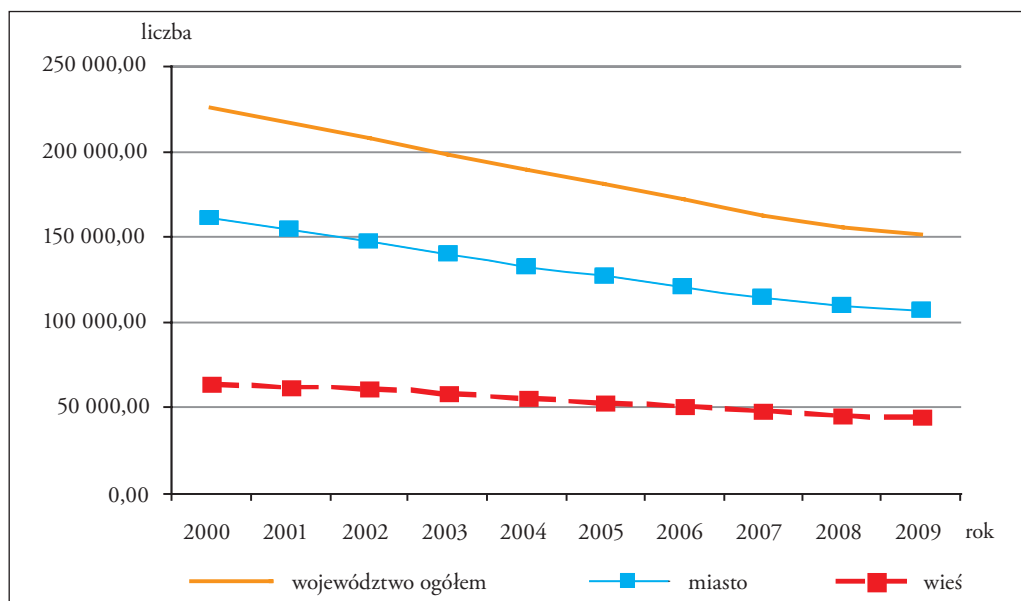


Zdecydowana większość szkół podstawowych w województwie dolnośląskim to szkoły publiczne. Podstawowym gestorem sieci szkół podstawowych jest samorząd terytorialny. W latach 2000–2009 można jednak zauważyć niewielki spadek jego udziału, z 90 % w roku 2000 do ponad 84 % w 2009, na rzecz organizacji społecznych i stowarzyszeń oraz związków wyznaniowych (ryc. 20).

4.2. Uczniowie i absolwenci szkół podstawowych

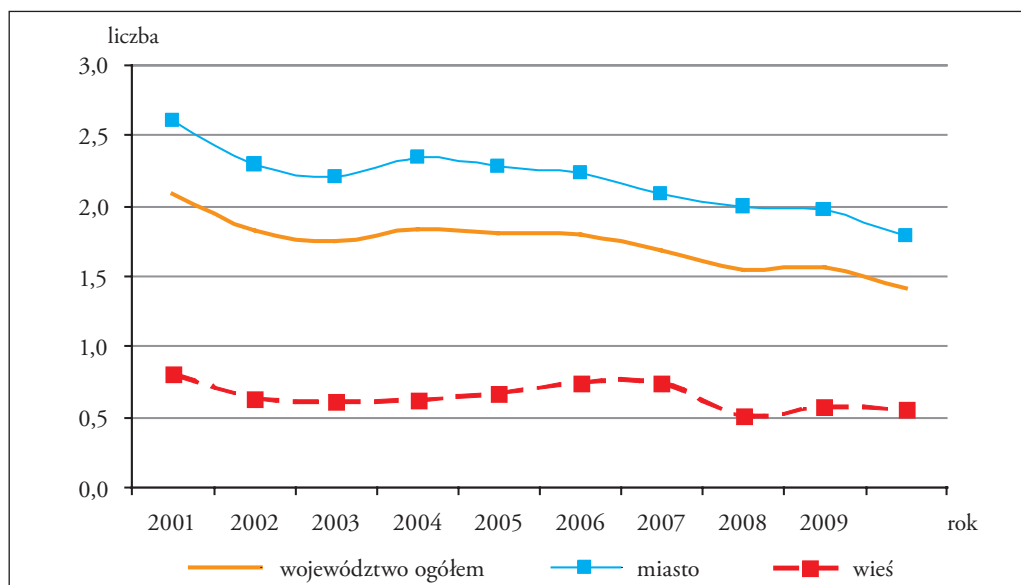
W 2009 r. do szkół podstawowych w województwie uczęszczało ponad 151 tys. uczniów (łącznie z uczniami szkół specjalnych). Ich liczba jednak systematycznie spada. W roku 2009 populacja uczniów szkół podstawowych w regionie w stosunku do roku 2000 zmniejszyła się o ponad 32 % (ryc. 21). Większy spadek liczby uczniów odnotowano w mieście, tj. o blisko 34 %, niż na wsi, o ponad 30 %. Średniorocznie liczba uczniów szkół podstawowych w województwie obniżała się o 4,3 %. Podobne prawidłowości dotyczą zmian liczebności uczniów szkół specjalnych. W tej kategorii szkół dynamika spadku liczebności uczniów jest jednak zdecydowanie większa. Szybsze tempo spadku liczebności wskazanej populacji uczniów uwidacznia się w obniżającym się odsetku uczniów szkół specjalnych w liczebności uczniów ogółem zarówno w mieście, jak i na wsi (ryc. 22). W okresie 2000–2009 liczba uczniów szkół specjalnych w regionie zmniejszyła się o ponad 50 %. Na szybsze tempo spadku uczniów w szkołach specjalnych wpływa zwiększanie się liczby integracyjnych placówek szkół podstawowych w województwie.

Ryc. 21. Liczba uczniów w szkołach podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

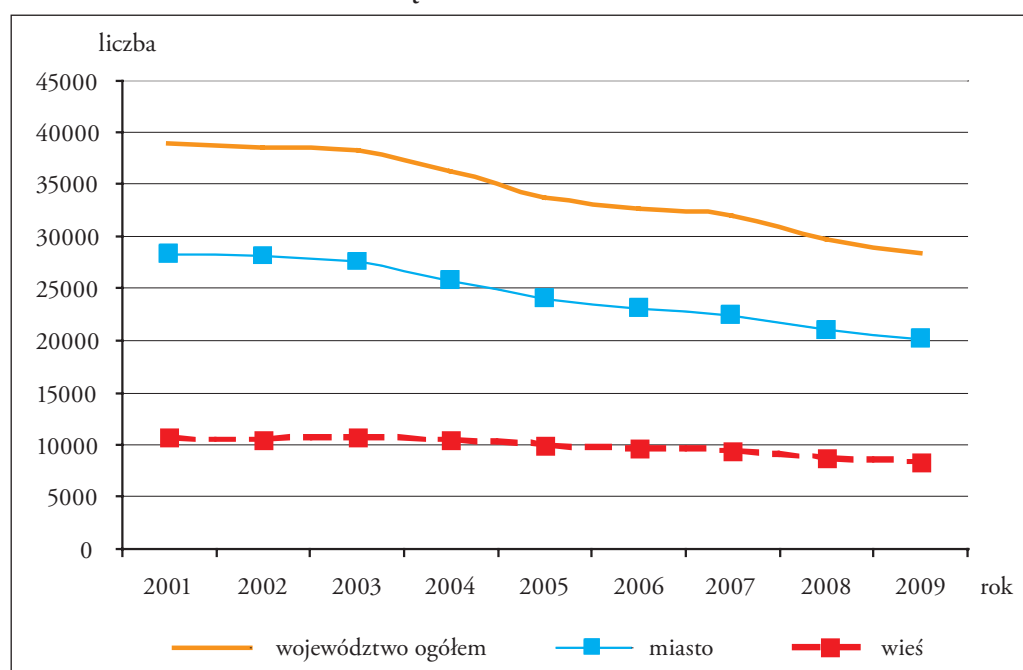
Ryc. 22. Odsetek uczniów szkół specjalnych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Spadek liczebności dotyczy także absolwentów szkół podstawowych (ryc. 23). Ich liczba w 2009 r. wyniosła ponad 28,5 tys. osób. W stosunku do roku 2001 liczba absolwentów szkół podstawowych we wskazanym roku zmniejszyła się o blisko 27 %. Większy spadek liczby absolwentów odnotowano w mieście (o ponad 28 %) niż na wsi (o ponad 22 %). Średniorocznie liczba absolwentów w regionie obniżała się o 3,8 %.

Ryc. 23. Liczba absolwentów w szkołach podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2001–2009

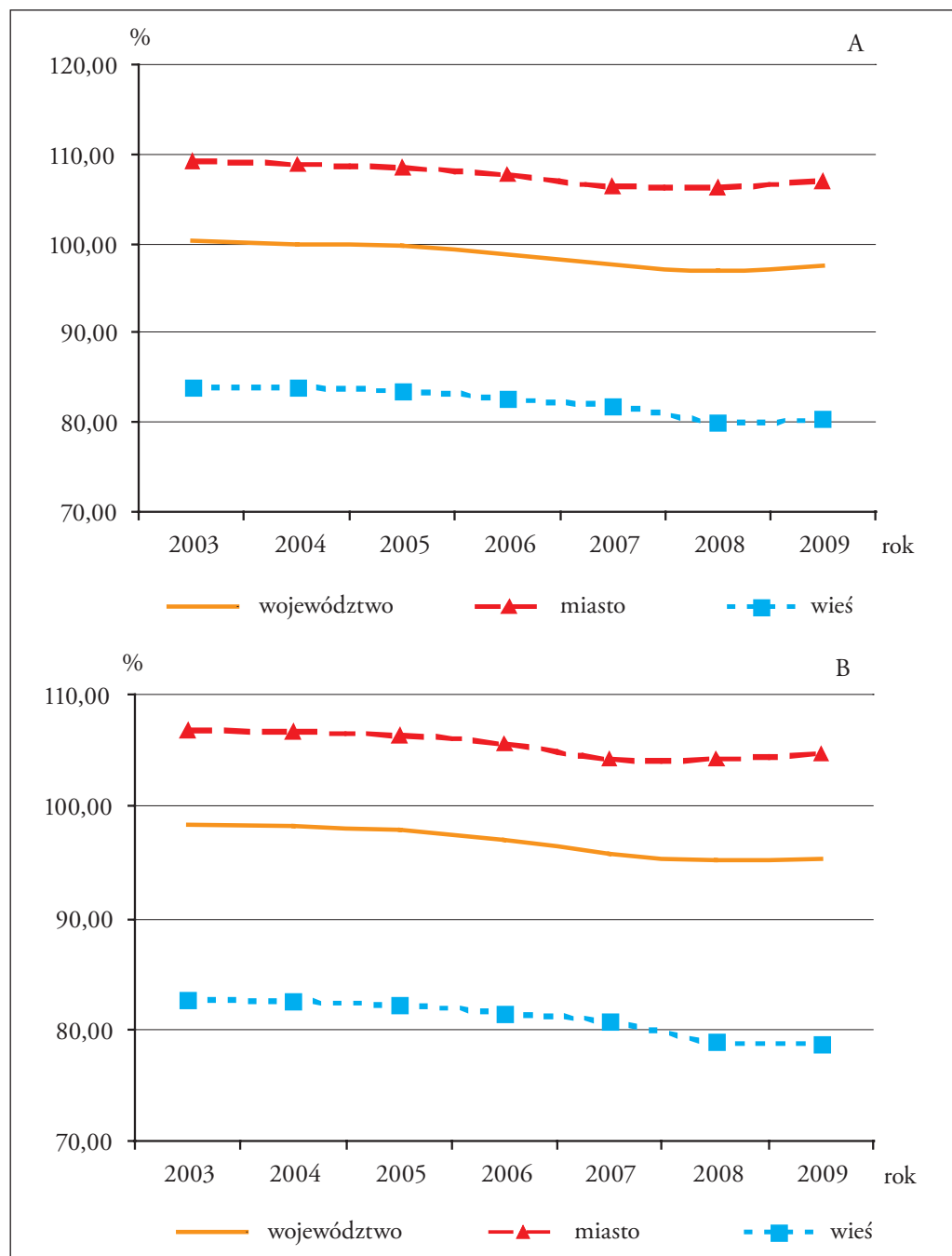


Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Miarą powszechności nauczania są współczynniki skolaryzacji, wyrażane w ujęciu procentowym. W wypadku szkolnictwa podstawowego przyjmują one na ogół wysokie wartości, z uwagi na obowiązkowy charakter tego poziomu edukacji. Mimo to możemy zaobserwować ich pewne zróżnicowanie co do przyjmowanych wartości.

Wartość współczynnika skolaryzacji brutto w 2009 r. dla województwa wyniosła blisko 98 %. Zwraca uwagę stopniowy spadek jego wartości w latach 2003–2009 z poziomu ponad 100 % w roku 2003. Ten sam kierunek zmian ma miejsce zarówno w mieście, jak i na wsi. W wypadku obszarów miejskich jego wartość w badanym okresie jest jednak zdecydowanie wyższa i spadek nieco wolniejszy niż na wsi (ryc. 24A).

**Ryc. 24. Zmiana współczynnika skolaryzacji w województwie dolnośląskim
w latach 2003–2009, A– brutto, B – netto**



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.



W 2003 r. różnica wartości wskaźnika w układzie miasto-wieś wynosiła 25 p.p., natomiast w 2009 r. już 27 p.p. Rozkład wartości analizowanego wskaźnika w układzie miasto-wieś jest efektem absorpcji części uczniów zamieszkujących obszary wiejskie przez placówki szkolnictwa podstawowego w miastach. Identyczne prawidłowości możemy zaobserwować także w wypadku współczynnika skolaryzacji netto (ryc. 24B).

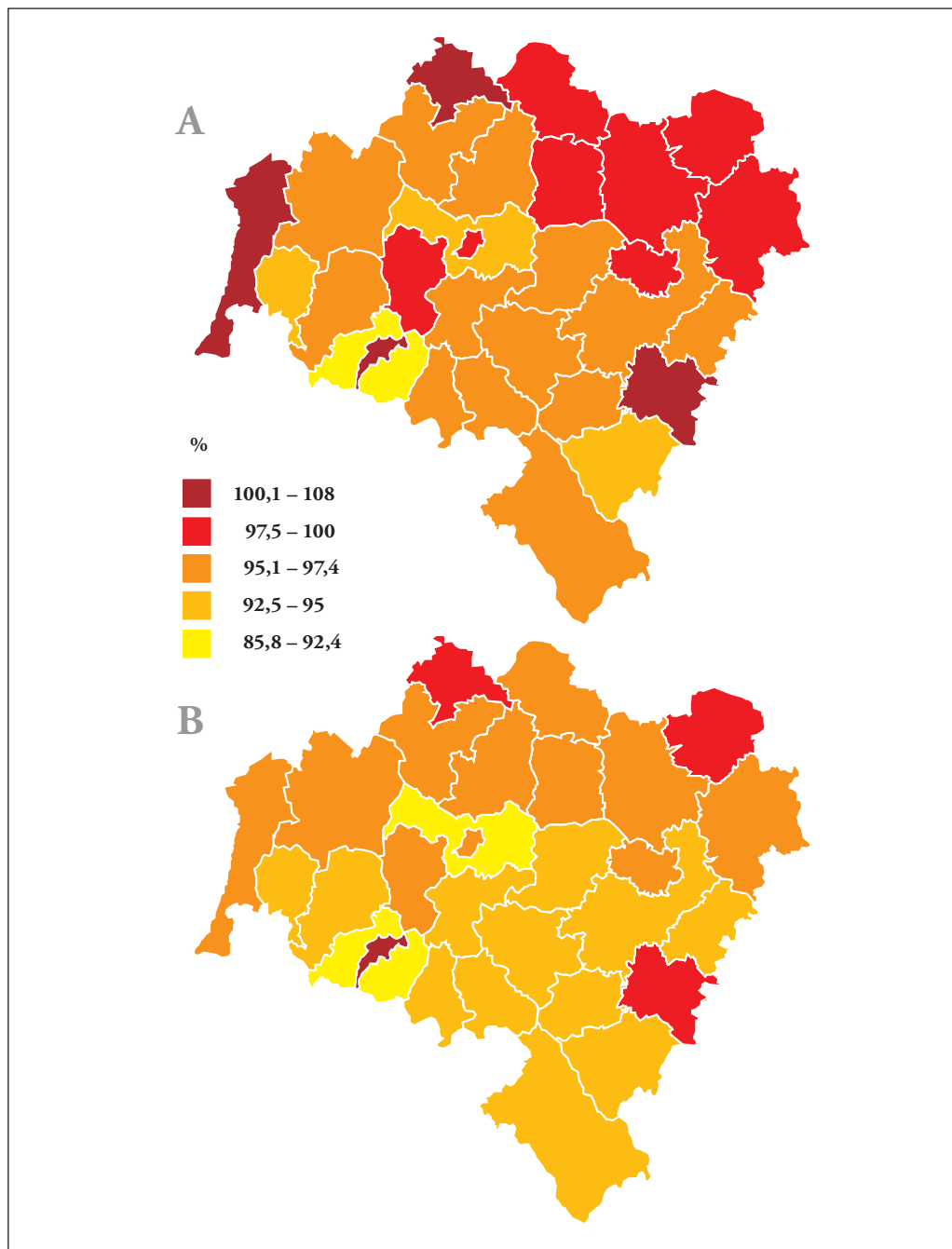
Wskaźnik skolaryzacji brutto jest również przestrzennie zróżnicowany w układzie powiatów regionu (ryc. 25A). Najwyższe wartości parametru, powyżej 100 %, uzyskało miasto Jelenia Góra (aż 108 %) oraz powiaty: głogowski, strzeliński i zgorzelecki. Jest to efektem większej absorpcji uczniów przez miasta związane z wymienionymi jednostkami terytorialnymi oraz prawdopodobnie zwiększonego wprowadzenia grupy sześciolatków do edukacji na poziomie szkoły podstawowej. Wysokie wartości parametru mają miejsce także w powiatach północno-wschodniej części województwa, w miastach: Wrocławiu i Legnicy oraz powiecie złotoryjskim.

Najniższą wartość wskaźnika odnotowano szczególnie w powiecie jeleniogórskim (poniżej 88 %), a także w legnickim. Przyczyną powyższej sytuacji jest charakter wyżej wymienionych powiatów. Stanowią one naturalne zaplecze dwóch dużych ośrodków miejskich (Jeleniej Góry i Legnicy) o niskim poziomie urbanizacji. Dodatkowo w wypadku Jeleniej Góry, znaczna południkowa rozciągłość jej powierzchni, sprzyja większej dostępności placówek szkolnictwa podstawowego dla sąsiadujących obszarów wiejskich. Stąd istotna część dzieci w wieku szkolnym powiatów: jeleniogórskiego i legnickiego korzysta z placówek zlokalizowanych na obszarze wymienionych miast.

Wartość współczynnika skolaryzacji netto była nieco niższa niż w wypadku współczynnika brutto. Dla województwa dolnośląskiego w 2009 r. wyniosła ona ponad 95 %. Pod względem wspomnianego wskaźnika region Dolnego Śląska wykazuje znaczne przestrzenne różnice (ryc. 25B). Na podstawie uzyskanych przez powiaty województwa wartości wskaźnika skolaryzacji netto uwiadamia się pewien wyraźny, dualny podział przestrzeni regionu. Na część północną wraz ze stolicą regionu Wrocławiem, charakteryzującą się większym odsetkiem dzieci, powyżej 95 % z grupy wiekowej 7–12 lat, objętych edukacją w zakresie szkoły podstawowej oraz na część południową (z wyjątkiem Jeleniej Góry i powiatu strzelińskiego) z nieco niższym poziomem wskaźnika, tj. od 92,5 % do 95 %. Tradycyjnie najniższe wartości wskaźnika odnotowano dla analizowanych powyżej powiatów: jeleniogórskiego i legnickiego.

Ryc. 25. Współczynnik skolaryzacji w województwie dolnośląskim w 2009 r.

A – brutto, B – netto



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.



4.3. Wielkość szkół i poziom ich komputeryzacji

Istotnym elementem w podnoszeniu poziomu edukacyjnego społeczeństwa jest dążenie do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych. Realizacji powyższych celów służą różnorodne programy nauczania, w tym m. in. realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki program indywidualizacji procesu nauczania i wychowania uczniów. Ma on charakter kompleksowego programu wspomagającego szkołę w procesie edukacji, uwzględniającego indywidualną pracę z dzieckiem w celu wspierania jego osobistego rozwoju. W zakresie indywidualizacji oznacza on wsparcie działań szkoły we wczesnym, pierwszym etapie edukacyjnym, w realizacji treści i wymagań, określonych w nowej podstawie programowej i wypracowanych w ramach projektu systemowego MEN „Doskonalenie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół pod kątem zgodności z wymogami gospodarki opartej na wiedzy”. Indywidualizacja pracy z uczniem w ramach obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjno-wychowawczych przewidzianych przez program będzie stałym elementem nowej jakości procesu kształcenia i wychowania (Zasady przygotowania..., 2010). Na realizację wspomnianych programów, a szczególnie ich efektywność wpływają także uwarunkowania dotyczące wielkości szkół i ich oddziałów.

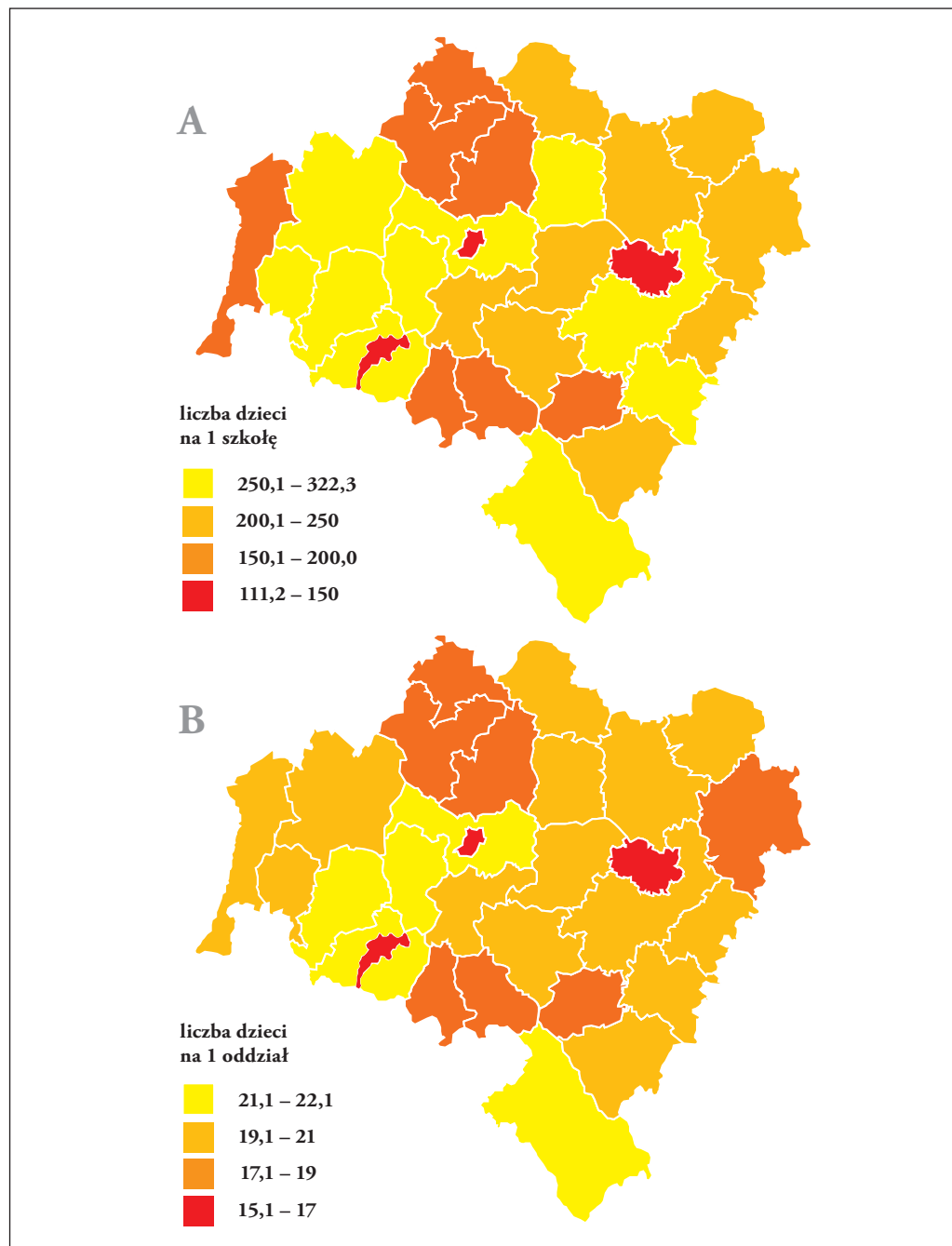
Województwo dolnośląskie charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem przestrzennym pod względem wielkości szkół (ryc. 26A). Przeciętna wielkość szkoły podstawowej w regionie w 2009 r. to placówka, do której uczęszczało blisko 185 uczniów. Szkoły o największej liczebności uczniów występowały głównie w miastach na prawach powiatu. Przeciętna wielkość szkoły w tych jednostkach to placówka, do której uczęszczało ponad 250 uczniów. Stosunkowo duże szkoły pod względem liczebności uczniów występowały także w powiatach charakteryzujących się wysokim poziomem urbanizacji: lubiński, głogowski i polkowicki czy wałbrzyski i dzierżoniowski. Szkoły najmniejsze, liczące poniżej 150 uczniów, występowały głównie w powiatach części zachodniej województwa (lubański, lwówecki, jeleniogórski, bolesławiecki, złotoryjski i legnicki) oraz w powiecie wrocławskim, strzelińskim, kłodzkim i wołowskim. Wymienione jednostki terytorialne związane były więc najczęściej z niskim poziomem urbanizacji (strzeliński, wołowski, legnicki, lwówecki), dominującą funkcją rolniczą (strzeliński, legnicki czy złotoryjski) lub rozproszonym osadnictwem (kłodzki).



Nieco mniejsze zróżnicowanie w natężeniu zjawiska miało miejsce w wypadku przeciętnej wielkości oddziału szkolnego w placówkach szkół podstawowych (por. ryc. 26B). Ponownie najbardziej liczebne oddziały szkolne występowały w miastach na prawach powiatu i wymienionych powyżej powiatach zurbanizowanych. Najmniejsze oddziały (poniżej 15 uczniów) były charakterystyczne dla powiatów: jeleniogórskiego, lwóweckiego, złotoryjskiego, legnickiego i kłodzkiego. Zwraca uwagę większe podobieństwo powiatów w części wschodniej województwa pod względem wielkości oddziałów niż w wypadku wielkości szkół (ryc. 26A i 26B).

Elementem sprzyjającym procesowi kształcenia na wszystkich poziomach edukacji jest wyposażenie bazy dydaktycznej placówek szkolnych w odpowiedni sprzęt informacyjny i dostęp do szerokopasmowego internetu. Jak pokazują wyniki badania trendów rozwoju internetu w Polsce, odsetek gospodarstw domowych z dostępem szerokopasmowym do internetu w dużych miastach osiągnie w przyszłości 100 %, jednak w skali całego kraju nie przekroczy pułapu 50 %. W małych miastach granica wzrostu wynosi 48 %, a na obszarach wiejskich 70 %. Luka rozwojowa miasto-wieś nie zanika, tak jak nie zanikają różnice między Polską i bardziej zaawansowanymi krajami Unii (Strużak, 2008). Dostęp do szerokopasmowego internetu w szkole stanowi więc dla wielu uczniów, w tym szczególnie z obszarów wiejskich, jedyną możliwość korzystania i posługiwania się tym nośnikiem informacji.

Ryc. 26. Wielkość szkół podstawowych i ich oddziałów w województwie dolnośląskim w 2009 r. A – wielkość szkół; B – wielkość oddziału.



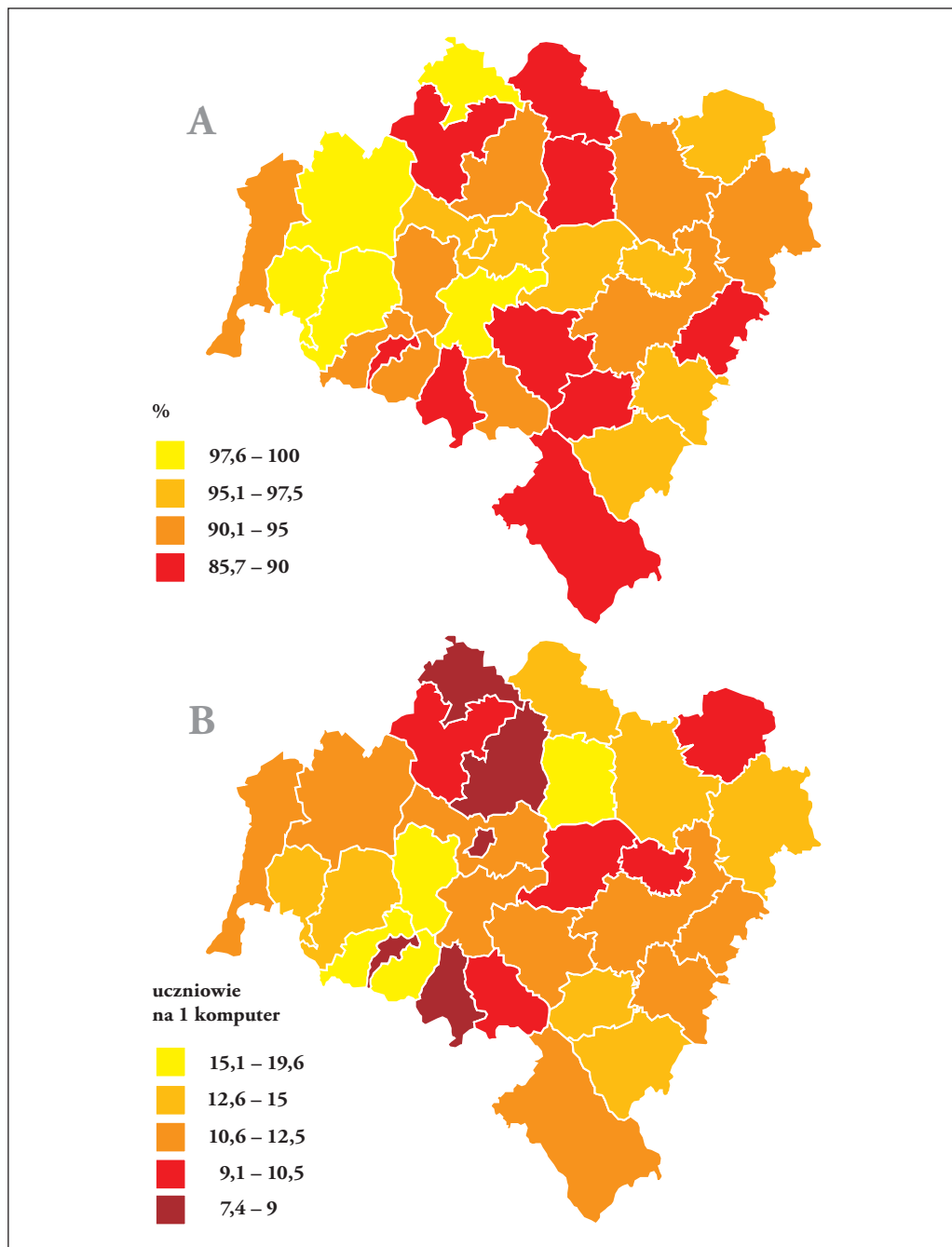
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.



Niestety, nie wszystkie szkoły podstawowe w województwie dolnośląskim są wyposażone w komputery przeznaczone do użytku uczniów z dostępem do internetu. Niespełna 5 % szkół podstawowych w województwie takiego wyposażenia nie posiada. Częściej są to szkoły wiejskie (6 %) niż miejskie (4 %). Odsetek szkół podstawowych wyposażonych w komputery przeznaczone do użytku uczniów z dostępem do internetu jest także przestrzennie zróżnicowany (ryc. 27A). Powiatami, na obszarze których 100 % szkół podstawowych posiadało w 2009 r. takie wyposażenie były: Jelenia Góra, kamienogórski, polkowicki, górowski, dzierzoniowski, świdnicki, oławski i wołowski. Zwraca uwagę fakt, iż nie wszystkie szkoły podstawowe we Wrocławiu, Legnicy czy powiecie wałbrzyskim były wyposażone w komputery z dostępem do internetu przeznaczone do użytku uczniów. Pod tym względem najgorsza sytuacja miała miejsce w zachodniej części województwa tj. w powiatach: bolesławieckim, lubańskim i lwóweckim oraz w jaworskim i głogowskim. Odsetek szkół podstawowych wyposażonych w komputery przeznaczone do użytku uczniów z dostępem do internetu był najniższy i wynosił poniżej 90 %.

Osiągalność komputerów z dostępem do internetu w szkołach podstawowych w województwie także była znacznie, przestrzennie zróżnicowana (ryc. 27B). W analizie została ona wyrażona liczbą uczniów przypadających na jeden komputer z dostępem do internetu. Im mniejsza liczba uczniów, tym sytuacja korzystniejsza w jednostce. Pod tym względem największa dostępność cechowała powiaty: jeleniogórski, złotoryjski czy wołowski – z liczbą poniżej 9 uczniów przypadających na jeden komputer z dostępem do internetu. Korzystne relacje uzyskiwały także powiaty: górowski, trzebnicki i oleśnicki, dzierzoniowski i ząbkowicki oraz lwówecki i lubański. Dwie ostatnie wymienione jednostki zasługują na podkreślenie z uwagi na fakt, iż cechowały się one najniższym odsetkiem szkół wyposażonych w komputery z dostępem do internetu.

Ryc. 27. Komputeryzacja szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w 2009 r.
A – odsetek szkół wyposażonych w komputery, B – liczba uczniów na 1 komputer



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

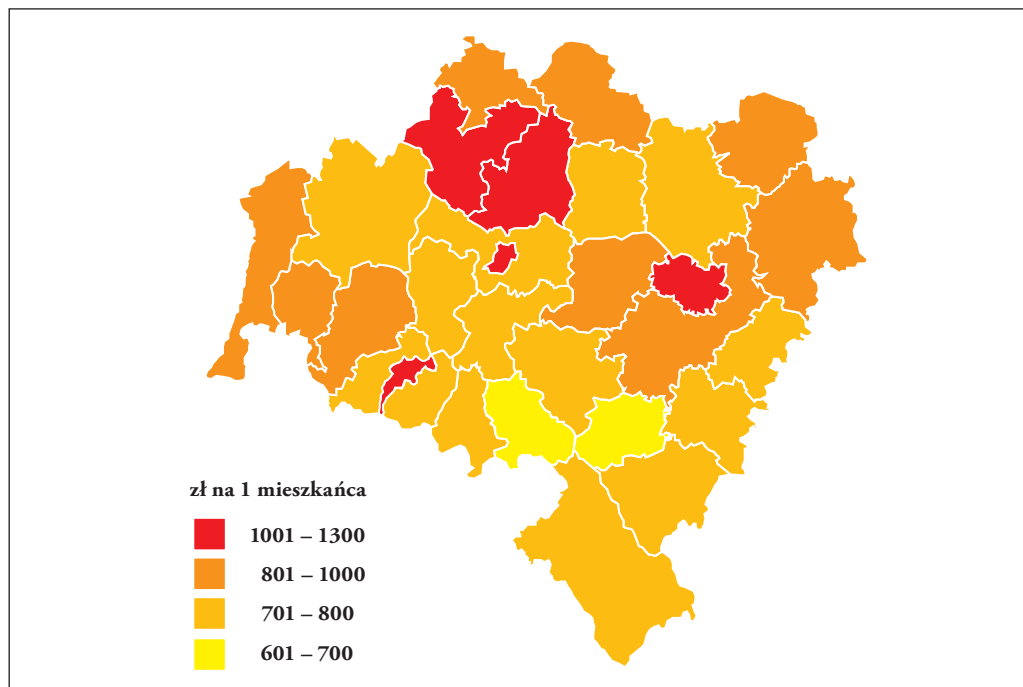


Zwraca uwagę również fakt, iż w analizowanej dostępności najbardziej niekorzystne wartości wskaźnika mają miejsce dla miast na prawach powiatu: Jeleniej Góry, Legnicy, a także Wrocławia. Uzyskiwane wartości wskaźnika w tych ośrodkach miejskich świadczą o dwukrotnie niższej osiągalności komputerów z dostępem do internetu dla uczniów, niż w powiatach o najkorzystniejszej relacji badanego parametru. Wynika to niewątpliwie z dominacji w tych miastach szkół podstawowych o znacznej liczbie uczniów.

4.4. Wydatki edukacyjne w samorządach gminnych i powiatowych

Poziom wyposażenia placówek edukacyjnych oraz skala oferowanych zajęć edukacyjnych szczególnie rozwijających potencjał intelektualny dzieci jest uzależniony od przeznaczanych na edukację środków finansowych. Uwidacznia się szczególnie w ofercie zajęć edukacyjnych o charakterze pozalekcyjnym oferowanych przez placówki szkół podstawowych, których różnorodność jest uzależniona od uwarunkowań finansowych jednostki terytorialnej będącej gestorem środków finansowych. W wypadku szkolnictwa podstawowego podstawowym gestorem środków na edukację i wychowanie jest gmina, której zaspokajanie potrzeb wspólnoty gminnej w zakresie oświaty, w tym szkół podstawowych i gimnazjalnych oraz przedszkoli, stanowi jedno z zadań własnych (Dolnicki, 1999).

Poziom wydatków budżetów gmin województwa na edukację i wychowanie w 2008 r. w przeliczeniu na jednego mieszkańca wykazuje istotne różnice w układzie powiatów (ryc. 28). Najwyższe wydatki mają miejsce w miastach na prawach powiatu: we Wrocławiu, Jeleniej Górze i Legnicy, które w tym zakresie realizują także zadania na poziomie gminy oraz w gminach powiatów lubińskiego i polkowickiego. Wysokie wartości wydatków na edukację i wychowanie *per capita* mają miejsce także w gminach powiatów bezpośredniego otoczenia aglomeracji wrocławskiej oraz powiatów przy granicy zachodniej województwa. Najniższe wartości wskaźnika, przeciętnie o połowę niższe, niż w jednostkach uzyskujących największe wartości wydatków w przeliczeniu na jednego mieszkańca, miały miejsce w gminach powiatów dzierzoniowskiego i wałbrzyskiego. Problemy restrukturyzacyjne lokalnych gospodarek wymienionych powiatów nie pozostają bez wpływu na kondycję finansową także ich systemu edukacji.

Ryc. 28. Wydatki budżetów gmin na edukację i wychowanie w 2008 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Województwo dolnośląskie..., 2009).

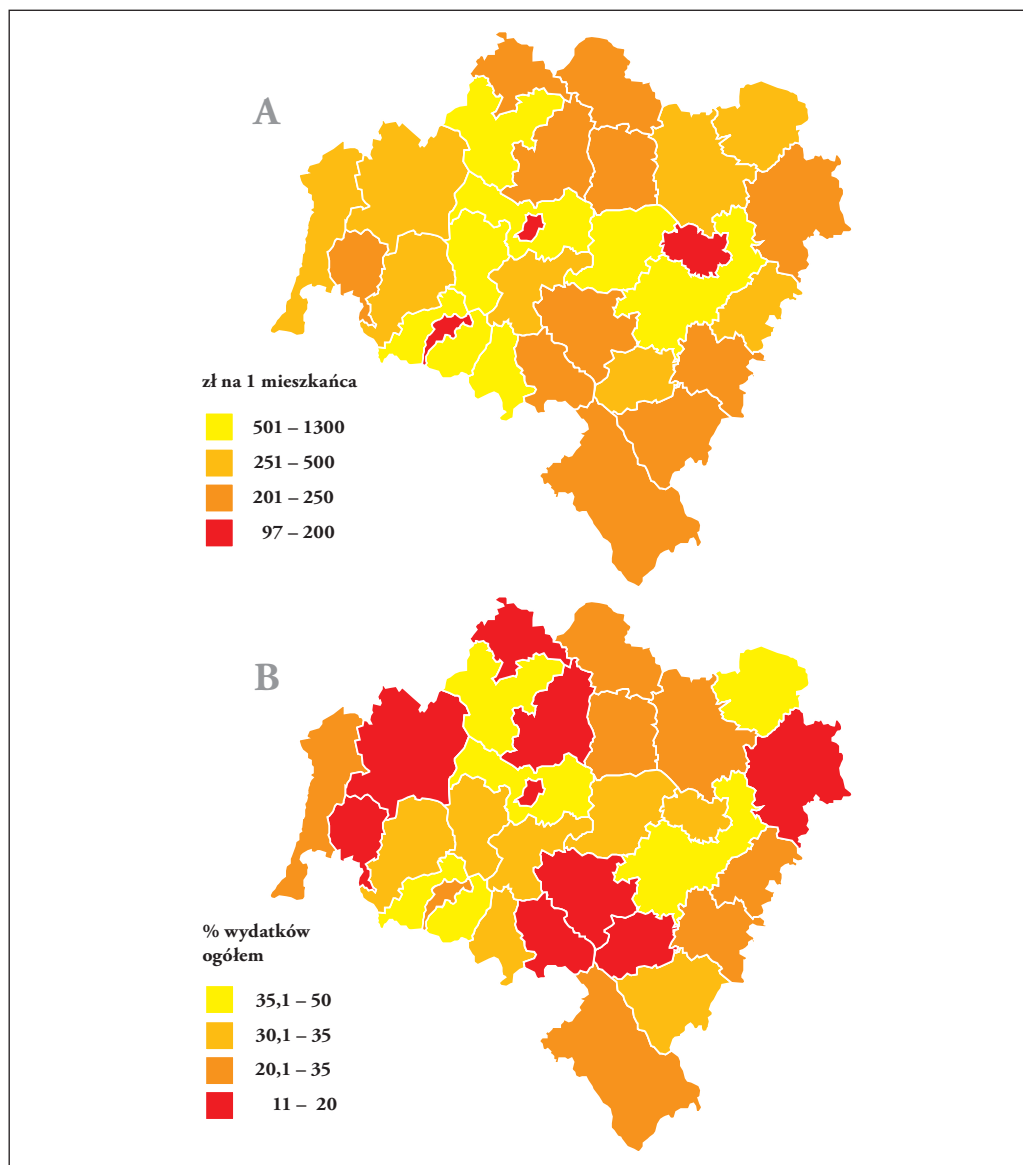
Inny układ przestrzenny ma miejsce w wypadku wydatków budżetów powiatów na edukację i wychowanie w przeliczeniu na jednego mieszkańca (ryc. 29A). Należy pamiętać, iż zadania własne powiatów dotyczą już szkolnictwa ponadgimnazjalnego, charakteryzującego się mniejszą liczebnością placówek i inną strukturą przestrzenną ich sieci. Najwyższe wartości wydatków w przeliczeniu na jednego mieszkańca w 2008 r. osiągały miasta na prawach powiatu oraz powiaty południowej i północnej części województwa. Najniższe wartości wskaźnika cechowały powiaty położone centralnie oraz w pasie powiatów od polkowickiego przez legnicki, złotoryjski po jeleniogórski i kamiennogórski. Niskie wartości niejednokrotnie uzyskiwały powiaty charakteryzujące się niskim poziomem urbanizacji (wrocławski, średzki, legnicki, jeleniogórski), czy posiadające problemy gospodarcze wynikające z transformacji ich lokalnych gospodarek (kamiennogórski, jeleniogórski, złotoryjski).

Wydatki na cele edukacyjne stanowią w wypadku niektórych powiatów znaczną część ich budżetów (ryc.29B). Największą, w przedziale od 35 do 50 %, w 2008 r. stanowiły w powiatach: świdnickim, dzierżoniowski i wałbrzyskim, Legnicy, lubińskim i głogowskim a także w bolesławieckim, lubańskim i oleśnickim. Najniższy procent budżetów

powiatów stanowiły wydatki na edukację w powiatach: wrocławskim, legnickim, polkowickim i jeleniogórskim. Stanowiły one w wymienionych jednostkach terytorialnych poniżej 20 % ich wydatków ogółem.

Ryc. 29. Wydatki budżetów powiatów na edukację i wychowanie w 2008 r.

A – w zł na mieszkańca; B – % wydatków budżetu ogółem



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Województwo dolnośląskie..., 2009).



4.5. Gęstość szkół podstawowych

Podobnie jak w wypadku wychowania przedszkolnego, istnieje zależność pomiędzy gęstością sieci szkół podstawowych a gęstością zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat. Wskaźnik korelacji liniowej Pearsona dla wskazanych cech wyniósł w 2009 r. wartość 0,99. Zbieżność tych dwóch układów jest więc bardzo silna, będąca właściwie koincydencją. Wobec powyższej zbieżności układów obliczono oczekiwaną, teoretyczną gęstość szkół podstawowych na podstawie gęstości zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat. Oznaczano gęstość zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat przez G , a oczekiwaną gęstość szkół podstawowych przez SP . Po obliczeniu współczynników regresji, na podstawie danych o gęstości zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat i gęstości szkół podstawowych w powiatach województwa dolnośląskiego, równanie przybiera postać:

$$SP = 0,3224 \cdot G + 1,572$$

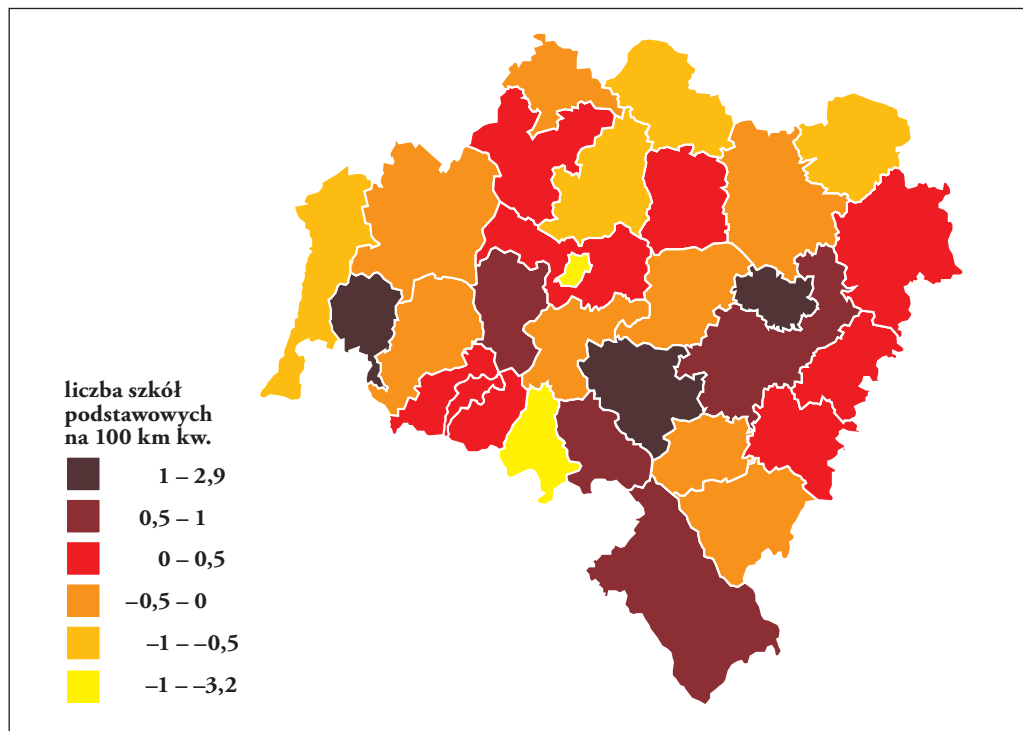
Równanie to pozwala dla każdego powiatu przyporządkować gęstości zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat, występującej w roli argumentu, teoretyczną gęstość szkół podstawowych – w roli funkcji.

Następnie obliczono różnice pomiędzy rzeczywistą a oczekiwaną gęstością szkół podstawowych w układzie powiatów województwa dolnośląskiego. Największe odchylenia dodatnie miały miejsce we Wrocławiu oraz powiatach: świdnickim i lubańskim (ryc. 30). Jednostki te charakteryzowały się więc największą nadwyżką rzeczywistej gęstości szkół podstawowych w stosunku do gęstości teoretycznej wynikającej z gęstości zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat. Poziom nasycenia szkołami podstawowymi wymienionych jednostek terytorialnych w województwie był największy. Wysokie odchylenia dodatnie wystąpiły także w powiatach: kłodzkim, wałbrzyskim, wrocławskim i złotoryjskim.

Największe odchylenia ujemne wystąpiły w powiatach: kamiennogórskim i polkowickim oraz w Legnicy. Powyższe powiaty (jednostki) wykazywały więc najniższą gęstość szkół podstawowych w odniesieniu do gęstości zaludnienia grupy wiekowej 7–12 lat w stosunku do pozostałych powiatów regionu.

Powyższa analiza przestrzenna zjawiska ukazuje znaczne zróżnicowanie dostępności sieci szkół podstawowych w regionie w odniesieniu do gęstości zaludnienia grupy wiekowej dzieci od 7 do 12 lat.

Ryc. 30. Różnice pomiędzy rzeczywistą a oczekiwaną gęstością szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w 2009 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

5. Szkolnictwo gimnazjalne

Funkcjonujące w obecnej formie gimnazja pojawiły się w polskim systemie edukacji wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1999/2000. Od tego momentu szkoły gimnazjalne stanowią drugi, obowiązkowy poziom kształcenia w Polsce. W szkołach tych kształcą się młodzież w wieku 13–16 lat. Warunkiem przyjęcia do gimnazjum jest ukończenie szkoły podstawowej. Omawiane szkoły kształcą młodzież w cyklu trzyletnim. Nauka kończy się egzaminem, od którego wyników zależy wybór kolejnej, ponadgimnazjalnej szkoły.

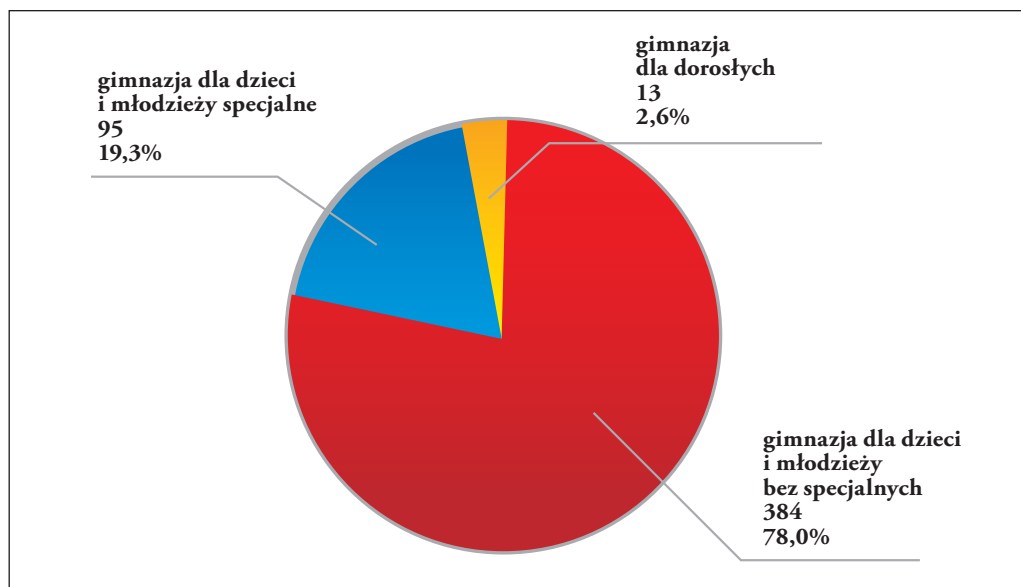
Do szkół gimnazjalnych zalicza się: gimnazja, gimnazja dwujęzyczne, gimnazja sportowe i gimnazja mistrzostwa sportowego, a także gimnazja specjalne oraz gimnazja z oddziałami przysposabiającymi do pracy. Ponadto funkcjonują gimnazja dla dorosłych.

Przeznaczone są one dla kandydatów, którzy ukończyli 18 lat lub ukończą 18 lat w roku kalendarzowym, w którym podejmują naukę (Oświata..., 2010).

Po zakończeniu kształcenia na poziomie gimnazjalnym uczeń otrzymuje wykształcenie podstawowe.

W 2009 roku na Dolnym Śląsku funkcjonowały 3 typy gimnazjów w ogólnej liczbie 482 szkół. 78 % z nich (384 szkoły) stanowiły gimnazja dla dzieci i młodzieży. Blisko co piąta szkoła to gimnazja specjalne dla dzieci i młodzieży (95 szkół). Najmniej liczną grupę wśród dolnośląskich szkół gimnazjalnych reprezentowały gimnazja dla dorosłych. Razem było ich 13 i funkcjonowały w miastach 9 powiatów. Tylko w samym powiecie kłodzkim działały 4 tego typu szkoły (ryc. 31).

Ryc. 31. Uczniowie gimnazjów wg typu szkoły na Dolnym Śląsku w 2009 r.



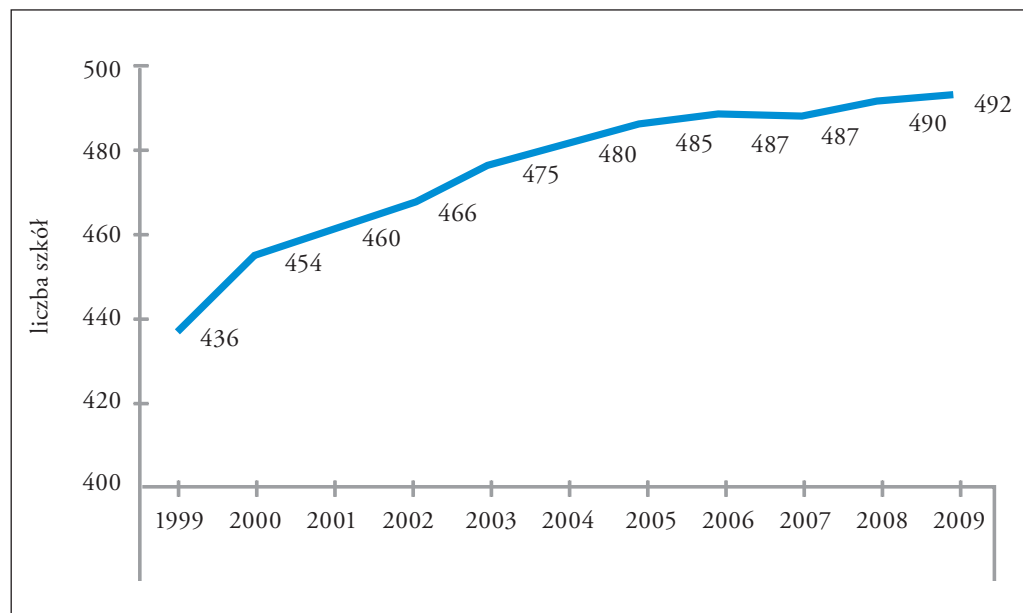
Źródło: Bank Danych Regionalnych.

W latach 1999–2009 liczba gimnazjów zwiększyła się z 436 do 492 szkół (ryc. 32). Stanowiło to w omawianym dziesięcioleciu ponad 11 % wzrost. Obecnie każda ze 179 dolnośląskich gmin ma na swoim obszarze szkołę gimnazjalną. Jeszcze na początku XXI wieku nie każda gmina miała w swojej ofercie edukacyjnej tego typu szkołę. Z ogólnej liczby 29 powiatów dolnośląskich tylko w 5 z nich (Wrocław – 75, kłodzki – 45, wałbrzyski – 30, świdnicki – 28 i wrocławski – 23) funkcjonowało ponad 40 % (razem 201 szkół) wszystkich gimnazjów. Z funkcjonujących w 2009 roku 492 szkół gimnazjalnych



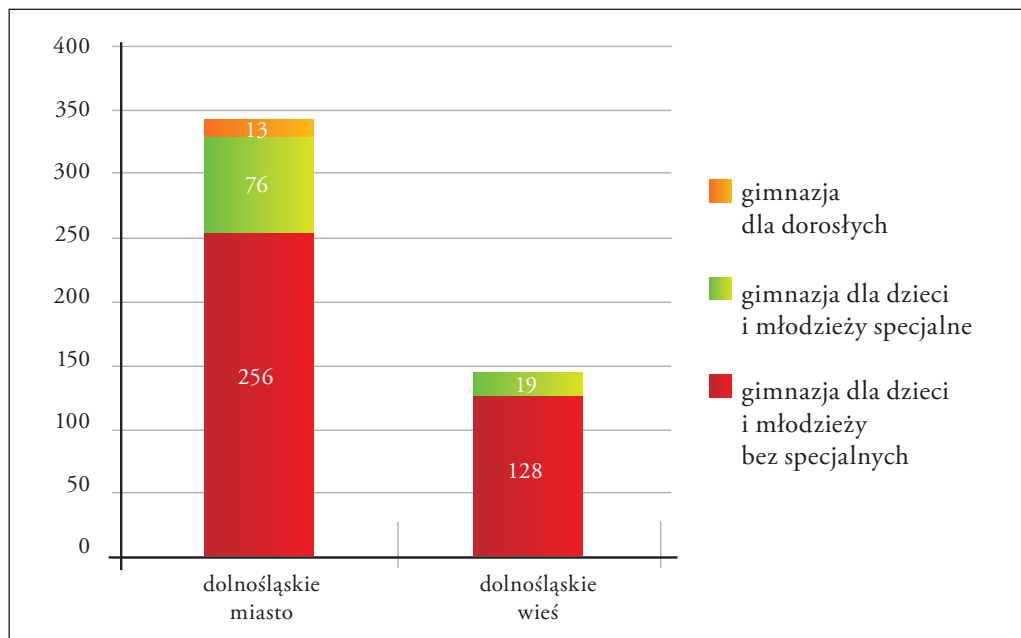
30 % z nich zlokalizowanych było na obszarach wiejskich (ryc. 33, 34). Ponadto 88,6 % (436) omawianych szkół to szkoły publiczne powołane na podstawie aktu założycielskiego przez organ administracji rządowej lub jednostkę samorządu terytorialnego (gminę, powiat, województwo). Ten typ szkoły zapewnia m. in. bezpłatne nauczanie i stosuje ustalone przez ministra zasady oceniania i klasyfikacji uczniów. Pozostałe 11,4 % (56) gimnazjów stanowią szkoły niepubliczne. Uzyskują one uprawnienia szkoły publicznej w sytuacji, kiedy realizują minimum programowe oraz stosują zasady klasyfikowania i promowania uczniów ustalone przez właściwego ministra. W roku szkolnym 2009/2010 na Dolnym Śląsku funkcjonowało 6 gimnazjów sportowych i mistrzostwa sportowego (tab. 7). Są to szkoły, które prowadzą szkolenia sportowe w jednej lub kilku dyscyplinach sportu, w co najmniej dwóch oddziałach liczących nie mniej niż 15 uczniów, realizujących program w cyklu trzyletnim. W przypadku szkoły sportowej obowiązkowy wymiar godzin zajęć sportowych wynosi nie mniej niż 10 godzin, a w szkole mistrzostwa sportowego nie mniej niż 16 godzin. Oprócz tego w województwie dolnośląskim istniało 9 gimnazjów z oddziałami przysposabiającymi do pracy. 4 z nich działały w ramach gimnazjów specjalnych. W przypadku ukończenia tych ostatnich nie przewiduje się kontynuowania nauki.

Ryc. 33. Liczba szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w latach 1999–2009



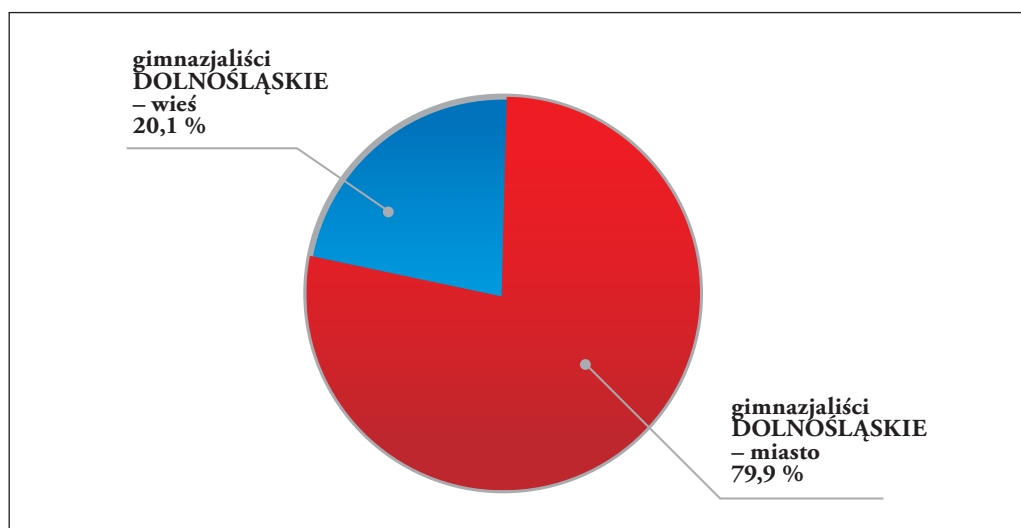
Źródło: Bank Danych Regionalnych.

**Ryc. 34. Liczba szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w układzie
miasto – wieś w 2009 roku**



Źródło: Bank Danych Regionalnych.

**Ryc. 35. Liczba uczniów szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w układzie
miasto – wieś w 2009 roku**



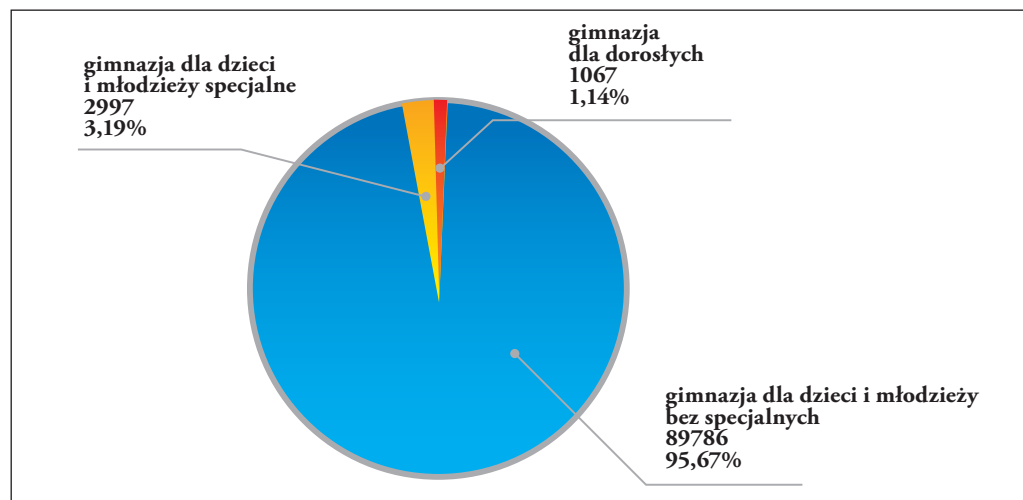
Źródło: Bank Danych Regionalnych.



W 2009 roku do dolnośląskich gimnazjów uczęszczało 93850 uczniów. W porównaniu do 2003 roku liczba uczniów zmniejszyła się o ponad 27 tys. Stanowiło to blisko 24 % spadek. Tylko w powiecie dzierżoniowskim w ciągu tych 6 lat liczba gimnazjalistów zmniejszyła się o 27 % – z 2333 do 1708 uczniów. Jeszcze mniej korzystnie w omawianym powiecie przedstawia się sytuacja kobiet. W tym przypadku liczba uczennic spadła aż o 31 %. Najniższy spadek w latach 2003–2009 w liczbie uczniów szkół gimnazjalnych, bo niespełna 17 %, odnotowano w powiatach średzkim i polkowickim

O ile liczba szkół gimnazjalnych specjalnych oraz szkół gimnazjalnych dla dorosłych stanowiła około 22 % wszystkich dolnośląskich gimnazjów, tak w przypadku liczby uczniów był to tylko 4,3 % udział w ogólnej liczbie gimnazjalistów Dolnego Śląska (ryc. 36). Takie różnice wynikały ze średniej liczby uczniów przypadających na 1 szkołę. W przypadku szkół gimnazjalnych specjalnych średnio na 1 szkołę przypadało 32 uczniów, szkół gimnazjalnych dla dorosłych 82, a dla szkół gimnazjalnych 234 uczniów. Na ryc. 37 przedstawiono średnią liczbę gimnazjalistów przypadających na 1 szkołę w układzie powiatowym. Najwyższą wartość przyjmuje w powiecie polkowickim – 351. Powiat ten jako jeden z dwóch (obok legnickiego) nie posiadał na swoim terenie gimnazjum specjalnego. Z kolei najniższą wartość odnotowano w powiecie jeleniogórskim – 118, w powiecie kłodzkim – 125. Ten ostatni na swoim obszarze koncentrował ponad 10 % wszystkich gimnazjów specjalnych.

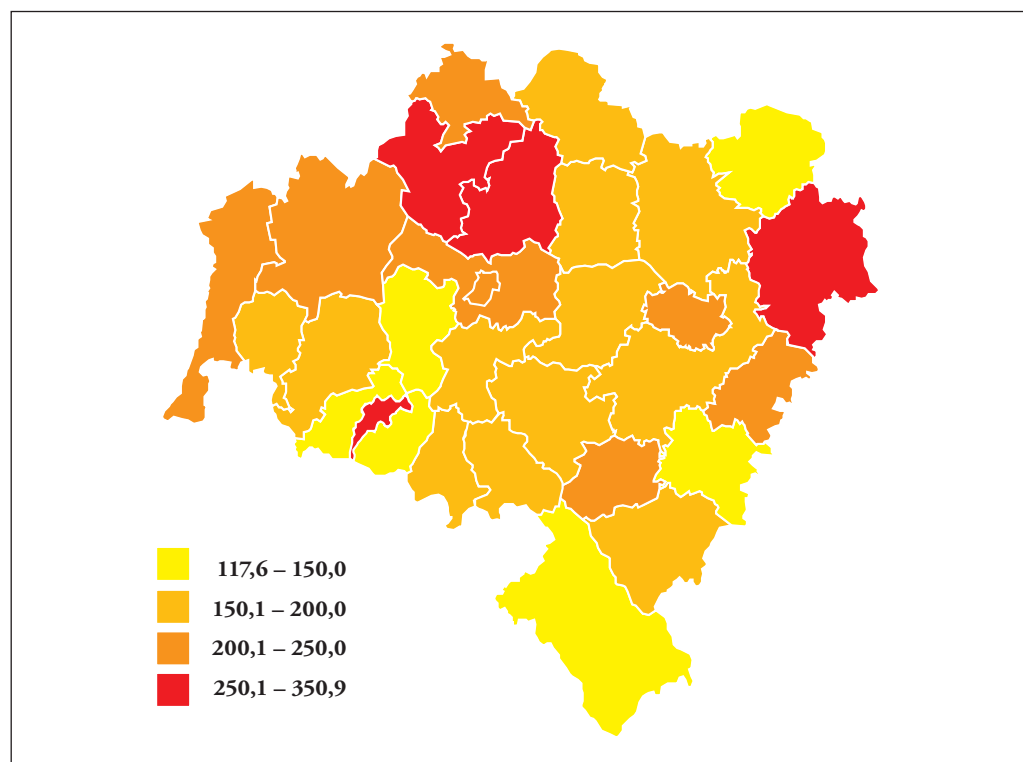
Ryc. 36. Liczba uczniów 3 typów szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w 2009 roku



Źródło: Bank Danych Regionalnych.



Ryc. 37. Liczba gimnazjalistów przypadająca na 1 szkołę na Dolnym Śląsku w 2009 r.



Źródło: Bank Danych Regionalnych.

Tab. 7. Gimnazja w województwie dolnośląskim w roku szkolnym 2009/2010
– wybrane zagadnienia

Wyszczególnienie	Szkoły	Pomieszczenia szkolne	Nauczyciele	Oddziały	Uczniowie				Absolwenci	
					ogółem	w tym dziewczęta	z liczby ogółem – w kl. I		ogółem	w tym dziewczęta
							razem	w tym dziewczęta		
Dolnośląskie	492	6343	7507	4205	93850	44900	30737	14341	31703	15545
Gimnazja dla dzieci i młodzieży (bez szkół specjalnych)	384	5790	6875	3841	89786	43645	29505	13987	30495	15129



w tym sportowe i mistrzostwa sportowego	6	99	123	66	1461	622	483	194	500	241
z oddziałami przysposabiającymi do pracy	5	49	43	29	686	242	216	74	190	86
Gimnazja specjalne	95	539	582	316	2997	971	972	298	979	353
w tym z oddziałami przysposabiającymi do pracy	4	18	–	14	165	20	44	7	63	8
Gimnazja dla dorosłych	13	14	49	48	1067	284	257	56	229	63

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 195.

Z analizy danych dotyczących struktury uczniów szkół gimnazjalnych według płci i wieku wynika, że 47,8 % uczniów stanowią kobiety (tab. 8). Dokładnie takie same proporcje zachowane są w miastach i na wsiach. Najliczniej reprezentowani byli uczniowie z roczników: 1994, 1995, 1996. Nie powinno to szczególnie dziwić, ponieważ byli to trzynasto-, czternasto- i piętnastolatki, którzy w większości przypadków bez żadnych opóźnień realizują programy nauczania zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjalnej. Ogółem uczniowie z tych roczników stanowili 92,4 % wszystkich gimnazjalistów. W przypadku kobiet była to wartość o 2,5 % większa i wynosiła 95,1 %. Płyńie stąd taki wniosek, że mężczyźni w porównaniu do kobiet mają większe opóźnienia w realizacji dziewięcioletniego kształcenia przewidzianego na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. W roku szkolnym 2009/2010 wśród 3 osób zmuszonych do powtarzania klasy było dwóch mężczyzn. Szczególnie dobrze widać to, kiedy porównamy roczniki 1991, 1992, 1993. Udział mężczyzn w wieku 16, 17, 18 lat w stosunku do tych samych roczników kobiet przedstawia się następująco: 2731 i 1236, 1382 i 506, 546 i 213. Z kolei osoby, które rozpoczęły kształcenie na poziomie szkoły gimnazjalnej przynajmniej o rok wcześniej (roczniki 1997 i późniejsze) były reprezentowane przez 180 uczniów, w tym 119 kobiet (tab. 8).

Tab. 8. Uczniowie w gimnazjach dolnośląskich według wieku i płci oraz pochodzenia w roku szkolnym 2009/2010

Uczniowie w wieku lat (rok urodzenia)											
ogółem		w tym kobiety	12 i mniej lat (1997 i później)		13 lat (1996)		14 lat (1995)		15 lat (1994)		
			razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	
O	93850	44900	180	119	26616	13168	28869	14123	31159	15381	
	100	47,8	0,2	0,3	28,4	29,3	30,8	31,5	33,2	34,3	
M	75029	35891	156	104	21179	10515	22887	11238	24813	12200	
	100	47,8	0,2	0,3	28,2	29,3	30,5	31,3	33,1	34,0	
W	18821	9009	24	15	5437	2653	5982	2885	6346	3181	
	100	47,9	0,1	0,2	28,9	29,4	31,8	32,0	33,7	35,3	
Uczniowie w wieku lat (rok urodzenia)											
16 lat (1993)		17 lat (1992)		18 lat (1991)		19 lat (1990)		20 i więcej lat (1989 i wcześniej)			
razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety	razem	w tym kobiety		
O	3967	1888	506	759	213	222	87	190	67		
	4,2	2,0	1,1	0,8	0,5	0,2	0,2	0,2	0,1		
M	3286	1644	449	696	202	195	80	173	65		
	4,4	2,2	1,3	0,9	0,6	0,3	0,2	0,2	0,2		
W	681	244	57	63	11	27	7	17	2		
	3,6	1,3	0,6	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0		

Województwo dolnośląskie

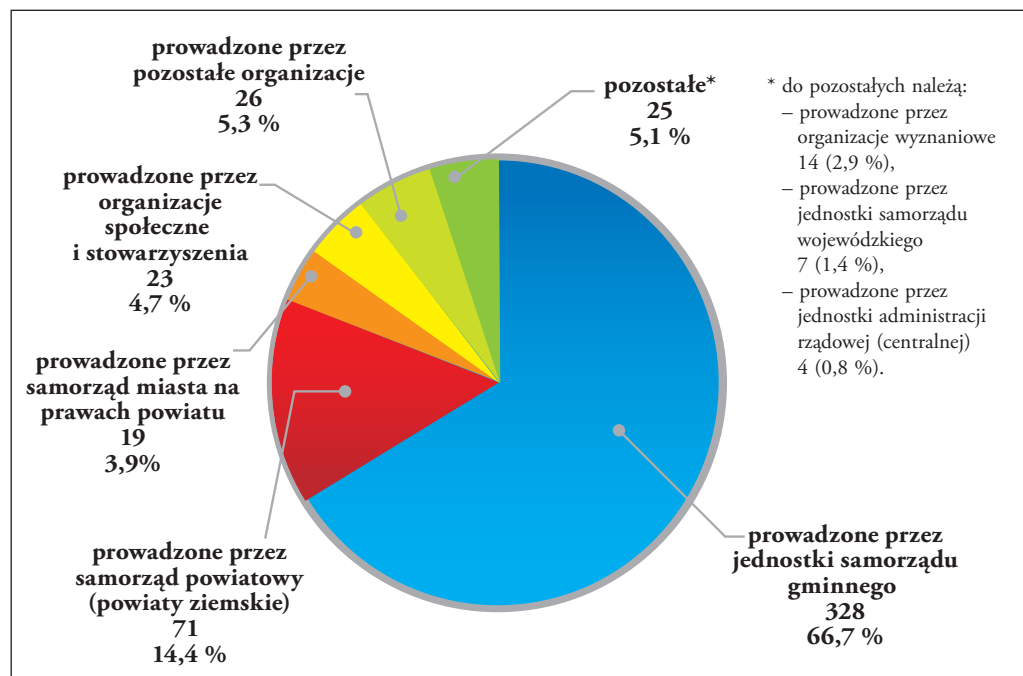
* O – ogółem, M – miasto, W – wieś.

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 202–203.

Jednym z założeń ostatniej reformy ustroju szkolnego była decentralizacja w zakresie zarządzania oświatą. Sprzyjał temu wprowadzony w 1999 roku nowy podział terytorialny kraju. Aktualnie prawie wszystkie publiczne szkoły i placówki oświatowe prowadzone są przez jednostki samorządu terytorialnego: gminy, powiaty i województwa. Do zadań gminy należy prowadzenie publicznych przedszkoli (w tym specjalnych), szkół podstawowych i gimnazjów (bez specjalnych). Zadaniem powiatu jest zakładanie i prowadzenie specjalnych szkół podstawowych i gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych, a także młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych. Z kolei zadaniem samorządu województwa jest zakładanie i prowadzenie szkół i placówek o znaczeniu regionalnym.

Z danych GUS wynika, że 66,7 % (328) dolnośląskich gimnazjów prowadzonych jest przez jednostki samorządu gminnego, ponad 18 % (90) przez samorząd powiatowy oraz samorząd miasta na prawach powiatu, pozostałe 15 % (69) prowadzone są przez jednostki samorządu wojewódzkiego, administracji rządowej i inne organizacje (stowarzyszenia społeczne, organizacje wyznaniowe) (ryc. 38). Warto zaznaczyć, że 80 % gimnazjów specjalnych prowadzonych jest przez jednostki powiatowe.

Ryc. 38. Gimnazja według organów prowadzących szkołę

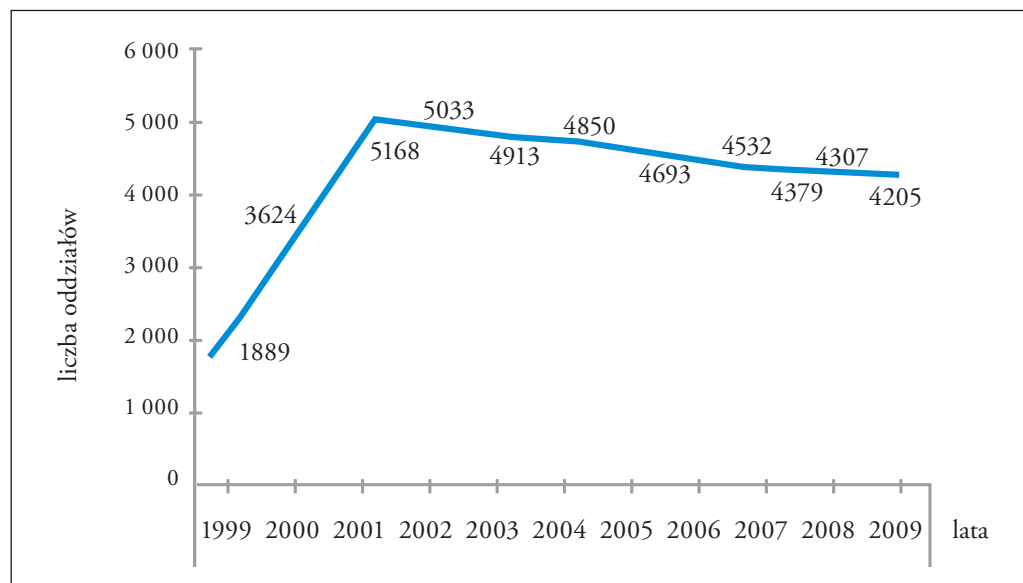


Źródło: Bank Danych Regionalnych.



Oddział w szkole jest podstawową komórką organizacyjną szkoły. Stanowi go grupa uczniów pobierających naukę w tej samej klasie. Cechą charakterystyczną oddziału może być specyficzny skład grupy uczniów (oddział integracyjny, specjalny) lub program nauczania (oddział dwujęzyczny, przysposabiający do pracy). W 2009 roku w gimnazjach na Dolnym Śląsku istniało 4205 oddziałów. Średnio na 1 szkołę przypadało 8,5 oddziałów. Kiedy w analizie pominiemy gimnazja specjalne (3,5 oddziałów) oraz gimnazja dla dorosłych (3,6 oddziałów), to średnia liczba oddziałów dla pozostałych 384 gimnazjów wzrasta do 10. Na ryc. 39. przedstawiono zmiany liczby oddziałów, począwszy od 1999 do 2009 roku.

Ryc. 39. Liczba oddziałów w szkołach gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w latach 1999–2009



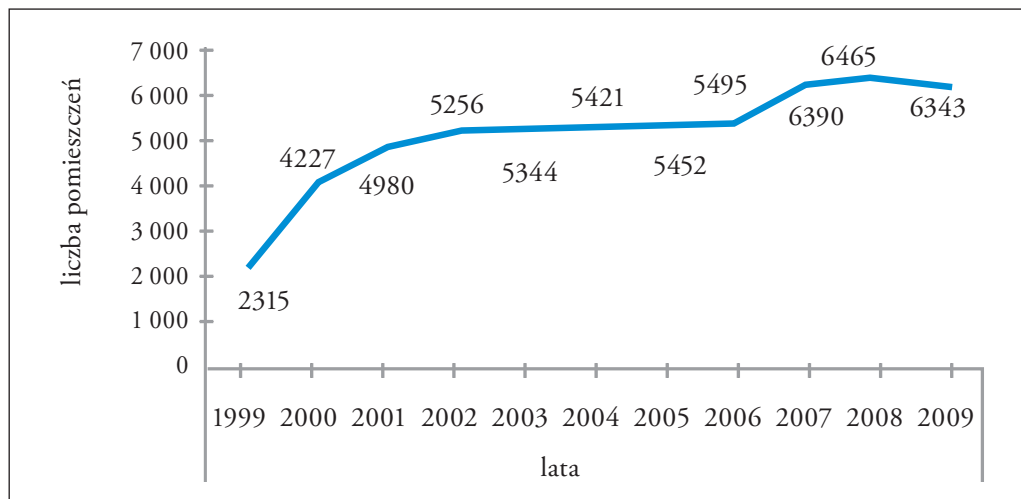
Źródło: Bank Danych Regionalnych.

Przez pomieszczenie szkolne rozumie się pomieszczenie, które wykorzystywane jest do realizacji programu nauczania w szkole. Do tego typu pomieszczeń szkolnych zalicza się m. in. sale lekcyjne, pracownie szkolne, sale gimnastyczne i pływalnie. Z danych GUS wynika, że takich pomieszczeń szkolnych w 2009 roku było 6343. Kiedy porównamy 3 typy gimnazjów, to zauważymy w tej kwestii znaczące różnice. W gimnazjach dla dorosłych przypadało 1 pomieszczenie, w gimnazjach specjalnych niecałe 6, a w pozostałych blisko 15. Na ryc. 40. zauważymy stały wzrost liczby pomieszczeń od 1999 do 2008



roku. Jednak w ostatnim badanym roku odnotowano w stosunku do 2008 roku spadek o 2 % (122 pomieszczenia).

Ryc. 40. Liczba pomieszczeń gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w latach 1999–2009

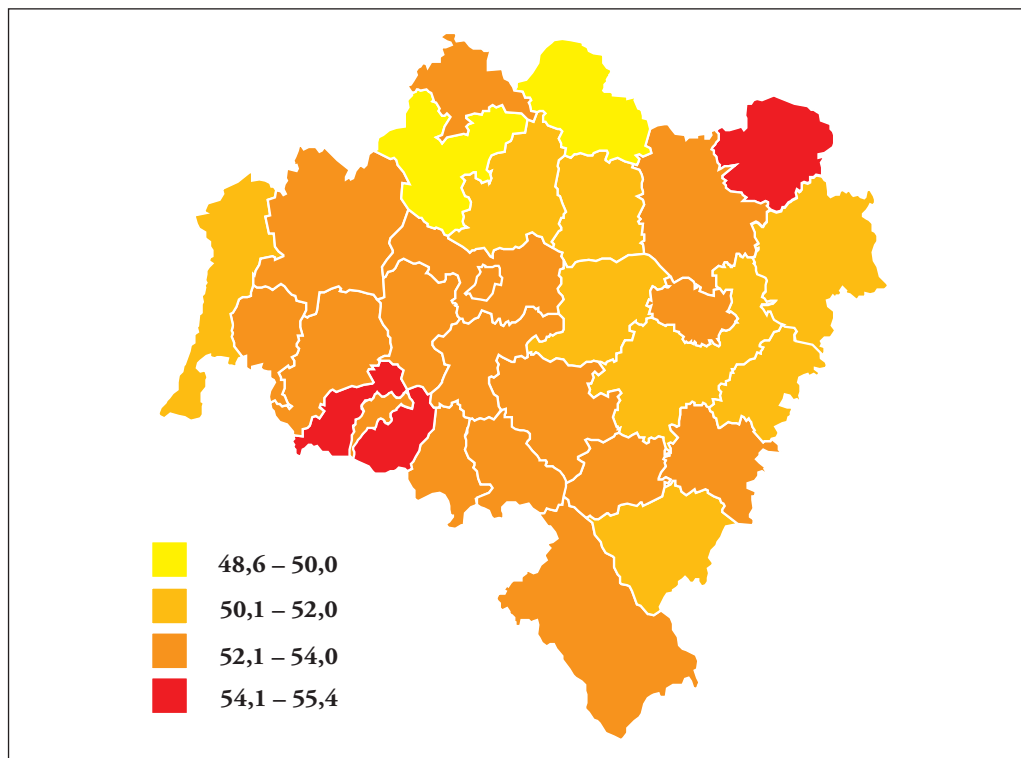


Źródło: Bank Danych Regionalnych.

W roku szkolnym 2009/2010 w szkołach gimnazjalnych 3 różnych typów zatrudnionych było 7507 nauczycieli. 91,6 % nauczycieli podejmowało pracę w gimnazjach dla dzieci i młodzieży (bez szkół specjalnych). Średnio na 1 nauczyciela przypadało 13,1 ucznia. Inaczej sytuacja wyglądała w szkołach specjalnych, gdzie należy organizować kształcenie dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tych szkołach na 1 nauczyciela przypadało 5 uczniów. W trzecim typie szkół gimnazjalnych – w gimnazjach dla dorosłych 1 nauczyciel miał średnio pod swoją opieką prawie 22 uczniów.

Przez absolwentów rozumie się osoby, które ukończyły klasę programowo najwyższą w danym typie szkoły i otrzymały świadectwo ukończenia tej szkoły. W roku szkolnym 2009/2010 absolwenci dolnośląskich gimnazjów stanowili 33,8 %, w tym kobiety 34,6 %. Najmniej korzystnie przedstawiała się sytuacja w gimnazjach dla dorosłych. Z ogólnej liczby 1067 uczniów 229 z nich ukończyło klasę programowo najwyższą i otrzymało świadectwo ukończenia szkoły. Absolwenci stanowili 21 % wszystkich uczniów tych szkół (tab. 7). Na ryc. 40. widać procentowy udział mężczyzn – absolwentów w ogólnej liczbie gimnazjalistów. Tylko w 2 powiatach (polkowickim i górowskim) udział kobiet – absolwentów był wyższy niż 50 %. Z kolei najwyższy udział mężczyzn – absolwentów nad kobietami odnotowano w powiatach jeleniogórskim i milickim (ponad 54 %).

Ryc. 41. Procentowy udział mężczyzn – absolwentów w ogólnej liczbie gimnazjalistów w 2009 r.



Źródło: Bank Danych Regionalnych.

We wszystkich powiatach województwa dolnośląskiego najbardziej powszechnym językiem obcym, nauczonym w ramach zajęć obowiązkowych, był język angielski. Na wybór tego języka zdecydowało się ponad 66 tys. gimnazjalistów. Równie dużym zainteresowaniem cieszył się język niemiecki. W tym przypadku na naukę tego języka jako obowiązkowego zdecydowało się 50,5 tys. uczniów. Z danych zawartych w tab. 9. wynika, że w gimnazjach specjalnych język niemiecki był częściej wybierany niż angielski, a w gimnazjach dla dzieci i młodzieży zlokalizowanych na obszarach wiejskich był równie popularny jak język angielski. Język hiszpański i włoski był wybrany jako przedmiot obowiązkowy wyłącznie przez gimnazjalistów z Wrocławia. Ponadto 204 uczniów z Dolnego Śląska zdecydowało się na wybór języka łacińskiego. W zdecydowanej większości (ponad 90 %) byli to gimnazjaliści z powiatu zgorzeleckiego.



Tab. 9. Nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Wyszczególnienie	Uczący się języka obcego				
	angielskiego	niemieckiego	francuskiego	rosyjskiego	innego
Dolnośląskie	260022	170457	7990	4299	2251
w tym specjalne	2683	2519	–	143	–
Podstawowe	109430	41952	544	45	72
Gimnazjalne	66289	50535	1789	496	349
miasto	54011	38553	1540	343	349
wieś	12278	11982	249	153	–
w tym specjalne	1143	1239	–	86	–
Licea ogólnokształcące	41683	32569	4142	2223	1742
w tym specjalne	112	134	–	–	–
Zasadnicze szkoły zawodowe	4362	9487	185	266	–
w tym specjalne	585	564	–	26	–
Licea profilowane	4106	4082	86	69	–
Technika	32750	30838	1086	1159	79
w tym specjalne	50	48	–	–	–
Szkoły artystyczne ogólnokształcące	569	342	117	–	5
Szkoły policealne	248	88	41	15	4

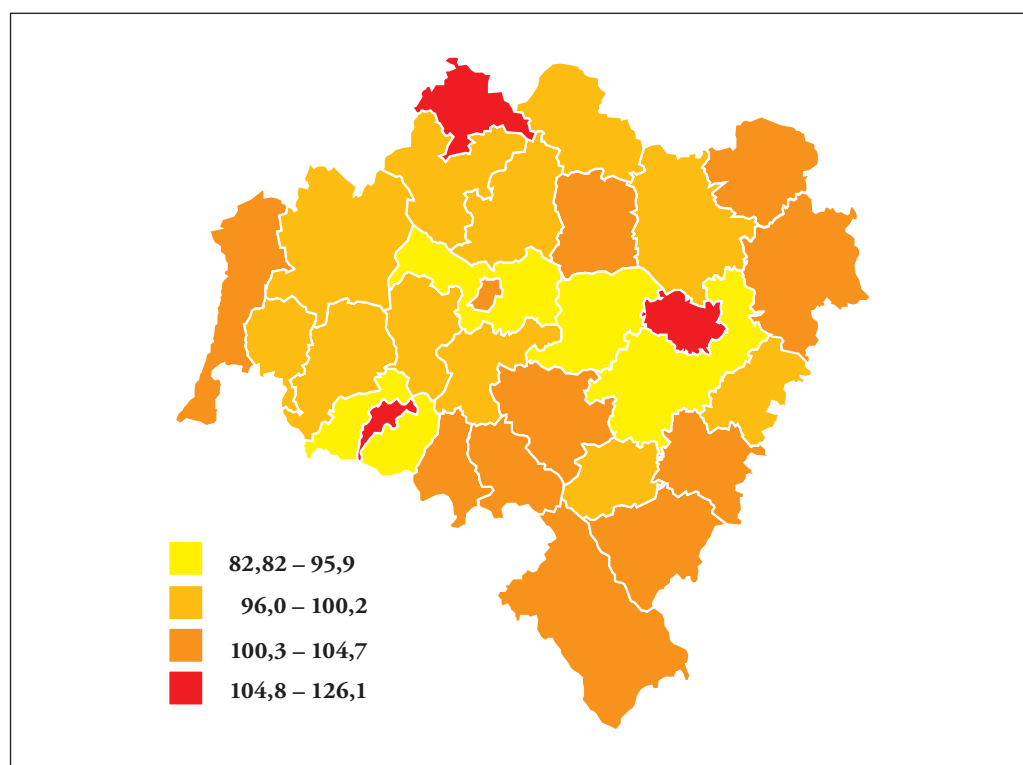
Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 367–368.

Współczynniki skolaryzacji stanowią miarę powszechności nauczania. Wyrażane są w procentach.

Współczynnik skolaryzacji brutto dla poziomu szkoły gimnazjalnej wyliczamy, dzieląc liczbę wszystkich gimnazjalistów bez względu na wiek na początku danego roku szkolnego przez liczbę ludności w wieku 13–15 lat według stanu na dzień 31 grudnia tego samego roku. Wskaźnik ten w 2009 roku dla poziomu szkół gimnazjalnych z Dolnego Śląska przyjmował wartości z przedziału od 82,8 % do 126,1 % (ryc. 42). Różnica między najniższym wskaźnikiem, odnotowanym w powiecie jeleniogórskim, a najwyższym, zarejestrowanym w powiecie grodzkim miasta Jelenia Góra, wynosiła ponad 43 %. Średnia wartość wskaźnika brutto dla tego typu szkoły na Dolnym Śląsku wynosiła 101,2 %, przy czym omawiany wskaźnik dla miasta wynosił 126,7 %, a dla wsi 56,1 %. Z analizy

rozkładu przestrzennego omawianego wskaźnika wynika, że największe wartości przyjmował on w największych ośrodkach miejskich pełniących funkcje powiatów grodzkich (Wrocław, Jelenia Góra, Legnica). Ponadto stosunkowo wysoki jego poziom miał miejsce w powiatach: głogowskim – 104,7 %, świdnickim – 103,6 %. Z kolei najniższy poziom tego wskaźnika koncentrował się w powiatach sąsiadujących bezpośrednio z wyżej omawianymi powiatami grodzkimi. Do nich m.in. należą: powiat jeleniogórski – 82,8 %, powiat wrocławski – 87,9 %, powiat legnicki – 89,9 % oraz powiat średzki – 93,6 %.

Ryc. 42. Skolaryzacja brutto w gimnazjach dolnośląskich w 2009 r.
(układ powiatowy)

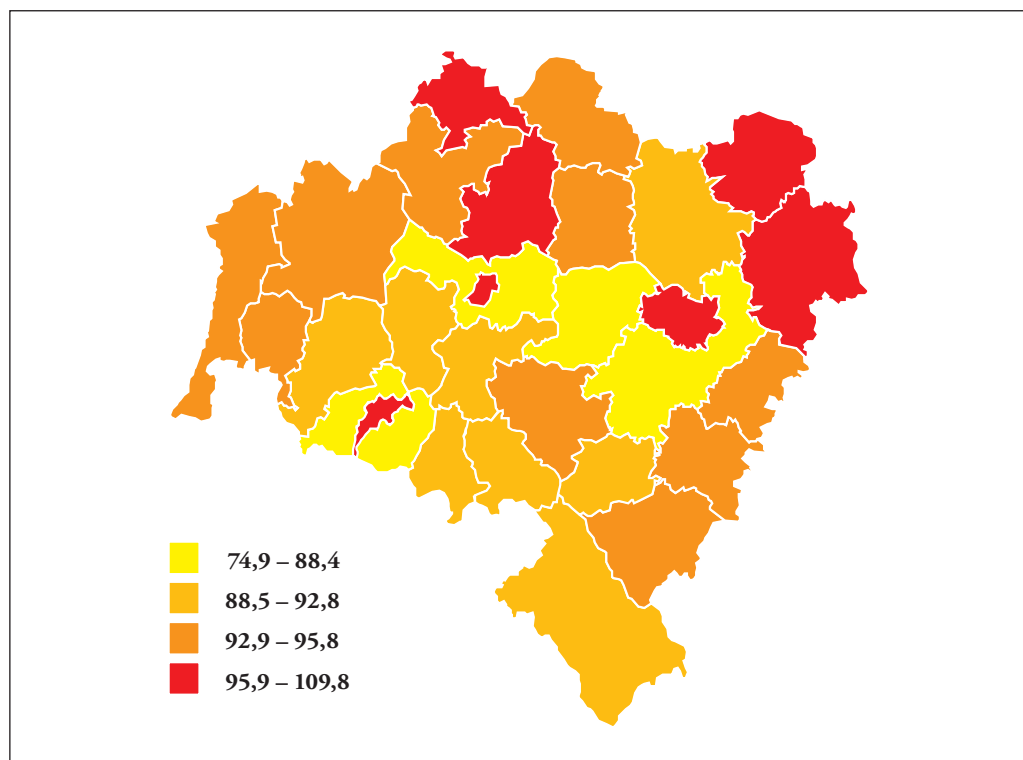


Źródło: Bank Danych Regionalnych.

Współczynnik skolaryzacji netto dla poziomu szkoły gimnazjalnej wyliczamy, dzieląc liczbę uczniów szkół gimnazjalnych w wieku 13–15 lat na początku danego roku szkolnego przez liczbę ludności w wieku 13–15 lat według stanu na dzień 31 grudnia tego samego roku. Z danych GUS wynika, że współczynnik skolaryzacji netto

dla poziomu dolnośląskich gimnazjów wahał się w granicach od 74,9 % do 109,8 % (ryc. 43). Jego średnia wartość dla województwa dolnośląskiego w 2009 roku wynosiła 93,4 %. Ponadto istniała znacząca różnica między wielkością tego wskaźnika, kiedy porównamy miasto i wieś. Wskaźniki te wynosiły odpowiednio 116,3 % i 52,9 %. Podobnie jak w przypadku wskaźnika skolaryzacji brutto, najniższe wartości odnotowano w powiatach: jeleniogórskim – 74,9 %, wrocławskim – 82,6 %, średzkim – 85,3 %, legnickim – 86,6 %. Są to powiaty graniczące z powiatami grodzkimi Jeleniej Góry, Legnicy i Wrocławia, które z kolei charakteryzowały się najwyższym wskaźnikiem (109,8 %, 97,7 %, 97,3 %).

**Ryc. 43. Skolaryzacja netto w gimnazjach dolnośląskich w 2009 r.
(układ powiatowy)**



Źródło: Bank Danych Regionalnych.

Zgodnie z ustawą o systemie oświaty obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu dziecka lub zwrot kosztów przejazdu dziecka środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice. W przy-



padku gimnazjalisty droga z domu do najbliższego publicznego gimnazjum powinna przekraczać 4 km. Z ogólnej liczby 93850 dolnośląskich gimnazjalistów 6,4 % (6038 uczniów) z nich mieszkało w odległości od 4 do 5 km od szkoły, 8,7 % (8169 uczniów) w odległości powyżej 5 km i do 10 km i 3,8 % (3551 uczniów) w odległości powyżej 10 km (tab. 4). Wyraźną różnicę można zaobserwować przy porównaniu dojazdów uczniów do gimnazjów miejskich i wiejskich. W przypadku tych pierwszych prawie co 10 gimnazjalista jest dowożony do szkoły, a w przypadku wiejskich – blisko co drugi. Ponad 47 % uczniów dowożonych do wiejskich gimnazjów to ci uczniowie, którzy dojeżdżali z odległości powyżej 5 km i do 10 km. Dla przykładu gmina Marcinowice, chcąc zapewnić dojazd uczniom z 19 gminnych miejscowości do szkół podstawowych i gimnazjalnych, wynajmuje 4 gimbusy. Ogółem autobusy te przy dowożeniu dzieci ze szkół do miejsc zamieszkania pokonują dziennie blisko 500 km. Wykonują 4 kursy na tych samych liniach. Pierwszy z nich, poranny dowożący do szkoły i 3 popołudniowe, powrotne.

Tab. 10. Uczniowie dowożeni w gimnazjach według klas i odległości miejsca zamieszkania 2009 roku

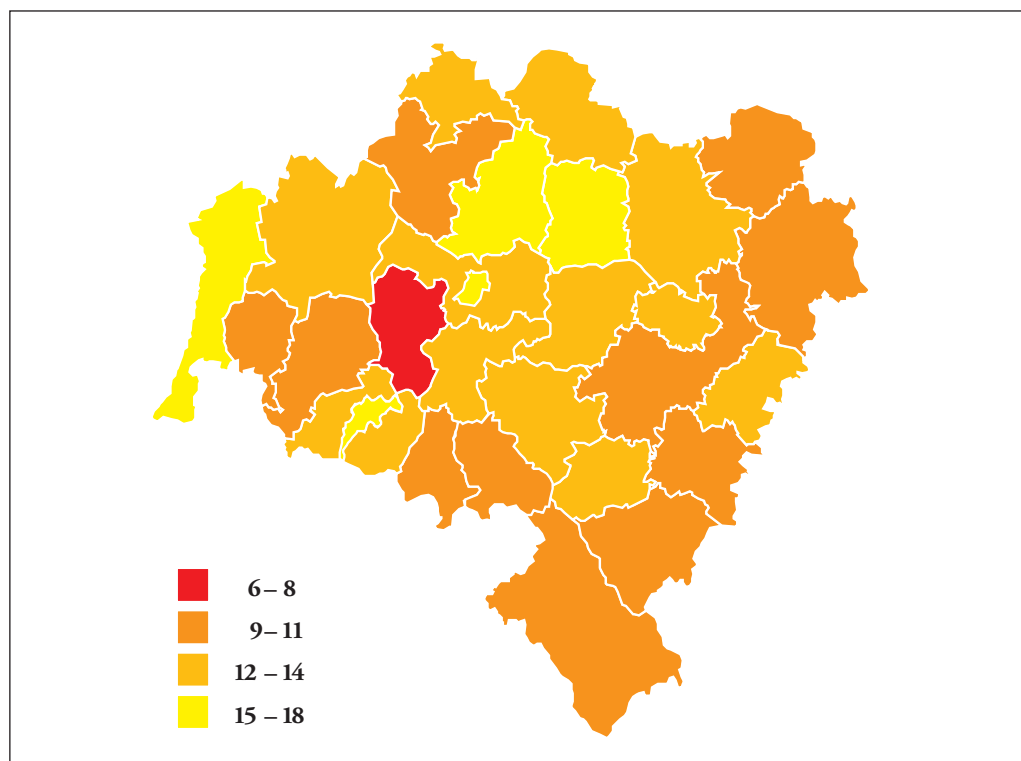
		Uczniowie klas I–III gimnazjum mieszkających			
		ogółem	w odległości od 4 do 5 km od szkoły	powyżej 5 km i do 10 km od szkoły	powyżej 10 km od szkoły
DOLNOŚLĄSKIE	OGÓŁEM	93850	6038	8169	3551
		100 %	6,4 %	8,7 %	3,8 %
	MIASTO	75029	2787	3985	2180
		100 %	3,7 %	5,3 %	2,9 %
	WIEŚ	18821	3251	4184	1371
		100 %	17,3 %	22,2 %	7,3 %

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 214.

W roku szkolnym 2008/2009 w dolnośląskich gimnazjach średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer przeznaczony do użytku gimnazjalistów z dostępem do internetu wynosiła 12 osób. W układzie powiatowym liczba ta przybierała wartość z przedziału od 6 w powiecie złotoryjskim do 18 w powiecie grodzkim miasta Legnicy (ryc. 44). Kiedy jednak zejdziemy na niższy szczebel podziału administracyjnego – na poziom gminny – to możemy zauważyć znaczące dysproporcje. Na przykład w gminie Bogatynia średnia liczba uczniów przypadająca na 1 komputer przeznaczony do użytku gimnazjalistów z dostępem

do internetu wynosiła 43, w Środzie Śląskiej – 36, w Mirsku – 34, w Kowarach – 33. Natomiast w gminie wiejskiej Lubina 1 komputer z internetem przypadął na 2 uczniów, a w Świerzawie na 3.

Ryc. 44. Liczba uczniów przypadająca na 1 komputer przeznaczony do użytku gimnazjalistów z dostępem do internetu



Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 250–257.

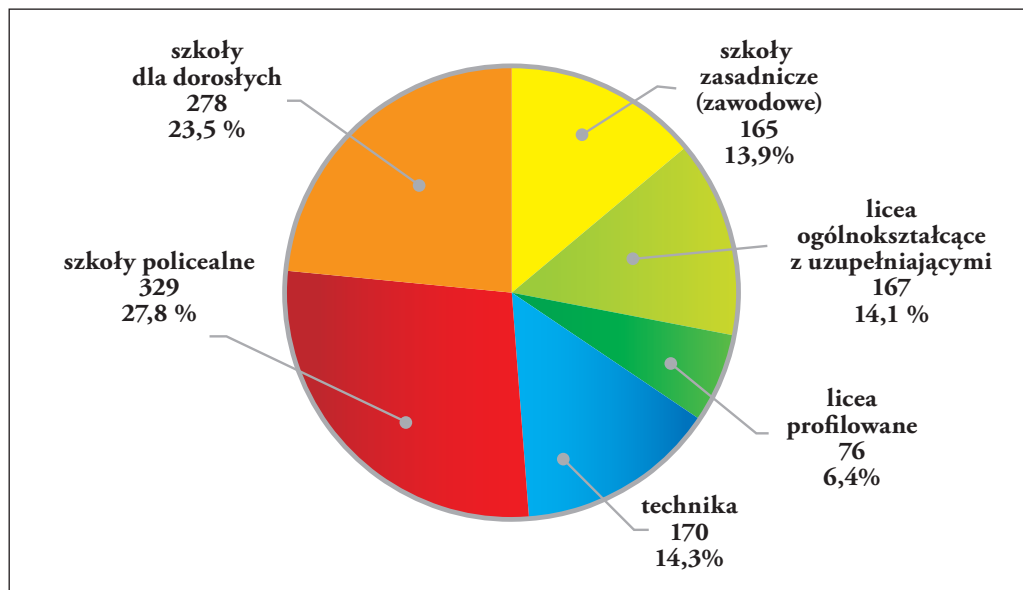


6. Szkolnictwo ponadgimnazjalne

Szkoły ponadgimnazjalne w polskim systemie oświaty pojawiły się 1 września 2002 roku w ramach wdrażania II etapu reformy ustroju szkolnego. Było to dokładnie 3 lata po wprowadzeniu szkół gimnazjalnych – tyle czasu potrzebował gimnazjalista na realizację trzyletniego cyklu kształcenia zakończonego pozytywnym wynikiem z egzaminu oraz złożeniem wymaganych dokumentów do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej. Dlatego przez kilka lat w szkołach ponadgimnazjalnych powstałych w wyniku przekształcenia dotychczasowych szkół ponadpodstawowych prowadzone były równoległe, obok klas realizujących zadania dydaktyczne na podbudowie programowej gimnazjum, oddziały dotychczasowych szkół ponadpodstawowych. Organy prowadzące szkoły, zgodnie z przyjętymi przepisami musiały zapewnić cały cykl kształcenia dla uczniów ze „starych”, stopniowo likwidowanych szkół. W praktyce równoległe przez kilka lat funkcjonowanie obok siebie szkół opartych o nowy system edukacji, a także tych sprzed reformy, wpłynęło na wahanie się liczby uczniów i absolwentów odpowiednich szkół na różnych poziomach nauki.

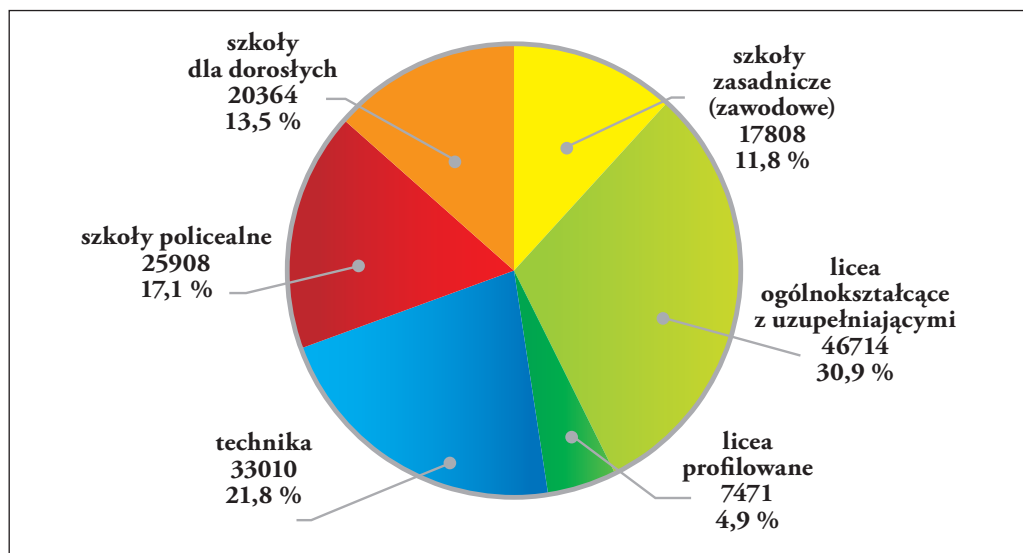
Do szkół na poziomie ponadgimnazjalnym zalicza się: dwu- i trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, trzyletnie licea ogólnokształcące, trzyletnie licea profilowane i czteroletnie technika. Do tej kategorii szkół zalicza się również umownie szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe. Ponadto od roku szkolnego 2004/2005 zaczęły funkcjonować nowe typy szkół ponadgimnazjalnych: dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące i trzyletnie technika uzupełniające oraz trzyletnie specjalne przysposabiające do pracy. Do szkół ponadgimnazjalnych, zgodnie z ustawą o systemie oświaty, zalicza się również szkoły policealne (szerzej opisane w rozdziale 7). Ryciny 45, 46, 47 oraz tabela 11 przedstawiają podstawowe informacje dotyczące szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2008/2009 (liczba szkół, uczniów – w tym klas pierwszych, absolwentów, a także liczba uczniów, jak i oddziałów przypadających na 1 szkołę). W dalszej części opracowania przy opisywaniu poszczególnych typów szkół ponadgimnazjalnych będą odniesienia do tych danych.

Ryc. 45. Szkoły ponadgimnazjalne na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009



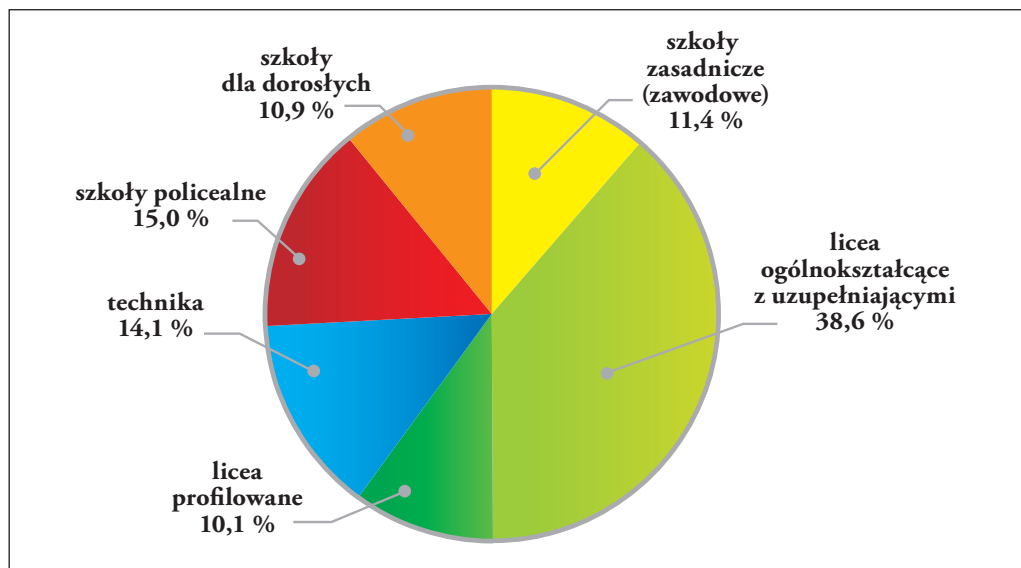
Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

Ryc. 46. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009



Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

**Ryc. 47. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku
w roku szkolnym 2008/2009**



Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

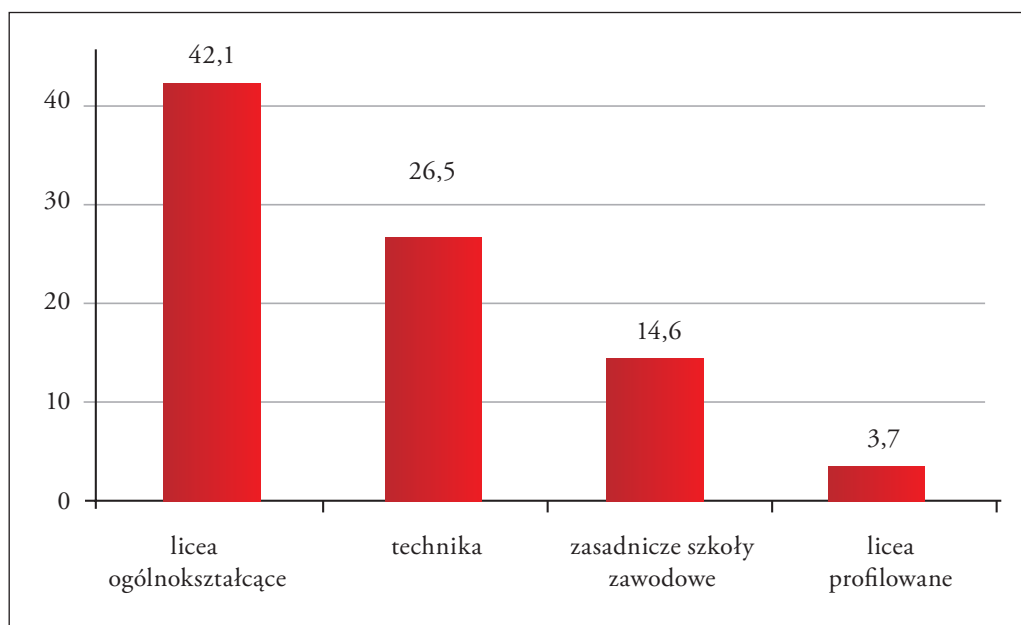
**Tab. 11. Wybrane zagadnienia dotyczące szkół ponadgimnazjalnych na Dolnym
Śląsku w roku szkolnym 2008/2009**

szkoły zasadnicze (zawodowe)	licea ogólnokształcące z uzupełniającymi	licea profilowane	technika	szkoły policealne	szkoły dla dorosłych
Liczba uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych					
17808	46714	7471	33010	25908	20364
W tym uczniowie klas pierwszych					
8017	15834	1356	10985	18615	11113
Liczba uczniów na 1 szkołę					
107,9	279,7	98,3	194,2	78,7	73,3
Liczba oddziałów na 1 szkołę					
5,6	10,1	4,2	7,9	3,5	2,8

Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

Stale utrzymująca się skłonność co do wyboru przez młodzież liceów ogólnokształcących, względem techników, liceów profilowanych, szkół zawodowych i liceów profilowanych znajduje swoje odzwierciedlenie we współczynnikach skolaryzacji dla poszczególnych typów szkół. Rycina 48 przedstawia współczynniki skolaryzacji netto w dolnośląskich szkołach ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2009/2010. Ponad 40 % wynik tego współczynnika dla liceów ogólnokształcących pokazuje, że 4 na 10 absolwentów gimnazjów wybiera ten typ szkoły do dalszego kształcenia.

Ryc. 48. Współczynniki skolaryzacji netto w szkołach ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2009/2010

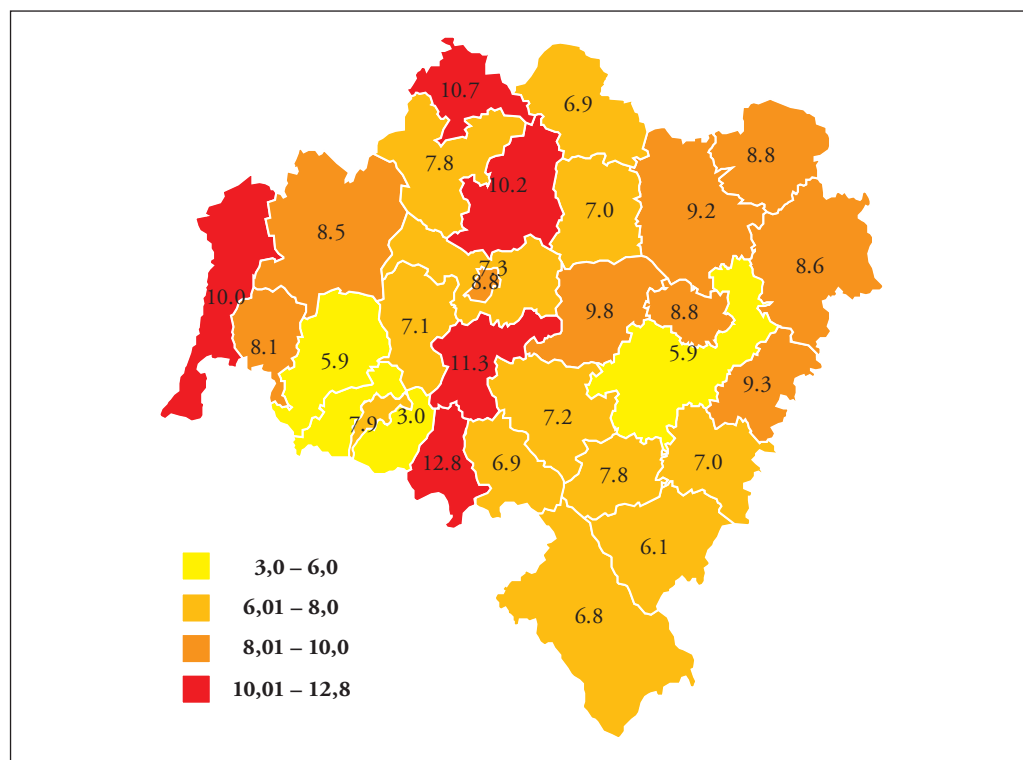


Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 63.

We współczesnym świecie, w dobie informatyzacji i ogromnego postępu, zajęcia z komputerem w szkole wydają się niezbędną koniecznością. Stąd w ostatnich latach zauważa się systematyczny wzrost liczby komputerów, w tym także tych z dostępem do internetu. Na rycinie 49. przedstawiono liczbę uczniów dolnośląskich szkół ponadgimnazjalnych przypadających na 1 komputer z dostępem do internetu. Wskaźnik ten przyjmował wartości z przedziału od 3 do 12,8. Najmniejszą liczbą uczniów przypadających na 1 komputer z łączem internetowym charakteryzował się powiat jeleniogórski.

Z kolei wynik czterokrotnie gorszy odnotowano w leżącym w najbliższym sąsiedztwie powiecie kamiennogórskim.

Ryc. 49. Liczba uczniów dolnośląskich szkół ponadgimnazjalnych przypadająca na 1 komputer z dostępem do internetu w 2009 roku



Źródło: Bank Danych Regionalnych.

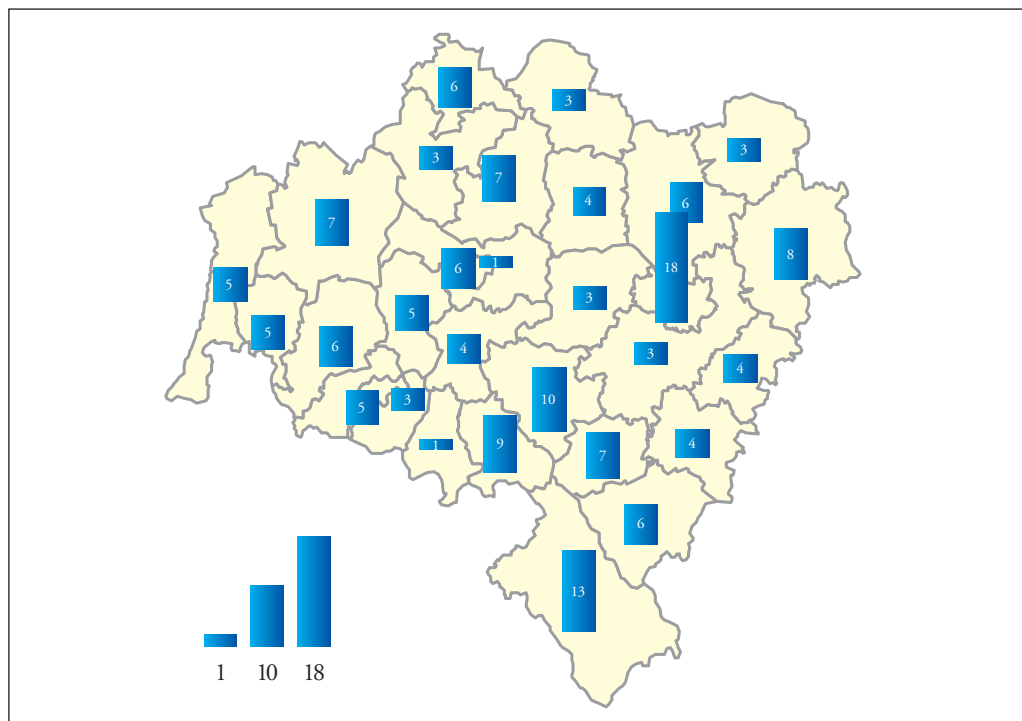
We współczesnym świecie charakteryzującym się globalizacją życia społecznego i gospodarczego, skoncentrowanym na tworzeniu coraz szerszych, zintegrowanych struktur ponadnarodowych, nauka języka staje się w pewnym stopniu koniecznością. Odsetek uczących się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących, liceach oraz liceach profilowanych utrzymuje się na poziomie 95–97 %, z kolei nauczaniem języka niemieckiego objętych jest od 63,5 % (licea) do 76 % (technika) uczniów tych szkół. (Oświata...2010) Dokładne dane dotyczące nauczania języków obcych, jako języków obowiązkowych, zawarte są w tabeli 9.



6.1. Zasadnicze szkoły zawodowe

Zasadnicze szkoły zawodowe (<http://www.stat.gov.pl/gus/definicje>) – to szkoły dające wykształcenie zasadnicze zawodowe, umożliwiają uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu. Do szkoły tej przyjmowani są absolwenci gimnazjum. Proces nauczania trwa od 2 do 3 lat. W roku szkolnym 2008/2009 na Dolnym Śląsku zasadnicze szkoły zawodowe łącznie z specjalnymi szkołami przysposabiającymi do pracy liczyły 165 szkół (13,9 % wszystkich szkół ponadgimnazjalnych). W szkołach tych kształciło się ponad 17,8 tys. uczniów. Osoby pobierające naukę w tych szkołach stanowili 11,8 % wszystkich uczniów na poziomie ponadgimnazjalnym. Zbliżonej wielkości do ogółu wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych był udział absolwentów. Wynosił on 11,4 %. W badanym roku szkolnym uczniowie pierwszych klas stanowili 45 % wszystkich uczniów. Średnio na 1 szkołę tego typu przypadało 107,9 uczniów. Najchętniej uczniowie wybierali zawody z grupy kierunków inżynieryjno-technicznych oraz zawody z grupy pracownicy usług dla ludności. Do tej grupy zawodów zalicza się: kelner, kucharz, opiekunka dziecięca, fryzjer, technik ochrony fizycznej osób i mienia. (Oświata...2010). Ponadto liczba oddziałów na 1 szkołę wynosiła 5,6. Z analizy rozkładu omawianych szkół w układzie powiatowym wynika, że najmniej funkcjonowało ich w powiecie kamiennogórskim i legnickim – po jednej szkole. Z kolei największą koncentracją charakteryzowały się powiaty: wałbrzyski – 9, świdnicki – 10, kłodzki – 13, miasta Wrocław – 18 (ryc. 50). Z ogólnej liczby uczniów 70 % z nich stanowili mężczyźni (tab. 11).

Ryc. 50. Szkoły zawodowe (zasadnicze) na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009



Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

6.2. Licea ogólnokształcące i uzupełniające licea ogólnokształcące

Licea ogólnokształcące (wg definicji opracowanej przez GUS) są szkołami, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Z pominięciem szkół dwujęzycznych (dodatkowo pierwszy rok wstępny) nauka trwa 3 lata. Po ukończeniu klasy programowo najwyższej absolwenci uzyskują wykształcenie średnie, które umożliwia kontynuację nauki w szkołach policealnych. Pozytywny wynik egzaminu maturalnego pozwala uczniowi ubiegać się o przyjęcie na studia wyższe.

Od roku szkolnego 2004/2005 na podbudowie programowej zasadniczej szkoły zawodowej działają uzupełniające licea ogólnokształcące. Nauka trwa 2 lata, a absolwenci klasy programowo najwyższej uzyskują wykształcenie średnie. Uczniowie, którzy osiągną pozytywny wynik z egzaminu maturalnego, uzyskują prawo ubiegania się o studia wyższe.



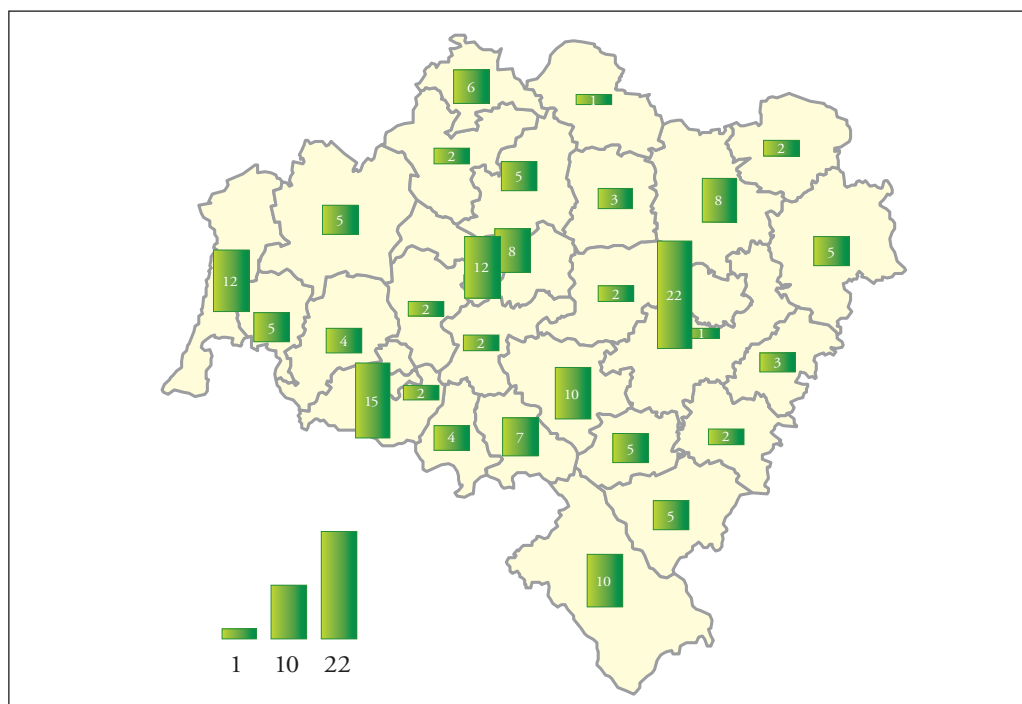
6.3. Technika

Technika (za definicją GUS) są szkołami czteroletnimi, których ukończenie umożliwia, po zdaniu egzaminu, uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Kształcenie odbywa się w zawodach określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. Absolwenci techników uzyskują wykształcenie średnie, a po zdaniu egzaminu maturalnego uzyskują prawo studiowania na wyższych uczelniach.

Technika uzupełniające są trzyletnimi szkołami działającymi na podbudowie programowej zasadniczej szkoły zawodowej. Nauka trwa 3 lata, a ukończenie tego typu szkoły daje wykształcenie średnie, umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz, po zdaniu egzaminu maturalnego, świadectwa maturalnego.

Z danych zawartych w opracowaniu Wojewódzkiego Urzędu Statystycznego we Wrocławiu, pt: „Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy” wynika, że w roku szkolnym 2008/2009 funkcjonowało na Dolnym Śląsku 170 techników wraz z technikami uzupełniającymi. Procentowy udział mężczyzn w stosunku do kobiet rozkładał się następująco – mężczyźni 59 %, a kobiety 41 %. Z danych ogólnopolskich wynika, że najczęściej wybieranymi kierunkami kształcenia w technikach (podobnie jak w szkołach zawodowych) były kierunki inżynieryjno-techniczne. W ponad 98 % uczniami kształcącymi się w tych kierunkach byli mężczyźni. Kobiety w większości przypadków decydowały się na kierunki z grupy społecznych oraz usług dla ludności. (Oświata...2010). Średnia liczba uczniów przypadających na 1 szkołę sięgała blisko 195 osób. Największą liczbę techników odnotowano w powiatach: grodzkich miasta Wrocławia – 22, Jeleniej Góry – 15 i Legnicy – 12 oraz zgorzeleckim – 12, świdnickim i kłodzkim – po 10 tego typu szkół (ryc. 52). Na rycinie 22. przedstawiono liczbę uczniów uczęszczających do techników. Oprócz miast na prawach powiatu grodzkiego na uwagę zasługuje stosunkowo duży udział uczniów techników w powiatach świdnickim i kłodzkim. Ich liczba wynosiła odpowiednio 2568 i 2299.

Ryc. 52. Technika na Dolnym Śląsku w 2009 roku



Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

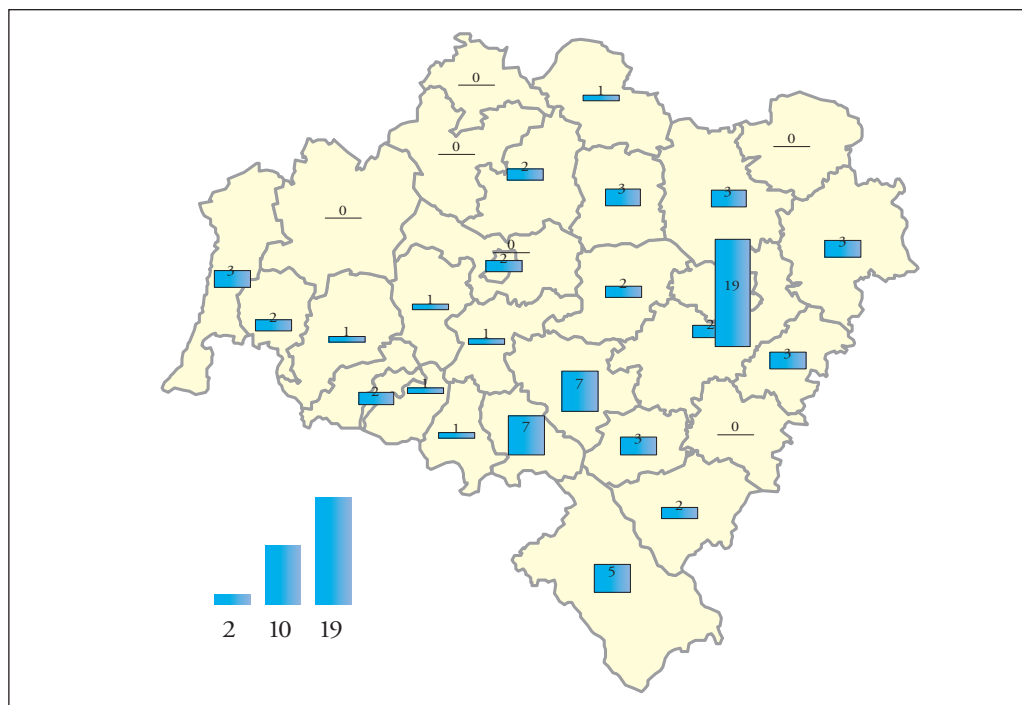
6.4. Licea profilowane

Licea profilowane są trzyletnimi szkołami kształcącymi w profilach kształcenia ogólnozawodowego, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Nauka ma umożliwić uczniom uzyskanie kwalifikacji zawodowych w krótkich cyklach kształcenia – od pół do półtora roku. Uczniowie w tych liceach profilowanych kształcili się w ramach 15 profili.

W roku szkolnym 2008/2009 co czwarte liceum profilowane było zlokalizowane we Wrocławiu (19 szkół) (ryc. 53). Ponadto po 7 tego typu szkół funkcjonowało w powiatach kłodzkim i świdnickim. Na ogólną liczbę 29 dolnośląskich powiatów w 6 z nich nie działały takie licea (bolesławiecki, głogowski, legnicki, polkowicki, milicki i strzebiński). W badanym okresie średnia liczba uczniów na 1 szkołę wynosiła 98 osób. Blisko 50 % uczniów tych liceów pobierało naukę we wrocławskich szkołach (3477 uczniów). Na jedną

tego typu szkołę przypadało 4,2 oddziałów. Kształcenie w liceach profilowanych odbywa się w oparciu o 15 profili, z czego najpopularniejszy był ekonomiczno-administracyjny oraz zarządzanie informacją.

Ryc. 53. Licea profilowane na Dolnym Śląsku w 2009 roku



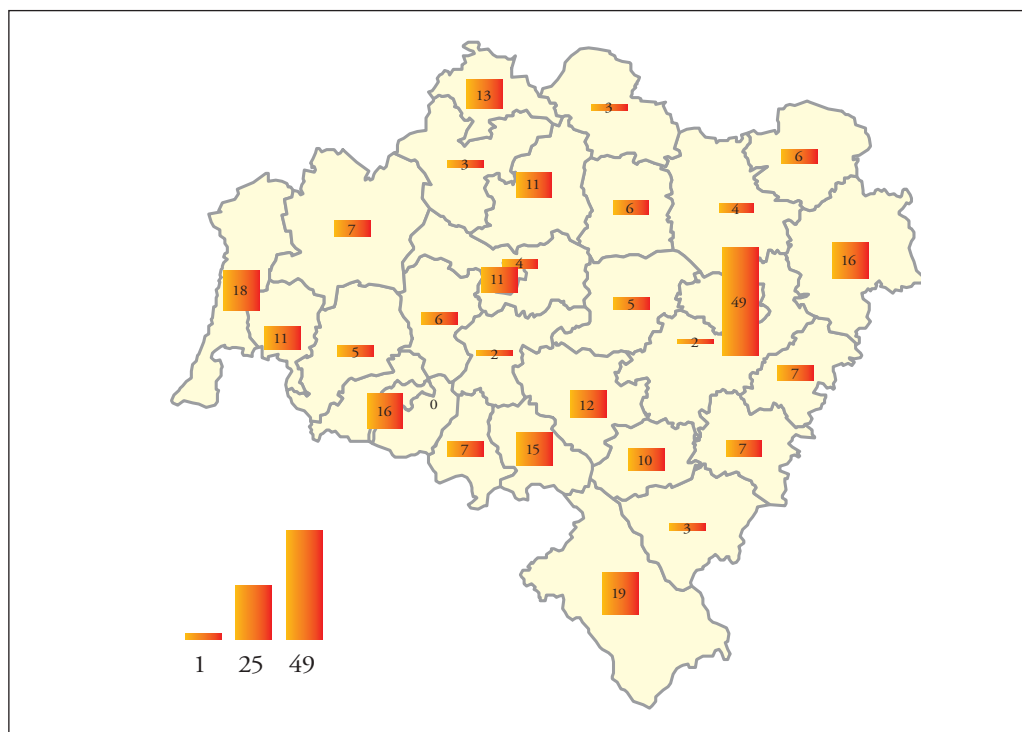
Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław, 2009, s. 235–243.

6.5. Szkoły dla dorosłych

W roku szkolnym 2008/2009 na Dolnym Śląsku funkcjonowało 278 szkół dla dorosłych (23,5 % wszystkich szkół ponadgimnazjalnych). 73 % z nich to były szkoły ogólnokształcące, 24 % szkoły średnie zawodowe. Pozostałe 3 % działało w oparciu o program szkoły zawodowej. Średnia liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę wynosiła najmniej ze wszystkich szkół ponadgimnazjalnych – 73,3 osoby. Szkoły te posiadały także najmniejszą liczbę oddziałów – 2,8. Najwięcej szkół tego typu działało w miastach na prawach powiatu grodzkiego – Wrocławiu (49), Jeleniej Górze (16), Legnicy (11). Ponadto

stosunkowo dużo szkół tego typu działało w powiatach: kłodzkim (19), zgorzeleckim (18), oleśnickim (16), wałbrzyskim (15) (ryc. 54). Do wrocławskich szkół dla dorosłych uczęszczało co 3. uczniów tego typu szkół.

Ryc. 54. Szkoły dla dorosłych na Dolnym Śląsku w 2009 roku



Źródło: Województwo dolnośląskie, podregiony, powiaty, gminy, Wojewódzki Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław. 2009. s. 235–243.

7. Szkolnictwo policealne i wyższe

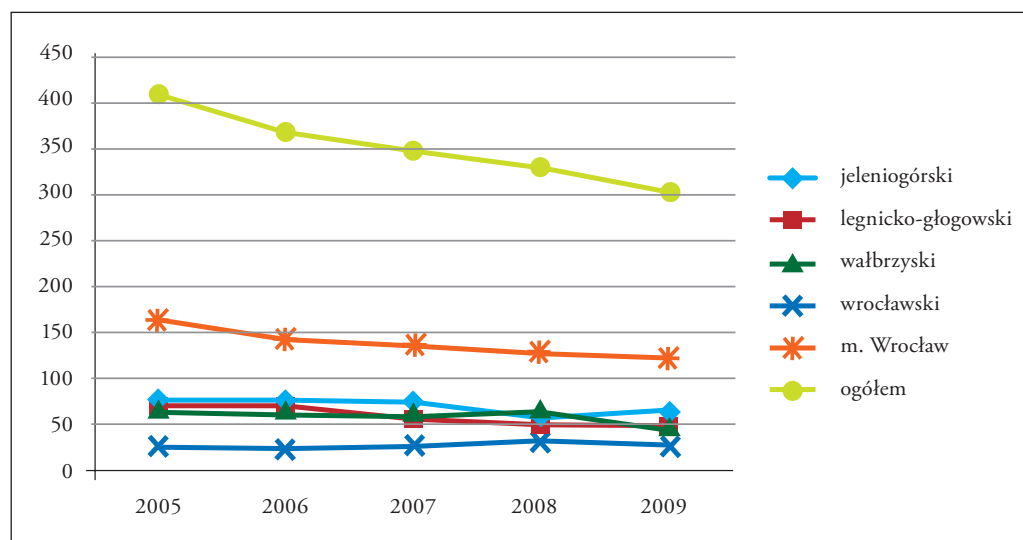
7.1. Szkoły policealne

Od roku szkolnego 1999/2000 w Polsce wprowadzane były sukcesywnie kolejne etapy reformy ustroju szkolnego. W ramach tych działań z dniem 1 września 2005 przekształcono dotychczasowe szkoły pomaturalne w szkoły policealne. O przyjęcie do nich

mogą ubiegać się kandydaci posiadający wykształcenie średnie, zarówno ponadgimnazjalne, jak i dawne ponadpodstawowe (z wyjątkiem zasadniczych szkół zawodowych), matura nie jest wymagana. Okres nauczania w szkołach policealnych trwa nie dłużej niż 2,5 roku (5 semestrów), a jej ukończenie oraz zdanie egzaminu zawodowego umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Od 2005 roku liczba szkół policealnych na Dolnym Śląsku nieustannie maleje, do 2009 r. zmniejszyła się o 25 % – z 408 do 302 (ryc. 55). Był to spadek prawie dwukrotnie silniejszy, niż w Polsce ogółem (gdzie wyniósł 14 %). W analizowanym okresie liczba szkół policealnych na Dolnym Śląsku zmniejszyła się najbardziej w podregionie jeleniogórskim (–36 %) i legnicko-głogowskim (–33 %), najmniej w podregionie wrocławskim (–4 %).

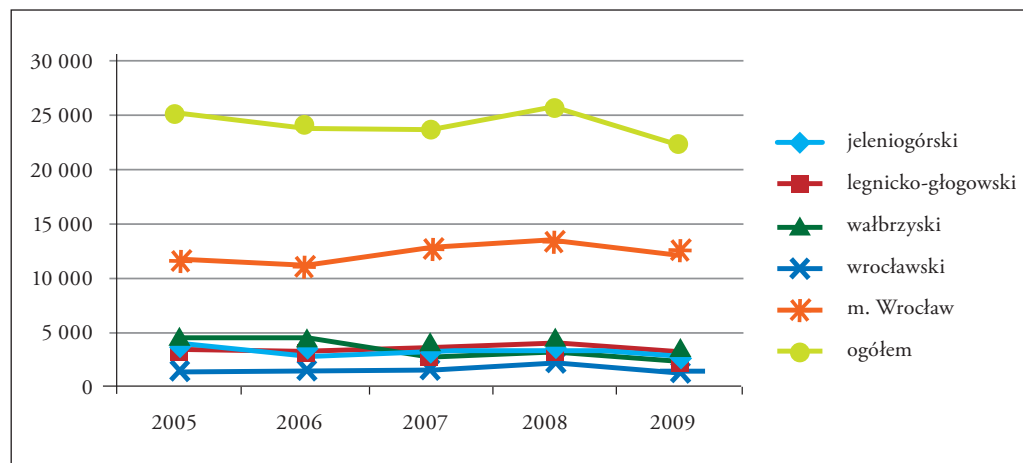
Ryc. 55. Liczba szkół policealnych w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2005–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

W parze ze spadkiem liczby szkół policealnych szedł spadek liczby uczniów, jednakże był on znacznie mniejszy (ryc. 56). W latach 2005–2009 liczba uczniów zmniejszyła się jedynie o 10 %, najsilniej w podregionie jeleniogórskim (41 %) i wałbrzyskim (32 %), nieznacznie w legnicko-głogowskim (1 %), a w podregionie m. Wrocław nawet wzrosła o 8 %.

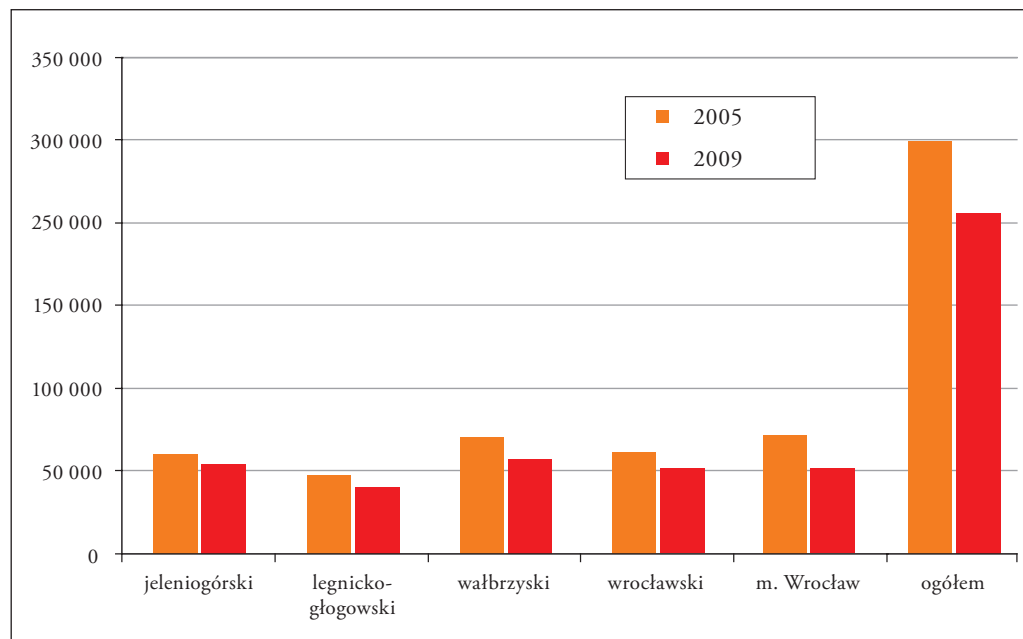
Ryc. 56. Liczba uczniów szkół policealnych w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2005–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Zmniejszanie się liczby szkół policealnych, jak i liczby kształcących się w nich uczniów, spowodowane było między innymi spadkiem we wszystkich podregionach liczebności grupy w wieku 19–24 lata, z której to rekrutują się głównie uczniowie tego typu szkół (ryc. 57). Na Dolnym Śląsku spadek ten w analizowanym okresie wyniósł ogółem 15 % (45 490 osób). Co ciekawe, największy ubytek tej grupy wieku miał miejsce we Wrocławiu (24 %), który jednocześnie jako jedyny podregion odnotował wzrost liczby uczniów szkół policealnych. Można to tłumaczyć faktem, iż Wrocław jest ponadregionalnym ośrodkiem kształcenia, ma bogatą ofertę szkół i kierunków kształcenia, dlatego też oprócz Wrocławian uczy się tu młodzież z innych powiatów.

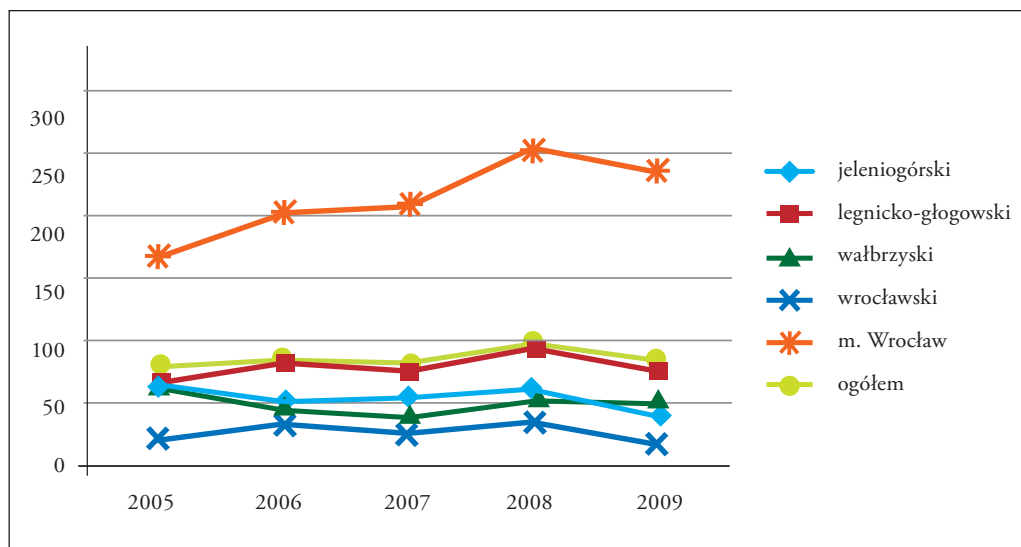
Ryc. 57. Liczba osób w wieku 19–24 lata w podregionach Dolnego Śląska w 2005 i 2009 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

W latach 2005–2009 tempo spadku liczby uczniów szkół policealnych było słabsze, niż spadek liczebności osób w wieku 19–24, w efekcie tego wzrosła liczba uczniów szkół policealnych w przeliczeniu na 1000 ludności tej grupy wieku. W latach 2005–2009 analizowana wartość zwiększyła się na Dolnym Śląsku o 6 %, z 83 do 88 (ryc. 58), najsilniej we Wrocławiu, aż o 42 % (ze 168 do 239). Wzrost liczby uczniów szkół policealnych w przeliczeniu na 1000 ludności w wieku 19–24 lata miał także miejsce w podregionie legnicko-głogowskim (o 13 %). Spadek odnotowały podregiony: wrocławski, wałbrzyski i w największym stopniu jeleniogórski – o 32 %.

Ryc. 58. Liczba uczniów szkół policealnych na 1000 osób w wieku 19–24 lata w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2005–2009

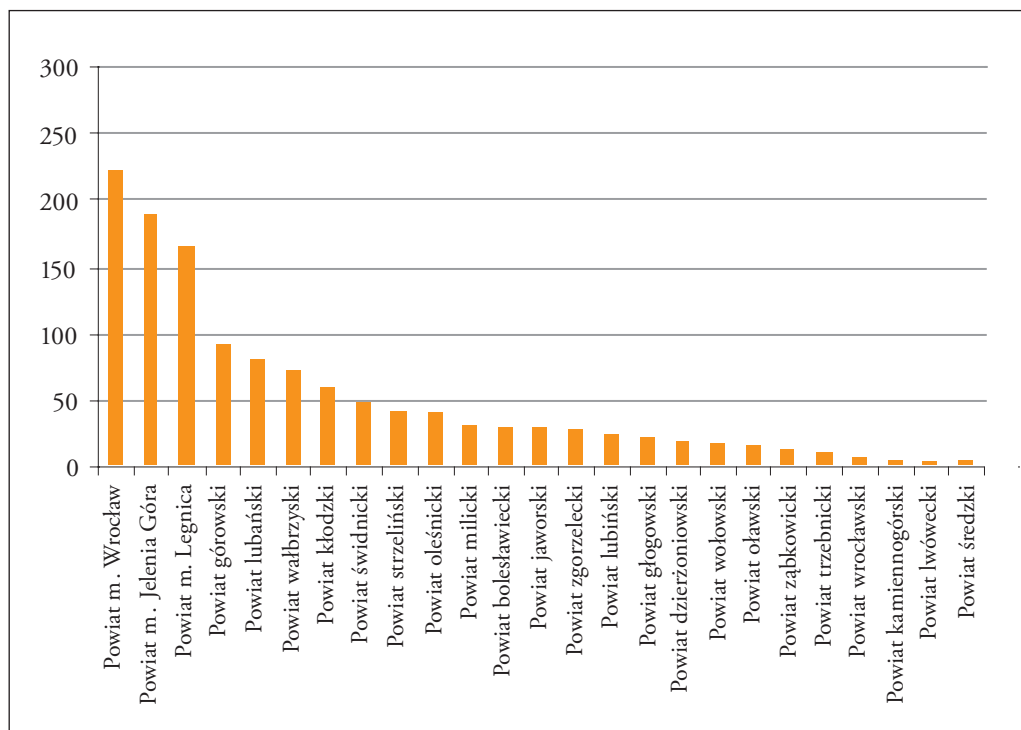


Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Jeszcze większe zróżnicowanie omawianego wskaźnika zaznaczyło się pomiędzy poszczególnymi powiatami Dolnego Śląska (ryc. 59). Najwięcej uczniów szkół policealnych, w przeliczeniu na 1000 mieszkańców w wieku 19–24 lata, odnotowano w dużych miastach: Wrocławiu (239), Jeleniej Górze (205) oraz Legnicy (178). Z powiatów ziemskich wyróżniły się: głogowski, lubiński, wałbrzyski, kłodzki i świdnicki (powyżej 50). Duża liczba kształcących się w szkołach policealnych występowała zatem w tych jednostkach, na terenie których znajdowało się duże miasto, z bogatą ofertą edukacyjną, przyciągające młodzież z sąsiednich powiatów.

Zdecydowanie najmniejsze wartości analizowanego parametru osiągnęły powiaty leżące w pobliżu Wrocławia: średzki, wrocławski, trzebnicki i oławski. Młodzież z tych jednostek wybierała naukę poza miejscem zamieszkania, kierując się do stolicy Dolnego Śląska. Niskie wartości wskaźnika (poniżej 20 uczniów szkół policealnych na 1000 osób w wieku 19–24 lata) osiągnęły ponadto takie powiaty, jak: lwówecki, kamiennogórski i ząbkowicki. Aż 4 powiaty w swojej ofercie edukacyjnej nie posiadały ani jednej szkoły policealnej, były to: jeleniogórski, złotoryjski, legnicki i polkowicki.

Ryc. 59. Szkoły policealne – liczba uczniów na 1000 osób w wieku 19–24 lata w 2009 r. (według powiatów)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

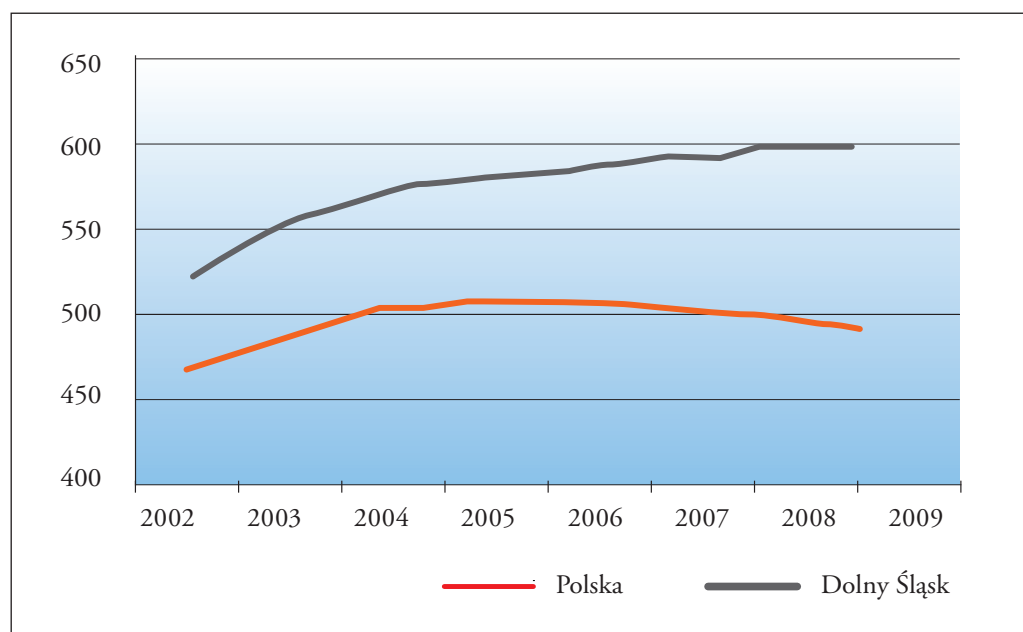
7.2. Szkoły wyższe

Ustawa o systemie oświaty nie zalicza szkół wyższych do systemu oświaty. W ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2005) w art. 4 ust. 3 czytamy jednak, iż uczelnie wyższe „stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki”. Mając to na uwadze, w niniejszym opracowaniu, w analizie systemu oświaty ujęto również szkolnictwo wyższe.

Na początku roku akademickiego 2009/2010 w szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się w Polsce 1 880,2 tys. studentów, o 1,6 % mniej niż w roku poprzednim. Na Dolnym Śląsku kształciło się 172,5 tys. studentów, a w porównaniu do roku 2008 było to jedynie 0,3 % mniej. Trend spadkowy liczby studiujących obserwowany jest w Polsce już od 2006 r., na Dolnym Śląsku pojawił się po raz pierwszy w 2009 r. Od 2002

do 2008 r. liczba studentów w województwie dolnośląskim nieustannie wzrastała, osiągając maksymalną wartość 601 na 10 tys. mieszkańców (ryc. 60). W tym rekordowym roku analizowany parametr przewyższał średnią krajową dokładnie o 100. W 2009 r. liczba studentów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców spadła do 600, ale było to o 107 więcej niż dla Polski ogółem.

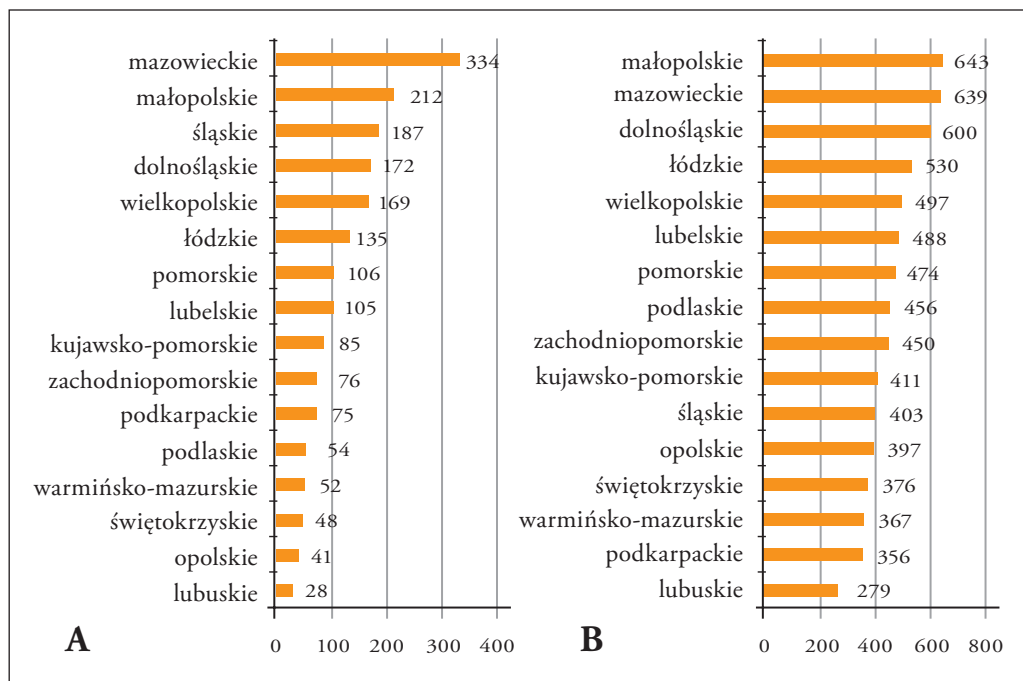
Ryc. 60. Studenci szkół wyższych na 10 tys. ludności w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002–2009



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Pod względem liczby studentów w 2009 r. województwo dolnośląskie znajdowało się na 4. miejscu w kraju, za rekordowym w tym zakresie mazowieckim (334 tys. studentów) oraz małopolskim i śląskim (ryc. 61A). Rozpatrując jednakże liczbę studentów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców, Dolny Śląsk z wartością 600 osiągnął 3. pozycję (ryc. 61B), za małopolskim i mazowieckim. Województwo dolnośląskie, a w szczególności Wrocław, zajmuje bardzo ważne miejsce na edukacyjnej mapie kraju, uczy się tu prawie co 10. student.

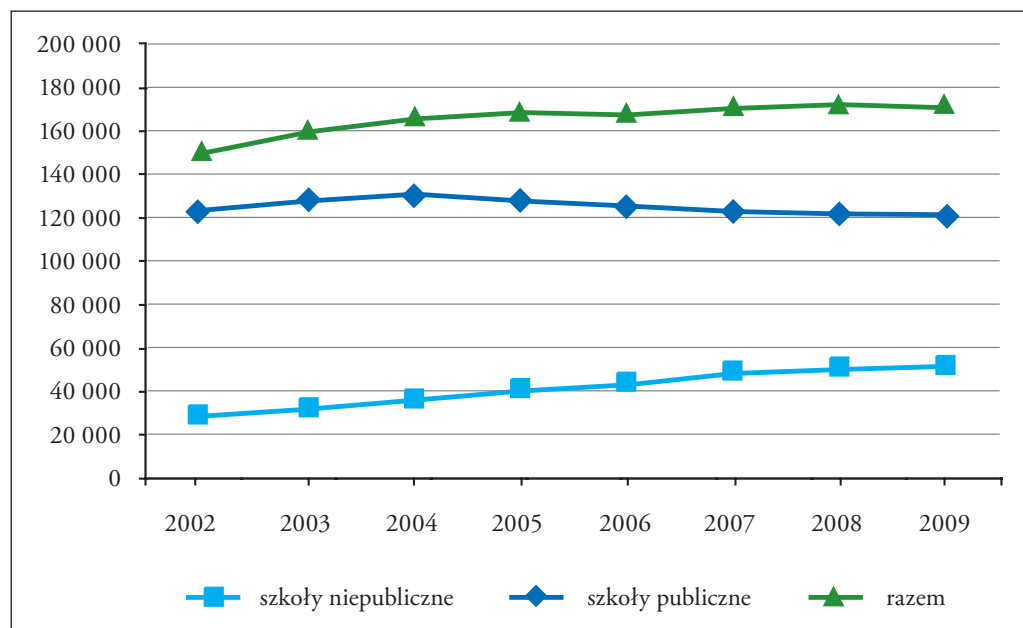
Ryc. 61. Studenci szkół wyższych w tysiącach (A) i na 10 tys. ludności (B) w Polsce w 2009 r. (według województw)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Wzrost ogólnej liczby studentów, jaki miał miejsce na Dolnym Śląsku w latach 2002–2008, wynikał z systematycznego zwiększania się liczby studentów szkół niepublicznych, przy stałym spadku (od 2005 r.) udziału szkół publicznych (ryc. 62). O ile w 2002 r. na uczelniach publicznych Dolnego Śląska studiowało 81 % ogółu studentów, to w 2009 r. było to już jedynie 70 %.

**Ryc. 62. Studenci szkół publicznych i niepublicznych w latach 2002–2009
na Dolnym Śląsku**



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Rozpatrując liczbę szkół wyższych i studentów w poszczególnych podregionach województwa dolnośląskiego, wyraźnie widać, że szkolnictwo wyższe koncentruje się głównie we Wrocławiu (tab. 12). Na 38 uczelni działających w województwie w 2009 r. aż 25 (66 %) zlokalizowanych było w stolicy Dolnego Śląska. W odniesieniu do liczby studiujących dominacja Wrocławia jest jeszcze wyraźniejsza, gdzie w 2009 r. studiowało ponad 146 tys., tj. 85 % z ogólnej liczby 172,5 tys. studentów. Należy tu także podkreślić, że Wrocław był jedynym dolnośląskim podregionem, w którym w latach 2004–2009 wzrosła zarówno liczba szkół wyższych, jak i studentów.

**Tab. 12. Liczba szkół wyższych i studentów w podregionach województwa
dolnośląskiego w latach 2002 i 2009**

Podregion	Liczba szkół wyższych		Liczba studentów	
	2002	2009	2002	2009
jeleniogórski	1	2	8 798	6 161
legnicko-głogowski	6	6	13 208	12 065

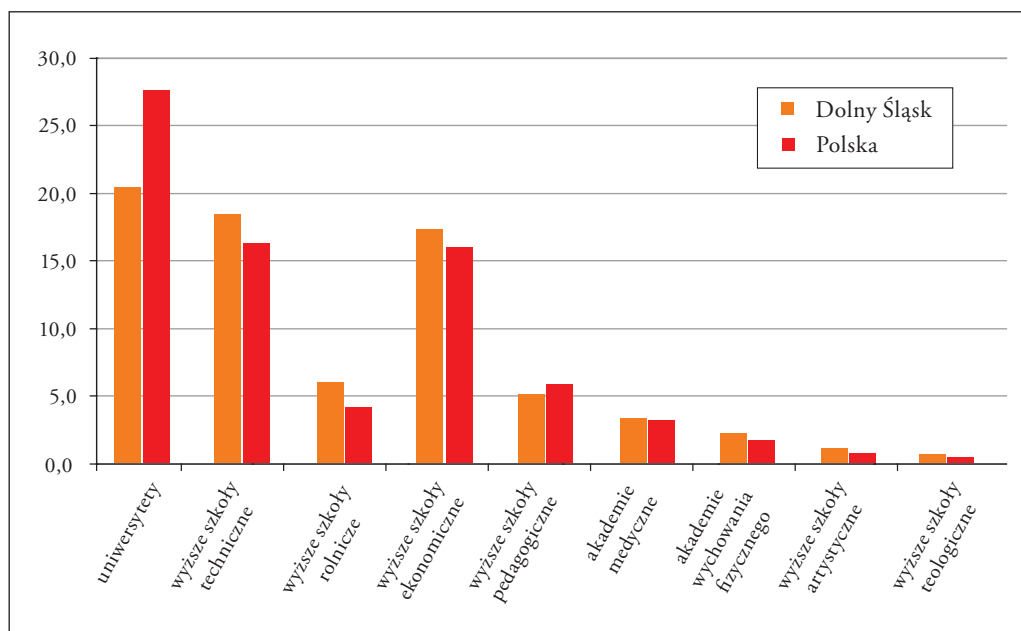


wałbrzyski	4	5	9 668	8 182
wrocławski	0	0	0	28
m. Wrocław	22	25	134 800	146 043
województwo ogółem	33	38	166 474	172 479

Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Istotnym elementem charakterystyki szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku jest struktura studentów według typów uczelni oraz kierunków studiów (ryc. 63). W 2009 r. zarówno w kraju, jak i w województwie najwięcej osób studiowało na uniwersytetach, przy czym na Dolnym Śląsku odsetek ten był znacznie mniejszy (o 7,3 pkt. procentowych). W pozostałych typach szkół wyższych (z wyjątkiem wyższych szkół pedagogicznych) odsetek studiujących był większy w województwie niż średnio w kraju. Zaznaczało się to szczególnie w odniesieniu do wyższych szkół technicznych, rolniczych i ekonomicznych.

Ryc. 63. Struktura studentów (w %) według typów szkół wyższych w Polsce i na Dolnym Śląsku w 2009 r.



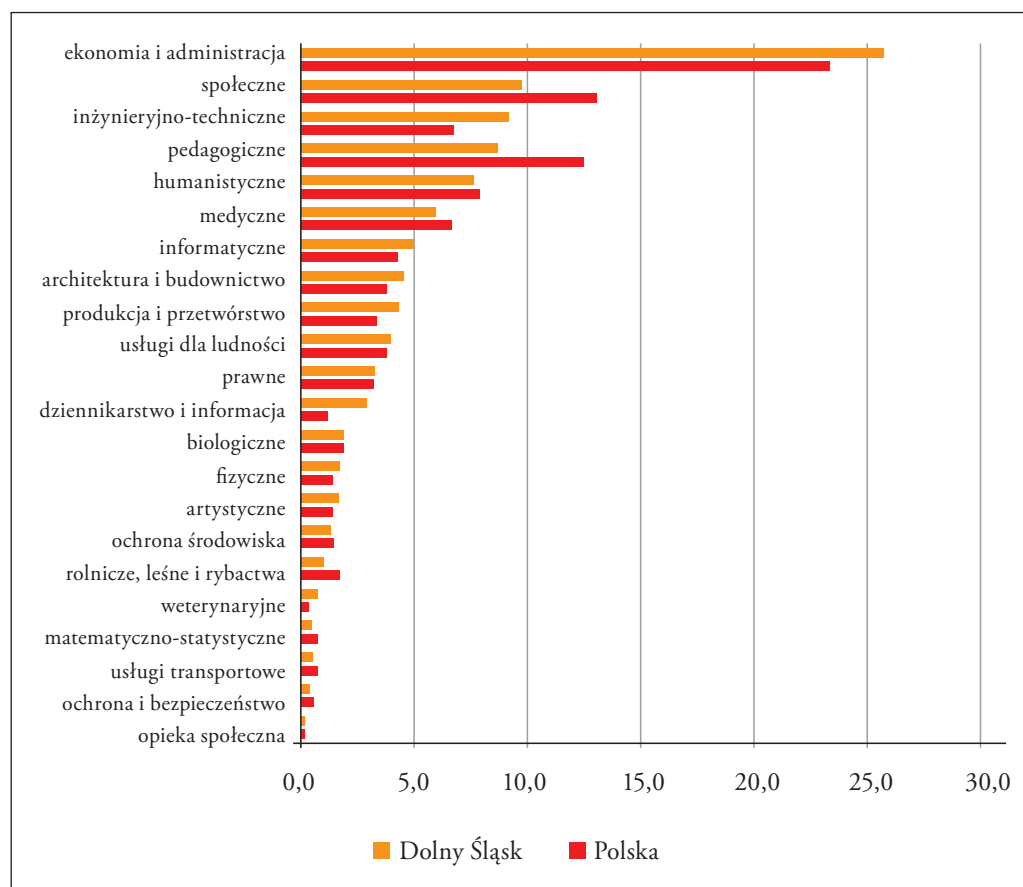
Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.



Struktura studiujących według typu uczelni miała swoje odzwierciedlenie w strukturze studentów według kierunków studiów. Rozpatrując to zagadnienie w kontekście zapotrzebowania ze strony rynku pracy, można stwierdzić, że na Dolnym Śląsku struktura ta była wyraźnie korzystniejsza niż średnio w kraju. Relatywnie więcej studentów kształciło się tu na takich kierunkach, których absolwenci są bardziej poszukiwanymi pracownikami, tj. inżynierijno-technicznych, informatycznych, architektury i budownictwa, ekonomii i administracji, produkcji i przetwórstwa, usług dla ludności (ryc. 64).

Z kolei relatywnie mniej studentów, niż średnio w kraju, kształciło się na dolnośląskich uczelniach na kierunkach społecznych, pedagogicznych czy humanistycznych, po ukończeniu których absolwentom znacznie trudniej znaleźć pracę zgodną z wykształceniem.

Ryc. 64. Struktura studentów według kierunków studiów w Polsce i na Dolnym Śląsku w 2009 r. (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.



8. Efektywność kształcenia w województwie dolnośląskim na tle kraju

Od 1999 r., wraz z zapoczątkowaniem reformy systemu edukacji, w polskim szkolnictwie wprowadzany był sukcesywnie ujednolicony system egzaminów zewnętrznych. Egzaminy te przeprowadzane są w formie pisemnej na zakończenie każdego szczebla edukacji i oceniane przez egzaminatorów zewnętrznych zatrudnianych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Stwarza to możliwości obiektywnej oceny i porównywania efektów kształcenia w szkołach wszystkich typów: od podstawowych, poprzez gimnazja, do szkół ponadgimnazjalnych.

Zestawienie wyników wszystkich typów egzaminów dla poszczególnych województw oraz dla Polski ogółem przedstawia tab. 13. Zamieszczone są w niej dane o średniej liczbie uzyskanych punktów, w odniesieniu do sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego, oraz o zdawalności w %, w odniesieniu do egzaminu maturalnego. Do analizy wybrano skrajne lata – rok, w którym dany egzamin przeprowadzany był po raz pierwszy oraz rok 2010.

**Tab. 13. Wyniki egzaminów zewnętrznych w Polsce w latach 2002, 2005 i 2010
(według województw)**

Województwo	Sprawdzian po szkole podstawowej		Egzamin gimnazjalny część humanistyczna		Egzamin gimnazjalny część matematyczno-przyrodnicza		Egzamin maturalny		Miernik syntetyczny (w punktach)	
	Liczba punktów		Liczba punktów		Liczba punktów		Zdawalność w %			
	2002	2010	2002	2010	2002	2010	2005	2010	2002*	2010
dolnośląskie	29,9	24,30	30,8	30,29	27,6	23,40	82,9	82	5,4	4,4
kujawsko-pomorskie	29,2	24,07	28,6	29,29	26,5	23,33	86,6	83	3,6	4,0
lubelskie	29,5	24,39	30,0	31,21	28,8	23,85	87,5	80	6,1	4,3
lubuskie	27,9	24,05	28,9	29,39	25,2	23,21	82,1	82	0,8	3,1
łódzkie	29,7	24,41	30,1	29,69	30,1	24,01	87,1	82	6,8	4,8
małopolskie	30,4	25,61	31,6	31,68	30,0	25,08	90,0	83	9,4	10,0



mazowieckie	30,6	25,58	30,9	31,63	29,9	24,96	87,4	82	8,3	9,1
opolskie	29,8	24,48	29,7	30,20	26,6	23,54	82,5	82	3,9	4,8
podkarpackie	29,6	25,16	29,8	31,31	29,7	24,28	86,4	81	6,1	6,7
podlaskie	30,2	24,80	30,0	29,50	28,8	24,41	88,6	81	7,1	4,9
pomorskie	29,1	24,13	29,7	29,17	27,8	23,75	83,1	82	3,9	3,7
śląskie	29,2	24,37	31,0	30,88	27,0	23,65	89,2	82	6,4	5,3
świętokrzyskie	29,5	24,18	30,3	30,31	30,9	22,88	86,7	80	7,0	2,2
warmińsko-mazurskie	28,5	24,01	27,9	28,64	25,6	23,23	84,4	80	1,4	1,1
wielkopolskie	28,7	23,76	29,9	29,11	26,5	23,36	86,7	81	4,1	2,0
zachodnio-pomorskie	27,9	23,67	29,5	29,13	25,9	22,72	82,1	80	1,5	0,4
Polska	29,5	24,56	30,2	30,34	28,2	23,90	86,5	81		

* w mierniku uwzględniono wyniki pierwszej nowej matury z 2005 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2002, 2005 i 2010.

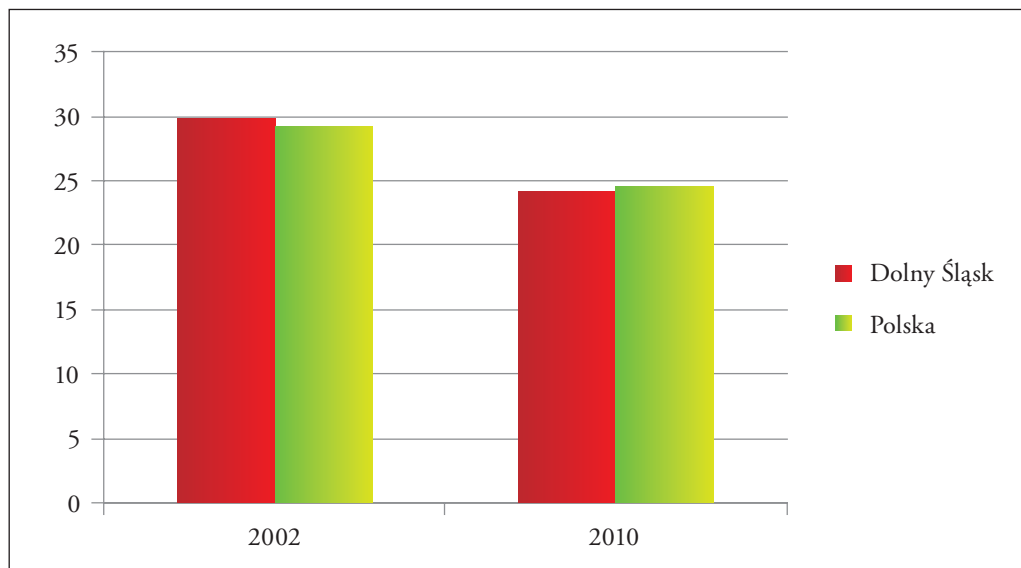
8.1. Sprawdzian po szkole podstawowej

Na zakończenie szkoły podstawowej (w VI klasie) przeprowadzany jest sprawdzian zewnętrzny w formie pisemnej. Jest on powszechny i obowiązkowy, co oznacza, że **muszą do niego przystąpić wszyscy uczniowie**. Przystąpienie do sprawdzianu jest jednym z warunków ukończenia szkoły. Na sprawdzianie badany jest poziom osiągnięć uczniów w zakresie pięciu obszarów umiejętności: czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji i wykorzystywania wiedzy w praktyce. Maksymalnie można uzyskać 40 punktów.

Po raz pierwszy zewnętrzny sprawdzian po szkole podstawowej został przeprowadzony w 2002 roku. W 2010 r. sprawdzian ten uczniowie pisali po raz 9.

Analizując wyniki obu sprawdzianów, można stwierdzić przede wszystkim, że w rozpatrywanym okresie wyraźnie obniżyła się średnia liczba punktów uzyskiwana przez uczniów i to zarówno w Polsce, jak i na Dolnym Śląsku (ryc. 65). Spadek ten był jednak znacznie głębszy w naszym województwie niż średnio w kraju. W efekcie tego uczniowie z Dolnego Śląska, którzy w 2002 r. osiągnęli wynik powyżej średniej krajowej (29,9 punktu) i zajmowali w rankingu województw 4. lokatę (za mazowieckim, małopolskim i podlaskim), w 2010 roku znaleźli się poniżej średniej krajowej i zajęli dopiero 9. pozycję.

Ryc. 65. Średnia liczba punktów uzyskana na sprawdzianie po szkole podstawowej w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002 i 2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2002 i 2010.

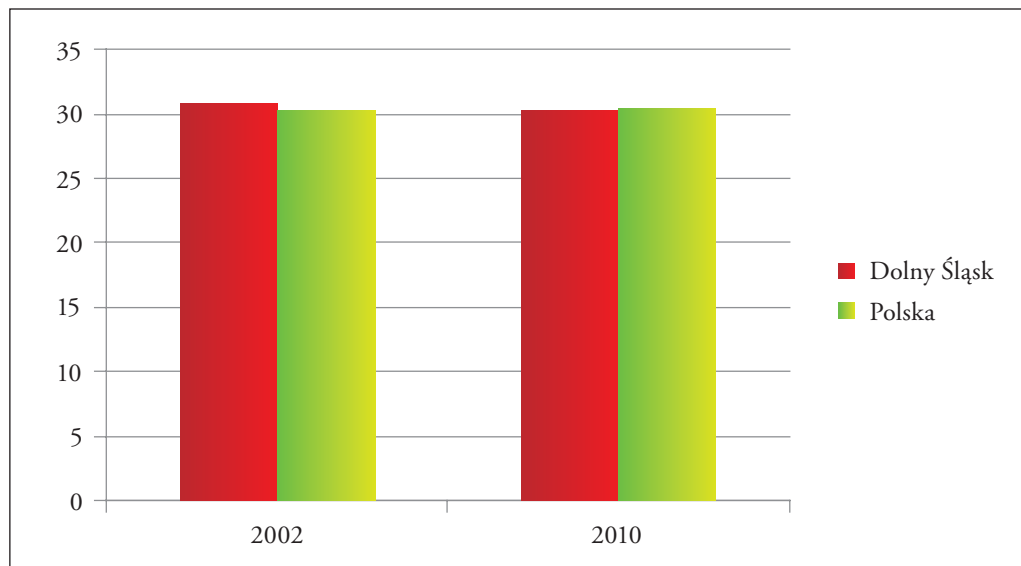
8.2. Egzamin gimnazjalny

Egzamin gimnazjalny przeprowadzany jest w trzeciej klasie gimnazjum. Jest on powszechny i obowiązkowy. Przystąpienie do egzaminu jest jednym z warunków ukończenia szkoły. Podczas egzaminu sprawdzane jest opanowanie wiadomości i umiejętności nabytych podczas trzyletniej nauki. Egzamin składa się z trzech części:

1. humanistycznej – w której sprawdzana jest wiedza z języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie i sztuki;
2. matematyczno-przyrodniczej – w której sprawdzana jest wiedza z biologii, chemii, fizyki i astronomii, geografii i matematyki;
3. językowej – w której sprawdzana jest wiedza z nowożytnego języka obcego (do wyboru: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski i włoski). Ta część została wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od roku szkolnego 2008/2009, a pierwsi absolwenci będą go zdawać w 2011 r.

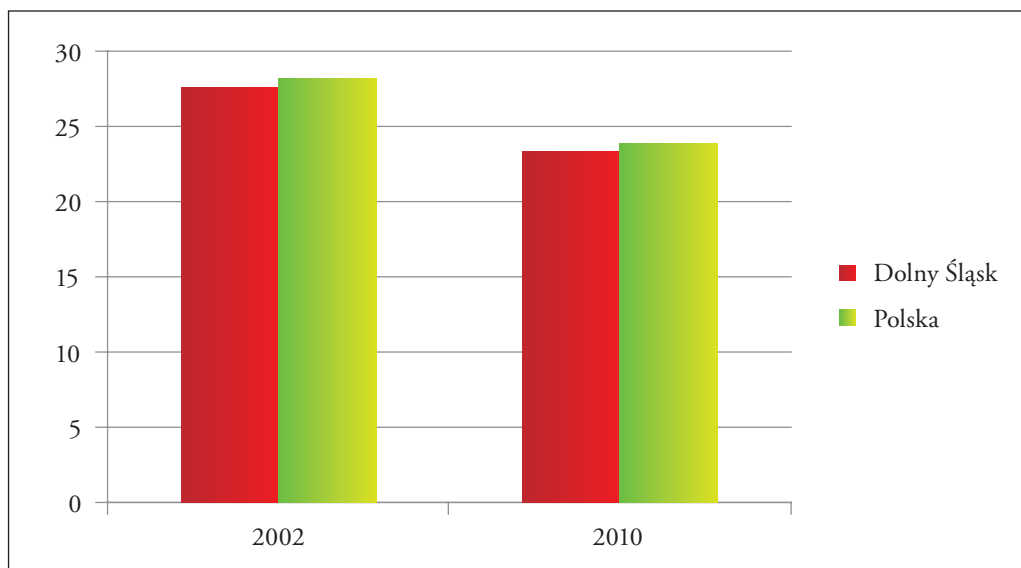
Za każdą część egzaminu można uzyskać maksymalnie 50 punktów.

Ryc. 66. Średnia liczba punktów uzyskana na egzaminie gimnazjalnym (część humanistyczna) w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002 i 2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2002 i 2010.

Ryc. 67. Średnia liczba punktów uzyskana na egzaminie gimnazjalnym (część matematyczno-przyrodnicza) w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002 i 2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2002 i 2010.



Egzamin gimnazjalny odbył się w Polsce po raz pierwszy w 2002 roku. Wtedy to pierwszy rocznik absolwentów ukończył naukę w gimnazjum. W 2010 r. egzamin był przeprowadzany po raz 9.

W rozpatrywanych latach 2002 i 2010 na egzaminie gimnazjalnym znacznie lepiej wypadła część humanistyczna i to zarówno w Polsce, jak i na Dolnym Śląsku. Wyniki części humanistycznej były też bardziej wyrównane i w analizowanym okresie prawie zupełnie się nie zmieniły (ryc. 66). Młodzi Dolnoślązacy w 2002 r. uzyskali nieznacznie wyższy wynik niż średnia krajowa (0,6 punktu), a w 2010 r. minimalnie niższy (0,05 punktu). Chociaż zmiana była tak niewielka, to jednak w relacji do innych województw Dolny Śląsk przesunął się w rankingu. O ile w 2002 r. zajmował 4. pozycję w kraju, to w 2010 spadł na 7. miejsce.

Na egzaminie gimnazjalnym w części matematyczno-przyrodniczej w 2002 r. uczniowie z Dolnego Śląska uzyskali wynik 27,6 punktu (było to o 0,6 punktu poniżej średniej krajowej), co dało im 9. lokatę w rankingu województw (ryc. 67). W 2010 r. osiągnięcia dolnośląskich gimnazjalistów były jeszcze słabsze, uzyskali średnio 23,4 punktu (0,5 mniej niż średnia krajowa) i spadli w rankingu na 10. miejsce.

8.3. Egzamin maturalny

Egzamin maturalny przeprowadzany jest ostatnich klasach szkół ponadgimnazjalnych: liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, uzupełniających liceach ogólnokształcących i technikach uzupełniających. W wyniku reformy systemu oświaty w 2005 roku po raz pierwszy zorganizowano egzamin według nowych zasad (starą maturę w 2005 roku pisali jedynie absolwenci pięcioletnich szkół zawodowych oraz pięcioletnich liceów dwujęzycznych). Nowa matura jest trzecim i jednocześnie ostatnim etapem reformy po sprawdzianie dla szóstoklasistów i egzaminie gimnazjalnym.

Egzamin maturalny zdają uczniowie różnych typów szkół, przeprowadzany jest on z wielu przedmiotów, z których jedne są obowiązkowe, inne dodatkowe, a ponadto można je zdawać na różnych poziomach: podstawowym i rozszerzonym. Powoduje to duże trudności w ogólnej ocenie i porównywaniu wyników matur. Do oceny efektów kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym stosuje się w związku z powyższym inny miernik – zdawalność egzaminu maturalnego (odsetek osób, które zdały egzamin maturalny w danym roku, w odniesieniu do wszystkich przystępujących).

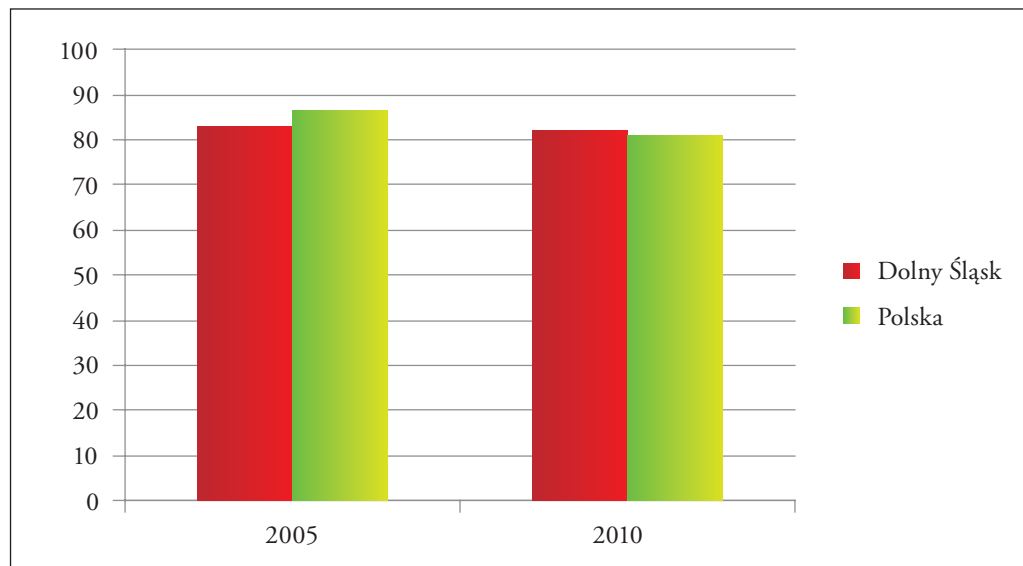


W 2005 r., kiedy nowa matura przeprowadzona została w Polsce po raz pierwszy, zdało ją 86,5 % ogółu przystępujących do egzaminu, na Dolnym Śląsku było to 82,9 %, o 3,6 punktu procentowego mniej (ryc. 68). W zakresie zdawalności dolnośląscy maturzyści zajęli 13. pozycję w kraju. Tylko w trzech województwach (lubuskim, zachodniopomorskim i opolskim) abiturienti uzyskali niższą zdawalność.

W 2010 r. zdawalność matury w całym kraju znacznie się obniżyła – do 81 % (najprawdopodobniej z powodu wprowadzenia obowiązkowego egzaminu z matematyki), jednakże wynik uzyskany przez dolnośląskich maturzystów poprawił się relatywnie w stosunku do średniej krajowej i był od niej wyższy o 1 punkt procentowy. Znacząco poprawiła się także pozycja Dolnego Śląska w rankingu. Wyższą zdawalność osiągnęły jedynie dwa województwa: kujawsko-pomorskie i małopolskie, a identyczny wynik, jak dolnośląskie (82 %) osiągnęło 6 województw. W pozostałych 7 województwach maturę zdało 80–81 % przystępujących.

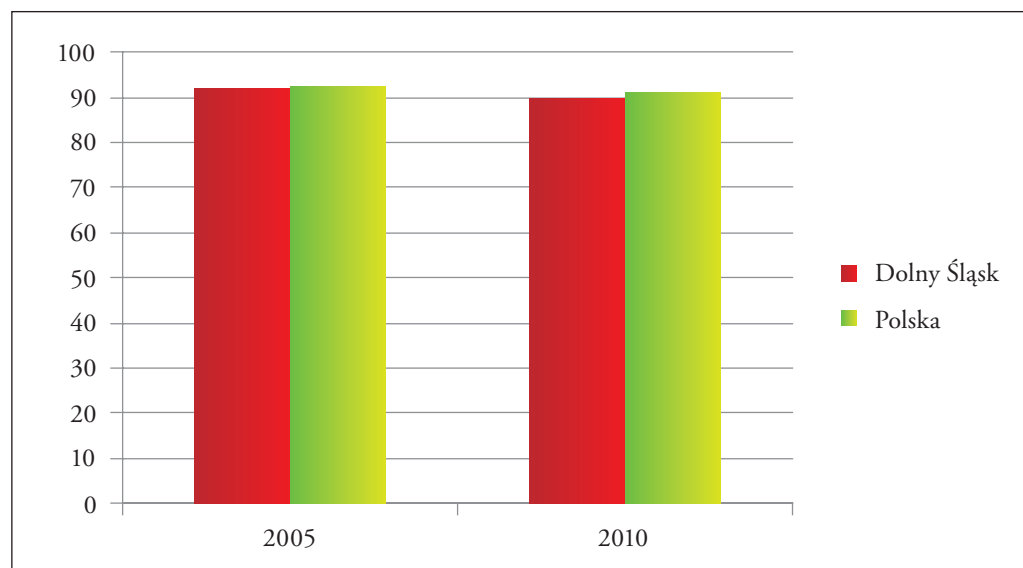
Wśród wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych najwyższym poziomem zdawalności egzaminu maturalnego wyróżniali się uczniowie liceów ogólnokształcących. W 2005 r. zdało go w Polsce 92,5 % licealistów, na Dolnym Śląsku było to niewiele mniej – 92,1 % (ryc. 69). W rankingu zdawalności nasze województwo zajęło jednakże dopiero 9. pozycję (ex aequo z województwem lubelskim). W 2010 r. zdawalność matury w liceach ogólnokształcących uległa nieznacznemu obniżeniu do 91 %, na Dolnym Śląsku spadła do 89,7 %. Niestety, nie ma możliwości porównania wyniku do pozostałych województw, gdyż Centralna Komisja Egzaminacyjna nie opublikowała wyników zdawalności matury w liceach ogólnokształcących w 2010 r. dla poszczególnych województw (dane dla województwa dolnośląskiego uzyskano z raportu Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu).

**Ryc. 68. Zdawalność egzaminu maturalnego Polsce i na Dolnym Śląsku
w latach 2005 i 2010 (w %)**



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2005 i 2010.

**Ryc. 69. Zdawalność egzaminu maturalnego w liceach ogólnokształcących w Polsce
i na Dolnym Śląsku w latach 2005 i 2010 (w %)**



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2005 i 2010.



8.4. Konkurencyjność Dolnego Śląska na tle kraju

W oparciu o wyniki wszystkich egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz zdawalności matury) dokonano syntetycznej analizy efektów kształcenia w województwie dolnośląskim oraz zbadano jego konkurencyjność na tle kraju w tym zakresie w latach 2002–2010. W analizie konkurencyjności zastosowano taksonomiczną metodę porządkowania liniowego. Po dokonaniu standaryzacji wyników egzaminów, dla wszystkich województw obliczono wartości taksonomicznych mierników rozwoju. W oparciu o obliczone wartości badane jednostki podzielono na 4 grupy poziomu konkurencyjności.

W 2002 r. najwyższą lokatę w zakresie efektów kształcenia uzyskało województwo małopolskie, wysoki poziom konkurencyjności osiągnęły ponadto województwa: mazowieckie, podlaskie i świętokrzyskie (tab. 14). Województwo dolnośląskie zajęło 9. miejsce i znalazło się wśród jednostek o średnim poziomie konkurencyjności (w swojej grupie zajęło jednakże ostatnią pozycję).

Tab. 14. Konkurencyjność województw w 2002 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych

Poziom konkurencyjności	Województwa
I grupa (wysoki poziom)	małopolskie, mazowieckie, podlaskie, świętokrzyskie
II grupa (średni poziom)	łódzkie, śląskie, lubelskie, podkarpackie, dolnośląskie
III grupa (niski poziom)	wielkopolskie, pomorskie, opolskie, kujawsko-pomorskie
IV grupa (bardzo niski poziom)	zachodniopomorskie, warmińsko-mazurskie, lubuskie

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 2002 i 2005 r.

Słaba pozycja Dolnego Śląska w zakresie efektów kształcenia wynikała głównie z relatywnie niskiej zdawalności matury (13. miejsce w kraju), w tym matury w liceach ogólnokształcących (9. miejsce) oraz niskiego wyniku egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej (też 9. miejsce). Jedynie wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej (w obu przypadkach 4. miejsce) podnosiły pozycję naszego województwa.

W 2010 r. bezkonkurencyjne w zakresie efektów kształcenia w szkołach wszystkich typów było ponownie województwo małopolskie (tab.15). Uczniowie z Małopolski uzyskali najwyższe wyniki we wszystkich egzaminach zewnętrznych. Tuż za nimi upla-



sowało się województwo mazowieckie, a następnie podkarpackie (ale już ze znacznie niższym wynikiem). W analizowanym roku konkurencyjność Dolnego Śląska w zakresie efektów kształcenia nieznacznie wzrosła. Wprawdzie województwo nadal zajmowało ostatnie miejsce w grupie o średnim poziomie konkurencyjności, jednakże wyprzedzało je tylko 7 jednostek.

Tab. 15. Konkurencyjność województw w 2010 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych

Poziom konkurencyjności	Województwa
I grupa (wysoki poziom)	małopolskie, mazowieckie, podkarpackie
II grupa (średni poziom)	śląskie, podlaskie, łódzkie, opolskie, dolnośląskie
III grupa (niski poziom)	lubelskie, kujawsko-pomorskie, pomorskie, lubuskie
IV grupa (bardzo niski poziom)	świętokrzyskie, wielkopolskie, warmińsko-mazurskie, zachodniopomorskie

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 2010 r.

Nieznaczny wzrost konkurencyjności Dolnego Śląska w 2010 r. to efekt wyraźnej poprawy zdawalności matury. Wyniki pozostałych egzaminów zewnętrznych, niestety, uległy obniżeniu. Dotyczy to w szczególności sprawdzianu po szkole podstawowej (spadek z 4. na 9. miejsce w kraju) i egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej (spadek z miejsca 4. na 7.).

9. Efektywność systemu edukacji na Dolnym Śląsku

Do oceny efektywności systemu edukacji w województwie dolnośląskim wykorzystano wyniki egzaminów zewnętrznych w szkołach wszystkich typów: podstawowych, gimnazjach i ponadgimnazjalnych. Zestawienie średnich osiągnięć uczniów w poszczególnych powiatach w 2010 r. przedstawia tab. 16.



**Tab. 16. Wyniki egzaminów zewnętrznych w województwie dolnośląskim w 2010
(według powiatów)**

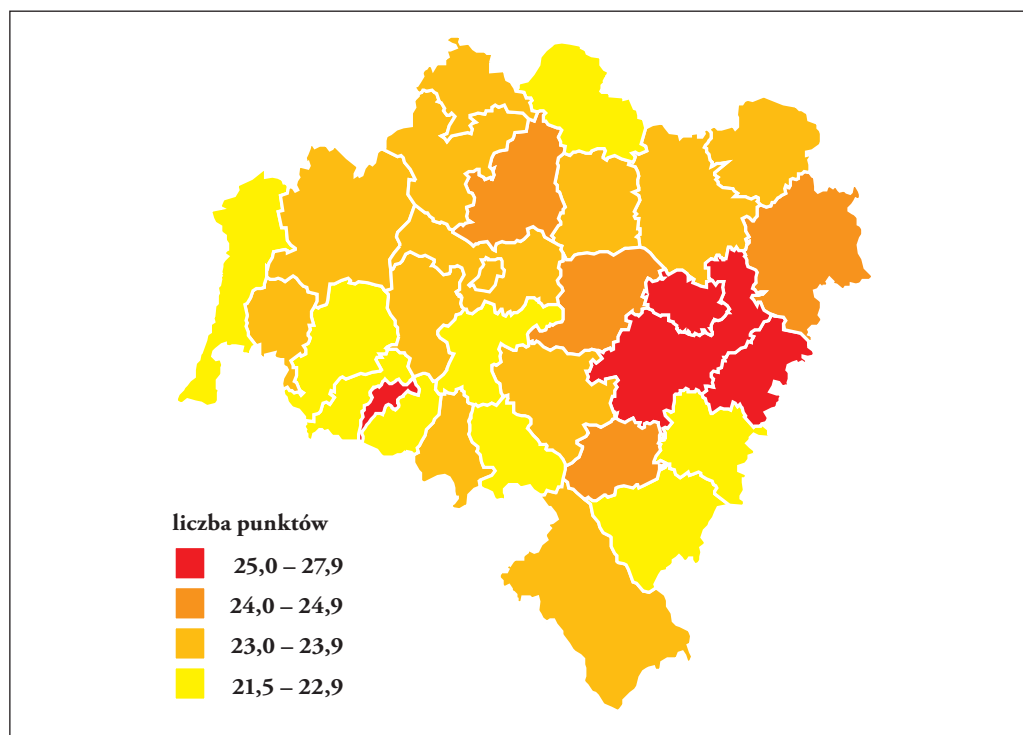
Powiat	Sprawdzian po szkole podstawowej	Egzamin gimnazjalny		Egzamin maturalny		Miernik syntetyczny (w punktach)
	Liczba punktów	Liczba punktów		Zdawalność w %		
		część humani- styczna	część matematyczno- przyrodnicza	licea ogólno- kształcące	szkoły ogółem	
bolesławiecki	23,8	29,8	23,1	95,2	82.6	5,3
dzierzoniowski	24,2	30,0	22,7	94,8	83.2	5,3
głogowski	23,2	28,8	22,6	88,6	71.1	2,9
górowski	22,7	29,6	22,1	89,3	76.4	3,4
jaworski	22,2	28,8	21,8	95,4	77.1	3,5
jeleniogórski	22,5	29,2	21,1	87,9	74.8	2,6
kamiennogórski	23,2	30,3	21,9	97,1	79.2	4,8
kłodzki	23,2	29,7	22,4	93,5	77.8	4,1
legnicki	23,4	30,0	21,8	98,1	70.0	4,1
lubański	23,7	28,7	21,2	93,6	73.6	3,9
lubiński	24,2	30,0	23,5	90,1	73.9	4,5
lwówecki	22,8	28,9	21,6	91,7	73.6	3,1
milicki	23,6	28,8	21,5	93,7	84.3	4,2
oleśnicki	24,5	29,9	23,2	90,4	76.1	4,5
oławski	25,1	30,8	23,5	92,4	74.2	5,2
polkowicki	23,8	28,3	21,6	81,5	77.0	2,4
strzeliński	21,5	28,3	21,4	81,0	69.2	1,1
średzki	24,1	28,5	22,4	98,3	75.1	4,4
świdnicki	23,9	29,5	22,0	91,9	76.6	4,0
trzebnicki	23,9	29,7	22,2	97,1	78.4	4,7
wałbrzyski	22,3	29,3	21,9	92,1	72.9	3,1
wołowski	23,5	28,8	22,1	96,0	78.1	4,2
wrocławski	25,2	30,2	23,6	90,4	64.0	3,8
ząbkowicki	22,6	30,2	22,6	96,9	76.6	4,4
zgorzelecki	22,9	28,7	21,8	93,8	75.0	3,3
złotoryjski	23,2	29,2	21,2	92,3	78.5	3,5
m. Jelenia Góra	25,4	30,7	23,7	95,8	81.5	6,3
m. Legnica	23,6	31,7	24,3	94,3	78.1	5,8
m. Wrocław	27,8	33,6	27,9	95,3	84.9	9,6
Dolny Śląsk	24,3	30,3	23,4	89,7	78,7	

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu z 2010 r.

9.1. Szkoły podstawowe

Przeprowadzony w 2010 r. sprawdzian po szkole podstawowej wykazał w województwie dolnośląskim niewielkie przestrzenne zróżnicowanie efektów kształcenia na tym poziomie edukacji (ryc. 70). Na 40 punktów, możliwych do uzyskania w tym sprawdzianie, dolnośląscy uczniowie osiągnęli średnio 24,3 punktu, najwięcej we Wrocławiu (27,8 punktu), a ponadto w Jeleniej Górze oraz powiatach: wrocławskim i oławskim (25,1–25,4 punktu). Poza tą wyraźną czołówką wyniki były nieznacznie zróżnicowane, aż 13 powiatów uzyskało wynik w granicach 23–23,9. Najslabiej sprawdzian wypadł w powiecie strzelińskim (21,5 punktu) oraz powiatach: jaworskim, wałbrzyskim, jeleniogórskim, ząbkowickim, górowskim, lwóweckim i zgorzeleckim (22,2–22,9 punktu).

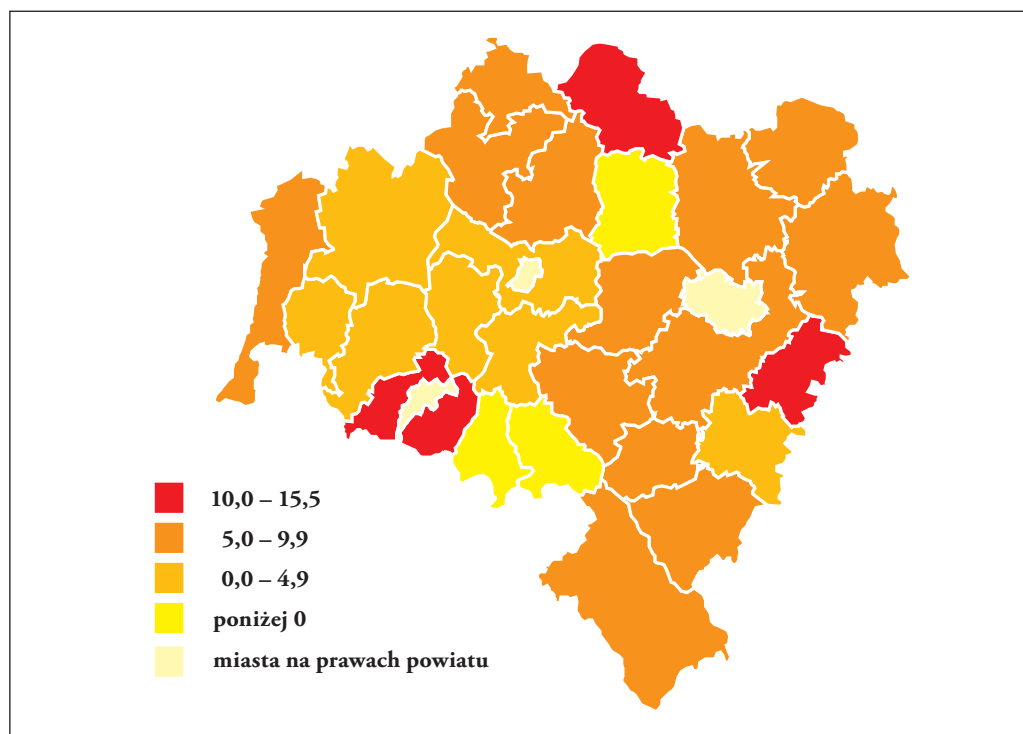
Ryc. 70. Średnie wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej w 2010 r. w powiatach województwa dolnośląskiego (w punktach)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu.

Istotnym dopełnieniem analizy efektów kształcenia była ocena wyników osiągniętych przez uczniów szkół podstawowych w miastach i na wsi. Dla zilustrowania tego zagadnienia w poszczególnych powiatach zostały policzone różnice pomiędzy liczbą punktów uzyskaną przez uczniów szkół w miastach i na wsi, a następnie różnice te zostały wyrażone w procentach, w stosunku do średniej liczby punktów uzyskanych w danym powiecie (ryc. 71).

Ryc. 71. Różnice (w %) pomiędzy wynikami ze sprawdzianu po szkole podstawowej w miastach i na wsi w powiatach województwa dolnośląskiego w 2010 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu.

W zdecydowanej większości, bo aż w 23 powiatach, wyższe wyniki osiągnęli absolwenci szkół zlokalizowanych w miastach. Największe różnice, rzędu 10–15 %, na korzyść uczniów z miast wystąpiły w powiatach: oławskim, jeleniogórskim i górowskim. Najbardziej wyrównany poziom wyników pomiędzy miastami a wsią odnotowano w powiatach: strzelińskim, lubańskim, złotoryjskim, bolesławieckim, legnickim i jaworskim. Jedynie



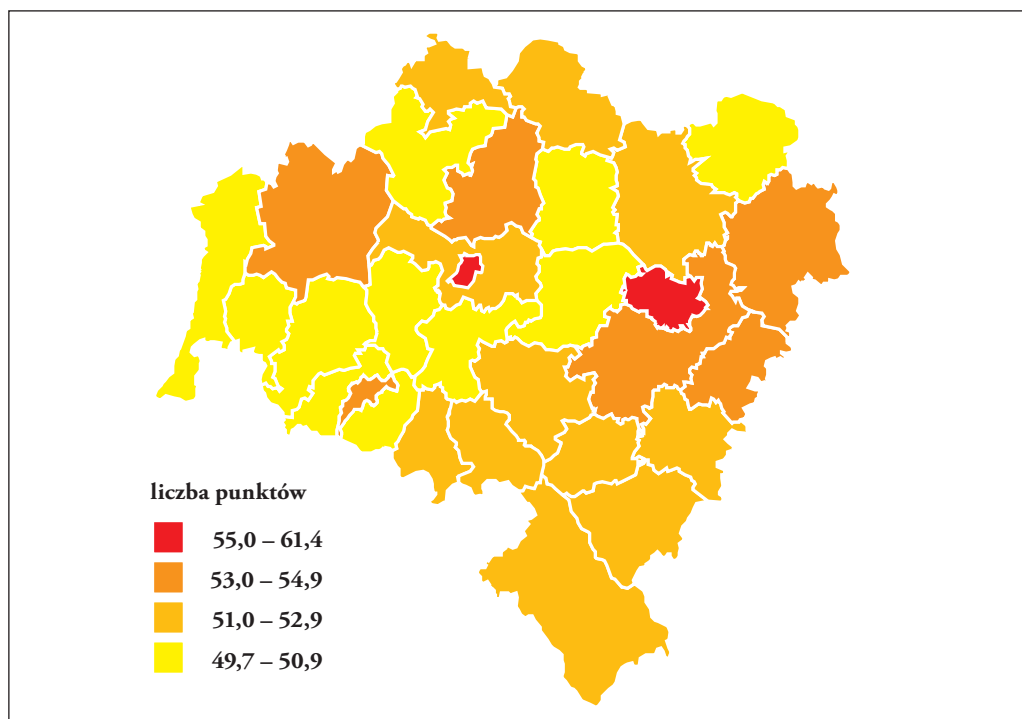
w 3 powiatach uczniowie szkół wiejskich osiągnęli lepsze wyniki niż ich rówieśnicy w miastach: w wałbrzyskim (o 9 %), kamiennogórskim (o 7,3 %) i wołowskim (o 4,1 %).

9.2. Gimnazja

Wyniki egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w 2010 r. były na Dolnym Śląsku minimalnie niższe od średniej krajowej (o 0,05 punktu). Osiągnięcia uczniów w poszczególnych powiatach były do siebie bardzo zbliżone i w większości mieściły się w przedziale 28–29 punktów (na 50 punktów możliwych do uzyskania) – wynik taki uzyskały aż 22 powiaty. Tylko w pozostałych siedmiu gimnazjaliści przekroczyli 30 punktów, najbardziej we Wrocławiu (33,55 pkt.) i Legnicy (31,69 pkt.), a następnie w powiatach: oławskim, m. Jelenia Góra, kamiennogórskim, ząbkowickim i wrocławskim (30,2–30,8 pkt.). Najslabiej test humanistyczny napisali uczniowie w powiatach: strzelińskim, polkowickim i średzkim (poniżej 28,5 pkt.).

Znacznie bardziej zróżnicowane były wyniki egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej, zarówno odniesieniu do średniej krajowej, jak i pomiędzy poszczególnymi powiatami. Wprawdzie aż w 21 powiatach uczniowie uzyskali średnio po 21–22 punkty (na 50 możliwych), to wartość maksymalna we Wrocławiu wynosiła 27,9 punktu, a relatywnie wysoki wynik, powyżej średniej krajowej, uzyskali także gimnazjaliści w Legnicy (24,3 punktu). Najmniej punktów zdobyli uczniowie z powiatów: jeleniogórskiego, lubańskiego, złotoryjskiego, strzelińskiego i milickiego (poniżej 21,5 pkt.).

Ryc. 72. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego (część humanistyczna i część matematyczno-przyrodnicza) w 2010 r. w powiatach województwa dolnośląskiego (w punktach)

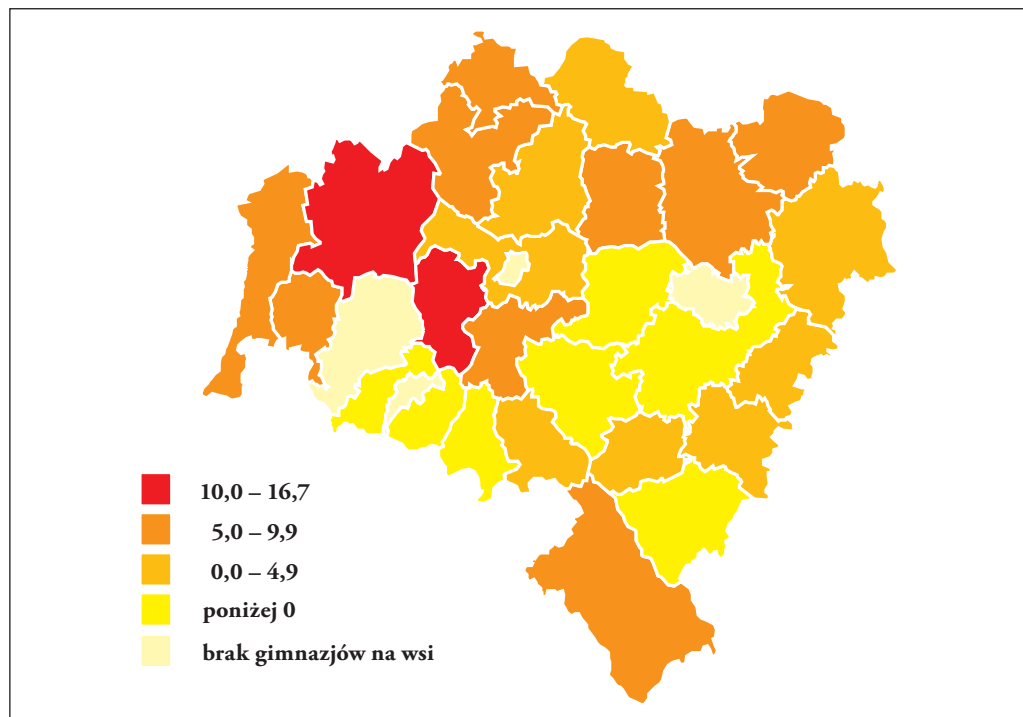


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu.

Ogólne efekty kształcenia w gimnazjach oceniono na podstawie łącznej liczby punktów z obu części egzaminu gimnazjalnego. Dolnośląscy uczniowie osiągnęli średnio 53,7 punktu (na 100 możliwych do uzyskania). Podobnie jak przypadku sprawdzianu po szkole podstawowej, także w tym egzaminie najwyższe wyniki osiągnęli gimnazjaliści z dużych miast: Wrocławia (61,4 pkt.), Legnicy (56 pkt.) i Jeleniej Góry (54,4 pkt.), a także powiatu oławskiego (54,2 pkt.), który jako jedyny z powiatów ziemskich przekroczył średnią wojewódzką i krajową. Relatywnie wysokie wyniki (pow. 53 pkt.) uzyskały ponadto powiaty: wrocławski, lubiński, oleśnicki i bolesławiecki (ryc. 71). Najgorzej w tym zakresie wypadły powiaty: wołowski, średzki, jaworski, zgorzelecki, lwówecki, złotoryjski, milicki, jeleniogórski, lubański, polkowicki i strzeliński. Łączny wynik z obu części egzaminu nie przekroczył tam 51 punktów.

Dopełnieniem analizy efektów kształcenia na poziomie gimnazjalnym w poszczególnych powiatach było porównanie wyników egzaminu gimnazjalnego pomiędzy miastami a wsią (ryc. 73). W gimnazjach, podobnie jak w szkołach podstawowych, wyższe wyniki uzyskiwali uczniowie szkół miejskich. Szczególnie duża przewaga miasta nad wsią, aż o 16,7 %, zaznaczyła się w powiecie złotoryjskim, a następnie w bolesławieckim (o 10,4 %). W kolejnych 9 powiatach przewaga uczniów z miast sięgała 5–9 %. Najbardziej wyrównane wyniki między miastem i wsią uzyskały gimnazja w powiatach: strzelińskim, legnickim i oleśnickim. Jedynie w 6 powiatach uczniowie gimnazjów wiejskich uzyskali więcej punktów niż ich koledzy w miastach, z czego najbardziej w średzkim (o 8 %), kamiennogórskim (5,7 %) oraz ząbkowickim (4,6 %). Należy tutaj dodać, że w powiecie lwóweckim, jako jedynym z powiatów ziemskich, wszystkie gimnazja były zlokalizowane w miastach.

Ryc. 73. Różnice (w %) pomiędzy wynikami z egzaminu gimnazjalnego w miastach i na wsi w powiatach województwa dolnośląskiego w 2010 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu.

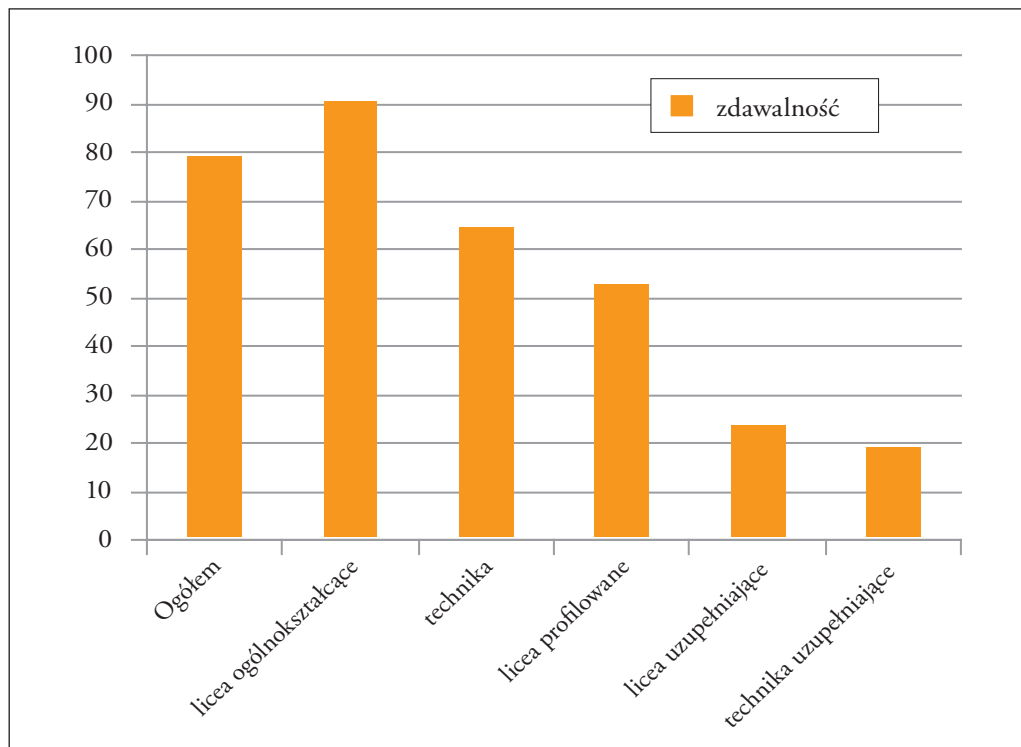


9.3. Szkoły ponadgimnazjalne

W 2010 r. we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku (liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, uzupełniających liceach ogólnokształcących i technikach uzupełniających) egzamin maturalny zdało łącznie 78,7 % abiturientów przystępujących do niego po raz pierwszy. Najwyższą zdawalność ogółem (81–85 %) osiągnęli maturzyści we Wrocławiu oraz w powiatach: milickim, dzierżoniowskim, bolesławieckim i m. Jelenia Góra. Najwięcej (aż 14) jednostek uzyskało wynik w granicach 75–80 %. Zdecydowanie najsłabiej wypadły powiaty: strzeliński (69,2 %) i wrocławski (64 %).

Ogólny poziom zdawalności matury w szkołach wszystkich typów nie jest jednakże najlepszym miernikiem oceny efektów kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym. Na wartość tego wskaźnika w poszczególnych powiatach miała wpływ struktura szkół ponadgimnazjalnych według typów, a duży udział abiturientów zdających maturę w liceach i technikach uzupełniających w znacznym stopniu obniżał ogólną zdawalność w powiecie. Wynikało to z faktu, iż poziom zdawalności pomiędzy szkołami był bardzo silnie zróżnicowany (ryc. 74): najwyższy w liceach ogólnokształcących (89,7 %), a najniższy w liceach i technikach uzupełniających (odpowiednio 22,9 % i 18,7 %).

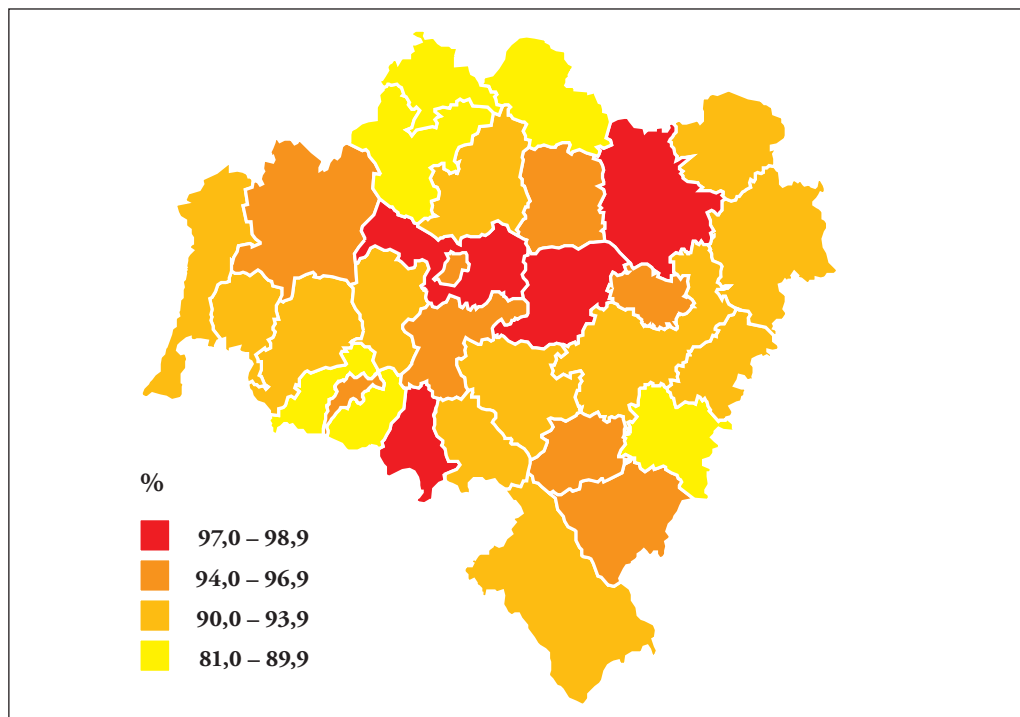
Ryc. 74. Zdawalność matury w szkołach ponadgimnazjalnych województwa dolnośląskiego w 2010 r. (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu z 2010 r.

Bardziej miarodajnym wskaźnikiem oceny efektów kształcenia było porównanie poziomu zdawalności tylko w obrębie jednego typu szkół. Do tej analizy wybrano licea ogólnokształcące, w których maturę zdawało najwięcej dolnośląskich uczniów (ponad 66 % ogółu zdających). W liceach ogólnokształcących najwyższy poziom osiągnęły powiaty (ryc. 75): średzki (98,3 %), legnicki (98,1 %) oraz kamiennogórski i trzebnicki (po 97,1 %). Wysokie wskaźniki (94,3–96,9 %) uzyskały też wszystkie miasta na prawach powiatu, a ponadto takie powiaty ziemskie, jak: ząbkowicki, wołowski, jaworski, bolesławiecki i dzierzoniowski. Najniższą zdawalność (81–89 %) osiągnęli abiturienti w powiatach: strzelińskim, polkowickim, jeleniogórskim, głogowskim i górowskim.

Ryc. 75. Zdawalność matury w liceach ogólnokształcących województwa dolnośląskiego w 2010 r. (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu z 2010 r.

10. Kapitał społeczny Dolnego Śląska

Kapitał społeczny w opracowaniu został określony na podstawie definicji zaproponowanej przez Coleman (1988) (Putnam 1995). Rozumiany jest on jako umiejętności współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów społecznych. Kapitał społeczny odnosi się zatem do takich cech organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą przyczyniać się do zwiększenia sprawności społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działanie. W tym kontekście kapitał społeczny jest cechą przypisywaną poszczególnym grupom, a nie jednostkom społecznym w poszczególnych społecznościach regionalnych czy lokalnych. Im więcej posiadają one kapitału społecznego, tym sprawniej tworzą organy samorządowe, tym lepiej rozwijają



się gospodarczo. Kapitał w takim rozumieniu wiązany jest z ogólną sumą zaufania mieszkańców danej wspólnoty wobec siebie oraz zwiększaniem się liczby różnego rodzaju instytucji (Zarycki, 2004). Jego przejawem jest także wzrost aktywności społecznej wyrażający się zwiększonym zaangażowaniem w życie społeczne danej populacji.

Kształtowanie kapitału społecznego wymaga doskonalenia jakości stosunków międzyludzkich, umiejętności współpracy, norm, klimatu organizacyjnego i zaufania.

Kapitał społeczny jest traktowany jako dobro publiczne. Uznaje się go za atrybut struktury, w której egzystuje dana jednostka. To także wiedza, która jest osadzona w relacjach i stosunkach społecznych. Wiąże się on z zaufaniem członków organizacji do siebie, normami i wartościami. Można mówić o różnych wymiarach tego kapitału: społecznym, ekonomicznym i kulturowym. Różnorodność kapitału społecznego wpływa na brak ściśle określonej metody jego pomiaru (Janc, 2009). W zależności od przyjętej definicji i kontekstu stosuje się odmienne miary.

W niniejszym opracowaniu analiza kapitału społecznego Dolnego Śląska została przeprowadzona na podstawie wybranych cech dotyczących zarówno jego ujęcia instytucjonalnego, jak i kategorii świadczących o uczestnictwie mieszkańców w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym. Analizie poddano zagadnienia dotyczące m.in. wybranych dysfunkcji społecznych, zaufania mieszkańców danej wspólnoty wobec siebie i jej zdolności do współpracy, poziomu wykształcenia społeczności, zaangażowania obywatelskiego w sprawy publiczne oraz aktywność w lokalnym życiu społecznym i kulturalnym.

Istotnym elementem w budowaniu obywatelskiego państwa prawa jest poziom bezpieczeństwa funkcjonujący w poszczególnych społecznościach lokalnych. W tym kontekście kapitał społeczny odnosi się do określonych dysfunkcji społecznych wpływających także na uwarunkowania działalności gospodarczej. Miernikiem ukazującym poziom dysfunkcji społecznych jest natężenie przestępczości mierzone relacją liczby przestępstw kryminalnych na 1000 mieszkańców. W 2008 r. wspomniane przestępstwa stanowiły ponad 70 % ogółu popełnionych w regionie. Natężenie przestępstw kryminalnych było zróżnicowane przestrzennie (ryc. 76A). Największe ich natężenie miało miejsce w obszarach związanych z występowaniem dużych ośrodków miejskich, tj. we Wrocławiu, Legnicy i powiecie wałbrzyskim. Wysokie wartości charakterystyczne były także dla powiatów przygranicznych: zgorzeleckiego, lubańskiego. Najkorzystniejsza sytuacja natomiast występowała w powiatach średzkim, wrocławskim, milickim, oleśnickim czy górowskim, a także w części południowo-zachodniej województwa z wyłączeniem Jeleniej Góry.

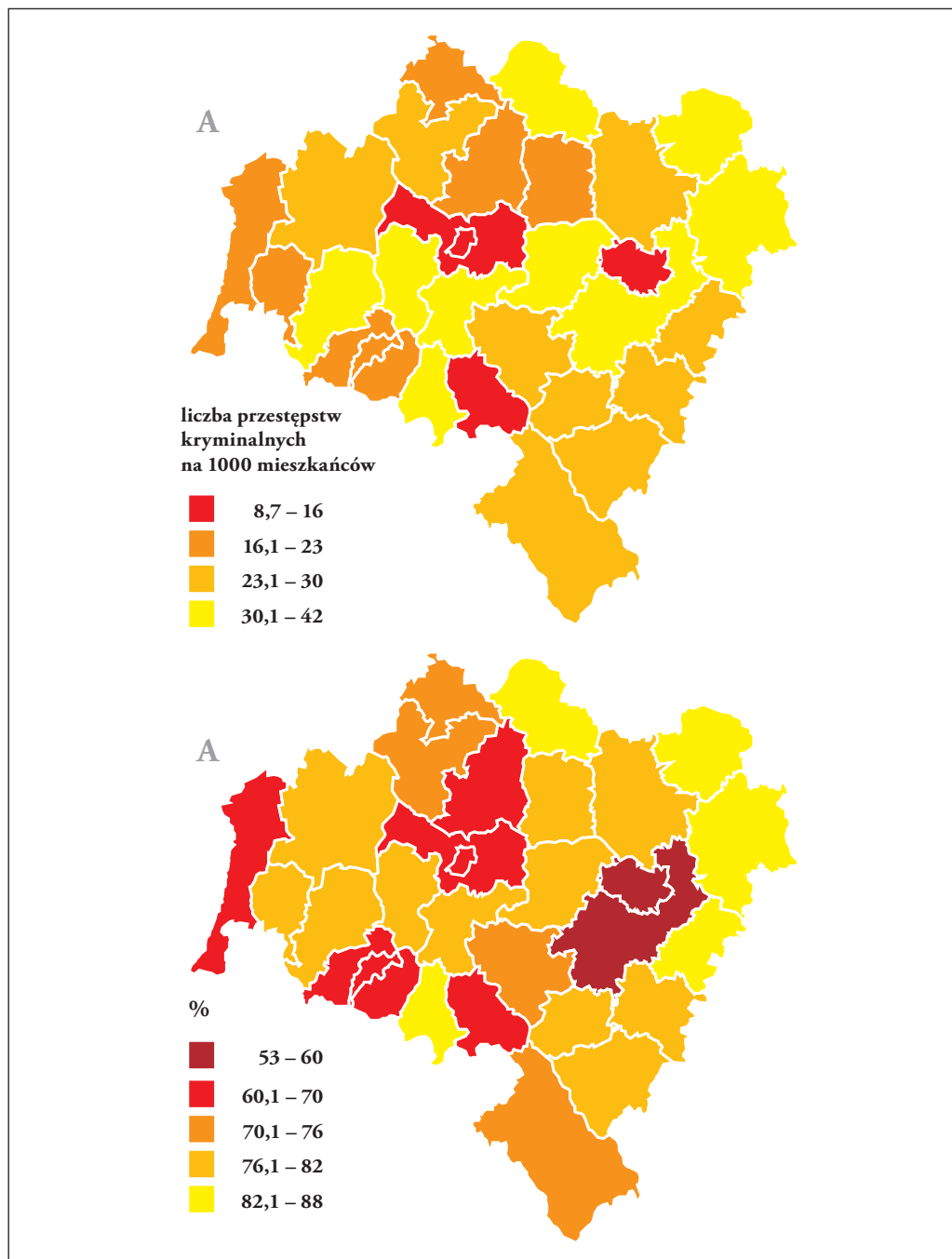


Kolejnym ważnym miernikiem, rozpatrywanym w kontekście poziomu bezpieczeństwa publicznego w regionie, jest stopień wykrywalności przestępstw. Informuje on jednocześnie o sprawności działania administracji samorządowej, a w tym wypadku służb porządkowych. Parametrem opisującym powyższe zjawisko jest udział wykrywalności sprawców stwierdzonych przestępstw. Pod tym względem obraz przestrzenny badanego zjawiska jest także znacznie zróżnicowany (ryc. 76B). Najgorsza sytuacja panuje w aglomeracji wrocławskiej (Wrocław i powiat wrocławski). Poziom wykrywalności w wymienionych obszarach kształtuje się na poziomie poniżej 60 %, przy średniej wojewódzkiej wynoszącej blisko 68 %. Stosunkowo niska wykrywalność miała miejsce także w powiatach związanych z innymi, dużymi ośrodkami miejskimi w regionie (wałbrzyski, Jelenia Góra i Legnica). Zwraca uwagę fakt, że w wypadku powiatów: oleśnickiego, milickiego czy górowskiego wysokiej wykrywalności przestępstw towarzyszy stosunkowo niskie ich natężenie.

Za jeden z głównych wskaźników obrazujących poziom ogólnego zaufania mieszkańców danej wspólnoty wobec siebie uważa się dane dotyczące liczby i członkostwa w różnego rodzaju fundacjach i stowarzyszeniach społecznych. Są one bowiem, według Putnama, podstawowym ogniwem prawdziwie obywatelskiego społeczeństwa oraz warunkiem istnienia rozbudowanych sieci współpracy społecznej.



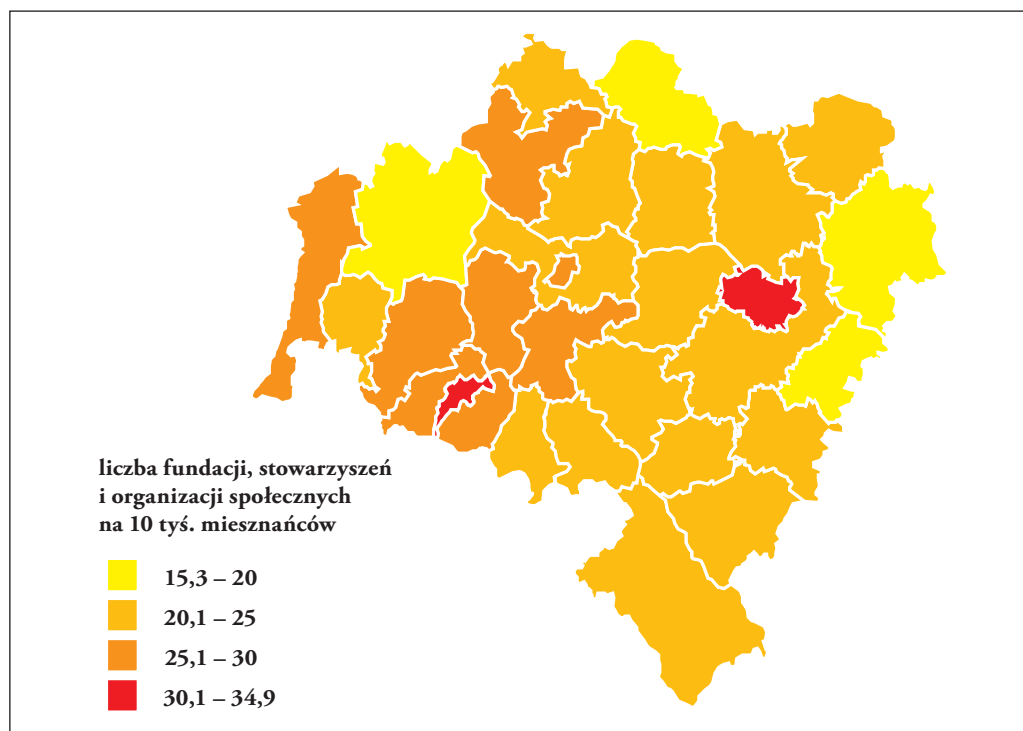
Ryc. 76. Natężenie przestępstw kryminalnych (A) i stopień ich wykrywalności (B)
w województwie dolnośląskim w 2008 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Województwo dolnośląskie... (2009).

W tym wypadku miernikiem ukazującym powyższe zjawisko jest liczba fundacji, stowarzyszeń i organizacji społecznych na 10 tys. mieszkańców. Analiza przestrzenna badanego zjawiska wskazuje na istnienie w regionie dwóch głównych obszarów koncentracji wspomnianych instytucji (ryc. 77). Są nimi obszary Wrocławia i powiatów południowo-zachodniej części województwa z Jelenią Górą na czele. Zwraca uwagę jednocześnie niski stopień zróżnicowania natężenia badanego zjawiska w części centralnej województwa, świadczący o podobnym charakterze kapitału ludzkiego pod względem tak rozumianego zaufania.

Ryc. 77. Natężenie fundacji, stowarzyszeń i organizacji społecznych w województwie dolnośląskim w 2008 r.

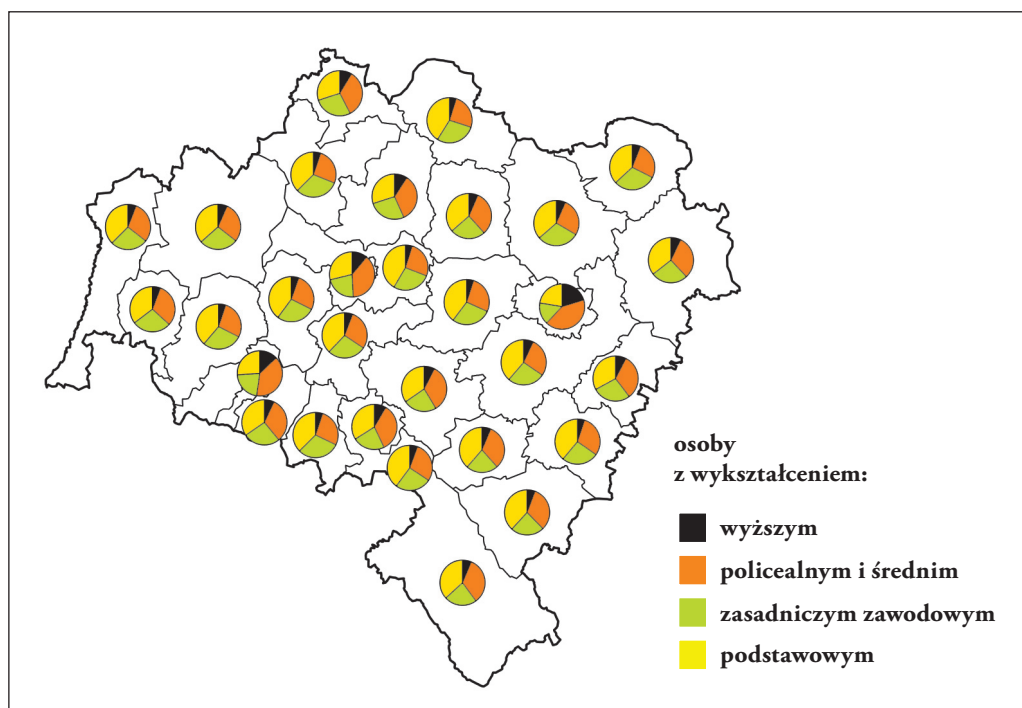


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Województwo dolnośląskie... (2009).

Kapitał społeczny to wiedza, która jest osadzona w relacjach i stosunkach społecznych. Wiąże się on z zaufaniem członków organizacji do siebie, normami i wartościami. Można mówić o różnych wymiarach tego kapitału – społecznym, ekonomicznym i kulturowym. Na kapitał społeczny składają się m.in. jakość stosunków międzyludzkich, relacje,

stosunki, efekt synergii. Można powiedzieć, że jest on kapitałem ludzkim wzbogaconym o relacje i współpracę (kapitał ludzki jest statyczny; daje potencjalne korzyści, zaś społeczny – dynamiczny; daje faktyczne korzyści). W tym znaczeniu jakość kapitału społecznego determinuje struktura wykształcenia ludności. Wpływa ona także na pozycję na rynku pracy, gdyż jest ona funkcją poziomu wykształcenia. Zależność ta przenosi się na ujęcia regionalne, determinując aktualną i przyszłą pozycję gospodarczą regionu (Kapitał ludzki... 2008). Udział ludności z wyższym wykształceniem w województwie wyniósł w 2002 r. 10,5 %, przy średniej krajowej ok. 10,0 %. Odsetek ludności z wykształceniem podstawowym i bez wykształcenia kształtował się na poziomie ponad 32,5 %. Wśród osób z wyższym wykształceniem dominowały kobiety z udziałem 54 %. Dominacja kobiet występowała także w wypadku ludności z wykształceniem średnim (56 %) oraz w populacji z wykształceniem podstawowym i bez wykształcenia (57 %). Udział mężczyzn był największy w grupie ludności z wykształceniem zawodowym z wynikiem 61 %. Poziom wykształcenia ludności województwa był zróżnicowany przestrzennie (ryc. 78).

Ryc. 78. Wykształcenie ludności w województwie dolnośląskim w 2002 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Podstawowe informacje ze spisów powszechnych... (2003).



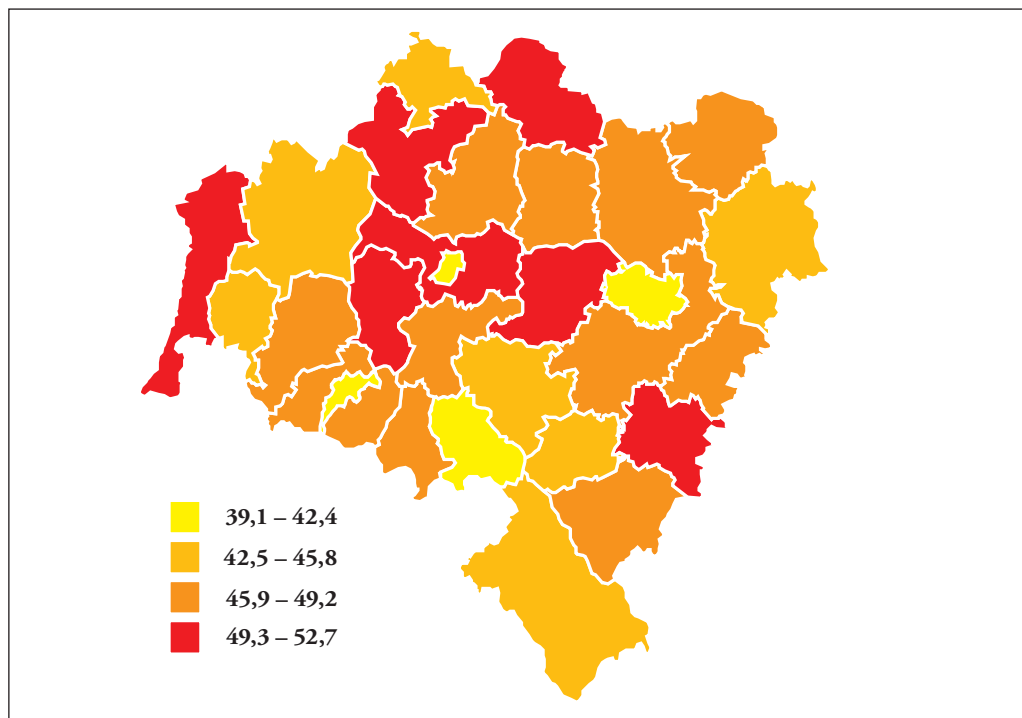
Najwyższy odsetek ludności z wykształceniem wyższym wykazywał Wrocław (ponad 20 % ogółu ludności) oraz Jelenia Góra (12,9 %) i Legnica (11,1 %). Stosunkowo wysoki udział mieszkańców był także charakterystyczny dla powiatu lubińskiego i Wałbrzycha. Zwraca uwagę relatywnie niski udział ludności z wyższym wykształceniem w wypadku Wałbrzycha (niespełna 8,5 %) w stosunku do Jeleniej Góry i Legnicy. Bliskość dużego ośrodka akademickiego, jakim jest Wrocław, ma wpływ na poziom wykształcenia ludności zamieszkującej powiaty znajdujące się w jego bliskim sąsiedztwie lub z nim graniczące (oleśnicki, oławski, wrocławski). Udział ludności z wyższym wykształceniem kształtował się w tych jednostkach na poziomie powyżej 7 %. Najniższy odsetek ludności z wyższym wykształceniem występował w powiatach: górowskim i legnickim. Cechowały się one jednocześnie największym udziałem ludności z wykształceniem podstawowym, wynoszącym ponad 41 %.

Poziom wykształcenia wpływa nie tylko na jakość kapitału społecznego, ale także decyduje o umiejętnościach zawodowych, profesjonalizmie, kreatywności i organizacji pracy. Staje się więc decydującym elementem implikującym wzrost społecznej wydajności pracy, a tym samym przyczynia się do większej efektywności i wzrostu gospodarczego.

Frekwencja wyborcza to jeden z ważniejszych wskaźników charakteryzujących dojrzałość społeczeństwa obywatelskiego. Ogólnie przyjmuje się, że im wyższa jest frekwencja wyborcza, tym poziom rozwoju świadomości i zadań wynikających z przynależności do danego społeczeństwa jest wyższy (Sikorski, 2009). Do oceny stanu dojrzałości społeczeństwa obywatelskiego na Dolnym Śląsku wykorzystano dane Państwowej Komisji Wyborczej dotyczące ostatnich wyborów samorządowych z 12 listopada 2006 roku. Z danych tych wynika, że 44,7 % mieszkańców Dolnego Śląska uprawnionych do głosowania aktywnie uczestniczyło w wyborach i oddało swój głos na wybranych kandydatów.

Analizując rozkład przestrzenny frekwencji wyborczej w układzie powiatowym, można zauważyć, że różnica między powiatem o najniższej i najwyższej frekwencji wyborczej sięgała blisko 13,5 %. Z ogólnej liczby 29 dolnośląskich powiatów najslabszy wynik odnotowały miasta (stolice byłych województw) funkcjonujące na prawach powiatu grodzkiego (Legnica – 39,1, Wrocław – 40,0, Jelenia Góra – 42,1) oraz powiat wałbrzyski, z którego wydzielony był do 2003 powiat grodzki miasta Wałbrzych (ryc. 79). Z kolei najwyższą frekwencją wyborczą (sięgającą ponad 50 %) w wyborach samorządowych z 2006 roku charakteryzowały się powiaty: legnicki – 52,7 %, strzeliński – 52,0 %, średzki – 51,3 % i polkowicki – 51,2.

**Ryc. 79. Frekwencja podczas wyborów samorządowych na Dolnym Śląsku
z dnia 12 listopada 2006 r.**

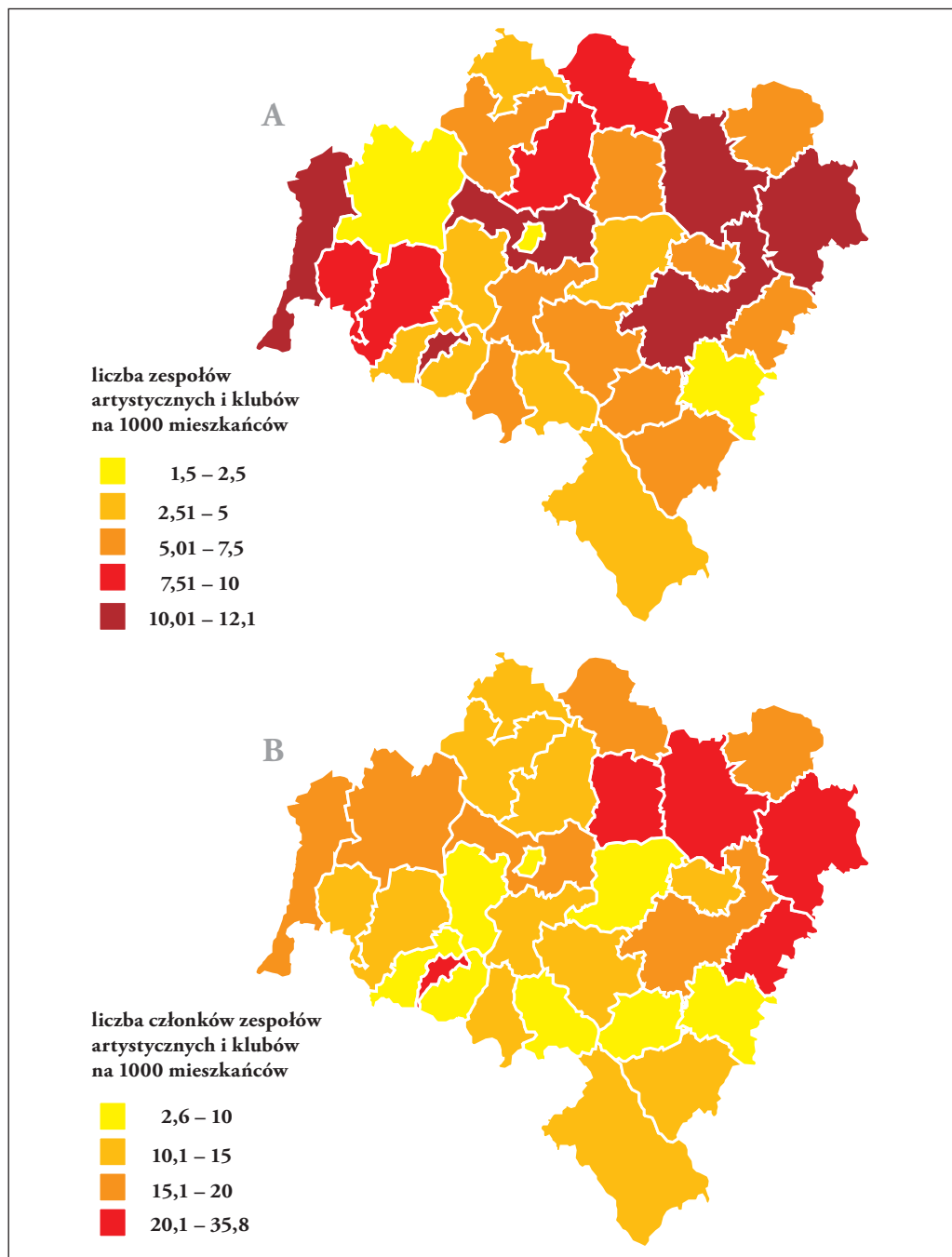


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Państwowej Komisji Wyborczej.

Kolejnym istotnym czynnikiem kształtowania kapitału społecznego jest aktywność ludności w życiu kulturalnym. Do pomiaru tego aspektu kapitału społecznego wykorzystano, z jednej strony, dane o liczbie zespołów artystycznych i klubów działających w domach kultury i świetlicach, a z drugiej – dane o uczestnictwie mieszkańców w imprezach kulturalnych.

W zakresie liczby zespołów artystycznych i klubów w przeliczeniu na 1000 mieszkańców zaznaczyło się bardzo duże zróżnicowanie pomiędzy poszczególnymi powiatami (ryc. 80A). Najbogatszą ofertę w tym zakresie miały powiaty byłego województwa wrocławskiego: oleśnicki, trzebnicki i wrocławski, a ponadto legnicki, zgorzelecki i Jelenia Góra. Na 1000 mieszkańców przypadało tam od 10 do 12 zespołów i klubów. Najmniej tego typu jednostek (od 1 do 5) działało w zwartym pasie powiatów od bolesławieckiego, poprzez złotoryjski, jeleniogórski, jaworski, kamiennogórski, wałbrzyski, świdnicki, dzierzoniowski, ząbkowicki i kłodzki.

Ryc. 80. Zespoły artystyczne i kluby w powiatach województwa dolnośląskiego
w 2009 r.

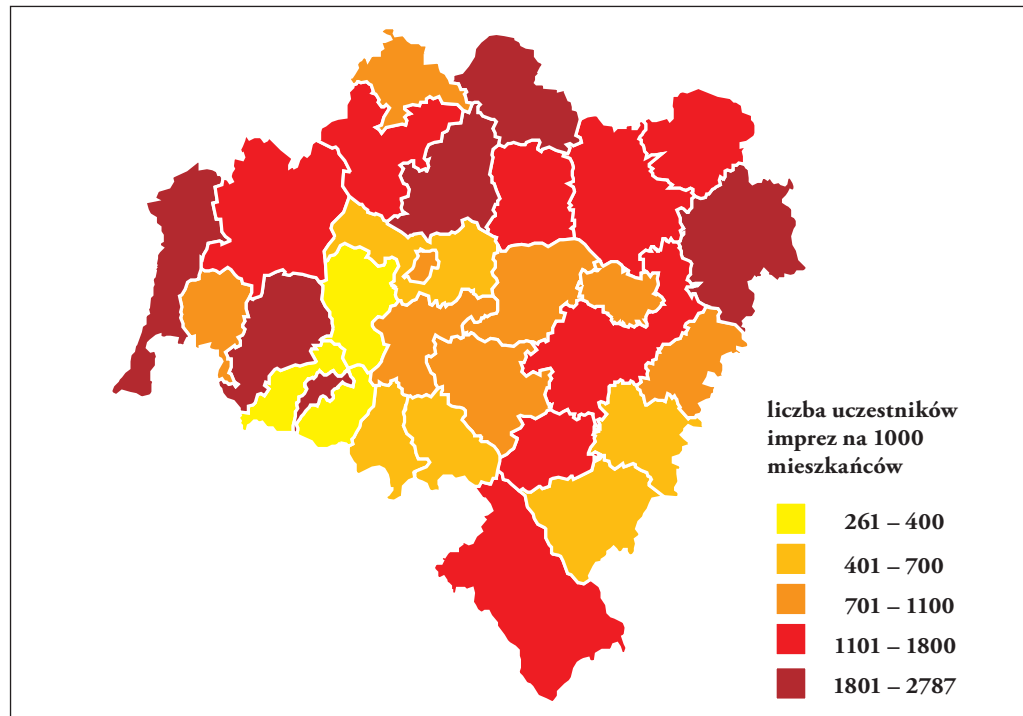


Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Podobny obraz aktywności kulturalnej w powiatach dała analiza zróżnicowania liczby członków zespołów artystycznych i klubów w przeliczeniu na 1000 mieszkańców. Największe uczestnictwo wykazali ponownie mieszkańcy powiatów byłego województwa wrocławskiego, a najmniejsze mieszkańcy powiatów położonych w środkowej i południowej części województwa (ryc. 80B). W tym miejscu należy podkreślić, że na tle największych miast dolnośląskich powtórnie wyróżniła się Jelenia Góra, osiągając najwyższą w województwie wartość omawianego parametru (35,8).

Duża liczba zespołów artystycznych i klubów w większości powiatów korespondowała z dużą liczbą uczestników imprez w przeliczeniu na 1000 mieszkańców. W imprezach najliczniej uczestniczyli mieszkańcy tych powiatów, w których najaktywniej działały zespoły artystyczne i kluby. Wyróżniły się tu szczególnie Jelenia Góra i powiaty: lwówecki, zgorzelecki, lubiński, górowski i oleśnicki (ryc. 81). Najmniejszą aktywność (poniżej 400 uczestników imprez na 1000 mieszkańców) odnotowano w powiecie jeleniogórskim i złotoryjskim.

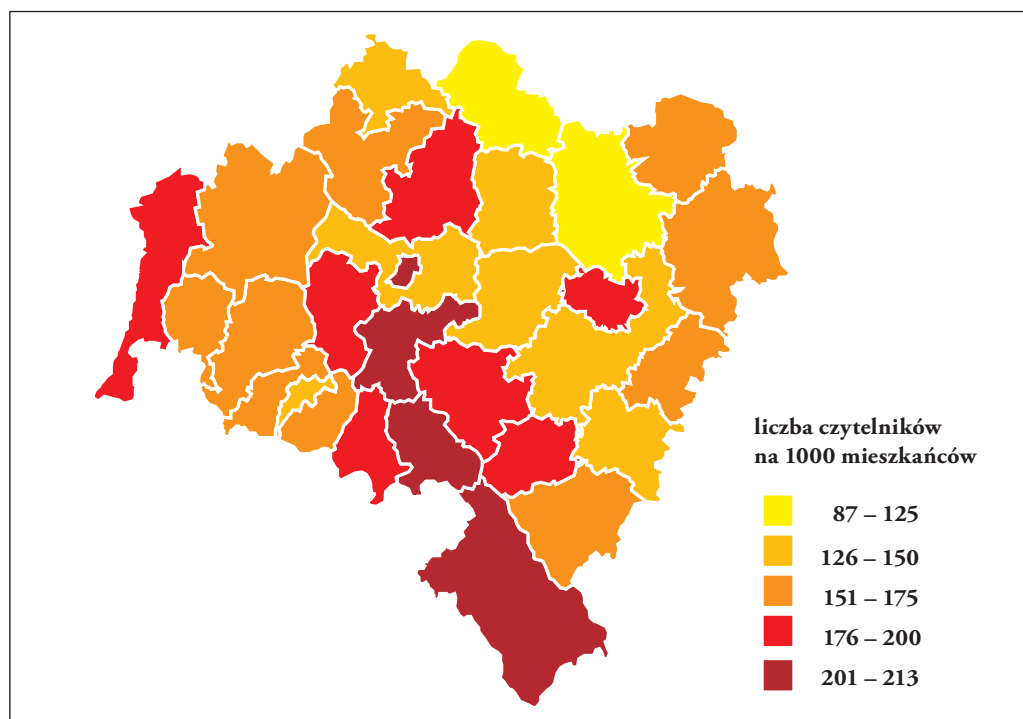
Ryc. 81. Uczestnicy imprez w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.

Dodatkowym elementem, uwzględnionym w analizie kapitału społecznego na Dolnym Śląsku, był poziom czytelnictwa wyrażony liczbą czytelników na 1000 mieszkańców. W tym aspekcie najbardziej wyróżnili się mieszkańcy powiatów położonych na południu województwa, tj.: kłodzkiego, wałbrzyskiego i jaworskiego (ryc. 82). Czytelnictwo było najmniej popularne w północno-wschodniej części województwa, z reguły w tych powiatach, których mieszkańcy wykazywali największą aktywność w imprezach kulturalnych i członkostwie w zespołach artystycznych i klubach.

Ryc. 82. Liczba czytelników na 1000 mieszkańców w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych, GUS.



11. Konkurencyjność powiatów Dolnego Śląska

11.1. Wychowanie przedszkolne

Edukacja stanowi istotny element tworzenia wysokiej jakości kapitału ludzkiego i społecznego każdego regionu, determinując nie tylko jakościowy charakter czynnika zasobów siły roboczej ale również wpływając na ogólne procesy rozwoju gospodarczego i społecznego. W budowaniu jakości wspomnianego kapitału uczestniczą wszystkie poziomy kształcenia, w tym także ten dotyczący inicjowania edukacji, jakim jest wychowanie przedszkolne.

Konkurencyjność powiatów pod względem wychowania przedszkolnego dla całego województwa została określona na bazie miernika syntetycznego.

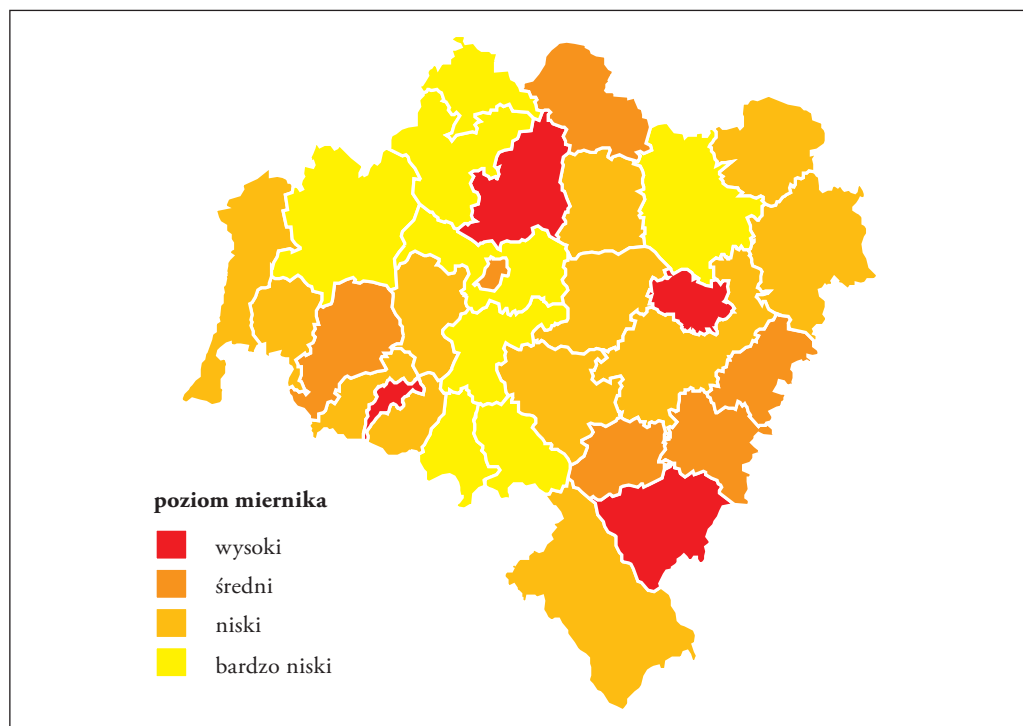
Do analizy konkurencyjności powiatów w zakresie badanego zjawiska wykorzystano następujące cechy diagnostyczne: powszechność edukacji przedszkolnej poprzez relację liczby dzieci w przedszkolach na 100 dzieci w wieku 3–6 lat, dostępność edukacji przedszkolnej wyrażonej liczbą oddziałów przedszkolnych na 1000 dzieci w wieku 3–6 lat oraz warunków realizacji wychowania przedszkolnego określonych poprzez liczbę dzieci na jeden oddział przedszkolny.

Poziom funkcjonowania edukacji przedszkolnej w województwie był zróżnicowany w układzie jego powiatów (ryc. 83). Wartość miernika syntetycznego zawierała się w przedziale od 1,4 do 7,5 pkt. Najwyższy poziom rozwoju był charakterystyczny dla Wrocławia, Jeleniej Góry oraz powiatów lubińskiego i ząbkowickiego. Bardzo wysoka pozycja wymienionych jednostek terytorialnych wynikała z dużego upowszechnienia na ich terytorium edukacji przedszkolnej (Jelenia Góra, Wrocław, powiat lubiński) oraz wysokiej dostępności placówek wychowania przedszkolnego (Jelenia Góra, powiat ząbkowicki). Wysoki poziom badanego parametru był charakterystyczny także dla Legnicy oraz powiatów: górowskiego, dzierzoniowskiego, oławskiego lwóweckiego i strzebińskiego. W wypadku wymienionych jednostek główną przyczyną ich znacznego poziomu rozwoju w zakresie badanego zjawiska była relatywnie wysoka dostępność edukacji przedszkolnej. Bardzo niskim poziomem konkurencyjności pod względem wychowania przedszkolnego charakteryzowały się powiaty położone w pasie od głogowskiego, polkowickiego i bolesławieckiego, przez legnicki, jaworski, po kamiennogórski i wałbrzyski oraz powiat trzeb-

nicki. Główną cechą obniżającą poziom konkurencyjności wskazanych powiatów była niska dostępność placówek wychowania przedszkolnego oraz niski poziom upowszechnienia na ich terenie edukacji przedszkolnej.

Rozkład przestrzenny miernika syntetycznego edukacji przedszkolnej wskazuje, iż częściej wyższe jego wartości uzyskują powiaty o wysokim poziomie urbanizacji. Wspomniana przyczyna nie znajduje potwierdzenia jednak w wypadku powiatów wałbrzyskiego i głogowskiego. Wymienione jednostki pod względem wszystkich analizowanych cech miernika syntetycznego uzyskiwały niższe wartości od przeciętnych dla województwa. Niski poziom konkurencyjności częściej występował w powiatach z przewagą ludności wiejskiej, o niższym stopniu urbanizacji. Na szczególną uwagę z tej grupy jednostek zasługują powiaty, które pomimo dominującej funkcji rolniczej, uzyskiwały wysoką wartość miernika syntetycznego. Są one przykładem budowy dobrych podstaw edukacyjnych swoich wspólnot lokalnych, pomimo nie najlepszych uwarunkowań społeczno-gospodarczych.

Ryc. 83. Konkurencyjność powiatów – edukacja – wychowanie przedszkolne



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.



Tab. 17. Konkurencyjność powiatów – wychowanie przedszkolne

Poziom konkurencyjności	Powiaty
I grupa (wysoki poziom)	Jelenia Góra, ząbkowicki, lubiński, Wrocław
II grupa (średni poziom)	górowski, dzierzoniowski, oławski, Legnica, lwówecki, strzeliński
III grupa (niski poziom)	lubański, zgorzelecki, wołowski, oleśnicki, milicki, jeleniogórski, kłodzki, świdnicki, wrocławski, średzki, złotoryjski
IV grupa (bardzo niski poziom)	bolesławiecki, polkowicki, trzebnicki, wałbrzyski, kamiennogórski, głogowski, jaworski, legnicki

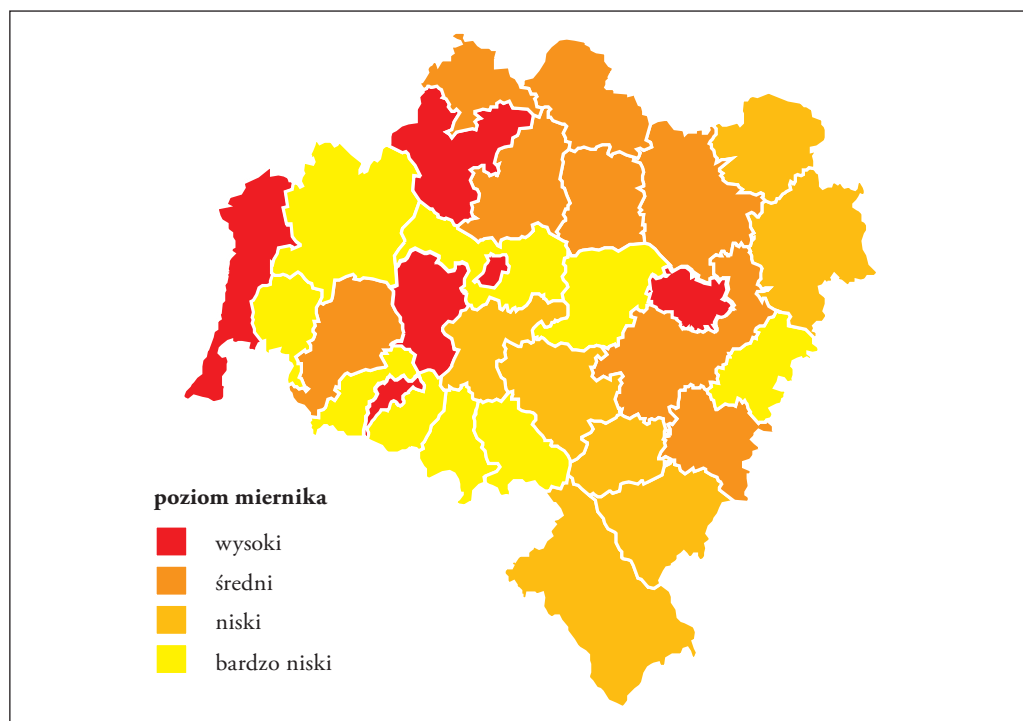
11.2. Szkolnictwo podstawowe

Do analizy konkurencyjności powiatów w zakresie edukacji pod względem szkolnictwa podstawowego w konstrukcji miernika syntetycznego wykorzystano następujące cechy diagnostyczne: dostępność szkolnictwa podstawowego (wskaźnik: liczba oddziałów na 1000 dzieci w grupie wiekowej 7–12 lat), powszechność szkolnictwa podstawowego (wskaźniki: liczba uczniów szkół podstawowych na 100 dzieci w wieku 7–12), komputeryzacja placówek (wskaźnik: liczba komputerów z dostępem do internetu na jedną szkołę) oraz jakość kształcenia (wskaźnik: wydatki budżetów jednostek samorządu terytorialnego na edukację i wychowanie *per capita* w zł).

Poziom rozwoju powiatów Dolnego Śląska pod względem miernika edukacji szkolnictwa podstawowego jest także znacznie przestrzennie zróżnicowany (ryc. 84). Wartość miernika syntetycznego zawierała się w przedziale od 2,4 do 7,3 pkt. Porównując go z miernikiem syntetycznym w zakresie wychowania przedszkolnego, możemy zauważyć większą liczbę powiatów uzyskujących wyższe oceny rozwoju. Świadczy to o nieco mniejszym poziomie zróżnicowania sytuacji w zakresie szkolnictwa podstawowego w województwie niż pod względem edukacji przedszkolnej. Wynika to między innymi z obligatoryjności edukacji na poziomie szkoły podstawowej. Najwyższy poziom rozwoju pod względem szkolnictwa podstawowego był charakterystyczny dla wszystkich miast na prawach powiatu (Wrocław, Jelenia Góra i Legnica) oraz dla powiatów: polkowickiego, złotoryjskiego i zgorzeleckiego. Uzyskane wysokie wartości miernika syntetycznego we wspomnianych jednostkach terytorialnych były głównie determinowane przez wysoką dostępność placówek szkół podstawowych (powiat złotoryjski), wysoki stopień upowszechnienia szkolnictwa (Jelenia Góra, powiat zgorzelecki), wysoki poziom komputeryzacji i nakładów na edukację i wychowanie (Wrocław, Jelenia Góra, Legnica i powiat polkowicki). Średni poziom

rozwoju miał miejsce w powiatach północnej części województwa oraz bezpośredniego otoczenia aglomeracji wrocławskiej (powiat wrocławski i trzebnicki). Najniższy poziom konkurencyjności charakteryzował powiaty: jeleniogórski, średzki, legnicki, bolesławiecki, lubański, kamiennogórski, wałbrzyski i oławski. Niskie pozycje powiatów jeleniogórskiego i legnickiego wynikają z faktu, iż występujące w ich bezpośrednim sąsiedztwie miasta (Jelenia Góra i Legnica) stanowią dla tych jednostek centra gospodarcze i edukacyjne. Ponadto powiaty te charakteryzują się niskim poziomem urbanizacji. Zwraca uwagę powiat wałbrzyski, który uzyskał jedną z najniższych cen rozwoju (2,69 pkt.) Jest ona rezultatem niskiej dostępności sieci szkół podstawowych, relatywnie niskiego poziomu skolaryzacji, i najniższych wydatków budżetowych *per capita* na edukację i wychowanie. Niekorzystne wyniki uzyskane przez tę jednostkę mogą wynikać z trudnej sytuacji społeczno-gospodarczej powiatu wałbrzyskiego.

Ryc. 84. Konkurencyjność powiatów – szkoły podstawowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.



Tab. 18. Konkurencyjność powiatów – szkoły podstawowe

Poziom konkurencyjności	Powiaty
I grupa (wysoki poziom)	Jelenia Góra, polkowicki, złotoryjski, Wrocław, Legnica, zgorzelecki
II grupa (średni poziom)	wrocławski, strzebiński, lwówecki, głogowski, trzebnicki, lubiński, wołowski, górowski
III grupa (niski poziom)	kłodzki, jaworski, świdnicki, milicki, ząbkowicki, oleśnicki, dzierzoniowski
IV grupa (bardzo niski poziom)	jeleniogórski, wałbrzyski, lubański, legnicki, bolesławiecki, kamiennogórski, oławski, średzki

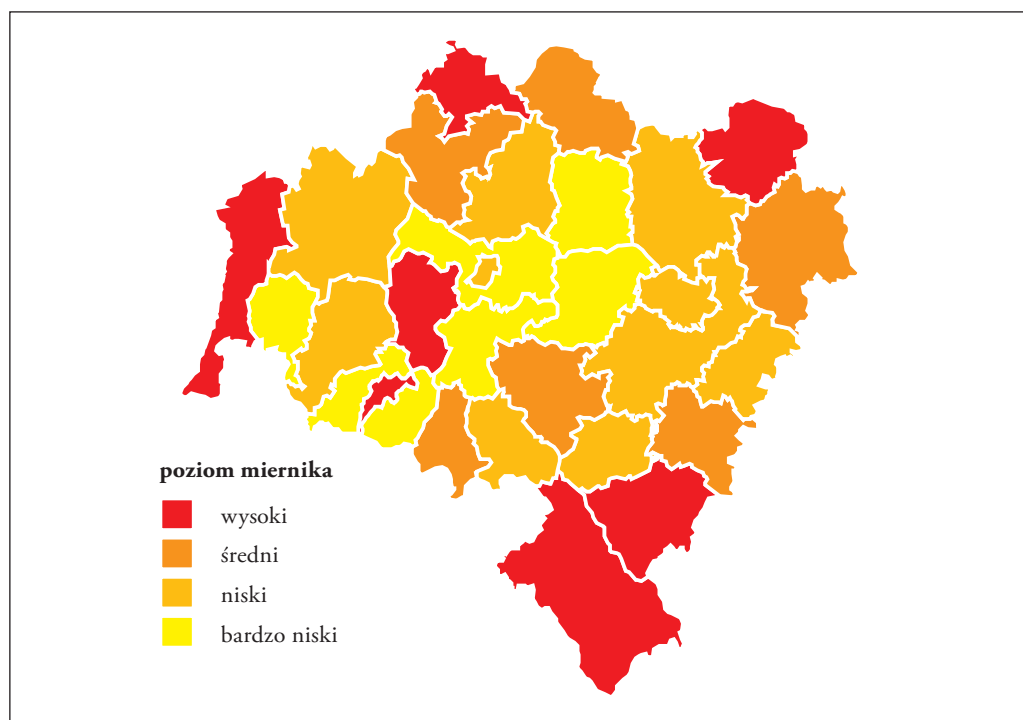
11.3. Szkolnictwo gimnazjalne

Do analizy konkurencyjności powiatów w zakresie edukacji pod względem szkolnictwa gimnazjalnego w konstrukcji miernika syntetycznego wykorzystano następujące cechy diagnostyczne: dostępność szkolnictwa gimnazjalnego (wskaźnik: liczba oddziałów na 1000 dzieci w grupie wiekowej 13–15 lat), miara powszechności szkolnictwa gimnazjalnego (wskaźniki: współczynnik skolaryzacji netto), komputeryzacja placówek (wskaźnik: liczba uczniów przypadająca na 1 komputer z dostępem do internetu).

Dokonując analizy rozkładu przestrzennego poziomu rozwoju powiatów Dolnego Śląska pod względem miernika edukacji szkolnictwa gimnazjalnego, można zauważyć pewne zróżnicowanie. Miernik syntetyczny przyjmował wartości z przedziału od 1,8 do 7,9 (ryc. 85). Najwyższy poziom rozwoju pod względem omawianego szkolnictwa miał miejsce w powiecie milickim i wynosił 7,9. Na tak wysoką pozycję tego powiatu wpłynęła m. in. komputeryzacja placówek (2. miejsce na Dolnym Śląsku pod względem liczby uczniów przypadających na 1 komputer), dostępność szkolnictwa gimnazjalnego (2. miejsce w gronie 29 dolnośląskich powiatów pod względem oddziałów na 1000 dzieci w grupie wiekowej 13–15 lat) oraz miara powszechności szkolnictwa gimnazjalnego (5. miejsce pod względem współczynnika skolaryzacji). Drugi wynik (6,8) w tym samym zestawieniu uzyskał powiat złotoryjski. W tym przypadku zadecydował poziom komputeryzacji (komputery z dostępem do internetu). Był on 2 razy wyższy od średniej wojewódzkiej. Ponadto do grupy o najwyższym poziomie konkurencyjności należały: powiat zgorzelecki (charakteryzujący się najwyższą liczbą oddziałów na 1000 dzieci w wieku 13–15 lat), powiat jeleniogórski (cechujący się najwyższym poziomem współczynnika skolaryzacji netto na Dolnym Śląsku), a także powiat kłodzki, ząbkowicki i głogowski. Z kolei najniższą wartość analizowanego poziomu rozwoju powiatów Dolnego Śląska pod względem miernika

edukacji szkolnictwa gimnazjalnego odnotowano w centralnej i południowo-zachodniej części województwa. Były to następujące powiaty: jeleniogórski (najniższy poziom skolaryzacji w województwie), średzki, lubański, wołowski (ostatnie miejsce na Dolnym Śląsku pod względem liczby uczniów przypadających na 1 komputer z dostępem do internetu), legnicki, jaworski. W tym przypadku wartość miernika wahała się od 1,8 do 3,0.

Ryc. 85. Konkurencyjność powiatów – edukacja – szkoły gimnazjalne



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Tab. 19. Konkurencyjność powiatów – szkoły gimnazjalne

Poziom konkurencyjności	Powiaty
I grupa (wysoki poziom)	głogowski, kłodzki, Jelenia Góra, zgorzelecki, ząbkowicki, złotoryjski, milicki
II grupa (średni poziom)	oleśnicki, kamiennogórski, świdnicki, górowski, polkowicki, strzebiński
III grupa (niski poziom)	dzierżoniowski, trzebnicki, wrocławski, oławski, lwówecki, lubiński, wałbrzyski, bolesławiecki, Wrocław, Legnica
IV grupa (bardzo niski poziom)	jeleniogórski, średzki, lubański, wołowski, legnicki, jaworski

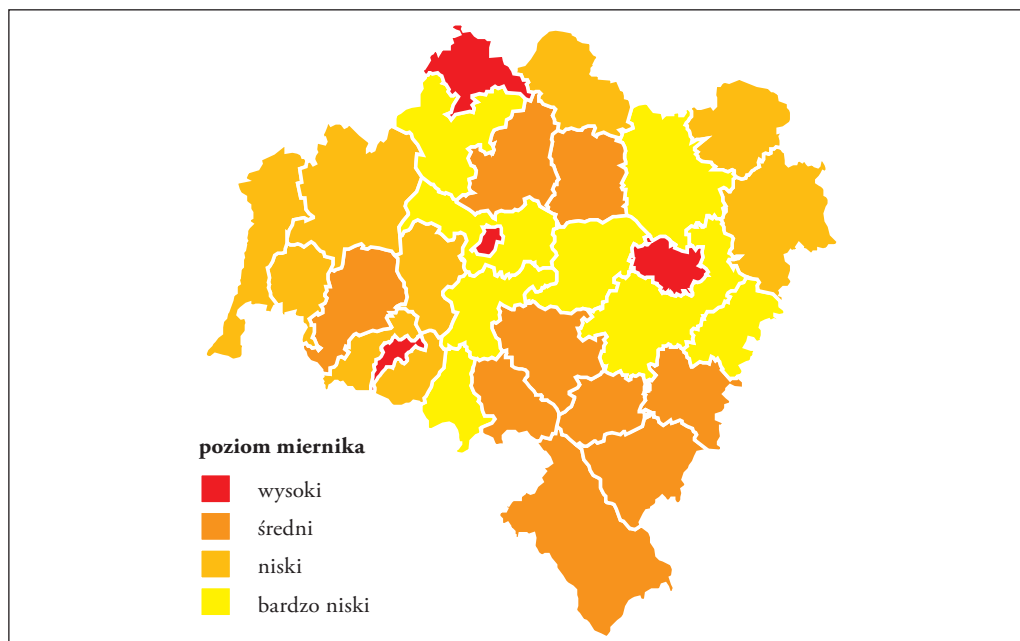


11.4. Szkolnictwo ponadgimnazjalne

Do analizy konkurencyjności powiatów w zakresie edukacji pod względem szkolnictwa pogimnazjalnego w konstrukcji miernika syntetycznego wykorzystano następujące cechy diagnostyczne: dostępność szkolnictwa ponadgimnazjalnego (wskaźnik: liczba oddziałów na 1000 młodzieży w grupie wiekowej 16–18 lat), powszechność szkolnictwa ponadgimnazjalnego (wskaźnik: liczba uczniów szkół ponadgimnazjalnych na 1000 młodzieży w wieku 16–18), komputeryzacja placówek (wskaźnik: liczba uczniów przypadająca na 1 komputer z dostępem do internetu).

Analizując rozkład przestrzenny poziomu rozwoju powiatów Dolnego Śląska pod względem miernika edukacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego, można zauważyć znaczne jego zróżnicowanie. Miernik syntetyczny przyjmował wartości z przedziału od 1,8 do 8,2. Najwyższy poziom rozwoju pod względem omawianego szkolnictwa był charakterystyczny dla wszystkich miast na prawach powiatu. Najwyższą jego wartość odnotowano w powiecie Jelenia Góra (8,2) (ryc. 86). Sklasyfikowany na drugim miejscu powiat miasta Legnica uzyskał już wynik o 2 punkty niższy (6,2), a trzeci w tym rankingu Wrocław – o 2,3 punktu mniej (5,9). Oprócz tych 3 miast na prawach powiatu do grupy o najwyższym poziomie konkurencyjności należał powiat głogowski (5,1). Średnim poziomem konkurencyjności w omawianym względzie cechowały się zwarte przestrzennie były powiaty województwa wałbrzyskiego. Z kolei bardzo niskim poziomem konkurencyjności charakteryzowały się powiaty leżące w bezpośrednim sąsiedztwie miast na prawach powiatu. Swego rodzaju pierścień wokół Wrocławia utworzyły powiaty: wrocławski (2,6), średzki (2,0), oławski (3,0) i trzebnicki (2,5). Podobny charakter (niski poziom konkurencyjności) posiadały powiaty położone w układzie południkowym na linii Legnica – Jelenia Góra: kamiennogórski (1,8) oraz jaworski i legnicki po 2,5. Wysoki poziom miernika syntetycznego w badanych jednostkach terytorialnych był przede wszystkim determinowany przez wysoką dostępność placówek szkół ponadgimnazjalnych. Jednostki te charakteryzowały się bogatą ofertą edukacyjną. Dawały większą szansę wyboru kierunków kształcenia. Można zauważyć swego rodzaju zjawisko drenażu uczniów mieszkających w powiatach tworzących najbliższe sąsiedztwo (wrocławski, legnicki, jeleniogórski) do największych dolnośląskich miast.

Ryc. 86. Konkurencyjność powiatów – edukacja – szkoły ponadgimnazjalne



Źródło: opracowanie własne na podstawie Banku Danych Regionalnych.

Tab. 20. Konkurencyjność powiatów – szkoły ponadgimnazjalne

Poziom konkurencyjności	Powiaty
I grupa (wysoki poziom)	głogowski, Wrocław, Legnica, Jelenia Góra
II grupa (średni poziom)	lwówecki, lubiński, ząbkowicki, strzebiński, świdnicki, dzierzoniowski, wałbrzyski, kłodzki, wołowski
III grupa (niski poziom)	zgorzelecki, złotoryjski, milicki, jeleniogórski, lubański, bolesławiecki, oleśnicki, górowski
IV grupa (bardzo niski poziom)	kamienogórski, średzki, jaworski, legnicki, trzebnicki, polkowicki, wrocławski, oławski

11.5. Efektywność kształcenia

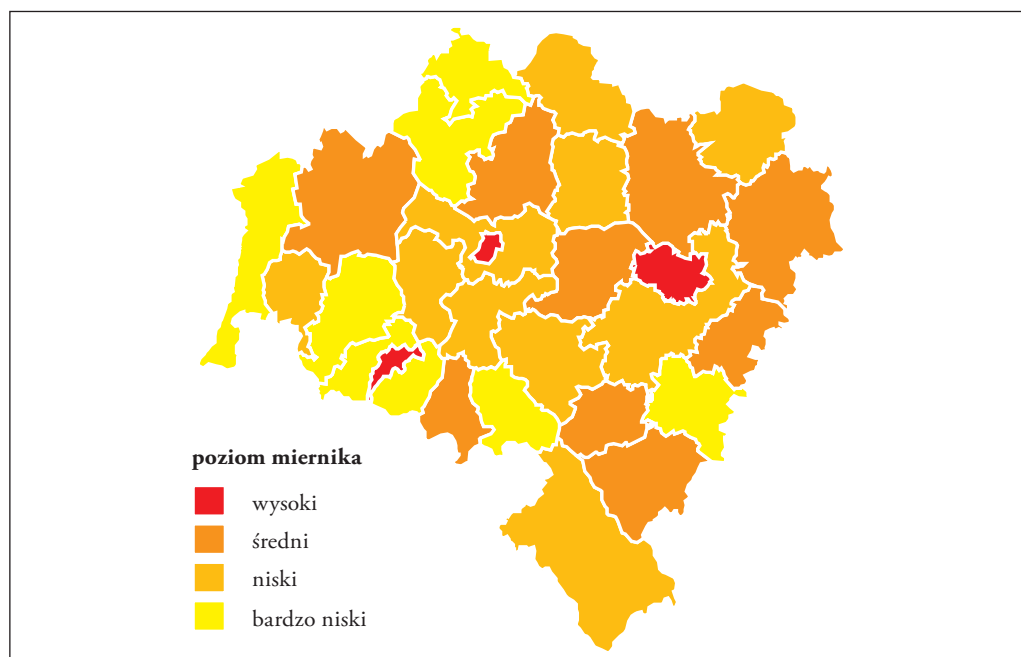
W oparciu o wyniki wszystkich egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej, oraz zdawalności matury ogółem i odrębnie w liceach ogólnokształcących) obliczono wartości taksonomicznych mierników rozwoju, a następnie dokonano syntetycznej analizy konkurencyjności powiatów w zakresie efektów kształcenia (tab. 21).

Tab. 21. Konkurencyjność powiatów 2010 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych

Poziom konkurencyjności	Powiaty
I grupa (wysoki poziom)	m. Wrocław, m. Jelenia Góra, m. Legnica
II grupa (średni poziom)	bolesławiecki, dzierżoniowski, oławski, kamiennogórski, trzebnicki, oleśnicki, lubiński, ząbkowicki, średzki
III grupa (niski poziom)	milicki, wołowski, kłodzki, legnicki, świdnicki, lubański, wrocławski, złotoryjski, jaworski, górowski
IV grupa (bardzo niski poziom)	zgorzelecki, wałbrzyski, lwówecki, głogowski, jeleniogórski, polkowicki, strzeliński

Najwyższe efekty kształcenia (wysoki poziom konkurencyjności) osiągnęły wszystkie miasta na prawach powiatu (ryc. 87). Swą pozycję osiągnęły dzięki wysokim wynikom wszystkich egzaminów zewnętrznych oraz wysokiej zdawalności matury. Wśród wymienionych miast najbardziej wyróżniał się Wrocław, który we wszystkich kategoriach (z wyjątkiem zdawalności matury w liceach ogólnokształcących) zajmował pierwsze miejsce i osiągnął prawie maksymalną wartość miernika rozwoju (9,6 na 10 punktów).

Ryc. 87. Konkurencyjność powiatów 2010 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu z 2010 r.



Średni poziom konkurencyjności osiągnęło 9 powiatów, a niski aż 10 jednostek. Najgorzej w zakresie efektów kształcenia wypadły powiaty: zgorzelecki, wałbrzyski, lwówecki, głogowski, jeleniogórski i polkowicki, a przede wszystkim strzeliński, który w rankingu konkurencyjności zajął ostatnią pozycję. Uzyskana wielkość miernika rozwoju wyniosła tam jedynie 1,1 punktu.

Generalnie najwyższe efekty kształcenia, oprócz Wrocławia, Jeleniej Góry i Legnicy, osiągnęły powiaty byłego województwa wrocławskiego, aż 4 z nich osiągnęły średni poziom konkurencyjności: oławski, trzebnicki, oleśnicki i średzki. Zaznaczył się też wyraźny obszar o najniższym poziomie konkurencyjności. Znalazły się tu głównie powiaty na południu województwa: wałbrzyski oraz należące do byłego województwa jeleniogórskiego – zgorzelecki, lwówecki i jeleniogórski, oraz sąsiadujące ze sobą powiaty byłego województwa legnickiego: głogowski i polkowicki.

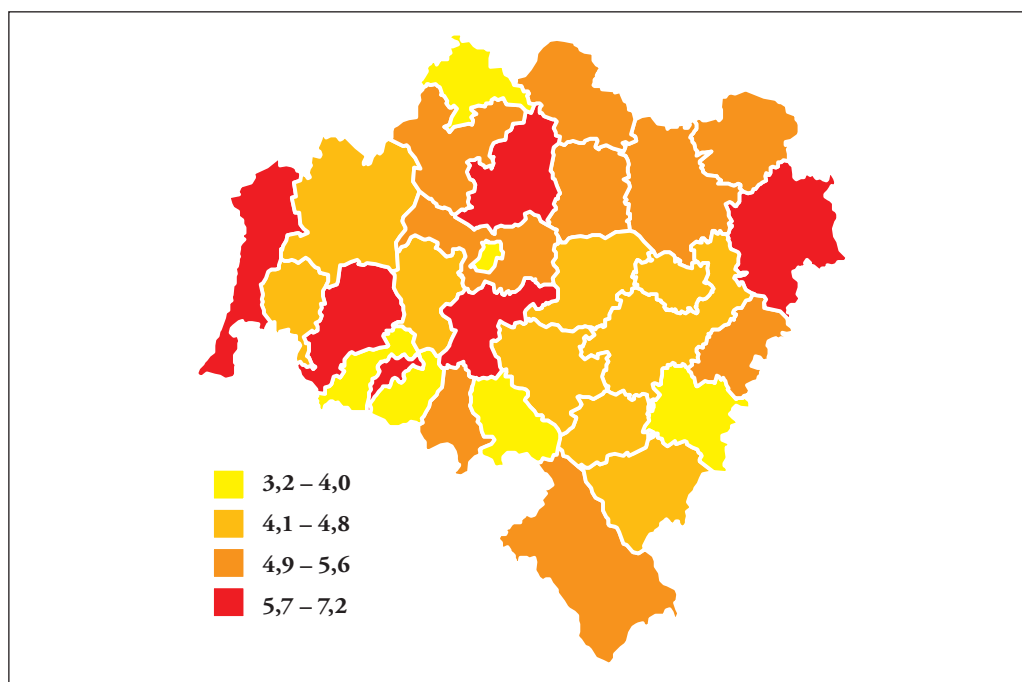
11.6. Kapitał społeczny

Konkurencyjność powiatów Dolnego Śląska w zakresie kapitału społecznego została przeanalizowana w oparciu o 7 parametrów:

1. wykrywalność przestępstw w %;
2. fundacje, stowarzyszenia i organizacje społeczne na 10 tys. mieszkańców;
3. frekwencja w wyborach samorządowych w 2006 roku w %;
4. liczba członków klubów i zespołów artystycznych na 1000 mieszkańców;
5. liczba zespołów artystycznych i klubów na 1000 mieszkańców;
6. uczestnicy imprez na 1000 mieszkańców;
7. czytelnicy bibliotek na 1000 mieszkańców.

Wartość syntetycznego miernika rozwoju zawierała się w przedziale 3,2 (powiat wałbrzyski) – 7,2 (m. Jelenia Góra) – ryc. 88. Najwyższy poziom konkurencyjności w zakresie kapitału społecznego osiągnęła Jelenia Góra, a wraz z nią powiaty: zgorzelecki, oleśnicki, lwówecki, lubiński i jaworski (tab. 22). Swą wysoką pozycję Jelenia Góra zawdzięczała korzystnej wartości prawie wszystkich parametrów, tj.: dużej liczbie fundacji, stowarzyszeń, organizacji społecznych, a także zespołów artystycznych i klubów oraz dużemu udziałowi mieszkańców w imprezach kulturalnych. Należy tu zaznaczyć, że pozostałe duże miasta regionu osiągnęły znacznie gorsze wyniki: Wrocław – niski poziom, a Legnica – bardzo niski poziom konkurencyjności.

Ryc. 88. Wskaźnik syntetyczny – kapitał społeczny



Źródło: opracowanie własne.

Tab. 22. Konkurencyjność powiatów – kapitał społeczny

Poziom konkurencyjności	Powiaty
I grupa (wysoki poziom)	m. Jelenia Góra, zgorzelecki, oleśnicki, lwówecki, lubiński, jaworski
II grupa (średni poziom)	milicki, polkowicki, górowski, wołowski, legnicki, oławski, trzebnicki, kłodzki
III grupa (niski poziom)	kamiennogórski, lubański, dzierzoniowski, m. Wrocław, wrocławski, ząbkowicki, złotoryjski, świdnicki, średzki, bolesławiecki
IV grupa (bardzo niski poziom)	jeleniogórski, strzeliński, głogowski, m. Legnica, wałbrzyski

Zdecydowanie najniższy poziom kapitału społecznego osiągnęły powiaty: jeleniogórski, strzeliński, głogowski i wałbrzyski oraz wymieniona już Legnica. Tak niska konkurencyjność to głównie efekt słabego uczestnictwa w kulturze, małej liczby zespołów artystycznych i klubów i niskiego poziomu czytelnictwa. W wymienionych powiatach niską konkurencyjność podnosiła nieznacznie relatywnie duża wykrywalność przestępstw oraz frekwencja wyborcza (powiaty: strzeliński, głogowski).



Poziom konkurencyjności powiatów w zakresie kapitału społecznego z reguły znajduje swoje odzwierciedlenie w efektywności kształcenia. Szczególnie wyraźnie widać to w odniesieniu do powiatów z najniższej grupy IV. Aż 4 z nich osiągnęło także najniższą konkurencyjność w zakresie efektów kształcenia: jeleniogórski, strzeliński, głogowski i wałbrzyski. Podobna zgodność występuje w przypadku Jeleniej Góry, która zajęła najwyższą pozycję w zakresie kapitału społecznego oraz drugie miejsce w efektywności kształcenia. Od tej reguły odbiegają jednak powiaty zgorzelecki i lwówecki, które przy najwyższym poziomie kapitału społecznego osiągnęły najniższe efekty kształcenia, oraz Legnica, która jako jedyna osiągnęła najwyższą konkurencyjność kształcenia przy najniższym poziomie kapitału społecznego.



12. Podsumowanie i rekomendacje

12.1. Analiza SWOT

	MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
Stan obecny	– wzrost liczby placówek wychowania przedszkolnego, a szczególnie oddziałów przedszkolnych od 2006 r.; – wzrost poziomu upowszechnienia wychowania przedszkolnego w regionie także na obszarach wiejskich; – stosunkowo wysoka pozycja województwa w kraju pod względem poziomu upowszechnienia wychowania przedszkolnego; – występowanie jednostek terytorialnych o dominujących funkcjach rolniczych, którym towarzyszy relatywnie wysoki poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego (np. powiat strzeliński); – utrzymujący się wzrost liczby szkół gimnazjalnych szczególnie na obszarach wiejskich (w latach 1999–2009 o 11 %) zwiększa dostępność tych placówek; – utrzymujące się wysokie zainteresowanie młodzieży kształceniem zawodowym wynikające z rosnącego popytu na wykwalifikowanych pracowników; – wzrost liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych uzupełniających wykształcenie w liceach i technikach; – wysokie współczynniki skolaryzacji w regionie; – wysoki odsetek szkół wyposażonych w komputery przeznaczone do użytku uczniów z dostępem do internetu; – istnienie jednostek terytorialnych przeznaczających znaczną część wydatków budżetowych na edukację i wychowanie; – wysoki poziom urbanizacji stanowiący korzystne uwarunkowania dla rozwoju procesu edukacji na wszystkich poziomach kształcenia;	– znacznie niższy poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego od przeciętnej unijnej; – niższy poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego na obszarach wiejskich w stosunku do średniej krajowej dla wsi; – znaczne zróżnicowanie przestrzenne pod względem dostępności i skali zaspokajania potrzeb w zakresie wychowania przedszkolnego w regionie; – występowanie jednostek terytorialnych o wysokim poziomie urbanizacji, którym towarzyszy relatywnie niski poziom dostępności miejsc w placówkach i zaspokajania potrzeb w zakresie wychowania przedszkolnego (np. powiat wałbrzyski, Legnica); – spadek liczby szkół podstawowych i obniżanie się ich poziomu dostępności; – zaznaczający się niewielki spadek poziomu współczynnika skolaryzacji, szczególnie na obszarach wiejskich; – istnienie szkół (5 % ogółu) z brakiem wyposażenia w komputery przeznaczone do użytku uczniów z dostępem do internetu; – zróżnicowany poziom dostępności komputerów z dostępem do internetu dla uczniów w szkołach, nierzadko niższy w obszarach miejskich wynikający ze znacznej liczebności uczniów w szkołach; – uwidaczniający się wpływ problemów lokalnych gospodarek na strukturę wydatkowania środków budżetowych na cele edukacyjne i ich niższa konkurencyjność w tym zakresie; – średni poziom konkurencyjności województwa na tle kraju w zakresie efektów kształcenia (7. pozycja w 2010 r.);



	– nieznaczna poprawa w latach 2002–2010 konkurencyjności województwa na tle kraju w zakresie efektywności kształcenia (przesunięcie się z pozycji 9. na 7.); – wzrostowa tendencja w latach 2002–2008 w zakresie liczby studentów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców, pomimo spadku liczebności edukacyjnej grupy w wieku 19–24 lata; – wysoka na tle kraju liczba studentów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców (3. miejsce); – wysoka pozycja w kraju (4. miejsce) pod względem ogólnej liczby studentów.	– obniżenie w 2010 r. wyników egzaminów zewnętrznych na wszystkich poziomach edukacji w stosunku do roku 2002 r.; – duże zróżnicowanie regionalne efektów kształcenia, szczególnie niska konkurencyjność powiatów: zgorzeleckiego, wałbrzyskiego, lwóweckiego, głogowskiego, jeleniogórskiego, polkowickiego i strzelińskiego; – utrzymujące się w całym badanym okresie różnice w efektach kształcenia pomiędzy miastami a wsią (prawie we wszystkich powiatach wyniki egzaminów zewnętrznych były niższe na wsi); – duże zróżnicowanie poziomu kapitału społecznego pomiędzy powiatami Dolnego Śląska przekładające się w dużym stopniu na efekty kształcenia w szkołach wszystkich typów; w powiatach o relatywnie niskim poziomie kapitału społecznego uczniowie osiągają z reguły niższe wyniki w egzaminach zewnętrznych na zakończenie poszczególnych etapów edukacji.
	SZANSE	ZAGROŻENIA
Perspektywa	– sukcesywne wyrównywanie się liczebności kolejnych roczników w obrębie edukacyjnych grup wieku i stopniowe zanikanie „falowania demograficznego”, co ułatwi organizację pracy szkół; – wykorzystanie spadku liczebności grupy przedszkolnej do podniesienia stopnia powszechności edukacji przedszkolnej (osiągnięcia standardów unijnych); – dalszy wzrost liczby placówek i oddziałów wychowania przedszkolnego; – postępujący wzrost poziomu upowszechnienia wychowania przedszkolnego i poprawa warunków dla rozwoju wyższej jakości kapitału społecznego w regionie; – proces podnoszenia jakości kapitału ludzkiego w poszczególnych jednostkach terytorialnych regionu jako efekt wyższych na ich obszarze wydatków na edukację i wychowanie oraz wysoki poziom wyposażenia w komputery z dostępem do internetu przeznaczone dla uczniów.	– łączny spadek liczebności wszystkich edukacyjnych grup wieku (3–24 lata) o ponad 13 % do 2020 r. (przewidywane tempo spadku będzie wyższe niż średnio w kraju); – szczególnie duży spadek liczebności grup edukacyjnych w wieku szkoły ponadgimnazjalnej (o 28 %) i wyższej (o 32 %); – skokowe zmiany liczebności grupy w wieku przedszkolnym, szkoły podstawowej i gimnazjum jako efekt zmiany prawa oświatowego od 2012 r.; – konieczność racjonalizacji sieci placówek i oddziałów wychowania przedszkolnego w związku ze spadkiem liczebności dzieci; – spadek liczby grupy wiekowej 7–12 lat i konieczność racjonalizacji sieci placówek i oddziałów wychowania przedszkolnego, spadek jego dostępności; – możliwa dalsza polaryzacja przestrzenna regionu w zakresie dostępności do poszczególnych poziomów edukacji z pogarszającymi się warunkami w obszarach wiejskich.



12.2. Podsumowanie

W latach 2010–2020 w systemie edukacji w Polsce zachodzić będą poważne zmiany związane z wprowadzeniem od roku szkolnego 2012/2013 nowych przepisów w prawie oświatowym. W wymienionym roku naukę w szkołach podstawowych, oprócz 7-latków (dzieci urodzonych w 2005 r.), rozpoczną obowiązkowo 6-latki (dzieci urodzone w 2006 r.). Spowoduje to przesunięcia roczników pomiędzy poszczególnymi edukacyjnymi grupami wieku. Do tych zmian musi przygotować się także szkolnictwo na Dolnym Śląsku.

W roku szkolnym 2012/2013 wystąpi skokowy spadek liczebności grupy edukacyjnej w wieku przedszkolnym i jednocześnie skokowy wzrost liczebności grupy w wieku szkoły podstawowej. Przez kolejne lata, do roku 2017, do edukacyjnej grupy wieku obejmującej kształcenie na poziomie podstawowym zaliczać się będzie 7 roczników – dzieci od 6 do 12 lat. Od 2018 r. w szkołach podstawowych ponownie kształcić się będzie tylko 6 roczników, co wywoła kolejny skokowy spadek liczby uczniów.

W latach 2010–2020 podobnym wyzwaniom będą musiały sprostać gimnazja. Dotyczy to w szczególności roku 2018, kiedy wystąpi tam skokowy wzrost liczby uczniów, spowodowany rozpoczęciem nauki przez pierwsze roczniki objęte reformą. Przejściowo, do 2020 r., w gimnazjach kształcić się będą jednocześnie 4 roczniki. Jedynie w obrębie grup edukacyjnych obejmujących szkoły ponadgimnazjalne i wyższe w analizowanym okresie obserwowany będzie stały spadek liczebności.

Utrzymujący się od lat 80. ubiegłego wieku bardzo niski poziom urodzeń sprawi, że w 2020 r. struktura dzieci i młodzieży w edukacyjnych grupach wieku będzie znacznie bardziej wyrównana, niż miało to miejsce w 2010 r. Przyczyni się to w przyszłości do stopniowego zanikania w polskim systemie oświaty tzw. „falowania demograficznego”, które od lat 50. XX wieku stanowi dla szkół poważne wyzwanie organizacyjne. Naprzemienne występowanie dużych liczebnie roczników wyżowych i mało licznych roczników niżowych sprawia, że liczba uczniów na poszczególnych poziomach kształcenia cyklicznie wzrasta i maleje, co utrudnia organizację pracy szkół i politykę kadrową w odniesieniu do nauczycieli.

Przeprowadzone analizy dotyczące najniższego poziomu edukacyjnego w regionie, tj. wychowania przedszkolnego w latach 2000–2009, wskazują na pojawiające się w ostatnim okresie (2006–2009) korzystne zmiany pod względem poziomu dostępności sieci placówek wychowania przedszkolnego. Wyraża się ona poprzez rozbudowę szczególnie w zakresie liczby oddziałów przedszkolnych, które determinują miejsca dostępne



w placówkach wychowania przedszkolnego. Wzrost dostępności miejsc w placówkach przedszkolnych był jednak większy w ośrodkach miejskich niż na wsi. Zwraca uwagę także korzystna tendencja upowszechniania się wychowania przedszkolnego w regionie zarówno w mieście, jak i na wsi. Jego poziom jest jednak znacznie niższy niż przeciętna unijna i niewiele przekracza średnią krajową. Województwo charakteryzuje szczególnie niekorzystny poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej na obszarach wiejskich w stosunku do wartości średnich dla wsi w kraju. Dolny Śląsk charakteryzuje się ponadto znacznym zróżnicowaniem poziomu rozwoju edukacji pod względem wychowania przedszkolnego w układzie powiatów. Gęstość liczby oddziałów placówek wychowania przedszkolnego, wyrażającego jednocześnie dostępność tego poziomu edukacji, wykazuje bardzo istotny związek z gęstością zaludnienia grupy dzieci w wieku przedszkolnym. Pod tym względem wymaga ona większego dopasowania w tym zakresie do potrzeb edukacyjnych, często także na obszarach powiatów o wysokim poziomie urbanizacji (Legnica czy powiat wałbrzyski).

W wypadku szkolnictwa podstawowego, pomimo wysokiego poziomu współczynników skolaryzacji, zwraca uwagę zaznaczający się w ostatnich latach niewielki spadek ich wartości. Cechą charakterystyczną tego poziomu edukacji w regionie jest zmniejszająca się liczba szkół, oddziałów szkolnych oraz populacja absolwentów wynikająca ze spadku liczebności grupy wiekowej uczniów w wieku 7–12 lat.

Województwo dolnośląskie charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem przestrzennym pod względem wielkości szkół. Szkoły o największej liczebności uczniów występowały głównie w miastach na prawach powiatu oraz w jednostkach terytorialnych ze znacznym poziomem urbanizacji.

Nie wszystkie szkoły podstawowe w województwie dolnośląskim są wyposażone w komputery z dostępem do internetu przeznaczone do użytku uczniów. Częściej są to szkoły wiejskie (6 %) niż miejskie (4 %). Odsetek szkół podstawowych wyposażonych w komputery przeznaczone do użytku uczniów z dostępem do internetu jest także w regionie przestrzennie zróżnicowany. Ponadto zwracają uwagę niekorzystne dla miast na prawach powiatu: Jeleniej Góry, Legnicy, a także Wrocławia wartości wskaźnika osiągalności komputerów z dostępem do internetu przeznaczone dla uczniów. Wynika to niewątpliwie z dominacji w tych miastach szkół podstawowych o znacznej liczebności uczniów.

Podobnie jak w wypadku wychowania przedszkolnego, istnieje zależność pomiędzy gęstością sieci szkół podstawowych a gęstością zaludnienia grupy wiekowej dzieci w wieku 7–12 lat. W tym wypadku struktura sieci placówek szkolnictwa podstawowego wykazuje większe dopasowanie do gęstości zaludnienia tej grupy funkcjonalnej niż w przypadku wychowania przedszkolnego.



Problemy restrukturyzacji lokalnych gospodarek powiatów nie pozostają bez wpływu na kondycję finansową także ich systemu edukacji, uwidaczniające się w strukturze wydatków budżetowych, szczególnie w zakresie ich wielkości na edukację i wychowanie.

Stale utrzymująca się skłonność co do wyboru przez młodzież liceów ogólnokształcących, względem techników, liceów profilowanych, szkół zawodowych i liceów profilowanych znajduje swoje odzwierciedlenie we współczynnikach skolaryzacji dla poszczególnych typów szkół. Ponad 40 % wynik tego współczynnika dla liceów ogólnokształcących pokazuje, że 4 na 10 absolwentów gimnazjów wybiera ten typ szkoły do dalszego kształcenia.

W najbliższych latach należy spodziewać się ciągłego zainteresowania młodzieży kształceniem zawodowym. Jest to ściśle związane z utrzymującym się na rynku pracy popytem na wykwalifikowanych w konkretnym zawodzie pracowników. Ponadto należy oczekiwać stale malejącego zainteresowania wśród młodzieży liceami profilowanymi. Są to szkoły, które dają wykształcenie na poziomie ogólnym i co najwyżej orientację w zawodzie. Absolwent takiej szkoły nie otrzymuje uprawnień do wykonywania konkretnego zawodu.

Pozytywnym elementem systemu edukacji na Dolnym Śląsku jest szkolnictwo policealne i wyższe. Co prawda, w latach 2005–2010 zmalała liczba szkół policealnych (o 25 %), jednakże spadek liczebności uczniów był znacznie mniejszy (o 10 %). Spadek liczby uczniów był też mniejszy od spadku liczebności grupy edukacyjnej 19–24 lata, a więc w efekcie wzrosła liczba uczniów tego typu szkół w przeliczeniu na 1000 osób w wieku 19–24 lata.

Pod względem liczby studentów w 2009 r. województwo dolnośląskie znajdowało się na 4. miejscu w kraju, za rekordowym w tym zakresie mazowieckim (334 tys. studentów) oraz małopolskim i śląskim. W odniesieniu do liczby studentów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców Dolny Śląsk z wartością 600 osiągnął jeszcze wyższą, bo 3. pozycję, tuż za małopolskim i mazowieckim. Województwo dolnośląskie, a w szczególności Wrocław, zajmuje bardzo ważne miejsce na edukacyjnej mapie kraju, uczy się tu prawie co 10. student.

Korzystna na tle kraju jest na Dolnym Śląsku struktura kształcenia według kierunków studiów. Relatywnie więcej studentów kształciło się tu na kierunkach inżynierjno-technicznych, informatycznych, architektury i budownictwa, ekonomii i administracji, produkcji i przetwórstwa oraz usług dla ludności. Mniej studentów, niż średnio w kraju, kształciło się na dolnośląskich uczelniach na kierunkach społecznych, pedagogicznych i humanistycznych.



Podsumowując efektywność kształcenia na Dolnym Śląsku, można stwierdzić, że w latach 2002–2010 jej poziom (wyrażony wynikami egzaminów zewnętrznych) uległ nieznacznemu pogorszeniu w odniesieniu do średniej krajowej. Pomimo tego Dolny Śląsk utrzymał się w grupie o średnim poziomie konkurencyjności, a jego pozycja na tle innych województw nawet nieznacznie wzrosła (z 9. pozycji w 2002 r. przesunął się na 7. w 2010 r.).

W latach 2002–2010 zaznaczyło się wyraźne zróżnicowanie efektywności kształcenia pomiędzy powiatami, a obserwowane tendencje utrzymywały się przez cały analizowany okres. Dotyczyło to w szczególności różnic pomiędzy wynikami egzaminów zewnętrznych w miastach i na wsi. W zdecydowanej większości powiatów wyższe wyniki uzyskiwali uczniowie w miastach, a tylko w nielicznych lepiej wypadli uczniowie szkół wiejskich (m.in. w kamiennogórskim, średzkim, ząbkowickim, wałbrzyskim, wołowskim).

Najwyższą efektywność kształcenia osiągnęły miasta ma powiatów, a w szczególności Wrocław, który we wszystkich kategoriach (z wyjątkiem zdawalności matury w liceach ogólnokształcących) zajmował pierwsze miejsce w województwie. Generalnie najwyższe efekty kształcenia, oprócz Wrocławia, Jeleniej Góry i Legnicy, osiągnęły powiaty byłego województwa wrocławskiego. Zaznaczył się też wyraźny obszar o najniższym poziomie konkurencyjności. Znalazły się tu głównie powiaty na południu województwa: wałbrzyski oraz należące do byłego województwa jeleniogórskiego – zgorzelecki, lwówecki i jeleniogórski, oraz sąsiadujące ze sobą powiaty byłego województwa legnickiego: głogowski i polkowicki.

12.3. Rekomendacje dla władz lokalnych

I. W zakresie polityki oświatowej:

1. Organizacyjne przygotowanie się do skokowych zmian w liczebności edukacyjnych grup wieku w zakresie wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowej i gimnazjum, które pojawiają się od 2012 r. wraz z wprowadzeniem reformy prawa oświatowego.
2. Przygotowanie organizacyjne szkół ponadgimnazjalnych na stały spadek liczebności edukacyjnej grupy w wieku 16–18 lat.
3. Wykorzystanie skokowego spadku liczebności (od 2012 r.) grupy w wieku przedszkolnym do podniesienia wskaźnika powszechności edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–5 lat.



4. Zwiększenie poziomu upowszechnienia wychowania przedszkolnego w regionie, szczególnie na obszarach wiejskich poprzez rozwój placówek wychowania przedszkolnego, np. przy szkołach podstawowych lub tworzenie korzystnych uwarunkowań dla rozwoju w szerszej skali zespołów wychowania przedszkolnego.
5. Większe dopasowanie sieci placówek wychowania przedszkolnego do zapotrzebowania na edukację na tym poziomie, wynikającego z gęstości zaludnienia grupy funkcjonalnej dzieci w wieku 3–6 lat.
6. Zapewnienie wszystkim szkołom podstawowym wyposażenia w komputery z dostępem do internetu, które są przeznaczone do użytku uczniów.

II. W zakresie efektywności kształcenia:

1. Wspieranie szkół, które pracują w trudnych warunkach, w tym szkół wiejskich, oraz działających na obszarach o niskim poziomie kapitału społecznego.
2. Prowadzenie polityki wyrównywania szans edukacyjnych pomiędzy uczniami szkół wiejskich i miejskich (dotyczy to w szczególności wyników egzaminów zewnętrznych, które są znacznie niższe w szkołach wiejskich).
3. Podjęcie działań mających na celu poprawę efektów kształcenia we wszystkich typach szkół w województwie (wyniki wszystkich egzaminów zewnętrznych w 2010 r. były poniżej średniej krajowej i pogorszyły się w stosunku do 2002 r.),
4. Wzmocnienie występującej obecnie korzystnej tendencji w zakresie struktury kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych i wyższych, poprzez dalsze wspieranie kierunków inżynieryjno-technicznych, informatycznych, produkcji i przetwórstwa oraz usług dla ludności.



Bibliografia

- Abramowicz W., Gogołka W., Stokłosa, 2002, Obywatele globalnego społeczeństwa informacyjnego. (w:) Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym, (red.) W. Cellary, Raport przygotowany przez Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP).
- Borowiec M., 2009, Rola edukacji w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego, (w:) Rola przedsiębiorczości w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego, (red.) Z. Ziolo, T. Rachwał, Przedsiębiorczość i Edukacja, Nr 5, Warszawa–Kraków, s. 37–47.
- Dolnicki B., 1999, Samorząd terytorialny. Zagadnienia ustrojowe, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków, s. 238.
- Edukacja w województwie dolnośląskim w latach 2005/2006 i 2006/2007, 2007, Urząd Statystyczny we Wrocławiu
- Górecka S., Koziół R., Tomczak P., 2009, Przemiany demograficzne na Dolnym Śląsku w latach 1999–2007, [w:] Łoboda J. (red.), Dolny Śląsk Studia regionalne, Rozprawy naukowe Instytutu Geografii i Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu Wrocławskiego 10, Wrocław.
- Janc K., 2009, Zróżnicowanie przestrzenne Kapitału ludzkiego i społecznego w Polsce. Rozprawy Naukowe Instytutu Geografii i Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu wrocławskiego, Nr 8, Wrocław, s. 120.
- Konkurencyjność powiatów województwa dolnośląskiego w latach 1999–2004, 2006, Analizy statystyczne, Urząd Statystyczny we Wrocławiu, Wrocław
- Kapitał ludzki w województwie dolnośląskim w latach 2002–2006, 2008, Analizy Statystyczne, Urząd Statystyczny we Wrocławiu.
- Nowak E., 1989, Metody taksonomiczne w klasyfikacji obiektów społeczno–ekonomicznych, PWE, Warszawa.
- Nowak J. S., 2005, Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje, (w:) Społeczeństwo informacyjne, (red.) Bliźniuk G., Nowak J. S., Wydawnictwo PTI Oddział Górnośląski, Katowice.
- Pierścionek Z., 1998, Strategie rozwoju firmy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, 2010, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa.
- Putnam R., 1995, Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech, tłum. Jakub Szacki, Fundacja im Stefana Batorego–Znak, Warszawa–Kraków.



Strużak R., 2008, Rozwój szerokopasmowego dostępu do internetu na obszarach wiejskich.

Trendy, granice, bariery, Instytut Łączności, Państwowy Instytut Badawczy, Wrocław.

System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Polska, 2010, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, EACEA, EURYDICE, Warszawa, s. 10.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych, 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, EACEA, EURYDICE, Warszawa, s. 190.

Zarycki T., 2004, Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności. „Kultura i Społeczeństwo”, rok XLVIII, nr 2, s. 45–65.

Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych w zakresie indywidualizacji nauczania realizowanych przez organy prowadzące szkoły w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, 2010, Narodowa Strategia Spójności, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa

Źródła danych

<http://www.cke.edu.pl>

<http://www.oke.wroc.pl>

http://www.stat.gov.pl/bdr_n/app/strona.indeks

http://www.stat.gov.pl/gus/5840_5744_PLK_HTML.htm

Podstawowe informacje ze spisów powszechnych. Województwo dolnośląskie 2002, 2003, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2002, Urząd Statystyczny we Wrocławiu

Województwo dolnośląskie. Podregiony, powiaty, gminy 2009, 2009, Urząd Statystyczny, Wrocław.



Wykaz rycin

L.p.	Tytuł	Strona
Ryc. 1.	System edukacji w Polsce	126
Ryc. 2.	Udział grupy w wieku 3–24 lata w ogólnej liczbie ludności w powiatach woj. dolnośląskiego w 2009 r.	135
Ryc. 3.	Zmiany liczby ludności w wieku od 3 do 24 lat w województwie dolnośląskim w okresie 2010–2020	136
Ryc. 4.	Zmiany liczebności grupy w wieku 3–24 lata w województwie dolnośląskim w okresie 2010–2020	137
Ryc. 5.	Zmiany liczebności edukacyjnych grup wieku w województwie dolnośląskim w latach 2010–2020	139
Ryc. 6.	Zmiany w latach 2010–2020 liczebności edukacyjnej grupy wieku – wychowanie przedszkolne	140
Ryc. 7.	Zmiany w latach 2010–2020 liczebności edukacyjnej grupy wieku – szkoła podstawowa	142
Ryc. 8.	Zmiany liczebności edukacyjnej grupy wieku – gimnazjum (w latach 2010–2020)	144
Ryc. 9.	Zmiany liczebności edukacyjnej grupy wieku – szkoła ponadgimnazjalna (w latach 2010–2020)	145
Ryc. 10.	Zmiany liczebności edukacyjnej grupy wieku – szkoła wyższa (w latach 2010–2020)	147
Ryc. 11.	Liczba placówek wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	149
Ryc. 12.	Liczba oddziałów wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	150
Ryc. 13.	Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	151
Ryc. 14.	Odsetek dzieci grupy wiekowej 3–6 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	152
Ryc. 15.	Odsetek dzieci w województwach objętych wychowaniem przedszkolnym w 2009 r.	153
Ryc. 16.	Dzieci w przedszkolach w województwie dolnośląskim w 2009 r. A – odsetek dzieci w wieku 3–6 lat objętych edukacją przedszkolną; B – liczba dzieci przypadających na 1 oddział w placówkach wychowania przedszkolnego	155
Ryc. 17.	Różnice pomiędzy rzeczywistą a oczekiwaną gęstością placówek wychowania przedszkolnego w województwie dolnośląskim w 2009 r.	157
Ryc. 18.	Liczba szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	159



Ryc. 19.	Liczba oddziałów szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	160
Ryc. 20.	Udział szkół podstawowych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	160
Ryc. 21.	Liczba uczniów w szkołach podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	162
Ryc. 22.	Odsetek uczniów szkół specjalnych w województwie dolnośląskim w latach 2000–2009	162
Ryc. 23.	Liczba absolwentów w szkołach podstawowych w województwie dolnośląskim w latach 2001–2009	163
Ryc. 24.	Zmiana współczynnika skolaryzacji w województwie dolnośląskim w latach 2003–2009, A – brutto, B – netto	
Ryc. 25.	Współczynnik skolaryzacji w województwie dolnośląskim w 2009 r. A – brutto, B – netto	166
Ryc. 26.	Wielkość szkół podstawowych i ich oddziałów w województwie dolnośląskim w 2009 r. A – wielkość szkół; B – wielkość oddziału.	169
Ryc. 27.	Komputeryzacja szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w 2009 r. A – odsetek szkół wyposażonych w komputery, B – liczba uczniów na 1 komputer	171
Ryc. 28.	Wydatki budżetów gmin na edukację i wychowanie w 2008 r.	173
Ryc. 29.	Wydatki budżetów powiatów na edukację i wychowanie w 2008 r. A – w zł na mieszkańca; B – % wydatków budżetu ogółem	174
Ryc. 30.	Różnice pomiędzy rzeczywistą a oczekiwaną gęstością szkół podstawowych w województwie dolnośląskim w 2009 r.	176
Ryc. 31.	Uczniowie gimnazjów wg typu szkoły na Dolnym Śląsku w 2009 r.	177
Ryc. 33.	Liczba szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w latach 1999–2009	178
Ryc. 34.	Liczba szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w układzie miasto – wieś w 2009 roku	179
Ryc. 35.	Liczba uczniów szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w układzie miasto – wieś w 2009 roku	179
Ryc. 36.	Liczba uczniów 3 typów szkół gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w 2009 roku	180
Ryc. 37.	Liczba gimnazjalistów przypadająca na 1 szkołę na Dolnym Śląsku w 2009 r.	181
Ryc. 38.	Gimnazja według organów prowadzących szkołę	184
Ryc. 39.	Liczba oddziałów w szkołach gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w latach 1999–2009	185
Ryc. 40.	Liczba pomieszczeń gimnazjalnych na Dolnym Śląsku w latach 1999–2009	186
Ryc. 41.	Procentowy udział mężczyzn – absolwentów w ogólnej liczbie gimnazjalistów w 2009 r.	187
Ryc. 42.	Skolaryzacja brutto w gimnazjach dolnośląskich w 2009 r. (układ powiatowy)	189
Ryc. 43.	Skolaryzacja netto w gimnazjach dolnośląskich w 2009 r. (układ powiatowy)	190



Ryc. 44.	Liczba uczniów przypadająca na 1 komputer przeznaczony do użytku gimnazjalistów z dostępem do internetu	192
Ryc. 45.	Szkoły ponadgimnazjalne na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009	194
Ryc. 46.	Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009	194
Ryc. 47.	Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009	195
Ryc. 48.	Współczynniki skolaryzacji netto w szkołach ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2009/2010	196
Ryc. 49.	Liczba uczniów dolnośląskich szkół ponadgimnazjalnych przypadająca na 1 komputer z dostępem do internetu w 2009 roku	197
Ryc. 50.	Szkoły zawodowe (zasadnicze) na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009	199
Ryc. 51.	Licea ogólnokształcące na Dolnym Śląsku w 2009 roku	200
Ryc. 52.	Technika na Dolnym Śląsku w 2009 roku	202
Ryc. 53.	Licea profilowane na Dolnym Śląsku w 2009 roku	203
Ryc. 54.	Szkoły dla dorosłych na Dolnym Śląsku w 2009 roku	204
Ryc. 55.	Liczba szkół policealnych w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2005–2009	205
Ryc. 56.	Liczba uczniów szkół policealnych w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2005–2009	206
Ryc. 57.	Liczba osób w wieku 19–24 lata w podregionach Dolnego Śląska w 2005 i 2009 r.	207
Ryc. 58.	Liczba uczniów szkół policealnych na 1000 osób w wieku 19–24 lata w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2005–2009	208
Ryc. 59.	Szkoły policealne – liczba uczniów na 1000 osób w wieku 19–24 lata w 2009 r. (według powiatów)	209
Ryc. 60.	Studenci szkół wyższych na 10 tys. ludności w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002–2009	210
Ryc. 61.	Studenci szkół wyższych w tysiącach (A) i na 10 tys. ludności (B) w Polsce w 2009 r. (według województw)	211
Ryc. 62.	Studenci szkół publicznych i niepublicznych w latach 2002–2009 na Dolnym Śląsku	212
Ryc. 63.	Struktura studentów (w %) według typów szkół wyższych w Polsce i na Dolnym Śląsku w 2009 r.	213
Ryc. 64.	Struktura studentów według kierunków studiów w Polsce i na Dolnym Śląsku w 2009 r. (w %)	214
Ryc. 65.	Średnia liczba punktów uzyskana na sprawdzianie po szkole podstawowej w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002 i 2010	217
Ryc. 66.	Średnia liczba punktów uzyskana na egzaminie gimnazjalnym (część humanistyczna) w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002 i 2010	218



Ryc. 67.	Średnia liczba punktów uzyskana na egzaminie gimnazjalnym (część matematyczno-przyrodnicza) w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2002 i 2010	218
Ryc. 68.	Zdawalność egzaminu maturalnego Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2005 i 2010 (w %)	221
Ryc. 69.	Zdawalność egzaminu maturalnego w liceach ogólnokształcących w Polsce i na Dolnym Śląsku w latach 2005 i 2010 (w %)	221
Ryc. 70.	Średnie wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej w 2010 r. w powiatach województwa dolnośląskiego (w punktach)	225
Ryc. 71.	Różnice (w %) pomiędzy wynikami ze sprawdzianu po szkole podstawowej w miastach i na wsi w powiatach województwa dolnośląskiego w 2010 r.	226
Ryc. 72.	Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego (część humanistyczna i część matematyczno-przyrodnicza) w 2010 r. w powiatach województwa dolnośląskiego (w punktach)	228
Ryc. 73.	Różnice (w %) pomiędzy wynikami z egzaminu gimnazjalnego w miastach i na wsi w powiatach województwa dolnośląskiego w 2010 r.	229
Ryc. 74.	Zdawalność matury w szkołach ponadgimnazjalnych województwa dolnośląskiego w 2010 r. (w %)	231
Ryc. 75.	Zdawalność matury w liceach ogólnokształcących województwa dolnośląskiego w 2010 r. (w %)	232
Ryc. 76.	Natężenie przestępstw kryminalnych (A) i stopień ich wykrywalności (B) w województwie dolnośląskim w 2008 r.	235
Ryc. 77.	Natężenie fundacji, stowarzyszeń i organizacji społecznych w województwie dolnośląskim w 2008 r.	236
Ryc. 78.	Wykształcenie ludności w województwie dolnośląskim w 2002 r.	237
Ryc. 79.	Frekwencja podczas wyborów samorządowych na Dolnym Śląsku z dnia 12 listopada 2006 r.	239
Ryc. 80.	Zespoły artystyczne i kluby w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.	240
Ryc. 81.	Uczestnicy imprez w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.	241
Ryc. 82.	Liczba czytelników na 1000 mieszkańców w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.	242
Ryc. 83.	Konkurencyjność powiatów – edukacja – wychowanie przedszkolne	244
Ryc. 84.	Konkurencyjność powiatów – szkoły podstawowe	246
Ryc. 85.	Konkurencyjność powiatów – edukacja – szkoły gimnazjalne	248
Ryc. 86.	Konkurencyjność powiatów – edukacja – szkoły ponadgimnazjalne	250
Ryc. 87.	Konkurencyjność powiatów 2010 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych	251
Ryc. 88.	Wskaźnik syntetyczny – kapitał społeczny	253



Wykaz tabel

L.p.	Tytuł	Strona
Tab. 1.	Edukacyjne grupy wieku w Polsce w latach 2010–2030	127
Tab. 2.	Finalny zestaw wskaźników diagnostycznych dla powiatów województwa dolnośląskiego w 2009 r.	130
Tab. 3.	Poziom konkurencyjności jednostek	132
Tab. 4.	Liczba osób w edukacyjnych grupach wieku w powiatach województwa dolnośląskiego w 2009 r.	133
Tab. 5.	Liczba osób w edukacyjnych grupach wieku w województwie dolnośląskim w latach 2010–2020	138
Tab. 6.	Dzieci w wieku 3–5 lat ogółem i uczęszczające do przedszkola w 2009 r. w Polsce i na Dolnym Śląsku	141
Tab. 7.	Gimnazja w województwie dolnośląskim w roku szkolnym 2009/2010 – wybrane zagadnienia	181
Tab. 8.	Uczniowie w gimnazjach dolnośląskich według wieku i płci oraz pochodzenia w roku szkolnym 2009/2010	183
Tab. 9.	Nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych	188
Tab. 10.	Uczniowie dowożeni w gimnazjach według klas i odległości miejsca zamieszkania 2009 roku	191
Tab. 11.	Wybrane zagadnienia dotyczące szkół ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku w roku szkolnym 2008/2009	195
Tab. 12.	Liczba szkół wyższych i studentów w podregionach województwa dolnośląskiego w latach 2002 i 2009	212
Tab. 13.	Wyniki egzaminów zewnętrznych w Polsce w latach 2002, 2005 i 2010 (według województw)	215
Tab. 14.	Konkurencyjność województw w 2002 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych	222
Tab. 15.	Konkurencyjność województw w 2010 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych	223
Tab. 16.	Wyniki egzaminów zewnętrznych w województwie dolnośląskim w 2010 (według powiatów)	224
Tab. 17.	Konkurencyjność powiatów – wychowanie przedszkolne	245
Tab. 18.	Konkurencyjność powiatów – szkoły podstawowe	247
Tab. 19.	Konkurencyjność powiatów – szkoły gimnazjalne	248
Tab. 20.	Konkurencyjność powiatów – szkoły ponadgimnazjalne	250
Tab. 21.	Konkurencyjność powiatów 2010 r. – wyniki egzaminów zewnętrznych	251
Tab. 22.	Konkurencyjność powiatów – kapitał społeczny	253