

RAPORT TEMATYCZNY Z BADANIA

Uwarunkowania decyzji edukacyjnych

Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Redakcja merytoryczna:

prof. dr hab. Małgorzata Rószkiewicz
dr Katarzyna Saczuk

Recenzenci:

prof. dr hab. Jarosław Górniak, Uniwersytet Jagielloński
dr Mikołaj Jasiński, Uniwersytet Warszawski
dr Jacek Liwiński, Uniwersytet Warszawski
dr Irena Topińska, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych CASE

Autorzy:

mgr Anna Baczek-Dombi	dr Jolanta Perek-Białas
mgr Zuzanna Brzozowska	dr Anna Ruzik-Sierdzińska
mgr Beata Koń	dr Katarzyna Saczuk
dr Agata Komendant-Brodowska	prof. dr hab. Tomasz Szapiro
prof. dr hab. Irena Elżbieta Kotowska	dr Przemysław Szufel
prof. SGH dr hab. Tomasz Kuszewski	dr Tomasz Zając
mgr Wojciech Łątkowski	dr Jan Zwierzchowski
dr Iga Magda	
mgr Grzegorz Michalski	Pomoc analityczna
dr Barbara Minkiewicz	Paweł Ekk-Cierniakowski
prof. dr hab. Tomasz Panek	Aleksandra Łagan

Redakcja językowa:

Monika Zaręba

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl
Skład i przygotowanie do druku:
Realizacja Sp. z o.o.

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

Wzór cytowania:

Rószkiewicz, M. i Saczuk, K. (red.). (2015). Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym.

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

ISBN 978-83-65115-34-8

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Streszczenie	5
Abstract	6
Nota o autorach	7
1. Wprowadzenie	10
2. Główne wnioski i rekomendacje	12
2.1. Główne wyniki	12
2.1.1. Subiektywna luka edukacyjna a aktywność edukacyjna dorosłych.....	12
2.1.2. Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej	16
2.1.3. Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego	18
2.1.4. Sprzężenia na rynku edukacyjnym – próba weryfikacji symulacyjnej i referencyjnej	20
2.1.5. Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych	21
2.1.6. Zależność między biografią edukacyjną i rodzinną	23
2.1.7. Najważniejsze wnioski	24
2.2. Rekomendacje	26
2.2.1. Rozwiązania ukierunkowane na politykę edukacyjną z perspektywy luki edukacyjnej.....	26
2.2.2. Rozwiązania ukierunkowane na rynek pracy	27
2.2.3. Rozwiązania ukierunkowane na ograniczanie wykluczenia z edukacji	28
2.2.4. Rozwiązania dotyczące instytucji i organizacji systemu edukacji	29
2.2.5. Rozwiązania dotyczące polityki lokalnej	30
2.2.6. Rozwiązania nakierowane na politykę rodzinną w kontekście zmian struktury wykształcenia.....	31
3. Podstawowe informacje o badaniu	32
3.1. Populacja badana i jednostka badania.....	32
3.2. Metoda zbierania danych	34
3.3. Liczebność próby (gospodarstwa domowe).....	34
3.4. Schemat doboru próby.....	34
3.4.1. Schemat doboru próby ogólnopolskiej.....	35
3.4.2. Próba lokalna	36
3.5. Retention-rate i response-rate.....	36
3.6. Czas realizacji drugiej rundy	36
3.7. Wagi; zasady wyznaczania	36
4. Subiektywna luka edukacyjna	38
4.1. Wprowadzenie	38
4.2. Zaprzestanie nauki – pożądany a rzeczywisty poziom wykształcenia według wybranych cech respondentów	41
4.3. Wybrane czynniki determinujące występowanie luki edukacyjnej – wyniki analizy modelowej	45
4.4. Zaprzestanie nauki – uwarunkowania decyzji.....	47
4.5. Zamierzenia podjęcia ponownego kształcenia w systemie edukacji formalnej	54
4.6. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej (w ciągu ostatnich 12 miesięcy)	58
4.7. Zaprzestanie nauki w systemie edukacji formalnej a doksztalcanie – edukacja pozaformalna	63

4.7.1. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym osób, u których zidentyfikowano lukę edukacyjną	64
4.7.2. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym osób bez luki edukacyjnej oraz tych, u których zidentyfikowano lukę edukacyjną	67
4.8. Segmentacja ścieżek: ścieżki typowe vs nietypowe – podobieństwa i różnice	70
4.9. Podsumowanie	75

5. Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej 82

5.1. Wprowadzenie	82
5.2. Porównanie sytuacji osób aktywnych i biernych zawodowo z uwzględnieniem wykształcenia	85
5.3. Jak zmienia się uczestnictwo w doksztalcaniu się?	95
5.4. Determinanty decyzji o podnoszeniu kwalifikacji.....	100
5.5. Finansowanie podnoszenia kompetencji	103
5.6. Ocena uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym.....	106
5.7. Aktywność edukacyjna 50+ i wyjście z rynku pracy	108
5.7.1. Aktywność edukacyjna 50+	108
5.7.2. Przepływy między stanami na rynku pracy osób w wieku 50-65 lat	110
5.7.3. Bierność zawodowa w starszym wieku.....	113
5.8. Podsumowanie.....	115

6. Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego 116

6.1. Metodyka badania.....	116
6.2. Wykluczenie z edukacji: założenia pomiaru.....	117
6.2.1. Identyfikacja osób wykluczonych edukacyjnie	117
6.2.2. Identyfikacja osób wykluczonych z edukacji i doksztalcania	117
6.3. Analiza ścieżki oddziaływania czynników na wykluczenie z edukacji	118
6.3.1. Wprowadzenie.....	118
6.3.2. Założenia analizy	119
6.3.3. Diagram ścieżek oddziaływania wybranych czynników na wykluczenie z edukacji	120
6.3.4. Model ścieżki w postaci równań regresyjnych	122
6.3.5. Ścieżki oddziaływania wybranych czynników na poziom wykształcenia.....	123
6.4. Wpływ wykluczenia edukacyjnego oraz uzyskanego poziomu wykształcenia na wykluczenie społeczne	133
6.4.1. Wprowadzenie	133
6.4.2. Założenia analizy	134
6.4.3. Wpływ wykluczenia edukacyjnego na wykluczenie społeczne.....	137
6.4.3.1. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne dorosłych.....	137
6.4.3.2. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne dzieci	141
6.5. Wpływ poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo opuszczenia stanu wykluczenia społecznego	147
6.5.1. Wprowadzenie.....	147
6.5.2. Modelowanie uogólnionego indeksu skłonności	148
6.5.3. Szacowanie wpływu poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego.....	148
6.5.3.1. Wpływ poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze sfery ubóstwa	150
6.5.3.2. Wpływ poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo podjęcia pracy przez osoby wykluczone z rynku pracy	152
6.6. Analiza zmian w czasie wykluczenia edukacyjnego	157
6.7. Międzypokoleniowe uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego	159
6.7.1. Uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej	160

6.7.2. Zaangażowanie rodziców w aktywność edukacyjną dzieci.....	166
6.7.2.1. Zaangażowanie rodziców w szkole.....	167
6.7.2.2. Zaangażowanie rodziców w naukę dzieci w domu.....	171
6.7.3. Udział dzieci w zajęciach dodatkowych.....	176
6.7.4. Czy dzieci idą w ślady rodziców? Dziedziczenie kierunku wykształcenia.....	183

7. Sprzężenia na rynku edukacyjnym – próba weryfikacji symulacyjnej analizy skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych ... 185

7.1. Wprowadzenie.....	185
7.2. Kryteria oceny skutków polityki edukacyjnej.....	188
7.2.1 Skolaryzacja a poziom rozwoju społecznego.....	188
7.2.2. Dochód.....	190
7.2.3. Nierówności.....	191
7.2.4. Edukacja wyższa – nakłady, przychody, koszty, studenci.....	191
7.3. Kalibracja modelu symulacyjnego.....	194
7.3.1. Lata wykształcenia a poziom kapitału ludzkiego w równaniu Mincera dla Polski.....	195
7.3.2. Modelowanie dynamiki struktury demograficznej ludności w Polsce.....	202
7.4. Wyniki symulacji.....	207
7.4.1. Symulacja wieloagentowa rynku edukacyjnego.....	208
7.4.2 System edukacyjny a procesy demograficzne w Polsce.....	212
7.4.3. Zmiany struktury finansowania w edukacji wyższej – odchodzenie od finansowania publicznego.....	221
7.4.4. Stypendia socjalne w finansowaniu edukacji wyższej.....	228
7.5. Podsumowanie.....	236

8. Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych..... 238

8.1. Wprowadzenie.....	238
8.2. Model podejmowania decyzji.....	240
8.2.1. Podejście teoretyczne.....	240
8.2.2. Decyzje edukacyjne – schemat ogólny.....	241
8.2.3. Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych a przyjęty model teoretyczny.....	243
8.2.4. Uwagi metodologiczne.....	244
8.3. Dostęp do edukacji.....	244
8.3.1. Wiedza na temat instytucji edukacyjnych.....	245
8.3.1.1. Orientacja w ofercie edukacyjnej a wielkość miejscowości.....	247
8.3.1.2. Orientacja w ofercie edukacyjnej a wykształcenie.....	248
8.3.1.3. Orientacja w ofercie edukacyjnej a posiadanie dzieci.....	249
8.3.2. Zróżnicowanie dostępu – podaż instytucji edukacyjnych.....	250
8.3.2.1. Dostęp do poszczególnych typów instytucji.....	250
8.3.2.2. Ogólny wskaźnik dostępu do instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją.....	251
8.3.2.3. Skład gospodarstwa domowego a dostęp do oferty edukacyjnej.....	252
8.3.2.4. Dostęp a klasa wielkości miejscowości.....	252
8.3.3. Dostęp do edukacji/opieki dzieci do 15. roku życia.....	255
8.3.3.1. Opieka i edukacja małych dzieci (0-5 lat).....	255
8.3.3.2. Edukacja dzieci starszych (6-15 lat).....	259
8.3.4. Podsumowanie – dostęp do edukacji.....	260
8.4. Decyzje dotyczące edukacji dzieci a uwarunkowania lokalne.....	261
8.4.1. Wybór placówki.....	262
8.4.2. Nauka nieobowiązkowa.....	268

8.4.2.1. Najmłodsze dzieci	268
8.4.2.2. Przedszkola	273
8.4.2.3. Nauka nieobowiązkowa – podsumowanie	281
8.4.3. Szkoły podstawowe i gimnazja	281
8.4.4. Zajęcia pozalekcyjne	287
8.5. Podsumowanie	291
9. Zależności między biografią edukacyjną i rodzinną	294
9.1. Wprowadzenie	294
9.2. Metody analiz	295
9.3. Wyniki	296
9.3.1. Analizy opisowe	296
9.3.1.1. Dzietność kohortowa	296
9.3.1.2. Średni wiek rodzenia dzieci	297
9.3.1.3. Czas między zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka	300
9.3.2. Analizy modelowe	301
9.3.2.1. Międzypokoleniowa ruchliwość edukacyjna a dzietność kohortowa	301
9.3.2.2. Dzietność kohortowa a biografia edukacyjna i dom rodzinny	303
9.3.2.3. Wykształcenie a czas urodzenia pierwszego dziecka	306
9.4. Podsumowanie	307
Literatura cytowana	309

Streszczenie

W raporcie przedstawiono wyniki badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*. Zostały one opracowane na podstawie pierwszej i drugiej rundy badania panelowego, którego celem było zgromadzenie informacji dotyczących uwarunkowań budowania kapitału ludzkiego polskiego społeczeństwa w kontekście procesów zachodzących na poziomie gospodarstwa domowego.

Prezentowane analizy obejmują zagadnienia dotyczące subiektywnej luki edukacyjnej w powiązaniu z realizowanymi przez poszczególnych członków gospodarstwa domowego ścieżkami edukacyjnymi oraz uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie osób dorosłych – z uwzględnieniem ich statusu na rynku pracy. Ocenie poddano zależności pomiędzy wykluczeniem edukacyjnym a wykluczeniem społecznym oraz różnorodność, w tym międzypokoleniowe uwarunkowania osiągnięcia różnych poziomów wykształcenia. Ponadto przedstawiono analizy wpływu zmian polityki edukacyjnej na decyzje edukacyjne, a także symulacyjne analizy skutków zmian polityki finansowania szkolnictwa wyższego dla decyzji i sytuacji gospodarstw domowych. Odrębnie podjęto temat lokalnego otoczenia edukacyjnego, z uwzględnieniem zjawisk występujących na poziomie makro oraz ograniczeń narzucanych przez lokalną dostępność instytucji edukacyjnych. Raport zamyka analiza zależności pomiędzy ścieżką edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia a biografią rodzinną, charakteryzowaną przez dzietność kohortową.

Abstract

This report presents the results from the first two waves of the Determinants of Educational Decisions Household Panel Survey. The aim of the survey is to gather information on the determinants of human capital formation in Poland, in the context of processes taking place at the household level.

The presented analysis describes issues concerning the subjective education gap combined with the educational paths followed by household members, as well as the participation in life long learning of adults, taking into account their labour market status. Interdependencies of educational and social exclusion were carefully analyzed, as well as various, also intergenerational, determinants of achieving different levels of education. Moreover the analysis of the policy change impact on educational decisions are presented, with the simulation results of the impact of policy changes in the financing of the higher education system, on households' educational decisions. The issues of the local educational environment, including phenomena at the macro level and the limitations generated by the local availability of educational institutions were studied separately. Finally the report ends with the discussion of interdependencies between educational paths and family biography, characterised by cohort fertility.

Nota o autorach

Anna Baczko-Dombi, socjolog, jest pracownikiem Zespołu Porównawczych Analiz Nierówności Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, gdzie bierze udział w pracach nad Polskim Badaniem Panelowym POLPAN. Interesuje ją w szczególności problematyka edukacyjna, problematyka nierówności społecznych i szeroko pojęta tematyka społecznych rezultatów decyzji indywidualnych. Przygotowuje pracę doktorską w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego (tytuł przygotowywanej rozprawy doktorskiej „Społeczna percepcja matematyki i jej uwarunkowania”, promotor – prof. Anna Giza-Poleszczuk).

Zuzanna Brzozowska jest absolwentką Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i European Doctoral School in Demography (Universitat Autònoma de Barcelona), doktorantką w Instytucie Statystyki i Demografii SGH oraz członkiem zespołu realizującego projekt EURREP: Fertility and reproduction in 21st century Europe w Vienna Institute of Demography. Interesuje się społeczno-ekonomicznymi uwarunkowaniami dzietności w krajach rozwiniętych.

Beata Koń, absolwentka SGH, współpracuje z Zakładem Wspomagania i Analizy Decyzji w Instytucie Ekonometrii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Zajmuje się analizą danych wykorzystywaną w naukach ekonomicznych oraz modelowaniem prognostycznym.

Agata Komendant-Brodowska, socjolog, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, w szczególności interesuje się problematyką edukacyjną oraz rozwoju lokalnego, jest zwolenniczką teorii racjonalnego wyboru w socjologii, w swojej pracy często korzysta z narzędzi wypracowanych na gruncie teorii gier. Obok pracy badawczej i dydaktycznej w Instytucie Socjologii UW od kilku lat zajmuje się badaniami edukacyjnymi, jak również tymi dotyczącymi problematyki działań lokalnych i rynku pracy.

Irena E. Kotowska, profesor zwyczajny, kieruje Zakładem Demografii w Instytucie Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Jest wiceprzewodniczącą Rady Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, przewodniczącą Komitetu Nauk Demograficznych PAN. Należy do zespołu ekspertów przy Kancelarii Prezydenta RP, którzy przygotowali program polityki rodzinnej. Zajmuje się współzależnościami procesów demograficznych i ekonomicznych, a zwłaszcza przeobrażeniami rodziny i struktur ludności w powiązaniu ze zmianami na rynku pracy oraz zagadnieniami polityki ludnościowej i społecznej.

Tomasz Kuszewski, profesor Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Warszawie, zajmuje się modelowaniem systemów gospodarczych oraz prognozowaniem. Jest doświadczonym nauczycielem akademickim, pracownikiem Zakładu Wspomagania i Analizy Decyzji w Instytucie Ekonometrii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, prowadzi zajęcia z metod optymalizacji, ekonometrii, statystyki. Więcej informacji na <http://www.tomaszkuszewski.pl>.

Wojciech Łątkowski jest absolwentem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i European Doctoral School of Demography. Obecnie uczestniczy w projektach badawczych prowadzonych w Instytucie Statystyki i Demografii SGH, gdzie również pisze doktorat. Interesuje się projekcjami demograficznymi oraz problematyką starzenia się ludności.

Iga Magda, doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Katedrze Ekonomii I Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i członek zarządu Fundacji Naukowej Instytut Badań Strukturalnych. Zajmuje się problematyką rynku pracy, polityki rodzinnej, emerytur i edukacji. Autorka i współautorka publikacji z tych obszarów.

Grzegorz Michalski, absolwent SGH, pracownik SAS Institute, współpracuje z Zakładem Wspomagania i Analizy Decyzji w Instytucie Ekonometrii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Zajmuje się konstrukcją modeli symulacyjnych i statystycznych w obszarze ryzyka finansowego oraz budową narzędzi wspomagających procesy decyzyjne. Ponadto w SGH prowadzi zajęcia z tematyki modelowania symulacyjnego.

Barbara Minkiewicz, doktor nauk ekonomicznych, jest absolwentką Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Jest pracownikiem Zakładu Badań nad Edukacją Menedżerską w Instytucie Zarządzania Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Redaktor naczelny „Gazety SGH”, ewaluator programu Erasmus+, sekretarz Komisji Akredytacyjnej Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej Forum. Zainteresowania badawcze: edukacja zawodowa na poziomie wyższym, zmiany w systemie kształcenia, rynek edukacji i rynek pracy absolwentów szkół wyższych (głównie przejście z edukacji do zatrudnienia oraz zgodność oferty kierunkowej i kompetencyjnej uczelni z zapotrzebowaniem na nią pracodawców).

Tomasz Panek, profesor zwyczajny, kieruje Zakładem Statystyki Stosowanej w Instytucie Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, w którym pełni funkcję wicedyrektora. Jest m.in. członkiem rzeczywistym International Statistical Institute oraz Naukowej Rady Statystycznej GUS. Zajmuje się metodami statystycznymi oraz ich zastosowaniami w badaniu zjawisk i procesów społecznych oraz gospodarczych. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się przede wszystkim wokół problematyki warunków życia gospodarstw domowych, w tym w szczególności sfery ubóstwa i nierówności społecznych. Współautor pierwszych w Polsce panelowych badań warunków życia ludności.

Jolanta Perek-Białas, doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Instytucie Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka oraz współautorka publikacji dotyczących konsekwencji zmian demograficznych w Polsce i w innych krajach Europy Centralnej i Wschodniej, w tym o tematyce wpływu starzenia się ludności na rynek pracy. Ponadto interesuje się zachowaniami ekonomicznymi gospodarstw domowych (w tym analizami wydatków edukacyjnych).

Małgorzata Rószkiewicz, profesor zwyczajny, kieruje Centrum Badań Demograficzno-Społecznych i Rynkowych w Instytucie Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół projek-

towania badań społeczno-ekonomicznych, zarządzania projektami badawczymi, w tym w szczególności badaniami marketingowymi, a także zastosowaniami metod ilościowych w formułowaniu strategii i działań marketingowych przedsiębiorstwa, oraz wokół demograficznych, społecznych i ekonomicznych uwarunkowaniach zjawisk i procesów społecznych i ekonomicznych. Współpracuje z agencjami badawczymi jako konsultant z zakresu badań ilościowych. Należy do Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Statystycznych (IASA) oraz Europejskiego Stowarzyszenia Badań Ludnościowych (EAPS).

Anna Ruzik-Sierdzińska, doktor nauk ekonomicznych, jest adiunktem w Katedrze Ekonomii I Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz ekspertem Fundacji Naukowej Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych. Jej obszary zainteresowań badawczych to m.in. systemy zabezpieczenia społecznego i ekonomia rynku pracy.

Katarzyna Saczuk, doktor nauk ekonomicznych, ekspert ekonomiczny w Instytucie Ekonomicznym Narodowego Banku Polskiego, współpracuje z Instytutem Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Zajmuje się analizami rynku pracy, w szczególności podażą pracy, migracjami oraz modelowaniem ekonomicznym.

Tomasz Szapiro, profesor zwyczajny, wieloletni kierownik Zakładu Wspomagania i Analizy Decyzji w Instytucie Ekonometrii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, profesor w Instytucie Problemów Współczesnej Cywilizacji, Adjunct Professor of International Business Studies w Carlson School of Business Uniwersytetu Minnesoty w Minneapolis. Doświadczony nauczyciel akademicki, jest autorem licznych publikacji o metodach analizy decyzji w ekonomii i zarządzaniu. Redaktor naukowy i współautor „Biogramów edukacyjnych” (Warszawa 2001) oraz „Mechanizmów kształtujących decyzje edukacyjne” (Warszawa 2004). Więcej informacji na stronie <http://szapiro.net>.

Przemysław Szufel, adiunkt w Zakładzie Wspomagania i Analizy Decyzji w Instytucie Ekonometrii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Zajmuje się konstrukcją wieloagentowych modeli systemów ekonomicznych oraz narzędzi wspomagających proces symulacji. Prowadzi zajęcia z symulacji i eksploracji danych. Więcej informacji na stronie <http://akson.sgh.waw.pl/~pszufe>.

Tomasz Zając, socjolog, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz członek zespołu badawczego Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się badaniem wyborów edukacyjnych, przede wszystkim na etapie szkolnictwa wyższego. Prowadzi badania dotyczące procesu naboru i selekcji na studia oraz zjawiska przerywania studiów (drop-out). Uczestniczył m.in. w projekcie Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych.

Jan Zwierzchowski, doktor nauk ekonomicznych, jest adiunktem w Katedrze Statystyki Stosowanej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Jego obszary zainteresowań badawczych to m.in. statystyka związków przyczynowo-skutkowych oraz demografia wojny.

1. Wprowadzenie

Główne zamierzenia badawcze badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* obejmują:

- śledzenie losów edukacyjnych i zawodowych członków gospodarstw domowych w czasie, w powiązaniu z ich wyborami rodzinnymi i migracyjnymi,
- śledzenie losów edukacyjnych i zawodowych członków gospodarstw domowych w czasie, a w efekcie opracowanie typologii ścieżek edukacyjnych i zawodowych Polaków,
- śledzenie wyborów edukacyjnych i zawodowych w czasie, z uwzględnieniem zmieniających się uwarunkowań: sytuacji gospodarczej, polityki edukacyjnej, polityki rynku pracy i innych,
- śledzenie planów edukacyjnych oraz ich realizacji i modyfikacji w kolejnych okresach.

Zrealizowanie powyższych zamierzeń badawczych wymagało opracowania i zastosowania takiej metodyki badawczej, która umożliwiała zbieranie informacji niezbędnych do prowadzenia zarówno analiz przekrojowych, jak i analiz zmian w czasie, na poziomie ogólnokrajowym i regionalnym oraz na poziomie lokalnym. W związku z tym badanie *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* zostało zrealizowane metodą panelu.

Metodyka badania zapewniła integrację badania panelowego gospodarstw domowych i ich dorosłych członków na szczeblu ogólnokrajowym i regionalnym oraz lokalnym.

Badanie krajowe i badanie lokalne miały charakter zintegrowany dzięki:

- zintegrowaniu narzędzi badawczych (ankiet),
- zintegrowaniu organizacji badania,
- wspólnym zasadom doboru próby, metody estymacji parametrów z populacji generalnej, w tym konstrukcji systemu wag oraz oceny precyzji estymatorów.

Badanie krajowe ma charakter ogólnopolski, a liczebność i sposób konstrukcji próby (plan losowania i schemat losowania) oraz zastosowany system wag gwarantują możliwość szacowania z dostateczną precyzją wartości cech wiodących na poziomie ogólnokrajowym (NUTS1) oraz województw (NUTS2) (poziom regionalny). Natomiast badanie na poziomie lokalnym umożliwia oszacowanie z dostateczną precyzją wartości cech wiodących na poziomie powiatów (NUTS4). Wyniki pomiaru umożliwiają ponadto analizę danych zarówno w podejściu przekrojowym, jak i longitudinalnym.

Prezentowane analizy zostały podporządkowane pytaniom i hipotezom postawionym w ramach zadań badawczych, które zgrupowano w sześciu blokach.

- Blok I, pt. „Subiektywna luka edukacyjna a aktywność edukacyjna dorosłych”, obejmuje analizę czynników mających wpływ na występowanie różnicy między preferencjami wobec własnego poziomu wykształcenia a faktycznie zrealizowaną ścieżką edukacyjną.
- Blok II, pt. „Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej”, obejmuje zagadnienia dotyczące współzależności między przebiegiem edukacji i aktywnością zawodową. Główna uwaga została skupiona na powiązaniu typu ścieżki edukacyjnej z przebiegiem pracy zawodowej. W ramach tego bloku rozpoznano strukturę form aktywności edukacyjnej, koszty aktywności, w tym koszty alternatywne.
- Blok III, pt. „Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego”, obejmuje zagadnienia związane z wykluczeniem w kontekście decyzji edukacyjnych oraz analizę międzypokoleniowych zależności kształtowania się kapitału ludzkiego w gospodarstwach domowych.
- Blok IV, pt. „Sprzężenia na rynku edukacyjnym – próba weryfikacji symulacyjnej analizy skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych”, obejmuje analizy dotyczące wpływu polityki edukacyjnej na decyzje edukacyjne, a także symulacyjne analizy skutków zmian polityki finansowania dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych. Ocenie poddano systemy finansowania edukacji na poziomie wyższym.
- Blok V, pt. „Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych”, obejmuje zagadnienia dotyczące lokalnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych, z uwzględnieniem zjawisk występujących na poziomie makro oraz ograniczeń wynikających z lokalnej dostępności instytucji edukacyjnych, ujmowanych jako zbiór alternatyw określających zakres potencjalnych decyzji edukacyjnych.
- Blok VI, pt. „Zależności pomiędzy biografią edukacyjną a rodzinną”, obejmuje zagadnienia dotyczące zależności pomiędzy biografią edukacyjną, opisywaną ścieżką edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia, a biografią rodzinną, charakteryzowaną przez dietność kohortową.

Aneksy do raportu zawierają szczegóły metodyczne oraz techniczne dotyczące przeprowadzonych analiz.

2. Główne wnioski i rekomendacje

2.1. Główne wyniki

Poniżej zestawiono najważniejsze i najciekawsze wyniki drugiej rundy badania w układzie odpowiadającym strukturze części analitycznej raportu.

2.1.1. Subiektywna luka edukacyjna a aktywność edukacyjna dorosłych

Celem analiz jest próba identyfikacji subiektywnej luki edukacyjnej, rozumianej jako różnica między poziomem wykształcenia, jaki respondent chciał uzyskać, a osiągniętym poziomem wykształcenia. Analizy dotyczą występowania luki wśród kobiet i mężczyzn przede wszystkim w zależności od ich biografii edukacyjnych opisywanych za pomocą ścieżek edukacyjnych¹, powodów porzucenia/przerwania i zakończenia edukacji na danym poziomie, zamierzeń kontynuowania nauki lub ich braku, a także przyczyn rezygnacji z uzupełniania wykształcenia w trybie formalnym. Innym celem tych analiz jest wskazanie uwarunkowań i konsekwencji tak podjętych decyzji.

Subiektywna luka edukacyjna występuje u prawie 23% mężczyzn i 28% kobiet. Zakres jej występowania i jego zróżnicowanie wśród kobiet i mężczyzn zależą od ich biografii edukacyjnych, opisywanych za pomocą ścieżek edukacyjnych, ale także od wieku, miejsca zamieszkania oraz roku ukończenia edukacji formalnej.

Po pierwsze, im wyższy poziom wykształcenia osiągnięty w wyniku realizacji określonej ścieżki edukacyjnej, tym mniejsze ryzyko wystąpienia subiektywnej luki edukacyjnej. Po drugie, kobiety częściej przejawiają niezadowolenie z osiągniętego poziomu wykształcenia niż mężczyźni, podobnie u osób młodszych subiektywna luka edukacyjna występuje częściej niż u osób starszych. Także generalnie w miastach luka edukacyjna występuje częściej niż na wsi, choć nie ma prawidłowości polegającej na tym, że im większe miasto, tym mniejsze prawdopodobieństwo jej wystąpienia. Te zależności zdają się sygnalizować znaczenie aspiracji edukacyjnych dla wystąpienia luki, ponieważ zarówno kobiety, jak i osoby młodsze czy mieszkańcy miast charakteryzują się lepszą strukturą wykształcenia. Utrzymywanie się tych zależności może grozić polaryzacją społeczeństwa ze względu na poziom wykształcenia.

Porównanie zakresu występowania luki dla osób kończących edukację formalną w trzech wyodrębnionych okresach (przed 1989 r., w latach 1990-1999, po roku 2000 i później) pokazuje, że zadowolenie Polaków z osiągniętego poziomu wykształcenia wzrosło.

Porównanie modeli oszacowanych dla dwóch grup respondentów: tych, którzy ukończyli edukację formalną przed 1989 r. albo po nim, pokazuje odmienny wpływ niektórych rozpatrywanych zmiennych (ścieżka edukacyjna, płeć, miejsce zamieszkania) na prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej. Mniejsze ryzyko wystąpienia

¹ Ścieżki edukacyjne zdefiniowano w raporcie przygotowanym po pierwszej rundzie badania (por. Kotowska i in., 2014; szczegółowy opis operacjonalizacji ścieżek można znaleźć w aneksie Rószkiewicz i Saczuk, 2014). W Aneksie I tego raportu przywołujemy zasadnicze ścieżki edukacyjne, z których korzystamy w niniejszych analizach, oznaczając je symbolem Si (i=1, 2, ..., 7).

luki edukacyjnej u osób, które osiągnęły wykształcenie co najwyżej średnie zgodnie ze ścieżkami typowymi (S2, S3, S4) przed 1989 r., niż u osób, które te same ścieżki edukacyjne ukończyły po roku 1989, zdaje się wskazywać zarówno na rosnące aspiracje edukacyjne, jak i wzrost świadomości własnych niedostatków edukacyjnych. Podobnie awans edukacyjny kobiet w ostatnich dwóch dekadach przekłada się na ich większą satysfakcję z własnego wykształcenia względem satysfakcji odczuwanej przez mężczyzn, ponieważ kobiety, które ukończyły edukację przed 1989 r., były bardziej niezadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia w porównaniu z mężczyznami niż kobiety, które ukończyły edukację po roku 1989. Także porównanie wpływu wielkości miast na występowanie luki edukacyjnej wskazuje na rosnącą w miastach świadomość konieczności uzupełniania wykształcenia, co może pogłębić wyraźne – na niekorzyść mieszkańców wsi – różnice w poziomie wykształcenia.

Ważnym dla mężczyzn powodem wystąpienia luki edukacyjnej, niezależnie od tego, w którym okresie ukończyli naukę, była chęć usamodzielnienia się, bardziej znacząca dla mieszkańców miast niż wsi, a następnie brak chęci do nauki. Kobiety wskazywały przede wszystkim brak środków na naukę, przy czym w kolejnych okresach znaczenie tego powodu nieco się zmniejszyło.

Ranga przyczyn wystąpienia luki edukacyjnej jest zróżnicowana w zależności od ścieżki edukacyjnej. Dla osób o wykształceniu poniżej średniego największe znaczenie miała zła sytuacja materialna, natomiast brak środków na naukę był powodem wystąpienia luki edukacyjnej dla tych, którzy zrealizowali nietypową ścieżkę S7, charakteryzującą się – między innymi – przerwami w podejmowaniu w kolejnych latach nauki w systemie formalnym na następujących po sobie poziomach edukacji. Najważniejszą przyczyną wystąpienia luki wśród osób realizujących pozostałe ścieżki, ważniejszą dla mężczyzn niż dla kobiet, była chęć usamodzielnienia się. Niebagatelnym powodem dla kobiet była ciąża i opieka nad dzieckiem. Sposobem rozwiązania niektórych problemów związanych z przerwaniem studiów z powodu rodzicielstwa jest propagowany i wprowadzany obecnie program opieki nad dziećmi studentów „Maluch”.

Niezadowoleni z osiągniętego poziomu wykształcenia tworzą grupę, która może poszukiwać różnych form uzupełniania swego wykształcenia. Jedynie 8% odczuwających niezadowolenie ze swego wykształcenia deklaruje zamiar podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większa skłonność do jego uzupełniania, przy czym kobiety są bardziej skłonne do podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej niż mężczyźni. Im starsza osoba, tym mniejsze prawdopodobieństwo deklarowania zamiaru podjęcia nauki w systemie formalnym. Ponadto mieszkańcy miast chętniej deklarują zamiar podjęcia nauki w porównaniu z mieszkańcami wsi.

Osoby młodsze, które ukończyły edukację po 2000 r., częściej chcą powrócić do edukacji formalnej. Z badania wynika, że blisko 2/5 osób z dyplomem licencjata uzyskanym po 2000 r. ma zamiar podjąć takie działania, przy czym dotyczy to większej liczby mężczyzn niż kobiet mieszkających w miastach i większej liczby kobiet niż mężczyzn mieszkających na wsi.

Inną formą ograniczenia znaczenia luki edukacyjnej dla ogólnego poziomu kapitału ludzkiego respondentów jest korzystanie z kształcenia pozaformalnego. Generalnie,

uczestnictwo w edukacji pozaformalnej dotyczy tylko 12% badanych². Brały w niej udział rzadziej osoby starsze niż młodsze, które ukończyły kształcenie formalne po roku 2000, nieco rzadziej mężczyźni niż kobiety, częściej mieszkańcy miast niż wsi. Wśród osób, które miały wykształcenie wyższe magisterskie, ponad 28% uczestniczyło w edukacji pozaformalnej, podczas gdy wśród osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym – tylko 5%.

Selektywność zaangażowania w edukację pozaformalną według wykształcenia dotyczy także osób deklarujących lukę edukacyjną. Znaczenie tej formy uzupełniania/poprawy kompetencji bardziej doceniają osoby z wykształceniem pozyskanym do 1989 r., zwłaszcza te z wyższymi poziomami wykształcenia, które są bardziej aktywne edukacyjnie, niż osoby kończące kształcenie po 1989 r.

Generalnie wśród mieszkańców miast, którzy deklarowali lukę edukacyjną, prawdopodobieństwo podjęcia aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji jest istotnie wyższe niż wśród mieszkańców wsi. Dla respondentów kończących edukację po 1989 r., mimo dość wyraźnego profilu wpływu – im większe miasto, tym większe prawdopodobieństwo podjęcia aktywności – różnice te w większości przypadków nie są statystycznie istotne. Natomiast wśród respondentów kończących edukację przed 1989 r. zaznacza się pewna polaryzacja zachowań – istotne statystycznie różnice szans występują dla mieszkańców miast małych oraz dużych i największych.

Powyższe ustalenia, dotyczące zarówno nasilenia subiektywnej luki edukacyjnej, jak i możliwości jej ograniczenia poprzez podjęcie nauki czy uczestniczenie w jakiegokolwiek innej aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji według wykształcenia, miejsca zamieszkania czy okresu ukończenia edukacji, sygnalizują możliwe narastanie różnic między grupami ludności o niskim poziomie wykształcenia i braku aspiracji edukacyjnych, grupami biernymi edukacyjnie, a tymi, które odczuwają niedosyt z osiągniętego wykształcenia (mimo relatywnie wyższego jego poziomu) i są aktywne edukacyjnie. Zapewne jednym ze źródeł zróżnicowania aktywności edukacyjnej według miejsca zamieszkania jest dostępność usług edukacyjnych w rozważanych formach – mieszkańcy wsi jako ważny powód niepodejmowania edukacji pozaformalnej podawali brak odpowiedniej oferty w miejscu zamieszkania. Jednak wśród przyczyn takich decyzji respondenci wymieniali: brak potrzeby kształcenia pozaformalnego (ok. 1/3 badanych), brak zainteresowania takim działaniem (co czwarty badany), brak czasu (ok. 30% badanych).

Osoby, u których nie występuje luka edukacyjna, są mniej skłonne do udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji w porównaniu z respondentami z luką edukacyjną, którzy nie zamierzają podjąć nauki w systemie edukacji formalnej. Zadowoleni ze swego wykształcenia uzyskanego po 1989 r. relatywnie częściej – w porównaniu z osobami z luką edukacyjną – uzupełniają swe kompetencje niż osoby zadowolone z wykształcenia ukończonego przed 1989 r., co nie tylko wskazuje na odmienną motywację do dokończania się, ale także zdaje się sygnalizować inne postawy wobec kształcenia się przez całe życie w rozważanych grupach respondentów.

² Podstawą odpowiednich analiz są odpowiedzi na pytanie dotyczące udziału w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań w roku szkolnym 2013/2014 (E39).

Osoby, które zakończyły edukację formalną przed 1989 r., u których nie wystąpiła luka edukacyjna, są mniej skłonne do dokończenia się, co wobec szybko zmieniających się warunków życia i pracy może prowadzić do wykluczenia edukacyjnego i społecznego.

W przeciwieństwie do ustaleń dotyczących podnoszenia kwalifikacji poprzez udział w edukacji formalnej kobiety z luką edukacyjną są mniej skłonne niż mężczyźni do uczestniczenia w jakiegokolwiek innej aktywności związanej z uzupełnianiem kompetencji. Różnice między kobietami i mężczyznami są nieco bardziej widoczne w przypadku respondentów z wykształceniem uzyskanym po 1989 r., co może się wiązać z rosnącym poziomem wykształcenia kobiet i ich większym zadowoleniem z uzyskanego wykształcenia.

Generalna zależność polegająca na tym, że im starsza osoba z luką edukacyjną, tym mniejsze prawdopodobieństwo jej udziału w jakiegokolwiek aktywności związanej z uzupełnianiem kompetencji, ulegnie modyfikacji, gdy podzielimy respondentów na kończących swą edukację formalną przed 1989 r. i po 1989 r.: dla pierwszej grupy wiek jest destymulantą aktywności, dla drugiej wpływ wieku staje się dodatni, ale jest nieistotny statystycznie. Ten odmienny wpływ wieku jest wyraźniejszy, gdy grupy respondentów o różnych okresach kończenia edukacji są powiększone o osoby bez luki edukacyjnej. Potwierdza to spostrzeżenie dotyczące odmiennych zachowań związanych z aktywnością edukacyjną obu grup, co także powinno być uwzględnione w ofercie edukacyjnej. Działania w tym zakresie powinny być skierowane na wskazywanie szerokiej gamy korzyści płynących z edukacji, które odnoszą się nie tylko do aktywności zawodowej.

Dodatkowe zmienne – bieżący status na rynku pracy, sytuacja rodzinna, sytuacja materialna –uwzględnione w analizach aktywności edukacyjnej respondentów z luką edukacyjną, mającej formę zamiaru podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej oraz zaangażowania w aktywność związaną z podnoszeniem kompetencji, miały odmienne znaczenie dla obu wyróżnionych form aktywności. Bieżący status na rynku pracy nie miał znaczenia dla zamiaru podjęcia nauki, ale pozostawanie w zatrudnieniu znacząco zwiększało prawdopodobieństwo udziału w edukacji pozaformalnej w porównaniu z osobami niepracującymi. Z kolei obecność osoby niepełnosprawnej ograniczała zamierzenia podjęcia nauki, ale nie miała znaczenia dla udziału w aktywności związanej z uzupełnianiem kompetencji.

Wyniki dotyczące wpływu dzieci (poprzez wiek najmłodszego dziecka) zdają się wskazywać na występowanie konfliktu między alokacją zasobów (czas, dochody) w edukację dzieci (szkoła, studia) oraz dokończenie własne rodziców. Posiadanie najmłodszego dziecka w wieku 0-12 oraz 13-19 lat ogranicza zamiary podjęcia nauki przez rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci.

Wiek najmłodszego dziecka ma także znaczenie dla aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji zarówno przez populację respondentów z luką edukacyjną, jak i populację tworzoną przez osoby bez luki oraz z luką edukacyjną, przy czym zmienia ma nieco inne znaczenie dla tych, którzy kończyli swą edukację przed 1989 r., i dla tych, którzy uczynili to później. W pierwszym przypadku obecność najmłodszych dzieci w wieku 7-12 lub 13-19 lat oraz dzieci w wieku 20lat i więcej ogranicza aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci. Dla respondentów, którzy kończyli swą edukację po 1989 r., destymulantą ich aktywności edukacyjnej jest obecność

najmłodszych dzieci w 0-3 lata oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej. Wyniki przemawiają za hipotezą o ewentualnej konkurencyjności między edukacją dzieci i doksztalcaniem rodziców. Ten problem – konkurencyjności w przypadku jednoczesnego kształcenia dzieci i dorosłych – wymaga dyskusji nad organizacją kształcenia i doksztalcania oraz mechanizmami finansowania edukacji obowiązkowej dzieci i młodzieży oraz edukacji dorosłych.

Subiektywna ocena sytuacji materialnej zdaje się mieć znaczenie zarówno dla zamiaru podjęcia nauki, jak i udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji. W pierwszym przypadku jej profil wpływu jest zgodny z oczekiwaniami (im trudniejsza sytuacja, tym mniejsza szansa deklaracji zamiaru podjęcia nauki), choć jedynie osoby najlepiej oceniające swą sytuację materialną różniły się istotnie od tych, których sytuacja jest najgorsza. Natomiast w odniesieniu do aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji ten wpływ jest niejednoznaczny i różnokierunkowy. W przypadku respondentów z trudnością i pewną trudnością wiążących koniec z końcem, a także tych radzących sobie z tym dość łatwo prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu jest mniejsze w porównaniu z osobami w najgorszej sytuacji materialnej. W przypadku osób z gospodarstw w lepszej sytuacji materialnej prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu jest większe, ale generalnie różnice te były statystycznie nieistotne. Powtarza się jedynie istotna statystycznie różnica dotycząca respondentów w najlepszej sytuacji materialnej – prawdopodobieństwo ich uczestnictwa w tej aktywności jest wyższe. Mimo tego wyniki te sygnalizują, że nie można pominąć tego czynnika w działaniach zmierzających do ograniczenia luki edukacyjnej.

2.1.2. Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej

Kształcenie przed wejściem na rynek pracy i aktywność edukacyjna już w czasie aktywności zawodowej zapobiegają deprecjacji kapitału ludzkiego w czasie i są sposobem na podtrzymanie produktywności siły roboczej w obliczu zmieniającej się struktury demograficznej populacji w krajach rozwiniętych. Wagę uczenia się przez całe życie podkreśla m.in. wyznaczony w strategii Europa 2020 cel do osiągnięcia do 2020 r. – przynajmniej 15% populacji w wieku 25-64 lata uczestniczącej w kształceniu ustawicznym, czyli o 2,5 p.p. więcej niż w Strategii Lizbońskiej (Komisja Europejska 2010).

Wyniki badania wskazują, że między pierwszą a drugą rundą badania zwiększył się odsetek osób podnoszących swoje kompetencje (z niespełna 6% do prawie 12% wśród osób w wieku 25-64), w szczególności w trybie pozaformalnym, aktywność edukacyjna zaś jest warunkowana pozycją jednostki na rynku pracy. Na aktywność edukacyjną wpływa nie tylko sam fakt zatrudnienia, ale również długość okresu zatrudnienia. Chociaż najbardziej swoją aktywność edukacyjną intensyfikowały osoby bezrobotne, to osoby pracujące doksztalają się częściej niż osoby bezrobotne i tylko niewielki odsetek bezrobotnych podejmujących pracę zaczynał także uczestnictwo w szkoleniach. Sugeruje to, że wśród pracujących częściej podnoszą swoje kompetencje osoby, które już dłuższy czas pracują, niż te, które pracę rozpoczęły niedawno.

Wyniki badania wskazują także na wzrost uczestnictwa Polaków w kształceniu się przez całe życie. Jednakże skala przepływów między osobami aktywnymi i biernymi edukacyjnie jest bardzo niska, a podnoszący swoje kwalifikacje to na przestrzeni czasu w dużej mierze te same osoby. Uczenie się w miejscu pracy jest drugim w kolejności (po

korzystaniu z Internetu) najbardziej popularnym sposobem na nieformalne zdobywanie wiedzy i umiejętności. Wśród osób starszych, które uczestniczą w edukacji formalnej, to również powód ważny, ale ważniejszym źródłem wiedzy jest Internet, inne media (radio/telewizja), a dla kobiet – materiały drukowane. Zdecydowanie pozytywnie wypada ocena zrealizowanych kursów i szkoleń z perspektywy ich przydatności w pracy oraz łącznie ocena dokonanych wyborów edukacyjnych.

Nie odnotowano wyraźnego związku między dochodami osób w gospodarstwie domowym (per capita) a ich zaangażowaniem w doksztalcanie się. Innymi słowy, przy uwzględnieniu wpływu innych cech, rola sytuacji dochodowej gospodarstwa w kształtowaniu decyzji edukacyjnych nie jest statystycznie istotna.

Najczęstszym powodem niepodnoszenia swoich kwalifikacji jest brak takiej potrzeby. Co trzecia osoba w wieku do 55 lat deklaruje, że to brak czasu ogranicza jej możliwość doksztalcania się. Z podobnych względów respondenci nie poszukują informacji o dostępnych możliwościach szkolenia się. Wyjątkowo często brak potrzeby podnoszenia kwalifikacji deklarują osoby w wieku 50-65 lat, choć przeciętnie rzecz biorąc są słabiej wykształcone, mają większe luki kompetencyjne i co czwarta z nich deklaruje, że osiągnęła niższy poziom wykształcenia formalnego niż chciała. Kwestie finansowe (dochody gospodarstwa domowego, ograniczenia budżetowe) nie są znaczącą barierą uczestnictwa w podnoszeniu kwalifikacji, choć w zdecydowanej większości przypadków respondenci sami sponsorowali swoje uczestnictwo w edukacji (pozaformalnej), nawet to powiązane z rynkiem pracy.

Decyzja o podjęciu aktywności edukacyjnej determinowana jest przede wszystkim sytuacją zawodową: poszukiwaniem nowej pracy, ryzykiem utraty obecnej, perspektywą awansu lub podwyżki, bywa też wypełnieniem polecenia przełożonego. Perspektywa rynku pracy jest deklarowana jako istotna także przez osoby biernie zawodowo, a więc te, które pracy nie mają ani jej nie poszukują, ale zapewne myślą o powrocie do pracy w dłuższej perspektywie czasowej. Ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej, które wiąże się ze zdobyciem określonego zawodu, powoduje, że już na początku swojej kariery młode osoby nie widzą potrzeby edukacji i kształcenia, nie mają motywacji do kształcenia ani chęci doskonalenia swoich kompetencji. Jeśli na tym etapie tej motywacji nie będzie, to w późniejszym okresie, w tym będąc w starszym wieku, te osoby nie będą miały takiej motywacji.

Aktywność zawodowa jest dodatnio skorelowana z aktywnością edukacyjną w starszym wieku i z późniejszym przechodzeniem na emeryturę, ponieważ pracownicy mają rynkowe bodźce do inwestycji w poszerzanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności. Jest to argument na rzecz polityki ograniczającej zachęty do wczesnego odchodzenia na emeryturę i tworzącej zachęty do dłuższej pracy. Osoby, które są biernie zawodowo, w starszym wieku mają małe szanse powrotu do aktywności, tym niższe, im niższy jest poziom wykształcenia formalnego takiej osoby.

Zależności między oboma formami aktywności w starszym wieku są dwukierunkowe. Dodatkowo wiek silnie wpływa na szanse bierności zawodowej. Im starsze są osoby, tym większe prawdopodobieństwo, że nie będą aktywne zawodowo, szczególnie kiedy osiągną wiek uprawniający do emerytury. Gorsze zdrowie, mierzone deklarowanym ograniczeniem sprawności, także silnie zwiększa prawdopodobieństwo bierności za-

wodowej, co jest zgodne z wynikami dotychczasowych badań dla Polski oraz dla innych krajów. Osoby w wieku 50-65 lat mieszkające na wsi są w większym stopniu aktywne zawodowo. Wiąże się to ze specyfiką pracy w rolnictwie – często gospodarstwa są prowadzone rodzinnie – i potwierdza tezę o wpływie typu zatrudnienia na aktywność osób starszych.

2.1.3. Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego

W badaniu zrealizowanym w ramach projektu UDE wykluczenie edukacyjne jest utożsamiane z niskim poziomem wykształcenia³. Za osoby o niskim poziomie wykształcenia uważane są osoby w wieku 25-65 lat mające co najwyżej ukończone gimnazjum (lub ośmioletnią szkołę podstawową) oraz w wieku 18-24 lata mające co najwyżej ukończone gimnazjum i niekontynuujące nauki. Takie rozwiązanie przyjmowane jest w analizach porównawczych wykluczenia społecznego, prowadzonych w ramach Unii Europejskiej (Atkinson, Cantillan, Marlier i Nolan, 2002). Ponadto w analizach została wyróżniona dodatkowa grupa osób podlegających wykluczeniu edukacyjnemu, a mianowicie osoby niepracujące i nie kontynuujące nauki (NEET), w wieku do 34 lat.

Wyniki analizy pozwalają zdefiniować zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie czynniki osiągania danego poziomu wykształcenia. Jednakże znaczenie i sposób oddziaływania tych czynników różni się w zależności od poziomu wykształcenia. Na podstawie otrzymanych wyników można zatem wskazać, jakie czynniki mają znaczenie w przypadku niskich poziomów wykształcenia, a jakie dają możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Przeprowadzona analiza czynników wpływających na osiągnięty poziom wykształcenia wykazała, że poza wykształceniem rodziców o osiągniętym poziomie wykształcenia decydują takie czynniki, jak: motywacja wyboru szkoły, charakterystyki domu rodzinnego, płeć, dodatkowa aktywność edukacyjna, obejmująca uczestnictwo w edukacji przedszkolnej oraz udział w zajęciach dodatkowych. Jakość kształcenia i zgodność profilu kształcenia z zainteresowaniami są stymulantami osiąganego poziomu wykształcenia. Ci, którzy kierowali się tymi motywami, osiągnęli wykształcenie wyższe. Natomiast osoby, które kierowały się w wyborze swojego ostatecznego etapu edukacji szansą znalezienia dobrej pracy oraz bliskością miejsca zamieszkania, charakteryzują się relatywnie niższym osiągniętym poziomem wykształcenia.

Wykluczenie edukacyjne, rozumiane jako osiągnięcie niskiego poziomu wykształcenia lub bierność edukacyjna i zawodowa (NEET), zwiększa ryzyko wykluczenia społecznego w różnych jego wymiarach. Niemal wszystkie osoby z niskim poziomem wykształcenia i ¾ osób biernych edukacyjnie i zawodowo są wykluczone w obszarze kompetencji cywilizacyjnych, 60% osób z niskim wykształceniem oraz wszystkie osoby NEET są wykluczone w obszarze rynku pracy. Ponad połowa osób wykluczonych edukacyjnie (w porównaniu z niecałymi 40% osób niewykluczonych edukacyjnie) jest również wykluczona w obszarze wypoczynku.

Występowanie osób dorosłych wykluczonych edukacyjnie w gospodarstwie domowym zwiększa również ryzyko wykluczenia oraz głębokość wykluczenia dzieci w wieku 4-14 lat w różnych wymiarach wykluczenia, w tym w obszarze materialnych warun-

³ W przeprowadzonym badaniu empirycznym nie jest badany, ze względu na brak danych, poziom kompetencji, poza kompetencjami cywilizacyjnymi.

ków kształcenia i rozwoju, a także wypoczynku i ochrony zdrowia. Oznacza to, że dzieci w gospodarstwach domowych z osobami wykluczonymi edukacyjnie mają gorsze warunki kształcenia i rozwoju, co sprzyja dziedziczeniu niskiego poziomu kapitału ludzkiego przez kolejne pokolenia.

Osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia znacząco zwiększa prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego w różnych jego wymiarach: sytuacji dochodowej czy sytuacji na rynku pracy. Analiza odpływów ze sfery wykluczenia społecznego w latach 2013-2014 wskazuje, że wraz ze wzrostem wykształcenia wzrastał poziom odpływu osób z ubóstwa dochodowego, bezrobocia i bierności zawodowej.

Wykształcenie jest skorelowane z szeregiem innych czynników, takich jak np. posiadane kompetencje cywilizacyjne, co należy brać pod uwagę w interpretowaniu uzyskanych wyników. Wpływ wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego jest znaczący – na podstawie oszacowanych modeli można wskazać, że potencjalne zwiększenie poziomu wykształcenia podnosi w sposób statystycznie istotny szanse na odpływ z analizowanych wymiarów wykluczenia społecznego. Największy potencjalny wpływ obserwujemy w przypadku wyjścia ze stanu ubóstwa dochodowego – osiągnięcie wyższego wykształcenia w przypadku każdej z analizowanych grup wykształcenia zwiększa w sposób statystycznie istotny prawdopodobieństwo wyjścia z tego stanu. W przypadku szans na znalezienie zatrudnienia istotne efekty obserwowane są szczególnie w przypadku osób z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym – zwiększenie poziomu wykształcenia w ich przypadku oznacza znaczące zwiększenie szansy na znalezienie pracy i wyjście z bezrobocia.

Panelowy charakter badania UDE pozwala na określenie mobilności osób w grupie wykluczonych edukacyjnie w latach 2013-2014. Mobilność osób ze względu na ich status przynależności do grupy osób o niskim poziomie wykształcenia nie była w ujęciu absolutnym znacząca i dotyczyła tylko 2,8% osób, które brały udział w obu rundach badania. Jednakże aż około 22% osób, które w 2013 r. miały niski poziom wykształcenia, podjęło naukę i tym samym w 2014 r. opuściło grupę osób wykluczonych edukacyjnie.

W latach 2013-2014 mobilność osób ze względu na ich status przynależności do grupy osób niepracujących i nieuczących się (NEET) była o wiele większa niż mobilność osób ze względu na ich status przynależności do grupy osób o niskim poziomie wykształcenia. W badanych latach aż ponad 21% osób zmieniło ten status. Przynależność do grupy osób niepracujących i nieuczących się nie ma charakteru trwałego, gdyż ponad 55% osób, które w 2013 r. należały do grupy NEET, w 2014 r. opuściło tę grupę na skutek podjęcia pracy lub nauki. Jednocześnie tylko niecałe 10% osób, które w 2013 r. nie należały do grupy NEET, na skutek zakończenia nauki i niepodjęcia pracy albo też utraty pracy znalazło się w grupie NEET.

Analizy międzypokoleniowych uwarunkowań kształtowania kapitału ludzkiego wskazują, że rodzice uczestniczą w aktywności edukacyjnej swoich dzieci. Odbywa się to zarówno przez decyzje dotyczące ich uczestnictwa w edukacji przedszkolnej, zaangażowanie w aktywność edukacyjną w szkole oraz w domu, jak również przez zapewnienie uczestnictwa dzieci w różnych zajęciach dodatkowych. Analiza danych UDE wskazuje na to, że rodzice wykształceni, a także zamieszkali w większych miastach angażują swoje zasoby (zarówno czasu, jak i finansowe) w większym stopniu niż rodzice o niższych

poziomach wykształcenia czy zamieszkali na wsi i w mniejszych miejscowościach. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem dłużej uczą się w przedszkolach, co oznacza, że już na bardzo wczesnym etapie występuje swoistego rodzaju efekt selekcji. Zwiększenie dostępności (także finansowej) przedszkoli oraz wprowadzenie obowiązku nauki przedszkolnej dla pięcioletków spowodowało zmniejszenie nierówności w dostępie do edukacji przedszkolnej, ale ich nie wyeliminowało.

Wzorce uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej oraz w zajęciach dodatkowych wskazują na replikację istniejącej struktury kapitału ludzkiego – rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, w tym w szczególności mający wyższe wykształcenie, już od najwcześniejszych lat inwestują w kapitał ludzki swoich dzieci, co przy znacznie wyższej stopie zwrotu z tych inwestycji skutkować może rosnącym zróżnicowaniem kapitału ludzkiego w przyszłości, w tym narastaniem różnic terytorialnych pomiędzy regionami miejskimi i wiejskimi.

Otrzymane wyniki potwierdzają wyniki uzyskane w pierwszej rundzie badania, że najczęściej pokolenie dzieci osiąga wyższe wykształcenie niż pokolenie rodziców, jedynie około 10% kobiet i mężczyzn osiąga wykształcenie niższe niż ich rodzice, pozostała grupa zaś replikuje poziom wykształcenia osiągnięty przez rodziców. Rzadko natomiast Polacy idą w ślady rodziców jeżeli chodzi o kierunek kształcenia. Najczęściej zdarza się to w sytuacji, kiedy synowie osiągają taki sam poziom wykształcenia jak ich ojcowie, a córki – taki jak ich matki. W takich parach ponad 13% mężczyzn i 14% kobiet deklaruje, że ich kierunek wykształcenia jest zbieżny z wykształceniem ich rodziców. Kierunek wykształcenia dzieci jest z reguły inny niż kierunek wykształcenia rodziców.

2.1.4. Sprzężenia na rynku edukacyjnym – próba weryfikacji symulacyjnej i referencyjnej

Przeprowadzone symulacje w modelu wieloagentowym i analizy statystyczne upoważniają do sformułowania szeregu wniosków. Wyniki modelowania wskazują, że postępujący spadek liczby osób w wieku 19-23 lata może prowadzić do zwiększenia dostępności studiów wyższych dla osób o słabszych zdolnościach intelektualnych – tym samym cały czas będzie się obniżał średni poziom studentów uczelni publicznych, a w konsekwencji poziom wynagrodzeń absolwentów.

Wzrost dostępności kształcenia na uczelniach publicznych będzie prowadził do wzrostu odsetka osób wybierających tę ścieżkę edukacyjną na niekorzyść ścieżek kończących się na poziomie średnim ogólnym lub technicznym i zasadniczym zawodowym.

Ciągły spadek jakości kształcenia na uczelniach publicznych, spowodowany koniecznością pozyskania odpowiedniej do funkcjonowania liczby studentów, może doprowadzić do sytuacji, w której rynek wymusi powstanie uczelni prywatnych o wyższej jakości kształcenia i wyższej barierze wejścia. Obecnie zróżnicowanie wynagrodzeń absolwentów studiów stacjonarnych uczelni niepublicznych jest bardzo silne, co może świadczyć o postępującym różnicowaniu się tego rynku, ale na razie populacja absolwentów tego typu studiów jest ciągle zbyt mała, by na jej podstawie formułować właściwie uzasadnione wnioski.

Przeciwdziałanie wskazanym wyżej procesom, przez regulacje polegające na utrudnieniu dostępu do studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych (ograniczenie liczby

miejsc, wprowadzenie współwłasności), pozwala na częściowe ograniczenie spadku średniej jakości poziomu wykształcenia studentów na tych uczelniach oraz ich późniejszych średnich wynagrodzeń. Należy jednak brać pod uwagę, że każde ograniczenie dostępności studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych prowadzi do obniżenia odsetka osób z wyższym wykształceniem w społeczeństwie, co jest zmianą niepożądaną.

Wyniki symulacji wskazują na ryzyko tego, że źle zaprojektowany system stypendiów socjalnych przyciągnie na uczelnie wyższe wyjątkowo słabo przygotowanych absolwentów szkół średnich, czyli osoby, które powinny wybrać ścieżkę kształcenia średniego lub zawodowego. Sytuacja taka w szczególności może mieć miejsce, gdy próg stypendium socjalnego zostanie ustawiony zbyt nisko oraz przyjmie się, że poziom zdolności rodziców jest z jednej strony skorelowany z ich możliwościami finansowymi, a z drugiej strony zdolności dziecka są skorelowane ze zdolnościami rodziców.

Obecny system finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce nie jest optymalny w sensie Pareto. Wprowadzenie współpłatności za stacjonarne studia wyższe na uczelniach publicznych – 75% kwoty opłacane przez regulatora, a 25% opłacane przez studenta – i przeznaczenie zaoszczędzonych w ten sposób środków na system stypendiów socjalnych jest optymalnym sposobem prowadzenia polityki regulacyjnej w zakresie edukacji wyższej w Polsce.

2.1.5. Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych

Przyjęty w analizie lokalnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych model podejmowania decyzji odwołuje się do teorii racjonalnego wyboru i opisywania zjawisk występujących na poziomie makro poprzez odniesienie do zachowań jednostek. Model inspirowany jest modelem nierówności edukacyjnych Goldthorpe'a i Breena (2012), ale z naciskiem na ograniczenia narzucane przez lokalną dostępność instytucji edukacyjnych, która może silnie modyfikować to, z jakim zbiorem alternatyw aktor ma do czynienia, i w efekcie pozostawiać go w sytuacji niemal braku wyboru instytucji edukacyjnych. Okazuje się, że po pierwsze, Polacy dobrze orientują się w ofercie edukacyjnej w najbliższej okolicy – i nie dotyczy to wyłącznie rodziców dzieci w wieku szkolnym – a poziom orientacji jest wyraźnie lepszy w małych niż w dużych miejscowościach. Wpisuje się to dość dobrze w wyniki innych badań, mówiących o istotnej roli bliskości instytucji edukacyjnej jako podstawowego kryterium jej wyboru – ludzie, szczególnie w mniejszych miejscowościach, żyją bardzo lokalnie i sieć instytucji edukacyjnych wydaje się częścią obrazu ich otoczenia.

Po drugie, udało się uzyskać dość ciekawy obraz subiektywnej oceny podaży instytucji edukacyjnych w najbliższej okolicy gospodarstw domowych. Obraz ten w pewnym stopniu jest uwarunkowany klasą wielkości miejscowości. Jednak nie jest to prosta funkcyjna zależność. Jak można było się spodziewać, przepaść między miastem a wsią jest tu bardzo dobrze widoczna, warto jednak podkreślić, że zarówno w obrębie wsi, jak i miast widoczne jest zróżnicowanie dostępu do instytucji edukacyjnych – innymi słowy, mamy do czynienia zarówno ze wsiami z bardzo dobrym i bardzo złym dostępem do edukacji, jak i z gospodarstwami z dużych miast mającymi poczucie, że w ich bliskiej okolicy oferta edukacyjna jest uboga. Bardzo ciekawa jest też niejednoznaczność różnych wymiarów dostępu do edukacji w miastach, z dość wyraźnym pogorsze-

nieniem parametrów tego dostępu w miastach dużych, ale nie największych. Jest to zjawisko występujące na tyle systematycznie, że cenne byłoby jego dokładniejsze zbadanie. W nieco bardziej pogłębionej analizie dotyczącej zakresu i kontekstu podejmowania decyzji związanych z dziećmi do 15. roku życia uderza przede wszystkim w zasadzie tylko symboliczna podaż instytucji związanych z opieką nad dziećmi młodszymi niż 3 lata, co jest problemem ogólnopolskim i dotyka nie tylko ośrodki wiejskie. Istotne ograniczenie dla podejmowania decyzji dotyczących edukacji dzieci stanowić może również bardzo słaba na wsiach w porównaniu z miastami podaż instytucji edukacyjnych na poziomie edukacji nieobowiązkowej (przedszkole). Dostęp do szkół podstawowych i gimnazjów jest powszechny, ale połączony z silnie różnicującą uczniów mieszkających na wsi i w mieście koniecznością dojazdów – przede wszystkim w przypadku gimnazjów.

Szczegółowe analizy rozwijają te intuicje i pozwalają na uszczegółowienie wniosków. Po pierwsze, dane dotyczące dzieci pokazują, że uwarunkowania lokalne de facto kształtują sytuację decyzyjną rodziców dzieci do 6. roku życia – jeśli instytucje te są dostępne, rodzice mogą podejmować decyzje, czy chcą skorzystać z takiej formy opieki. Możliwość podjęcia takiej decyzji jest dostępna tylko dla niewielkiej części Polaków, szczególnie w przypadku dzieci najmłodszych. W znacznej części przypadków dla dzieci najmłodszych i w przypadku znacznego odsetka dzieci w wieku przedszkolnym z terenów wiejskich uwarunkowania lokalne przekładają się na to, że rodzice, niezależnie od swoich preferencji, muszą pozostawić dziecko w domu do czasu osiągnięcia wieku, w którym zostanie objęte edukacją przygotowującą je do szkoły. Jeśli niezbędną opiekę nad dzieckiem przejmie jeden z rodziców, to opisane ograniczenie wyboru ma dużą szansę stać się jednocześnie ograniczeniem jego wyborów zawodowych i edukacyjnych. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów sytuacja jest inna, przede wszystkim ze względu na to, że na tym etapie nauka jest obowiązkowa. W zdecydowanej większości przypadków rodzice zapisują dzieci do rejonowych szkół podstawowych i gimnazjów. Tu bardzo widocznie na możliwości wyboru nakłada się zróżnicowanie podaży instytucji edukacyjnych powiązane z klasą wielkości miejscowości – w większych ośrodkach miejskich przy wyborze szkoły rozważane były różne placówki i częściej decydowano się na inną placówkę niż rejonowa. Na wsi i w małych miastach rodzice w zasadzie nie dokonują wyboru szkoły – tam najczęściej dzieci chodzą po prostu do tej szkoły, która jest najbliżej, choć niekoniecznie jest fizycznie blisko.

Ze względu na bardzo wyraźnie widoczne zjawisko ograniczenia przez uwarunkowania lokalne możliwości podejmowania decyzji odnośnie do wyboru placówek edukacyjnych dla dzieci rekomendowana jest szczególna dbałość o jakość już istniejących instytucji edukacyjnych, np. poprzez rozwijanie systemów wsparcia szkół w pracy nad jakością nauczania. Dotyczy to przede wszystkim szkół podstawowych i gimnazjów znajdujących się na wsi i w mniejszych miejscowościach. Warto podkreślić, że uwarunkowania lokalne wpływają również na możliwość udziału dzieci w zajęciach pozalekcyjnych. Z tego względu warto rozwijać i wspierać programy i inicjatywy (np. samorządowe, ale też pozarządowe), których celem jest poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych dla tych dzieci, które, ze względu na uwarunkowania lokalne, mają do nich utrudniony dostęp. Dobrym pomysłem może być tu np. wspieranie bibliotek wiejskich w takiej działalności ze względu na powszechny dostęp do takich placówek.

2.1.6. Zależność między biografią edukacyjną i rodzinną

Analizy zależności między biografią edukacyjną kobiet a ich biografią rodzinną, charakteryzowaną przez średnią liczbę dzieci i kalendarz pierwszych i drugich urodzeń, wnoszą nowe ustalenia do oceny zmian płodności w Polsce. Po raz pierwszy bowiem dokonano analiz płodności w ujęciu kohortowym (kobiety urodzone w latach 1950-1979) uwzględniających nie tylko wykształcenie matek, opisywanych przez ich ścieżki edukacyjne, ale także międzypokoleniową ruchliwość edukacyjną kobiet. Dzietność w Polsce niezmiennie jest bardzo silnie zróżnicowana ze względu na wykształcenie matki – kobiety z wykształceniem podstawowym, będące w momencie badania w wieku co najmniej 40 lat, mają średnio o około jedno dziecko więcej niż kobiety z wykształceniem wyższym. Różnica ta utrzymuje się w czasie mimo spadku dzietności w kolejnych kohortach rozpatrywanych według wykształcenia. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że kobiety z wykształceniem wyższym ograniczyły silnie prokreację jeszcze przed 1989 r. – dzietność kobiet urodzonych w latach 1950-1964 wynosiła 1,7. Kolejna faza spadku dzietności – do blisko 1,5 – dotyczy kohort z lat 1965-1974, a więc okresu po 1989 r.

Utrzymywanie się zróżnicowania dzietności według poziomu wykształcenia zdaje się wskazywać, że ekspansja wykształcenia kobiet i duża międzypokoleniowa ruchliwość edukacyjna ma podobny wpływ na dzietność kobiet z różnym wykształceniem. Wyniki analiz mobilności edukacyjnej wskazują jednak na słuszność hipotezy głoszącej, że dzietność kobiet mobilnych oscyluje między dzietnością grupy pochodzenia i grupy docelowej – kobiety awansujące, wywodzące się z gorzej wykształconych środowisk, miały na ogół wyższą dzietność niż te, które swoje wykształcenie dziedziczyły po rodzicach. Należy więc raczej sądzić, że bez dość swobodnego przepływu z grupy kobiet gorzej wykształconych do grupy kobiet lepiej wykształconych różnice w dzietności ze względu na wykształcenie byłyby jeszcze większe.

Prawidłowość zasadniczej zmiany zachowań prokreacyjnych kobiet urodzonych po 1965 r., ujawniona w analizie kohortowej dzietności⁴, znajduje potwierdzenie w generalnym spadku dzietności wśród kobiet realizujących poszczególne ścieżki edukacyjne oraz wzroście średniego wieku macierzyństwa (tu wyjątkiem są kobiety z wykształceniem podstawowym). Dodatkowo widać, że najsilniejszym zmianom podlegały zachowania prokreacyjne kobiet z wykształceniem podstawowym oraz wykształceniem wyższym – te dwie grupy kobiet charakteryzowały się najsilniejszym wydłużeniem odstępu pomiędzy urodzeniem pierwszego i drugiego dziecka, kobiety z wykształceniem wyższym zaś najsilniej odraczały pierwsze urodzenia.

Czas pomiędzy ukończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka jest tym krótszy, im wyższe wykształcenie. Lepiej wykształcone kobiety mają więc mniej czasu na podjęcie decyzji o macierzyństwie. Jednak wśród kobiet z wykształceniem wyższym odstęp między zakończeniem edukacji a macierzyństwem wzrasta.

⁴ Np. Holzer-Żelazewska D., Tymicki K., 2009, Cohort and period fertility of Polish women, 1945-2008, *Studia Demograficzne* 1/155: 48-69.

2.1.7. Najważniejsze wnioski

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają na odniesienie się do postawionych w badaniu podstawowych zagadnień badawczych. Proces rozwoju kompetencji jest zróżnicowany nie tylko według grup społeczno-ekonomicznych, ale przede wszystkim w wymiarze regionalnym. Wyższy poziom wykształcenia, określony zdefiniowanymi ścieżkami edukacyjnymi, status na rynku pracy czy zasobność gospodarstwa domowego wpływają na inwestowanie w rozwój zarówno własnych kompetencji, jak i kompetencji dzieci. Dostępność instytucji edukacyjnych jest również zróżnicowana w ujęciu przestrzennym. Oferta edukacyjna jest lepsza w miastach w porównaniu z wsią, chociaż również występują istotne różnicowania tej oferty w ramach poszczególnych klas miejscowości. Dotyczy to szczególnie dostępności do instytucji niemających obowiązkowego charakteru: opieki nad dziećmi do lat 3, przedszkoli i innych instytucji wychowania przedszkolnego czy też różnego rodzaju zajęć dodatkowych.

Rozpoznane w badaniu determinanty procesu rozwoju kompetencji mają wieloraki charakter. Wyraźnie widoczne jest zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych osób kończących swoją edukację w okresach przed transformacją (do 1989 r.), w okresie transformacji (1989-1999) oraz po 2000 r. Ponadto te grupy osób różnią się nie tylko poziomem osiągniętego wykształcenia, ale też zadowoleniem z osiągniętego poziomu wykształcenia i postawami wobec kształcenia ustawicznego. Zarówno zakres występowania subiektywnej luki edukacyjnej, jak i aktywność na rzecz jej ograniczenia – bądź to przez podjęcie nauki w systemie formalnym, bądź przez kształcenie ustawiczne – zdają się wskazywać na możliwe pogłębienie różnic w rozwoju kompetencji nie tylko między osobami, które kończyły swą edukację przed 1989 r., i tymi, które uzyskały swój poziom wykształcenia po 1989 r., ale także między mieszkańcami wsi i małych miast a mieszkańcami innych miast czy między kobietami i mężczyznami. Analiza uczenia się osób dorosłych przez całe życie oraz postawy wobec konieczności kształcenia się przez całe życie potwierdza selektywność aktywności edukacyjnej względem osiągniętego poziomu wykształcenia – większą aktywność przejawiają osoby z wyższym poziomem wykształcenia, a także te, u których występuje subiektywna luka edukacyjna. Innymi słowy, uzyskane wyniki sygnalizują możliwe narastanie różnic między grupami ludności o niskim poziomie wykształcenia i braku aspiracji edukacyjnych, grupami biernymi edukacyjnie, a tymi, które odczuwają niedosyt z osiągniętego wykształcenia (mimo relatywnie wyższego jego poziomu) i są aktywne edukacyjnie.

Dla aktywności edukacyjnej ważny jest również status na rynku pracy – częściej do kształcą się osoby pracujące, a także te, które poszukują nowej pracy. Natomiast generalnie dorośli Polacy nie odczuwają potrzeby uczenia się – jest to najczęściej wymieniany powód braku aktywności edukacyjnej. Kolejnym wymienianym powodem jest brak czasu, szczególnie w przypadku osób młodych i w tzw. prime-age, co może wskazywać, że w przypadku tej grupy osób pojawia się konflikt pomiędzy realizacją różnych biografii: zawodowych, rodzinnych oraz edukacyjnych. Dane panelowe wskazują również na to, że postawy wobec uczenia się przez całe życie są trwałe w czasie. W kolejnych dwóch rundach badania wyraźnie się uwidoczniło, że osoby aktywne edukacyjnie w 2013 r. były aktywne również w 2014 r., natomiast osoby bierne edukacyjnie pozostały bierne.

Zrealizowana ścieżka edukacyjna, prowadząca do osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia, ma bezpośredni wpływ na biografię zawodową, ze szczególnym

uwzględnieniem wejścia na rynek pracy, a także wpływ pośredni – poprzez zasygnalizowany wyżej związek z postawami wobec uczenia się przez całe życie. Nie tylko szansa podjęcia pierwszego zatrudnienia, ale i typ pierwszego kontraktu są wyraźnie odmienne wśród osób o różnym osiągniętym poziomie wykształcenia, z korzyścią dla osób z wyższym wykształceniem. Ponad 40% osób z wykształceniem co najwyżej podstawowym zdecydowało się na podjęcie pierwszej pracy w oparciu o umowę ustną (co de facto oznacza zatrudnienie w szarej strefie). Natomiast 80% osób, które ukończyły studia, podjęło pierwszą pracę na podstawie umowy na pełen etat. Jeśli podjęły zatrudnienie przed zakończeniem studiów, to mniej niż 20% z nich zdecydowało się na pracę bez formalnej pisemnej umowy. Podejmowanie pracy bez umowy pisemnej (w szarej strefie) przez osoby młode, szczególnie z wykształceniem co najwyżej zasadniczym zawodowym, wiąże się z różnego rodzaju ryzykiem (w tym brakiem zabezpieczenia społecznego – praw do zasiłku chorobowego, renty czy emerytury w przyszłości).

Niższy poziom wykształcenia oznacza też, że osoby młode uzyskują pracę w zawodach niewymagających wysokich kompetencji. Jeśli osoby w wieku 19-26 lat pracują – jest to w większości ich pierwsza praca – to niezależnie od poziomu wykształcenia nie mają zróżnicowanych wynagrodzeń (analizując zarówno medianę, jak i średnią). Wyraźnie widać, że dyplom licencjacki średnio daje niższe wynagrodzenie (podobnie analizując wartości mediany) w porównaniu ze średnim wynagrodzeniem osób posiadających dyplom liceum profilowanego z maturą czy średniej szkoły zawodowej (zarówno z maturą, jak i bez matury).

Na poziomie gospodarstwa domowego występuje wyraźna zależność między wykształceniem dzieci oraz rodziców przy następującym awansie edukacyjnym kolejnych pokoleń. Oznacza to, że w kolejnych pokoleniach replikowana jest struktura wykształcenia społeczeństwa, ale na odpowiednio wyższym poziomie. Nacisk na naukę i pracę w domu rodzinnym ogranicza ryzyko osiągnięcia niskich poziomów wykształcenia, a sprzyja osiągnięciu wyższych poziomów wykształcenia. Podobny wpływ dotyczy udziału w zajęciach dodatkowych w trakcie nauki w szkole. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem w większym stopniu korzystają z możliwości edukacji nieobowiązkowej, zarówno na poziomie edukacji przedszkolnej, jak i różnego rodzaju zajęć dodatkowych.

Analizy potwierdzają również występowanie na poziomie gospodarstwa domowego konfliktu czasu i zasobów między rozwojem własnym a koniecznością sprawowania funkcji opiekuńczych nad małymi dziećmi oraz inwestowania w wykształcenie dzieci. Te ustalenia pokazują, że barierami w procesie rozwoju kompetencji wśród osób dorosłych wychowujących własne dzieci są brak odpowiedniej oferty usług opiekuńczych i koszty edukacji dzieci. Za występowaniem bariery kosztów zdaje się przemawiać znaczenie subiektywnej oceny sytuacji materialnej dla udziału w kształceniu ustawicznym, choć poziom dochodów na osobę w gospodarstwie nie był statystycznie istotny.

Znaczenie rozwoju kompetencji w przebiegu życia dokumentują wyniki analiz dotyczące różnych wymiarów wykluczenia społecznego. Wykluczenie edukacyjne, rozumiane jako osiągnięcie niskiego poziomu wykształcenia, wpływa na zwiększenie wykluczenia społecznego. Można zatem powiedzieć, że wykształcenie i poziom kapitału ludzkiego są istotną determinantą wykluczenia w różnych wymiarach, takich jak: kompetencje cywilizacyjne, rynek pracy, materialne warunki kształcenia i rozwoju, wypoczynek i ochrona zdrowia.

Występowanie osób dorosłych wykluczonych edukacyjnie w gospodarstwie domowym sprzyja również zwiększeniu ryzyka wykluczenia oraz powiększa głębokość wykluczenia dzieci w wieku 4-14 lat. W efekcie dzieci w gospodarstwach domowych z osobami wykluczonymi edukacyjnie mają gorsze warunki kształcenia i rozwoju, co sprzyja dziedziczeniu niskiego poziomu kapitału ludzkiego przez kolejne pokolenia. Osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia znacząco zwiększa prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego.

Wyniki modelu wieloagentowego wskazują natomiast, że skutek zachodzących zmian demograficznych i spadku liczebności dzieci i młodzieży przeciętny poziom zdolności osób osiągających poszczególne poziomy wykształcenia może maleć.

Wyniki przeprowadzonych symulacji wskazują, że postępujący spadek liczby osób w wieku 19-23 lata może prowadzić do zwiększenia dostępności studiów wyższych dla osób o niższych kompetencjach – tym samym średni poziom studentów uczelni publicznych będzie cały czas się obniżał, a razem z nim poziom wynagrodzeń absolwentów. Wzrost dostępności miejsc na uczelniach publicznych może spowodować wzrost odsetka osób wybierających tę ścieżkę edukacyjną, na niekorzyść ścieżek kończących się na poziomie średnim i zawodowym. Wynikający z zarysowanych przesłanek spadek przeciętnego poziomu absolwentów uczelni publicznych może doprowadzić do sytuacji, w której rynek wymusi powstanie uczelni prywatnych o wyższej jakości kształcenia i wyższej barierze wejścia. Regulacje polegające na utrudnieniu dostępu do studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych (np. ograniczenie liczby miejsc, wprowadzenie współpłatności) pozwolą na częściowe ograniczenie spadku średniej jakości kształcenia w sektorze publicznym oraz zahamują spadek średnich wynagrodzeń absolwentów.

Jednym z najważniejszych wniosków płynących z wyników pierwszych dwóch rund badania, bez względu na przyjętą perspektywę analizy, jest konieczność podniesienia poziomu uczestnictwa osób w różnych formach dodatkowej edukacji. Dotyczy to zarówno dostępu dzieci do edukacji przedszkolnej i zajęć dodatkowych, jak i budowania elastycznej, dostępnej i odpowiedniej jakości oferty w obszarze edukacji pozaformalnej.

2.2. Rekomendacje

Otrzymane wyniki pozwalają na sformułowanie rekomendacji adresowanych do regulatora, zawierających propozycje nowych rozwiązań, a także nowych instrumentów w obszarze polityki edukacyjnej i społecznej.

2.2.1. Rozwiązania ukierunkowane na politykę edukacyjną z perspektywy luki edukacyjnej

- Rozwiązania umożliwiające łączenie nauki z pracą oraz nauki z opieką nad dziećmi, zwłaszcza dla osób studiujących, to argumenty na rzecz propagowanego i wprowadzanego obecnie programu opieki nad dziećmi studentów „Maluch”.
- Niska aktywność edukacyjna osób związana z podnoszeniem poziomu wykształcenia i uzyskiwania nowych kompetencji wymaga nie tylko wprowadzenia na większą skalę form elastycznych (kursów eksternistycznych, kwalifikacyjnych kursów zawodowych), stanowiących alternatywę dla form szkolnych, ale przede wszystkim podniesienia jakości tych usług, na co mogą wskazywać niskie wyniki

osób dorosłych na egzaminach zewnętrznych (np. wyniki matury). Przeanalizowania i podjęcia badań wymaga zagadnienie niechęci do nauki, szczególnie u mężczyzn, wskazywane jako przyczyna niepodjęcia dalszej edukacji.

- Wydaje się, że przyczyn odmiennych zachowań respondentów kończących swą edukację formalną przed 1989 r. i po 1989 r. należałoby poszukać w systemie edukacji. Być może kolejne reformy i wprowadzane przez nie rozwiązania motywowały lub demotywały do aktywności w tym obszarze.
- Konkurencyjność między edukacją dzieci i doksztalaniem dorosłych wymaga adekwatnego uwzględnienia w dyskusjach nad polityką aktywizacji osób dorosłych w zakresie uczenia się przez całe życie. Mimo podejmowanych wysiłków nadal są w systemie edukacji dwie niezależne od siebie ścieżki: edukacja obowiązkowa dzieci i młodzieży oraz edukacja dorosłych. Edukacja dorosłych jest ciągle tą mniej znaczącą częścią systemu, co przekłada się w jakiejś mierze na ich niską aktywność edukacyjną.
- Konieczne jest ponowne przeanalizowanie mechanizmów finansowania edukacji dorosłych we wszystkich formach oraz włączenie na szerszą skalę w budowanie tego systemu innych podmiotów, np. pracodawców.

2.2.2. Rozwiązania ukierunkowane na rynek pracy

- Konieczne są dalsze działania wspierające uczestnictwo Polaków w kształceniu się przez całe życie, ponieważ nadal większość osób dorosłych nie podnosi ani nie aktualizuje swoich kwalifikacji. Działania te jednak powinny się skupić nie na kwestiach dostępu do finansowania szkoleń i kursów, gdyż to nie jest barierą uczestnictwa, ale na problemie niedostrzegania potrzeby poszerzania swojej wiedzy w cyklu życia. Działania powinny obejmować akcje uświadamiające korzyści z edukacji ustawicznej, w tym ich przełożenie na przyszłe kariery zawodowe, szanse utrzymania lub znalezienia pracy w starszym wieku czy zarobki. Ważne jest także podkreślanie tego, jak szybko postępujące zmiany gospodarcze wpływają na dezaktualizację wiedzy i umiejętności. Kluczowe jest dotarcie z tymi informacjami do nowych osób, które jeszcze nie podnosiły swoich kwalifikacji w dorosłym życiu, a także do osób młodych o niskim poziomie wykształcenia formalnego.
- Przełamanie bariery w podnoszeniu swoich kompetencji, jaką jest – w szczególności wśród osób młodych – brak czasu, stanowi poważniejsze wyzwanie. Działania, które mogą ten konflikt łagodzić, koncentrują się na dwóch obszarach. Po pierwsze, uelastyczniania czasu pracy, tak aby możliwe było łatwiejsze godzenie aktywności zawodowych i edukacyjnych (bez utraty zabezpieczenia socjalnego, tj. podejmowania zatrudnienia np. na umowę cywilnoprawną). Po drugie, wsparcie młodych osób w realizacji zadań opiekuńczych (przede wszystkim nad dziećmi, ale także osobami starszymi) także pozwoli poszerzyć ich budżet czasu. Dalszy rozwój sieci opieki instytucjonalnej, uelastycznianie urlopów rodzicielskich, zapewnianie dobrej jakości opieki świetlicowej w szkołach wpisują się w te działania.

- Rynek pracy i sytuacja zawodowa są najważniejszymi determinantami szans jednostki i prawdopodobieństwa podnoszenia przez nią kwalifikacji. Z tego względu, w celu podniesienia własnych szans na możliwość doszkalania się, ważne jest zbieranie doświadczeń zawodowych, nawet jeśli nie każde z nich przekłada się na długotrwałe zatrudnienie. Z perspektywy polityki publicznej oznacza to np. celowość wspierania staży zawodowych, oferowanych w szczególności osobom, które przez dłuższy czas bezskutecznie poszukują pracy.
- Powinno się większą wagę przykładac do edukowania osób młodych w zakresie ograniczeń i zagrożeń związanych z podejmowaniem pracy nierejestrowanej.
- Analiza powodów zaprzestania pracy w różnych grupach wieku zaprezentowana w raporcie powinna pozwolić decydentom zwrócić uwagę na to, z jakiego powodu ludzie przestają pracować i co zmienić w polityce społecznej, aby ograniczać niepożądane odejścia z rynku pracy (z innych powodów niż te, które wynikają z przyczyn oczekiwanych, jak odejście na emeryturę w wieku emerytalnym czy podjęcie edukacji).
- Wsparcie w zakresie poszukiwania pracy jest niezbędne dla osób z niższym wykształceniem, szczególnie z wykształceniem zasadniczym zawodowym, gdyż te osoby, a szczególnie starsze, nie szukają aktywnie pracy (przykładowo nie biorą udziału w testach, rozmowach kwalifikacyjnych), tym samym tracą szansę na podejmowanie zatrudnienia. Mogłoby to być uwzględnione w profilowaniu osób do odpowiednich programów aktywnej polityki rynku pracy.

2.2.3. Rozwiązania ukierunkowane na ograniczanie wykluczenia z edukacji

- Motywacje wyboru szkoły mają istotne znaczenie dla osiągnięcia odpowiedniego poziomu wykształcenia. Odpowiednie motywacje i wybory edukacyjne są szczególnie ważne w przypadku dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk o niskim kapitale ludzkim. Szczególnie istotny w tym przypadku jest sprawny system doradztwa edukacyjno-zawodowego, który pozwoli dokonywać racjonalnych wyborów dalszej ścieżki kształcenia, ograniczających ryzyko wykluczenia z edukacji, rynku pracy czy wykluczenia dochodowego.
- Efektywne ograniczanie wykluczenia społecznego, które stanowi jeden z priorytetów strategii Europa 2020, wymaga odpowiednio ukształtowanej polityki edukacyjnej. Ograniczenie wykluczenia edukacyjnego, przez stworzenie odpowiednich możliwości uzyskania wykształcenia przez osoby o najniższych poziomach wykształcenia, oznacza zwiększenie możliwości ograniczenia wykluczenia dochodowego czy wykluczenia z rynku pracy. Należy rozwijać elastyczne i dostosowane do charakterystyki osób wykluczonych edukacyjnie możliwości uzyskania wyższego wykształcenia i innych kwalifikacji sprzyjających poprawie ich sytuacji na rynku pracy oraz sytuacji dochodowej, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji już zgromadzonych przez te osoby w procesie pozaformalnego i nieformalnego uczenia się. Jest to jeden z ważnych kierunków rozwoju zintegrowanego systemu kwalifikacji. Ważną grupą oddziaływania są osoby z wykształceniem gimnazjalnym lub podstawowym, w przypadku których efekt uzyskania wyższego wykształcenia

znacznie zwiększa prawdopodobieństwo opuszczenia przez nie obszaru wykluczenia społecznego.

- Wykluczenie edukacyjne i społeczne dorosłych dotyka także dzieci zamieszkałych w gospodarstwach domowych z osobami wykluczonymi edukacyjnie. Jest to grupa, która ma ograniczony dostęp do odpowiednich warunków kształcenia i rozwoju, ochrony zdrowia czy wypoczynku. Zaspokojenie tych potrzeb powinno być wspierane przez odpowiednio ukierunkowane instrumenty polityki edukacyjnej i społecznej. Integracja wsparcia szkoły, służb pomocy społecznej, instytucji ochrony zdrowia i innych instytucji działających na poziomie lokalnym jest kluczowa dla zwiększania możliwości uzyskania wyższego kapitału ludzkiego przez dzieci i młodzież, a tym samym ograniczenia ryzyka wykluczenia edukacyjnego i społecznego, kiedy osiągną dorosłość.
- Wykluczenie edukacyjne wynikające z niskiego poziomu wykształcenia ma trwały charakter. Biorąc pod uwagę bardzo dużą społeczną korzyść wynikającą z opuszczenia tego stanu, rozwój programów i polityk ukierunkowanych na poprawę wykształcenia jest ważny dla zwiększenia poziomu spójności społecznej i ograniczania ubóstwa. Zwiększenie możliwości uzyskiwania wykształcenia w trybie eksternistycznym, w tym przez uznanie kompetencji uzyskanych poza edukacją formalną, jest jednym z możliwych kierunków działania.
- Wykluczenie edukacyjne wynikające z bierności edukacyjnej i zawodowej (NEET) wydaje się stosunkowo nietrwałe, jednak niepokoi grupa około 10% osób, które utrzymały się w tym stanie na przestrzeni roku. Długie oddalenie od rynku pracy i edukacji sprzyja deprecjacji zgromadzonego kapitału ludzkiego, dlatego też istotne jest podejmowanie działań wspierających aktywność osób narażonych na ryzyko długotrwałości NEET, szczególnie w ramach działań polityki rynku pracy ukierunkowanych na osoby młode.
- W celu wyeliminowania ryzyka rosnących różnicowań społeczno-ekonomicznych ze względu na wykształcenie i gromadzenie zasobów kapitału ludzkiego w przypadku pokolenia obecnych dzieci niezbędne jest kontynuowanie działań mających na celu zwiększenie dostępności do edukacji przedszkolnej, szczególnie na obszarach wiejskich.
- Ważne jest również rozwijanie oferty dodatkowych zajęć dla dzieci w szkołach podstawowych i gimnazjach – oferowanych przez szkoły, wspieranych ze środków publicznych, tak aby były one w większym stopniu dostępne dla wszystkich dzieci. Jednym z priorytetowych kierunków jest zwiększanie oferty nauki języków obcych, szczególnie na wsiach i w małych miastach.

2.2.4. Rozwiązania dotyczące instytucji i organizacji systemu edukacji

- Rozważenia przez regulatora wymaga system finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Wykonane w modelu wieloagentowym symulacje wskazują na możliwość wprowadzenia systemu współpłatności za stacjonarne studia wyższe na uczelniach publicznych w proporcji 75% kosztu studiów pokrywane przez regulatora, 25% kosztu pokrywane przez studenta. Uwolnione środki budżetowe

winy być przeznaczone na stypendia socjalne, co ułatwi dostęp do szkół wyższych niezamożnym, ale uzdolnionym absolwentom szkół średnich. Takie rozwiązanie jest rozwiązaniem Pareto optymalnym, ze względu na finansowanie systemu publicznego szkolnictwa wyższego, wykorzystanie potencjału absolwentów szkół średnich i przyrost kapitału ludzkiego.

- System wyrównywania szans na uzyskanie wykształcenia wyższego przez absolwentów szkół średnich musi realizować wiązkę celów. Najważniejsze z nich to filtrowanie osób uzdolnionych i zapewnienie im łatwiejszego dostępu do publicznych szkół wyższych oraz utrudnianie dostępu do szkolnictwa wyższego osobom o nieodpowiednich predyspozycjach intelektualnych. Taki system z jednej strony spowoduje maksymalizację wzrostu kapitału ludzkiego społeczeństwa, a z drugiej strony będzie przeciwdziałał spadkowi jakości kształcenia w publicznych szkołach wyższych.

2.2.5. Rozwiązania dotyczące polityki lokalnej

- Mimo niżu demograficznego należy rozwijać ofertę edukacyjną, tak by uzupełniać ją szczególnie na wsi, w małych miejscowościach, a w większych miastach w ramach dzielnic, a nawet osiedli. Rozwój oferty powinien opierać się na analizie potrzeb lokalnych. Ze względu na rolę, jaką odległość od placówki edukacyjnej odgrywa przy podejmowaniu decyzji, warto pracować nad rozszerzeniem oferty edukacyjnej właśnie na tak rozumianym poziomie lokalnym.
- Ze względu na bardzo wyraźnie widoczne zjawisko ograniczenia przez uwarunkowania lokalne możliwości wyboru placówek edukacyjnych rekomendowana jest szczególna dbałość o jakość już istniejących instytucji edukacyjnych, np. poprzez rozwijanie systemów wsparcia szkół w pracy nad jakością nauczania. Dotyczy to przede wszystkim szkół podstawowych i gimnazjów znajdujących się na wsi i w mniejszych miejscowościach.
- Odnotowane zróżnicowanie różnych aspektów oceny dostępu do instytucji edukacyjnych w najbliższej okolicy w obrębie ośrodków miejskich i systematycznie powtarzający się schemat gorszej sytuacji w miastach dużych, ale nie największych (na ogół 0,2-0,5 mln, czasem też 100-200 tys.) w porównaniu z miejscowościami mniejszymi i większymi powinno skłaniać do prowadzenia pogłębionej analizy sytuacji na rynku edukacyjnym w tych typach miejscowości.
- Obecność placówek wychowania przedszkolnego i żłobków bardzo silnie ogranicza decyzje w zakresie edukacji – zarówno dotyczących dzieci, jak i dorosłych. Kwestia uwarunkowań lokalnych daje kolejne argumenty za rozwijaniem sieci przedszkoli i żłobków, szczególnie na wsi.
- Wspieranie inicjatyw związanych z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych w małych miejscowościach, szczególnie tych oddalonych od większych ośrodków. Dobrym pomysłem może być tu np. wspieranie bibliotek w takiej działalności – ze względu na powszechny dostęp do takich placówek.

2.2.6. Rozwiązania nakierowane na politykę rodzinną w kontekście zmian struktury wykształcenia

- Biorąc pod uwagę fakt, że liczba urodzeń przez kobiety z wykształceniem wyższym stanowi blisko połowę ogółu urodzeń (48% w 2013 r.) i będzie zapewne rosnąć – ze względu na udział tej grupy w ogólnej liczbie kobiet w wieku rozrodczym – należy podkreślić, że ich zachowania prokreacyjne mają kluczowe znaczenie dla odnowy dzietności w Polsce. Szczególne znaczenie mają te rozwiązania dotyczące polityki rodzinnej, które wpłyną na zmianę negatywnej korelacji między dzietnością i poziomem wykształcenia, obserwowanej już w niektórych krajach europejskich. Do nich należą działania na rzecz łączenia pracy zawodowej z rodziną przez oboje rodziców i wspieranie zmian kulturowych prowadzących do upowszechniania partnerskiego modelu rodziny. Wyniki analiz kohortowych płodności według wykształcenia wzmacniają argumentację na rzecz takich reform polityki rodzinnej w Polsce.

3. Podstawowe informacje o badaniu

Poniżej skrótkowo ujęto główne charakterystyki badania w drugiej rundzie, które obejmują takie zagadnienia, jak:

- określenie populacji badanej, czyli tej, której dotyczyć mają wnioski badania, oraz jednostki badania,
- opis operatu losowania, wyznaczającego źródło danych kontaktowych z respondentami,
- informacje na temat technik użytych do zbierania danych, obejmujące charakterystykę metody zbierania danych,
- liczebność próby,
- opis sposobu doboru próby, ze względu na przyjęty schemat losowania,
- stopa zwrotów, wraz z liczbą rezerw oraz zmian i uzupełnień dokonywanych w trakcie realizacji badań terenowych,
- czas realizacji badania,
- zasady wyznaczania wag,
- porównanie badania UDE z innymi badaniami na próbach losowych.

3.1. Populacja badana i jednostka badania

Za jednostkę badania przyjęto w drugiej rundzie projektu gospodarstwo domowe oraz wszystkich członków gospodarstwa, którzy do 31 grudnia 2013 r. nie ukończyli 65 lat.

W badaniu przyjęto następującą definicję gospodarstwa domowego:

Gospodarstwo domowe to zespół osób spokrewnionych ze sobą lub niespokrewnionych, mieszkających razem i wspólnie utrzymujących się (gospodarstwo domowe wieloosobowe), lub osoba utrzymująca się samodzielnie, bez względu na to, czy mieszka sama (gospodarstwo domowe jednoosobowe), czy też z innymi osobami. Członkowie rodziny mieszkający wspólnie, ale utrzymujący się oddzielnie, tworzą odrębne gospodarstwa domowe. Wielkość gospodarstwa domowego jest określana liczbą osób wchodzących w jego skład.

Do składu gospodarstwa domowego zaliczono:

- osoby mieszkające razem w gospodarstwie domowym i wspólnie się utrzymujące, przebywające w gospodarstwie domowym przez okres co najmniej sześciu

miesiący (należy wziąć pod uwagę rzeczywisty lub zamierzony okres przebywania w gospodarstwie domowym),

- osoby nieobecne w gospodarstwie domowym z racji pracy zawodowej, jeśli dochody z pracy tych osób przekazywane są rodzinie na utrzymanie,
- osoby nieobecne w gospodarstwie domowym, w wieku do 15 lat włącznie, pobierające naukę poza miejscem zamieszkania, mieszkające w internatach lub w domach prywatnych,
- osoby nieobecne w gospodarstwie domowym w okresie badania, przebywające w zakładach opiekuńczo-wychowawczych, w domach opieki lub szpitalach, jeżeli ich rzeczywisty lub zamierzony okres pobytu poza gospodarstwem domowym jest krótszy niż sześć miesięcy.

Badaniu podlegały prywatne gospodarstwa domowe. Nie podlegały badaniu gospodarstwa domowe zamieszkałe w obiektach zbiorowego zakwaterowania (internat, hotel robotniczy, dom rencisty, klasztor itp.), z wyjątkiem gospodarstw domowych pracowników zamieszkałych w tych obiektach z tytułu wykonywanej pracy (np. kierownik hotelu, dozorca).

Tym samym badaniem objęto dwie populacje:

- zbiorowość gospodarstw domowych funkcjonujących w Polsce w 2013 r., w których skład wchodzi osoby urodzone między 1948 a 1998 r.,
- osoby urodzone po 1947 r.

Ze względu na panelowy charakter próby utworzonej w pierwszej rundzie projektu w drugiej rundzie wystąpiło pięć typów jednostek badania, z których 1-3 należą do próby panelowej, a 4-5 tworzą próbę dopełniającą rozmiar próby do rozmiaru próby z pierwszej rundy, co zostało założone w metodologii badania.

1. Gospodarstwa domowe objęte badaniem w pierwszej rundzie projektu, czyli te, w których skład wchodzi osoby urodzone między 1948 a 1998 r.
2. Członkowie gospodarstw objęci badaniem w pierwszej rundzie projektu, urodzeni między 1948 a 1997 r.
3. Członkowie tych gospodarstw, które objęto badaniem w pierwszej rundzie projektu, urodzeni w 1998 r.
4. Gospodarstwa domowe dopełniające próbę panelową, które nie były objęte badaniem w pierwszej rundzie projektu, w których skład wchodzi osoby urodzone między 1948 a 1998 r.
5. Członkowie gospodarstw dopełniających próbę panelową, którzy nie byli objęci badaniem w pierwszej rundzie projektu, a którzy są urodzeni między 1948 a 1998 r.

3.2. Metoda zbierania danych

Kwestionariusz ten obowiązywał w obu rundach. Respondentem była głowa gospodarstwa domowego lub przedstawiciel gospodarstwa domowego najlepiej zorientowany w sytuacji gospodarstwa i jego członków. Drugi z kwestionariuszy skierowany był do wszystkich dostępnych członków gospodarstwa domowego w wieku 15-65 lat. Oba kwestionariusze były wypełniane w drodze wywiadu bezpośredniego typu face-to-face.

3.3. Liczebność próby (gospodarstwa domowe)

Zrealizowano łącznie wywiady w 34 096 gospodarstwach domowych, w tym w 24 834 gospodarstwach z próby ogólnopolskiej i 9262 gospodarstwach z próby lokalnej. Zgodnie z przyjętym w projekcie kryterium za efektywne uznano 33 402 wywiady w gospodarstwach domowych, w tym 24 365 z próby ogólnopolskiej i 9037 z próby lokalnej. Osiągnięte rozmiary próby według typu:

Poziom ogólnokrajowy:

- próba panelowa: 21 238
- próba przekrojowa: 24 365

Poziom lokalny:

- próba panelowa: 7975
- próba przekrojowa: 9037

W gospodarstwach domowych objętych badaniem terenowym odnotowano łącznie 88 176 osób, z których 68 495 osób należało do grupy docelowej, tj. były urodzone między 1948 a 1998 r. Z tej grupy do badania w formie wywiadów indywidualnych zakwalifikowano 65 577 osób.

Osiągnięto liczbę 59 584 wypełnionych poprawnie ankiet indywidualnych.

3.4. Schemat doboru próby

W drugiej rundzie losowanie dotyczyło jedynie próby uzupełniającej próbę panelową do wymaganego w metodologii rozmiaru. Operatem losowania do badania był wyciąg wszystkich adresów z bazy TERYT, pobrany z GUS-u 15 grudnia 2012 r. (opracowanie na 30 czerwca 2012 r.) oraz przygotowany zgodnie z założeniami badania UDE do pierwszej rundy badania. Schemat doboru próby uzupełniającej był zgodny ze schematem realizowanym w pierwszej rundzie badania zarówno dla próby ogólnopolskiej, jak i lokalnej. W trakcie realizacji próby panelowej przekazywano do realizacji adresy dodatkowe w proporcji odpowiadającej niezrealizowanym adresom panelowym.

3.4.1. Schemat doboru próby ogólnopolskiej

Zgodnie z założeniami badania próba była losowana odrębnie w każdym województwie (16 województw). Alokacja próby pomiędzy województwa była proporcjonalna do pierwiastka kwadratowego z liczby mieszkań w województwie, przy założeniu wielkości wiązki realizacyjnej na 10 adresów. W każdym województwie warstwy tworzyły:

- miejscowości klasy 1-5 wg klasyfikacji GUS (5 warstw),
- odrębne miasta powyżej 100 tys. mieszkańców, z wyjątkiem 5 największych miast (Warszawa, Kraków, Łódź, Wrocław, Poznań),
- dzielnice 5 największych miast.

W ramach województwa alokacja próby pomiędzy warstwy nastąpiła proporcjonalnie do wielkości warstwy, mierzonej liczbą adresów.

Przed przystąpieniem do losowania w warstwach z operatu wykluczono adresy oznaczone jako obiekt zbiorowego zakwaterowania. Następnie rejony statystyczne liczące poniżej 49 adresów połączono z innymi sąsiadującymi rejonami (w ramach gmin, a w 5 największych miastach w ramach dzielnic).

Przed przystąpieniem do losowania w warstwach z operatu wykluczono adresy wylosowane do próby ogólnopolskiej. Losowanie próby odbyło się wewnątrz warstw, w każdej warstwie z osobna, wg schematu:

- a. Losowanie rejonów statystycznych w warstwie, z prawdopodobieństwami proporcjonalnymi do liczby mieszkań w rejonie (metoda Hartleya-Rao). Losowanie rejonów statystycznych w warstwie polegało na systematycznym doborze jednostek losowania (rejonów statystycznych) po ich uprzednim uporządkowaniu losowym.
- b. Losowanie mieszkań w każdym rejonie, w liczbie stanowiącej ustaloną wiązkę realizacyjną. Losowanie mieszkań w rejonach odbyło się według schematu bez zwracania z rozkładu jednostajnego (każde mieszkanie w rejonie ma równe prawdopodobieństwo wylosowania do próby).

Losowanie prób rezerwowych dla próby ogólnopolskiej:

dla każdego rejonu statystycznego wylosowanego w etapie a) dokonano losowania adresów z rozkładu jednostajnego bez zwracania w liczbie odpowiadającej wielkości wiązki realizacyjnej wraz z adresami rezerwowymi (50 adresów). Kolejność losowania poszczególnych adresów ustaliła alokację do poszczególnych prób (zasadniczej i rezerwowej).

3.4.2. Próba lokalna

Zgodnie z założeniami próba została wylosowana odrębnie w każdym wybranym do badania powiecie (16 powiatów). Alokacja próby pomiędzy powiaty była równoliczna, przy założeniu wielkości wiązki realizacyjnej 10 adresów. W każdym powiecie warstwy tworzyły:

- gminy miejskie,
- gminy wiejskie,
- obszary miejskie gmin miejsko-wiejskich,
- obszary wiejskie gmin miejsko-wiejskich.

W ramach powiatu alokacja próby pomiędzy warstwy nastąpiła proporcjonalnie do wielkości warstwy mierzonej liczbą adresów. Losowanie próby lokalnej łącznie z próbami rezerwowymi odbyło się według takich samych zasad, jakie przyjęto w losowaniu próby ogólnopolskiej.

3.5. Retention-rate i response-rate

Dla próby panelowej ogółem osiągnięto retention-rate na poziomie 89,3%, dla próby panelowej ogólnopolskiej wskaźnik ten wyniósł 89,0%, a dla próby panelowej lokalnej wskaźnik wyniósł 90,1%. Dla próby dolosowywanej ogółem osiągnięto response-rate na poziomie 37,6%, dla próby dolosowywanej ogólnopolskiej wskaźnik ten wyniósł 37,8%, a dla próby dolosowywanej lokalnej – 36,9%. W konsekwencji dla próby przekrojowej ogółem osiągnięto response-rate na poziomie 79,8%, dla próby przekrojowej ogólnopolskiej wskaźnik ten wyniósł 79,6%, a dla próby lokalnej – 80,4%. Dla osiągnięcia wymaganej liczebności próby przekrojowej wykorzystano 9 prób rezerwowych.

3.6. Czas realizacji drugiej rundy

Poczynając od pre-testów i kończąc na utworzeniu finalnej bazy danych, badanie terenowe w ramach drugiej rundy projektu zrealizowano w ciągu 45 tygodni, w tym w terenie w ciągu 18 tygodni, tj. od 29 lipca 2014 r. do 3 grudnia 2014 r.

3.7. Wagi: zasady wyznaczania

Wagi wyznaczano oddzielnie do badania ogólnokrajowego oraz do badania na poziomie lokalnym. Konstrukcja wag opierała się na informacjach o zastosowanym schemacie losowania oraz dostępnych danych dla zrealizowanych prób. W pierwszej rundzie badania obliczane były tylko tzw. wagi przekrojowe (dla danego roku badania), w kolejnych rundach należy dodatkowo konstruować tzw. wagi panelowe, które umożliwiają analizy zmian danego zjawiska w czasie. Dla roku 2014 należało zatem stworzyć zestaw wag przekrojowych oraz zestaw wag panelowych.

Obliczanie wag było realizowane poprzez korektę wag bazowych, wyznaczonych w pierwszej rundzie dla osób tworzących panel. Wagi te służyły jednocześnie do ustalenia wag panelowych dla osób i gospodarstw domowych. Wagi panelowe uzyskano poprzez odpowiednią korektę wag bazowych dla podpróby z pierwszej rundy.

Obliczenia przeprowadzono na panelowej próbie osób będących członkami podpróbek panelowych gospodarstw domowych, które to osoby zbadano w 2013 r. i powinny zostać zbadane w 2014 r. Wagi bazowe dla osób z roku 2013 korygowano odpowiednimi współczynnikami ze względu na braki kompletności odpowiedzi oraz „wypadanie” gospodarstw domowych i osób poza badane podpróbki. Następnie połączono dane dla gospodarstw i osób zbadanych w 2014 r. (dwie podpróby razem) i wyznaczono wagi przekrojowe. Wagi te poddano algorytmowi kalibracji zintegrowanej.

4. Subiektywna luka edukacyjna

I. E. Kotowska, B. Minkiewicz, K. Saczuk, W. Łątkowski

4.1. Wprowadzenie

Celem analiz jest próba identyfikacji subiektywnej luki edukacyjnej, rozumianej jako różnica między poziomem wykształcenia, jaki respondent chciał uzyskać, a osiągniętym poziomem wykształcenia. Interesuje nas jej występowanie wśród kobiet i mężczyzn przede wszystkim w zależności od ich biografii edukacyjnych opisywanych za pomocą ścieżek edukacyjnych⁵, powody porzucenia/przerwania i zakończenia edukacji na danym poziomie, zamierzenia kontynuacji nauki lub ich brak, a także przyczyny rezygnacji z uzupełniania wykształcenia w trybie formalnym. Możliwość takich analiz stwarza zestaw pytań zadanych w drugiej rundzie badania (pytania E3, E4, E5, E6). Innym celem tych analiz jest wskazanie uwarunkowań i konsekwencji podjętych decyzji. Badanie luki edukacyjnej w kontekście ścieżek edukacyjnych jest próbą analizy wcześniejszych decyzji edukacyjnych i ich ewentualnych konsekwencji dla zakończenia edukacji na danym poziomie.

Niezadowoleni z osiągniętego poziomu wykształcenia tworzą grupę, która może poszukiwać innych niż edukacja formalna sposobów na poprawę swych umiejętności, np. korzystając z kształcenia pozaformalnego. Rozważania dotyczące subiektywnej luki edukacyjnej uzupełnione są zatem analizami aktywności edukacyjnej, polegającej na podnoszeniu kwalifikacji zawodowych i innych umiejętności lub rozwijaniu zainteresowań (pytanie E39), oraz powodów jej niepodejmowania (pytanie E39a).

Zbiór danych utworzony dla analiz luki edukacyjnej i udziału w kształceniu pozaformalnym jest dokładniej opisany w Aneksie A.I. Podstawę analiz empirycznych tworzą dane o respondentach, którzy uczestniczyli w obu rundach badań. Jest to grupa licząca około 30,9 tys. osób.

Analizy subiektywnej luki edukacyjnej jej przyczyny oraz możliwości ograniczenia jej występowania przeprowadzane są z uwzględnieniem cech demograficzno-społecznych respondentów oraz faktu, czy ukończenie kształcenia formalnego miało miejsce przed 1989 r. czy później. Naszym zdaniem ich wyniki mogą uzupełnić dyskusję o wykluczeniu edukacyjnym. Istotne jest bowiem pokazanie, w jakich grupach społecznych występuje luka edukacyjna i co zdecydowało o jej wystąpieniu, jakie są możliwości jej likwidacji, co sprzyja ryzyku pozostawania w grupie osób o niskim poziomie wykształcenia i jednocześnie biernych edukacyjnie.

W literaturze mamy do czynienia z pojęciem wykluczenia edukacyjnego, które zostało omówione i zilustrowane wynikami badania przeprowadzonego w pierwszej rundzie badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* (Panek i Zwierchowski, 2014). W badaniu tym wykluczenie edukacyjne utożsamiane jest z niskim poziomem wy-

⁵ Ścieżki zdefiniowano w pierwszym etapie analiz, opisanym w raporcie przygotowanym po pierwszej rundzie badania (por. Kotowska i in., 2014, s. 36-37; szczegółowy opis operacjonalizacji ścieżek można znaleźć w aneksie Rószkiewicz i Saczuk, 2014). W Aneksie I przywołujemy zasadnicze ścieżki edukacyjne, z których korzystamy w niniejszych analizach. Oryginalnie oznaczano poszczególne ścieżki symbolem SZI (ścieżki zasadnicze) dla odróżnienia od ścieżek wariantowych SZiWj. W niniejszym raporcie przyjmujemy oznaczenie Si dla ścieżek zasadniczych.

kształcenia⁶. Takie rozumienie tego pojęcia nawiązuje do analiz porównawczych prowadzonych w ramach Unii Europejskiej, sięgających zarówno do pojęcia wykluczenia edukacyjnego, jak i jego następstw, np. wykluczenia społecznego (Atkinson, Cantillan, Marlier i Nolan, 2002). Spójność społeczną w kontekście edukacji jako czynnika zwiększającego szanse na rynku pracy i zapobiegającego wykluczeniu społecznemu omówiono szerzej w raporcie RoSE 2010, wskazując m.in. konieczność dbania o to, aby szanse na dobrą edukację były niezależne od sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej osób uczących się, a w konsekwencji, aby to system edukacyjny wykazywał elastyczność i możliwość dostosowywania się do potrzeb tych osób, a nie odwrotnie (RoSE, 2010, s. 199). Wśród szeregu czynników uznanych za znaczące dla analizowanego zagadnienia wymieniono także uczestnictwo w edukacji na etapie wychowania przedszkolnego i wskazano, że z wychowania przedszkolnego korzystają przede wszystkim dzieci z rodzin lepiej wykształconych i zamieszkałych w miastach, co w efekcie bardziej różnicuje szanse edukacyjne dzieci zamieszkałych w miastach i na wsi. Na podstawie literatury można wyróżnić cztery grupy podstawowych czynników powodujących wykluczenie z edukacji (Federowicz i Sitek, 2011, Górniak, 2007, Kozarzewski, 2008):

- społeczno-kulturowe – wyniesione z domu niedocenywanie edukacji, środowiskowe wzory drogi zawodowej (poziom wykształcenia rodziców), wzory wczesnej samodzielności,
- psychologiczne – niska samoocena, brak pewności i wiary w siebie,
- ekonomiczne – wyrażane za pomocą wskaźników związanych z sytuacją finansową (poziom dochodów) i niematerialną (np. niemożność zaspokojenia określonych potrzeb, czas poświęcony dzieciom, czas poświęcony rodzeństwu).

W analizach przeprowadzonych w pierwszej części badania UDE zidentyfikowano czynniki i mechanizmy wykluczenia w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Dokonano oceny zasięgu wykluczenia edukacyjnego oraz wykluczenia z edukacji i nierówności w dostępie do kształcenia na różnych poziomach. Analizy te dotyczą nie tylko wykluczonych z edukacji w systemie szkolnym, ale także wykluczonych z doksztalcenia. Pokazały silne powiązania wykluczenia edukacyjnego z wykluczeniem z rynku pracy, wykluczeniem dochodowym oraz brakiem kompetencji cywilizacyjnych. Czynniki sprzyjającymi wykluczeniu edukacyjnemu są: niepełnosprawność, choroby przewlekłe czy brak możliwości dojazdu do odpowiedniej szkoły z innych powodów niż finansowe.

Analizując zagadnienie subiektywnej luki edukacyjnej, nie zawsze mamy do czynienia z zaprzestaniem kształcenia na niskich poziomach edukacji, prowadzącym wprost do wykluczenia edukacyjnego. Na problem przerwania edukacji na różnych poziomach wskazywano także w badaniu ścieżek kształcenia prowadzonym przez GUS (Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków, 2013). Zidentyfikowane w badaniu czynniki decydujące o niekontynuowaniu nauki związane były z ostatnim osiągniętym dotychczas poziomem wykształcenia. W badaniu nie analizowano ścieżki kształcenia, która poprzedzała podjęcie tej decyzji, na co skierowane będą obecne analizy. Osoby bez wykształcenia oraz z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym jako przyczyny

⁶ Za osoby o niskim poziomie wykształcenia uważane są osoby w wieku 25-65 lat mające co najwyżej ukończone gimnazjum (lub ośmioletnią szkołę podstawową) oraz w wieku 18-24 lata mające co najwyżej ukończone gimnazjum i niekontynuujące nauki.

niekontynuowania nauki wymieniały powody zdrowotne (31,8%) oraz rodzinne (23,3%). Przy tym czynniki zaprzestania nauki były wyraźnie zróżnicowane w zależności od płci. Powody zdrowotne częściej wskazywali mężczyźni, a powody rodzinne – kobiety. Przyczyną przerwania nauki przez mężczyzn z wykształceniem zasadniczym zawodowym była służba wojskowa (98,4% wskazań), 42,3% wskazywało na chęć podjęcia pracy na tym etapie posiadanego wykształcenia, taki sam odsetek wskazał na brak w najbliższej okolicy szkoły, która kształciłaby na wyższym poziomie niż zasadnicza szkoła zawodowa. Warto tu wyjaśnić, że obowiązkowa służba wojskowa jako czynnik decydujący o przerwaniu nauki nie odnosi się zapewne do najmłodszych roczników badanych mężczyzn, gdyż została ona prawnie zawieszona 1 stycznia 2010 r. Także trzeci z wymienionych czynników wydaje się charakterystyczny tylko dla starszych roczników, ponieważ w ostatnich latach sieć szkół zasadniczych zawodowych jest bardziej rozproszona niż np. liceów ogólnokształcących i w zasadzie pokrywają się one z technikami. Większość szkół zasadniczych zawodowych funkcjonuje w zespołach szkół zawodowych i ogólnokształcących, na co wskazują dane zawarte w Systemie Informacji Oświatowej (SIO). Na tej podstawie można ostrożnie wnioskować, że dostępność szkół zasadniczych zawodowych i techników, które są szkołami prowadzącymi do matury, jest zbliżona do siebie, zatem trudno mówić o braku możliwości wyboru (dane z SIO; Sztanderska i Drogosz-Zabłocka, 2014). U podstaw przerwania edukacji na poziomie szkoły średniej lub policealnej dla ponad 3/5 osób, które przerwały edukację na tym poziomie, leżało niedostanie się na studia (64,7%), natomiast osoby z wyższym wykształceniem wskazały na brak potrzeby dalszego kształcenia (43,2%), a 27,4% jako przyczynę niepodjęcia dalszego kształcenia zadeklarowało wyjazd z kraju. Najwięcej osób zakończyło swoją edukację na poziomie wykształcenia średniego lub policealnego. Kobiety rezygnowały z dalszego kształcenia głównie z powodów rodzinnych, brak funduszy ujawniał się w przypadku kobiet przerywających kształcenie na poziomie wyższym. Mężczyźni znacznie częściej deklarowali brak potrzeby dalszego kształcenia.

Innym zagadnieniem, któremu w obecnych analizach zostanie poświęcona uwaga, są inne niż typowe, zdefiniowane ścieżki S1-S6. W omawianym powyżej badaniu GUS poświęcono temu zagadnieniu niewiele miejsca, wskazując, że inne niż typowe ścieżki ukończyło 21% badanych; wśród tych osób najliczniejszą grupę stanowili absolwenci szkół policealnych.

Celem tej części publikacji jest zaprezentowanie wyników badania UDE w zakresie zdefiniowanej przez nas subiektywnej luki edukacyjnej, która oznacza w istocie brak satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia, wskazuje rozbieżność między tym, co było planowane, a tym, co w rzeczywistości osiągnięto. Analizy będziemy prowadzić, biorąc pod uwagę ścieżki edukacyjne S1-S7 (a zatem przebieg edukacji prowadzącej do określonego poziomu wykształcenia) i podstawowe cechy społeczno-demograficzne osób badanych, takie jak wykształcenie (w tym typ ukończonej szkoły), czas ukończenia edukacji, a w rezultacie wiek badanych, płeć i miejsce zamieszkania. Rozważania dotyczące subiektywnej luki edukacyjnej są prowadzone dwojako: najpierw przedstawiane są analizy opisowe, a następnie dokonujemy estymacji modeli dwumianowej regresji logistycznej. Dla każdej zmiennej zależnej, definiowanej na podstawie odpowiedzi na pytania E3, E5 oraz E39, szacowane były trzy modele – model ogólny oraz dwa odrębne modele dla osób, które zakończyły edukację prowadzącą do ich obecnego wykształcenia przed 1989 r. oraz po 1989 r. Specyfikację poszczególnych modeli oraz szczegółowe wyniki modelowania zamieszczono w Aneksie I.

Końcowa część rozdziału – Segmentacja ścieżek – poświęcona niektórym, wyróżnionym czynnikom (nie analizowanym w pierwszej części badania UDE), mogącym mieć wpływ na biografię edukacyjną, nie jest bezpośrednio, ale tylko pośrednio (poprzez jej związek z przebiegiem ścieżek) związana z analizowaną subiektywną luką edukacyjną. Przedstawione tam analizy mogą prowadzić do wyjaśnienia niektórych uwarunkowań subiektywnej luki edukacyjnej.

4.2. Zaprzestanie nauki – pożądany a rzeczywisty poziom wykształcenia według wybranych cech respondentów

Subiektywna luka edukacyjna jest określana na podstawie odpowiedzi negatywnej na pytanie E3: „Czy osiągnął(ęła) Pan/Pani najwyższy poziom wykształcenia, jaki chciał(a) Pan/Pani osiągnąć?”. Dotyczy około ¼ respondentów (prawie 23% mężczyzn i około 28% kobiet), którzy w roku 2013/2014 byli poza systemem edukacji formalnej. Nie osiągnęli oni satysfakcjonującego ich poziomu wykształcenia.

Tabela 4.1.

Luka edukacyjna według płci, miejsca zamieszkania i okresu zakończenia edukacji

Wyszczególnienie	Odsetek osób, u których występuje luka edukacyjna		
	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
Badani ogółem	25,5	22,7	27,8
Ukończenie nauki do 1989 r.	26,6	22,5	30,0
Ukończenie nauki w latach 1990-1999	24,8	23,4	26,0
Ukończenie nauki w 2000 r. lub później	23,3	22,4	24,1
Miasto	26,2	23,7	28,1
Wieś	24,4	21,3	27,3

(Są to osoby, które na pytanie E3: „Czy osiągnął(ęła) Pan/Pani najwyższy poziom wykształcenia, jaki chciał(a) Pan/Pani osiągnąć?” odpowiedziały NIE).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

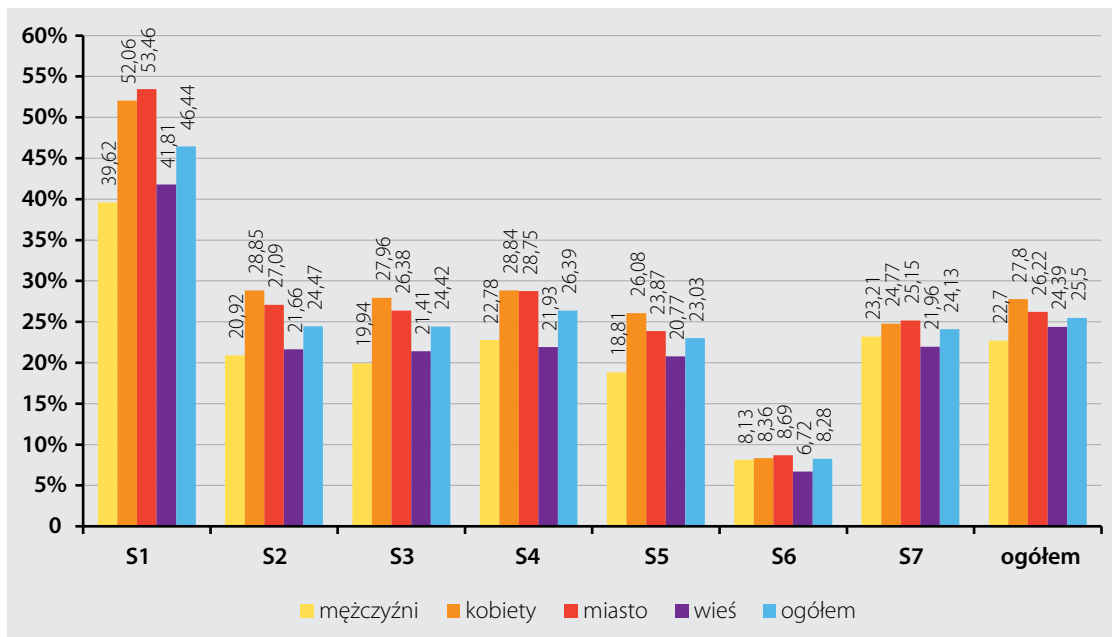
Z analizy danych dotyczącej okresu wyjścia z edukacji wynika, że satysfakcja z osiągniętego poziomu wykształcenia rośnie w kolejnych latach. Odsetek wskazań ogółem tych, którzy wyszli z systemu formalnego w 2000 r. lub później, był o około 3 p.p. niższy od odsetka wskazań tych, którzy zakończyli edukację formalną przed 1989 r., a w przypadku kobiet był on niższy o prawie 6 p.p. Zważywszy, że wskazania mężczyzn w wyodrębnionych okresach są na bardzo zbliżonym poziomie (22-23% niezadowolonych), o wzroście satysfakcji ogółem zdecydowały kobiety.

Na nasilenie występowania luki edukacyjnej wpływa także miejsce zamieszkania. Bardziej niezadowoleni z osiągniętego poziomu wykształcenia byli mieszkańcy miast, chociaż różnica między opiniami mieszkańców miast i wsi wynosiła niespełna 2 p.p. Trzeba podkreślić także różnicę pomiędzy wskazaniami mężczyzn i kobiet: w obu populacjach odsetek niezadowolonych z wykształcenia kobiet był wyższy o 4-6 p.p. niż odsetek niezadowolonych mężczyzn.

Luka edukacyjna jest zróżnicowana według ścieżek edukacyjnych kobiet i mężczyzn oraz mieszkańców miast i wsi (rys. 4.1.). Najwięcej osób usatysfakcjonowanych swym poziomem wykształcenia jest wśród najwyżej wykształconych, którzy swoją edukację realizowali zgodnie ze ścieżką S6. Opinie kobiet i mężczyzn, którzy osiągnęli ten poziom wykształcenia i realizowali ścieżkę S6, są zbliżone. Najmniej zadowolonych jest wśród najniżej wykształconych, tych, którzy zakończyli edukację na poziomie szkoły podstawowej lub gimnazjalnej, realizując ścieżkę S1. Jednak opinie kobiet i mężczyzn znacznie różnią się od siebie (niezadowolonych kobiet jest o ponad 12 p.p. więcej niż mężczyzn). Istotne z punktu widzenia wykluczenia edukacyjnego jest zbadanie, czy osoby te zamierzają podjąć dalsze kształcenie, czy też, mimo niezadowolenia, nie podejmą żadnych kroków w tym kierunku, na co wskazywały cytowane już badania Kozarzewskiego (osoby dorosłe o niskim poziomie wykształcenia uznają, że dalsze kształcenie jest bezcelowe, bo nic nie da).

W przypadku pozostałych ścieżek różnice między opiniami kobiet i mężczyzn różnią się w granicach od 6 do 8 p.p. (niezadowolonych kobiet jest więcej).

Rysunek 4.1. Respondenci, którzy nie osiągnęli satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia, według ścieżek edukacyjnych, płci i miejsca zamieszkania



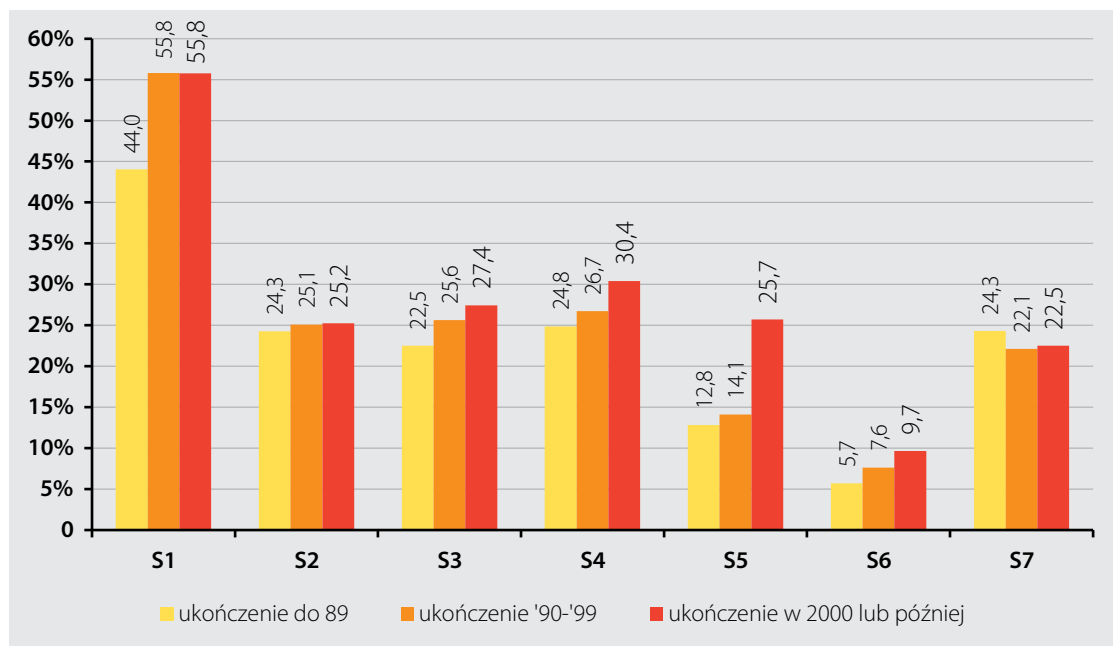
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Miejsce zamieszkania różnicuje także opinie na temat satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia. Mniej zadowolonych z poziomu posiadanego wykształcenia są mieszkańcy miast. Dla większości ścieżek różnica pomiędzy odsetkiem wskazań mieszkańców miast i wsi jest na poziomie około 3-6 p.p., ale wśród osób najniżej wykształconych, gdzie odsetek wskazań na brak satysfakcji jest największy (S1), ta różnica sięga prawie 12 p.p. Wśród najwyżej wykształconych (S6), gdzie odsetek wskazań na brak satysfakcji jest najmniejszy, różnica między opiniami mieszkańców miast i wsi wynosi niespełna

2 p.p. Zatem opinie osób – mieszkańców miast i wsi – z wykształceniem wyższym, realizujących ścieżkę edukacyjną S6, są do siebie zbliżone.

Uwzględnienie okresu ukończenia edukacji (przed 1989 r., 1990-1999, 2000 i później) uwidacznia, że wraz z późniejszym wyjściem z systemu edukacji formalnej spada odsetek ogółem niezadowolonych z osiągniętego poziomu wykształcenia: z 26,6% (wskazania osób, które ukończyły edukację formalną przed 1989 r.) do około 23% (wskazania osób, które ukończyły edukację po roku 2000). Inny jest jednak rozkład odpowiedzi według ukończonych ścieżek (rys. 4.2).

Rysunek 4.2. Respondenci, którzy nie osiągnęli satysfakcji z poziomu zdobytego wykształcenia, według ścieżek i roku wyjścia z systemu edukacyjnego



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Jeśli odniesiemy analizy do ścieżek edukacyjnych i okresu wyjścia z systemu edukacji, to – podobnie jak w przypadku takich cech jak płeć i miejsce zamieszkania – najczęściej niezadowolonych z osiągniętego poziomu wykształcenia jest wśród osób o najniższych kwalifikacjach – a więc wśród tych, którzy zakończyli edukację na ośmioklasowej szkole podstawowej lub gimnazjum (po sześciolletniej szkole podstawowej), czyli tych, którzy ukończyli ścieżkę S1. Najmniej niezadowolonych jest wśród realizujących ścieżkę S6, niezależnie od roku wyjścia z systemu edukacji. Analizy wskazują zatem, że poziom wykształcenia, ale także rok wyjścia z systemu edukacji mają znaczenie dla występowania luki edukacyjnej. Różnica wskazań pomiędzy tymi, którzy zakończyli naukę – ścieżkę S1 – przed 1989 r., a tymi, którzy wyszli z systemu w latach późniejszych, wynosi ponad 11 p.p.

Kolejnym czynnikiem, który może mieć wpływ na ocenę zadowolenia z osiągniętego poziomu wykształcenia, jest typ ukończonej szkoły. Około ¼ absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (przede wszystkim kobiet, co może wskazywać na nie do koń-

ca zgodny z ich zainteresowaniami i preferencjami wybór) – w zasadzie bez względu na rok ukończenia szkoły – nie jest zadowolonych z osiągniętego poziomu wykształcenia. W przypadku absolwentów liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych, zarówno tych, którzy przystąpili do matury, jak i tych, którzy matury nie zdawali i którzy wyszli z systemu po 1990 r., odsetek niezadowolonych rośnie.

Rośnie także odsetek niezadowolonych po studiach licencjackich/inżynierskich (z niepełną 13% wśród tych, którzy ukończyli studia przed 1989 r.⁷, do ponad 25% wśród tych, którzy wyszli z systemu edukacji formalnej po 2000 r.). Spadek satysfakcji w tej ostatniej populacji najprawdopodobniej wynika w jakiejś mierze z konfrontacji z rynkiem pracy. Dyplom licencjata ciągle jest mniej wartościowy niż dyplom ukończenia studiów magisterskich, ale także mniej wartościowy niż dyplom inżyniera, szczególnie w czasie, gdy to pracodawcy ustalają reguły na tym rynku (rynek pracodawcy); przekłada się to na większe trudności w znalezieniu pracy i na niższe wynagrodzenia⁸. Sytuacja ta utrzymuje się w zasadzie od wielu lat, problem ten był sygnalizowany przez pracodawców, gdy pojawiali się na rynku pierwsi absolwenci wyższych szkół zawodowych (por. Drogosz-Zablocka, Minkiewicz i Nowakowska-Siuta, 2002).

Z kolei spadek satysfakcji z wykształcenia w grupie osób z dyplomem ukończenia studiów magisterskich lub równoważnych może być efektem umasowienia kształcenia oraz jego następstwa w postaci prawdopodobnego spadku jakości kształcenia i jego niedopasowania do zmieniających się potrzeb rynku pracy, co prowadzi do braku pracy w wyuczonym zawodzie. Szansą i wyróżnikiem osób z dyplomem magistra stają się dodatkowe świadectwa, dyplomy i posiadane doświadczenie praktyczne. W badaniu studentów Uniwersytetu Warszawskiego (UW), którzy w trakcie studiów podejmowali pracę, czynnikiem silnie różnicującym opinie studentów na temat wykorzystania zdobytych podczas studiów umiejętności był związek ich pracy ze studiami. Wśród tych, którzy wykonywali pracę zgodną z uzyskanym wykształceniem, trzech na czterech studentów potwierdzało, że umiejętności zdobyte na studiach są przydatne w pracy, a wśród tych, którzy wykonywali pracę niezwiązaną ze studiami, tylko co czwarty badany uznawał, że umiejętności nabyte podczas studiów są przydatne w pracy. Większość absolwentów studiów magisterskich (86%) po ukończeniu studiów pracowała przynajmniej przez miesiąc. Trzeba jednak brać pod uwagę zarówno charakterystykę warszawskiego rynku pracy, jak i dyplom magisterski prestiżowej warszawskiej uczelni, co może mieć wpływ na ten uzyskany wynik (Bożykowski i in., 2014).

Warto także zwrócić uwagę na stosunkowo niewielkie wahania odsetka wskazań na występowanie luki edukacyjnej w grupie badanych, którzy ukończyli nietypową ścieżkę kształcenia: po spadku o około 2 p.p. w populacji tych, którzy zakończyli kształcenie w latach 1990-1999, w porównaniu z tymi, którzy zakończyli kształcenie wcześniej, w kolejnym wyróżnionym okresie zakończenia edukacji utrzymuje się on prawie na tym samym poziomie (około 22%).

⁷ Przed 1989 r. mamy do czynienia tylko z absolwentami studiów inżynierskich, dopiero na początku lat 90. wprowadzono do systemu szkolnictwa wyższego tytuł licencjata.

⁸ Z Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń (OBW) przeprowadzonego przez firmę Sedlak & Sedlak w 2013 r. wynika, że osoby, które ukończyły wyższe studia zawodowe (inżynierskie lub licencjackie), zarabiały (mediana wynagrodzeń brutto) 3800 zł, a osoby po studiach magisterskich – 4950 zł.
http://www.wynagrodzenia.pl/payroll/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.503/wpis.2849

Zebrane informacje i przeprowadzone analizy w tym obszarze upoważniają do następujących stwierdzeń:

1. Kobiety, które mają średnio wyższy poziom wykształcenia niż mężczyźni, są mniej od nich zadowolone z poziomu posiadanego wykształcenia. Ta różnica w samoocenie jest szczególnie widoczna na niższym i średnich poziomach edukacji, tj. wśród tych, którzy ukończyli ścieżkę S1 oraz ścieżki S2, S3 i S4. Awans edukacyjny kobiet po roku 1989 (na co wskazują m.in. ogólnodostępne statystyki) przekłada się na wzrost ich satysfakcji z uzyskanego poziomu wykształcenia (o około 6 p.p.) w porównaniu z okresem wyjściowym i w porównaniu z mężczyznami, których samoocena jest wyższa, ale utrzymuje się w całym analizowanym okresie prawie na tym samym poziomie.
2. Satysfakcja z poziomu posiadanego wykształcenia jest największa wśród osób najlepiej wykształconych, najniższa satysfakcja z osiągniętego poziomu edukacji jest wśród badanych, którzy zakończyli kształcenie na najniższym poziomie. Wynik badania jest zbliżony z rezultatami innych badań (Kozarzewski, 2008, Panek, 2014, GUS, 2013).
3. Mieszkańcy miast, którzy mają średnio wyższy poziom wykształcenia niż mieszkańcy wsi⁹, są mniej zadowoleni z posiadanych kwalifikacji – mają większą potrzebę ich uzupełniania (różnica w samoocenie jest szczególnie widoczna na najwyższym i najniższych poziomach edukacji, a bardzo zbliżone odsetki wskazań, na dosyć niskim poziomie, są tylko wśród tych, którzy ukończyli ścieżkę S3 i S5).

4.3. Wybrane czynniki determinujące występowanie luki edukacyjnej – wyniki analizy modelowej

Model dwumianowej regresji logistycznej dotyczy prawdopodobieństwa wystąpienia luki edukacyjnej w zależności od biografii edukacyjnej opisywanej za pomocą ścieżki edukacyjnej, płci, wieku, miejsca zamieszkania oraz okresu ukończenia edukacji. Jak pokazuje tabela B.I.1. w Aneksie B.I, wszystkie zmienne są statystycznie istotne, a ich wpływ jest zgodny z oczekiwaniami wynikłymi z ustaleń dokonanych w powyższej analizie opisowej.

Wraz z coraz wyższym osiągniętym poziomem wykształcenia reprezentowanym przez kolejne ścieżki edukacyjne zmniejsza się ryzyko wystąpienia subiektywnej luki edukacyjnej – dla osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim (S2, S3, S4) jest ono o mniej więcej 65% mniejsze niż dla osób z wykształceniem podstawowym, dla osób z licencjatem – o prawie 73% mniejsze, a dla osób z wykształceniem wyższym magisterskim – o blisko 92%. U osób, których edukacja przebiegała zgodnie ze ścieżką S7, a więc – między innymi – mających przerwy w nauce, ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej jest mniejsze o 70%.

⁹ Prawie 10 p.p. różnicy we wskazaniach na ukończenie ścieżki S1 (7,4% mieszkańcy miast i 17,3% mieszkańcy wsi) i ścieżki S2 (odpowiednio: 24,9% i 34,8%) i prawie 9 p.p. we wskazaniach na ukończenie ścieżki S6 (14,2% mieszkańcy miast i 5,5% mieszkańcy wsi).

Prawdopodobieństwo, że kobieta jest niezadowolona z osiągniętego poziomu wykształcenia, jest o 40% wyższe od prawdopodobieństwa wystąpienia luki edukacyjnej wśród mężczyzn.

Wraz z wiekiem spada ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej. Takiej regularności – tzn. im większe miasto, tym mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej – nie można zauważyć, porównując wyniki dla miast według wielkości. Mieszkańcy miast małych i średnich (do 50 tys. mieszkańców) pod względem ryzyka wystąpienia luki edukacyjnej byli podobni do mieszkańców wsi – było ono o 16-25% większe. Mieszkańcy miast dużych (do 500 tys.) byli zdecydowanie bardziej niezadowoleni – prawdopodobieństwo wystąpienia luki jest o 69-80% większe niż wśród mieszkańców wsi, natomiast u mieszkańców miast największych to ryzyko spada, choć nadal jest ono większe o 50% od tego, które dotyczy osób zamieszkałych na wsi.

Oszacowania parametrów przy zmiennej „okres ukończenia edukacji” (przed 1989, 1990-1999, 2000 i później) ilustrują wzrost zadowolenia Polaków z osiągniętego poziomu wykształcenia – ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej wśród osób, które ukończyły swą edukację formalną w latach 1990-1999, jest o prawie 20% mniejsze, a dla kończących w okresie 2000 i później – o 26% mniejsze niż wśród osób, które kończyły edukację przed 1989 r.

Porównanie wyników dla tak samo wyspecyfikowanych modeli logistycznych szacowanych dla dwóch grup respondentów – tych, którzy ukończyli edukację przed 1989 r., i tych, którzy kończyli edukację później – prowadzi do poniższych spostrzeżeń.

Odwołując się do osób z wykształceniem podstawowym jako grupy referencyjnej, widać, że wśród osób, które osiągnęły wykształcenie co najwyżej średnie zgodnie ze ścieżkami typowymi (S2, S3, S4) przed 1989 r., stosunkowo mniejsze jest ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej niż wśród tych, które ukończyły swe ścieżki edukacyjne po 1989 r. Można to zapewne wiązać zarówno ze wzrostem świadomości własnych niedostatków edukacyjnych, jak i ze wzrostem aspiracji edukacyjnych. Natomiast okres uzyskania wykształcenia wyższego magisterskiego nie różnicuje ryzyka wystąpienia luki edukacyjnej. Można zatem stwierdzić, że wykształcenie wyższe niezmiennie zaspokaja aspiracje edukacyjne.

Osoby z nietypowym przebiegiem edukacji (ścieżka S7) po 1989 r. zdają się bardziej zadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia w porównaniu z tymi, które realizowały swą ścieżkę edukacyjną przed 1989 r.

Przed 1989 r. kobiety były bardziej niezadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia w porównaniu z mężczyznami niż kobiety, które zrealizowały swą ścieżkę edukacyjną po roku 1989 (prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej wyższe odpowiednio o blisko 50% i 32%). Awans edukacyjny kobiet po 1989 r. przekłada się zatem na ich większą satysfakcję z własnego wykształcenia względem satysfakcji odczuwanej przez mężczyzn.

Wiek wpływa podobnie na prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej w obu porównywanych okresach – im starsza osoba, tym mniejsze to prawdopodobieństwo. Generalnie profil niezadowolenia z osiągniętego wykształcenia mieszkańców miast według ich wielkości, opisywany przez wartości ilorazów szans w porównaniu z mieszkań-

cami wsi, jest zbliżony w obu porównywanych okresach, jednak wartości tych mierników świadczą o tym, że poczucie niezadowolenia wzrosło po 1989 r. (wyjątek stanowią mieszkańcy miast liczących od 20 do 50 tys. mieszkańców). Wynik ten zdaje się przemawiać za rosnącą w miastach świadomością konieczności uzupełniania wykształcenia, co może pogłębić wyraźnie niekorzystne dla mieszkańców wsi różnice w poziomie wykształcenia.

4.4. Zaprzestanie nauki – uwarunkowania decyzji

Powody zaprzestania nauki na określonym etapie kształcenia analizowane były na podstawie pytania E4: „W jakim stopniu każdy z poniżej wyróżnionych powodów wpłynął na Pana/Pani decyzję o zaprzestaniu nauki?”. Lista obejmowała 14 powodów, które można ująć następująco:

- I grupa: stan zdrowia lub niepełnosprawność uniemożliwiająca naukę, ciąża/opieka nad dzieckiem, musiałem(am) zaopiekować się innym członkiem gospodarstwa domowego;
- II grupa: brak środków na finansowanie nauki (np. brak pieniędzy na czesne, dojazd, materiały do nauki), zła sytuacja materialna/konieczność podjęcia pracy/konieczność zajęcia się gospodarstwem rolnym/firmą rodzinną, nie mam/nie miałem możliwości dojazdu do instytucji edukacyjnych;
- III grupa: problemy z nauką (np. zbyt niskie oceny, aby przejść na wyższy poziom nauki), problemy z nauczycielami, problemy z rówieśnikami;
- IV grupa: nie chciałem się dalej uczyć, zdałem(am) sobie sprawę, że nie lubię kierunku nauki/kierunek nauki nie był dla mnie odpowiedni, chciałem(am) zrobić sobie przerwę, chęć podjęcia pracy/usamodzielnienia się, inne.

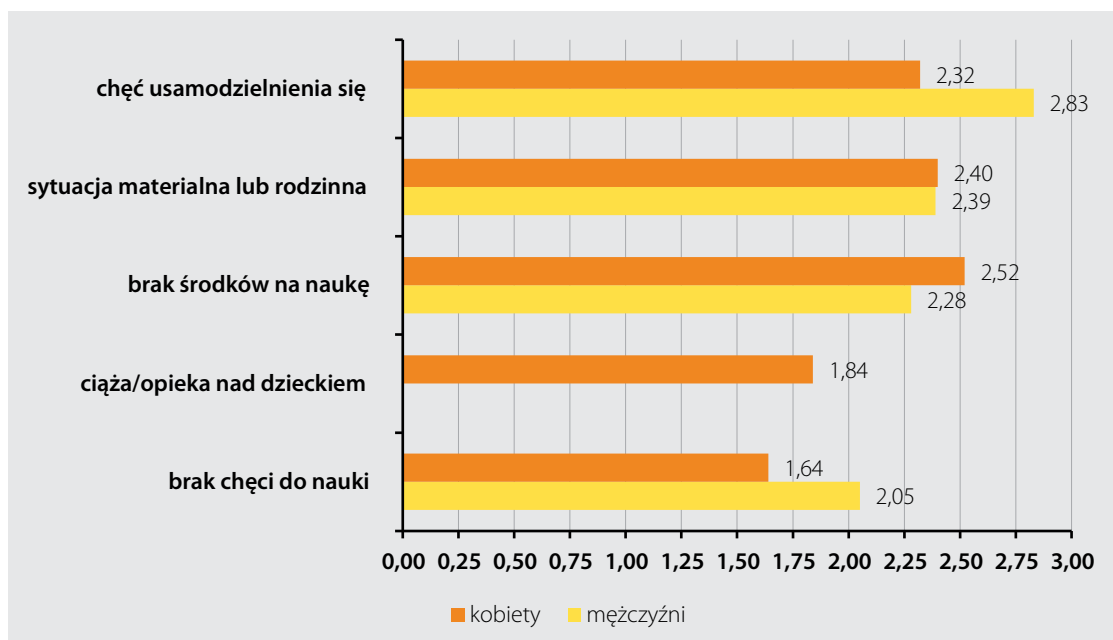
Poszczególne powody były oceniane w pięciostopniowej skali od 1 do 5, przy czym oceną najniższą była ocena 1, a najwyższą – 5. Im wyższa średnia uzyskana dla danego powodu, tym większe jego znaczenie. Przedmiotem dalszych analiz uczyniono średnie uzyskane oceny wyższe od 2. Na liście powodów, które będziemy komentować, znajduje się ciąża/opieka nad dzieckiem, mimo tego że w zestawieniu ogólnym nie spełnia on przyjętego kryterium. Jednak w niektórych analizach szczegółowych dotyczących zróżnicowania luki edukacyjnej w zależności od płci zasługuje na uwagę.

W badaniu ścieżek kształcenia realizowanym przez GUS, co już było sygnalizowane, czynniki związane z zaprzestaniem nauki na danym poziomie kształcenia dotyczyły właśnie ostatniego osiągniętego poziomu wykształcenia. Były to powody ekonomiczne, zdrowotne, rodzinne, zróżnicowane w zależności od płci (GUS, 2013).

W badaniu UDE respondenci wskazali przede wszystkim na trzy powody, które są de facto silnie związane z czynnikami ekonomicznymi: zła sytuacja materialna (średnia ocena na poziomie 2,4), brak środków na finansowanie nauki (2,43) oraz chęć podjęcia pracy, usamodzielnienia się (2,5) (rys. 4.3). Powód „brak środków na finansowanie nauki” wydaje się ważniejszy dla kobiet (średnia ranga powodu była wyższa dla kobiet we wszystkich przekrojach). Wśród mężczyzn wiodącą rolę odgrywał powód dotyczący chęci podjęcia pracy i usamodzielnienia się (ocena ogółem na poziomie 2,8 i we wszyst-

kich przekrojach wyższa od oceny kobiet) oraz brak chęci do dalszej nauki (średnia ocena na ponad 2 wobec średniej oceny 1,6 kobiet). Na brak wśród mężczyzn chęci do dalszej nauki wskazywały także badania Kozarzewskiego (2008).

Rysunek 4.3. Najistotniejsze powody przerwania edukacji według płci



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Ranga powodów przerwania edukacji przez kobiety i mężczyzn jest zróżnicowana nie tylko w odniesieniu do okresu kończenia kształcenia formalnego, ale także według miejsca zamieszkania.

Tabela 4.2.

Średnia ocena powodów zakończenia lub przerwania edukacji według okresu kończenia kształcenia formalnego i płci

Powody	Średnia ocena					
	Ukończenie do 89		Ukończenie 90-99		Ukończenie po 2000	
	M	K	M	K	M	K
Nie chciał się uczyć	2,02	1,63	2,09	1,73	2,04	1,56
Brak środków na naukę	2,33	2,56	2,28	2,50	2,17	2,44
Sytuacja materialna lub rodzinna	2,54	2,58	2,28	2,28	2,15	2,00
Chęć usamodzielnienia się	2,85	2,35	2,92	2,33	2,88	2,24

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Tabela 4.3.

Średnia ocena powodów zakończenia lub przerwania edukacji według miejsca zamieszkania i płci

Powody	Średnia ocena			
	Miasto		Wieś	
	M	K	M	K
Nie chciał się uczyć	2,01	1,63	2,11	1,65
Brak środków na naukę	2,17	2,41	2,45	2,72
Sytuacja materialna lub rodzinna	2,23	2,29	2,65	2,58
Chęć usamodzielnienia się	2,93	2,39	2,67	2,18

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Powyższe dane wskazują na znacznie większe znaczenie chęci usamodzielnienia się wśród mężczyzn niż wśród kobiet we wszystkich rozpatrywanych przekrojach. Jeśli chodzi o kobiety, to chociaż niezależnie od okresu zakończenia edukacji najistotniejszym dla nich powodem takiej decyzji był brak środków na naukę (dla tych, które wyszły z systemu formalnego przed rokiem 1989, dodatkowo sytuacja materialna i rodzinna), warto zauważyć, że znaczenie tego powodu było w kolejnych okresach nieco słabsze.

Wśród mieszkańców miast i tych, którzy zakończyli edukację po 1990 r., brak chęci do nauki był wyraźnie słabszy wśród kobiet niż wśród mężczyzn. Miejsce zamieszkania jest czynnikiem różnicującym powody wyjścia z edukacji zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. O decyzjach mężczyzn mieszkających w mieście w dużej mierze przesądziła chęć podjęcia pracy i usamodzielnienia się, o decyzjach kobiet – brak środków na naukę i chęć usamodzielnienia się. Dla mężczyzn na wsi decydującymi czynnikami były sytuacja materialna i chęć usamodzielnienia się, dla kobiet – motywy finansowe (brak środków na naukę i sytuacja materialna lub rodzinna).

Próba rozpoznania, czy wskazane powody zaprzestania nauki uzależnione są od poziomu kształcenia, na którym ta nauka została przerwana, jak to miało miejsce w ba-

daniu Głównego Urzędu Statystycznego (2013), prowadzi do poniższych spostrzeżeń. Uwzględniamy w nich także zróżnicowanie znaczenia powodów między kobietami i mężczyznami (tabela 4.4).

Tabela 4.4.

Średnia ocena powodów zakończenia/przerwania nauki według ścieżek kształcenia i płci

Ścieżka	Powody przerwania nauki				
	Brak chęci do nauki	Ciąża / opieka nad dzieckiem	Brak środków na naukę	Zła sytuacja materialna GD / zajęcie się gospodarstwem rolnym lub firmą	Chęć usamodzielnienia się
S1: O	2,12	1,58	2,64	2,71	2,23
S1: M	2,58	-	2,48	2,65	2,60
S1: K	1,83	1,58	2,75	2,75	1,99
S2: O	1,93	1,73	2,38	2,49	2,78
S2: M	2,11	-	2,28	2,65	3,02
S2: K	1,76	1,73	2,48	2,49	2,57
S3: O	1,78	2,14	2,15	1,99	2,62
S3: M	2,03	-	2,00	2,04	2,99
S3: K	1,64	2,14	2,23	1,96	2,41
S4: O	1,60	1,90	2,43	2,29	2,61
S4: M	1,78	-	2,17	2,19	2,95
S4: K	1,50	1,90	2,57	2,35	2,42
S5: O	1,46	2,24	2,25	1,93	2,49
S5: M	1,55	-	2,08	2,02	2,92
S5: K	1,41	2,24	2,33	1,89	2,26
S6: O	1,35	2,19	2,13	1,79	2,49
S6: M	1,42	-	1,23	1,94	2,66
S6: K	1,31	2,19	2,08	1,71	2,26
S7: O	1,65	1,97	2,40	2,31	2,38
S7: M	1,82	-	2,27	2,36	2,63
S7: K	1,55	1,97	2,49	2,29	2,21
Ogółem	1,81	1,84	2,43	2,40	2,52

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Po pierwsze, brak chęci do nauki miał wpływ na decyzję o zakończeniu edukacji przez mężczyzn, których biografię opisuje ścieżka S1 (średnia ocena na poziomie 2,58) i ścieżka S2 (średnia ocena 2,11). To potwierdza wyniki innych badań, wskazujące, że osoby o niskim poziomie wykształcenia nie są zainteresowane dalszym kształceniem (Kozarzewski, 2008, GUS, 2013).

Po drugie, ciężka lub opieka nad dzieckiem jest ważnym powodem do zakończenia nauki na poziomie szkoły średniej bez matury (ścieżka S3, średnia ocena 2,14), po studiach licencjackich (ścieżka S4, średnia ocena 2,24) lub magisterskich (ścieżka S5, średnia ocena 2,19).

Po trzecie, brak środków na naukę miał większy wpływ na decyzje o rezygnacji z dalszej edukacji przez kobiety niż przez mężczyzn. Był to główny (lub jeden z głównych) powodów zakończenia edukacji na najniższym poziomie (ścieżka S1) i po maturze (S4).

Zła sytuacja materialna i niekorzystny splot uwarunkowań rodzinnych powodowały wyjście z systemu kształcenia zarówno przez mężczyzn, jak i przez kobiety na niższych etapach edukacji (po zakończeniu edukacji na poziomie podstawowym, gimnazjalnym lub zasadniczej szkoły zawodowej), a chęć usamodzielnienia – przez mężczyzn na wszystkich etapach edukacji (choć szczególnie po zakończeniu zasadniczej szkoły zawodowej, na etapie szkoły średniej i po ukończeniu studiów licencjackich).

Powyższe analizy wybranych powodów zaprzestania edukacji, odwołujące się do ich rangi w ocenie respondentów, nasuwają kilka generalnych wniosków.

Po pierwsze, na decyzje o zakończeniu edukacji przez kobiety wpływał przede wszystkim brak środków na jej sfinansowanie, przy czym powód ten miał większe znaczenie przed 1989 r., a także dla mieszkanki wsi (średnie oceny odpowiednio 2,56 i 2,72). Podobne spostrzeżenia dotyczą powodu „sytuacja materialna lub rodzinna”. Warto zauważyć, że znaczenie tych dwóch powodów spadało po 1989 r. W okresie po 2000 r. to – obok braku środków na naukę – chęć usamodzielnienia się była najwyżej ocenianym przez kobiety powodem zakończenia edukacji.

Po drugie, o ile wśród mężczyzn znaczenie powodu „sytuacja materialna lub rodzinna” było we wszystkich analizowanych przekrojach zbliżone do jego rangi wśród kobiet, o tyle powodem dominującym – niezależnie od okresu zakończenia edukacji – była dla nich chęć usamodzielnienia się. Poza tym należy zwrócić uwagę na powód „nie chciał się uczyć”, który – jak pokazuje analiza według ścieżek – ważył w jakiejś mierze na decyzji zakończenia edukacji na poziomie S1, S2 i S3, przy czym w mniejszym stopniu w mieście niż na wsi.

Po trzecie, inna jest ranga omawianych powodów zakończenia edukacji przez osoby mieszkające w mieście i na wsi. Mniejsze znaczenie dla osób mieszkających na wsi ma chęć usamodzielnienia się, większe – sytuacja materialna i brak środków na naukę, również większe – w grupie mężczyzn – niechęć do nauki.

Najważniejsze ustalenia wynikające z analiz szczegółowych dotyczących powodów zakończenia nauki według ukończonych ścieżek kształcenia według płci, okresu zakończenia edukacji i miejsca zamieszkania przedstawiają się następująco:

1. Dla przerwania edukacji przed rokiem 1989 wśród mężczyzn i kobiet ze ścieżką S1 w pierwszej kolejności miały znaczenie sytuacja materialna i brak środków na naukę oraz – w nieco mniejszym stopniu – chęć usamodzielnienia się, dla tych mężczyzn, którzy przerwali kształcenie w latach 1990-1999 – wszystkie wymienione powody (ocena każdego na poziomie 2,6-2,7), dla kobiet – brak środków na

naukę (ocena 2,16) oraz – w takim samym stopniu (ocena 2,13) – sytuacja materialna i rodzinna. Po 2000 r. były to niechęć do nauki (ocena mężczyzn 3,34, kobiet – 2,24) oraz – w przypadku mężczyzn – chęć bycia samodzielnym (ocena 2,91). Mężczyźni mieszkający w mieście wyróżnili dwa powody przerwania nauki – nie chcieli się uczyć (ocena 2,73) i chcieli być samodzielnymi (2,78), mężczyźni mieszkający na wsi i kobiety – zarówno te, które mieszkały w mieście, jak i te, które mieszkały na wsi – brak środków na naukę oraz sytuację materialną lub rodzinną. Warto dodać, że w przypadku mężczyzn mieszkańców wsi pozostałe dwa powody, tj. niechęć do nauki i chęć usamodzielnienia się, były także ocenione dosyć wysoko (odpowiednio: 2,46 i 2,47).

2. W przypadku ścieżki S2 najwyższym ocenionym powodem zaprzestania kształcenia była chęć usamodzielnienia się (we wszystkich przekrojach wyżej oceniona przez mężczyzn). Wyjątek stanowiły kobiety mieszkające na wsi, dla których ważniejszym powodem był brak środków na naukę oraz sytuacja materialna i rodzinna. Warto też zasygnalizować, że i wśród mężczyzn, i wśród kobiet, szczególnie tych, którzy zakończyli edukację przed 2000 r., liczyły się także względy finansowe, a w grupie mężczyzn – dodatkowo niechęć do nauki (wśród tych, którzy przerwali edukację po 1990 r.).
3. Mężczyźni z wykształceniem średnim (S3) rezygnowali z dalszej edukacji, bo chcieli być samodzielnymi (najwyższa ocena tego powodu we wszystkich przekrojach, ale najwyższa wśród mieszkańców miast – 3,25 – i tych, którzy przerwali kształcenie przed 1989 r. – 3,18), kobiety – dlatego że, podobnie jak mężczyźni, chciały być samodzielne (choć ich ocena tego powodu była nieco niższa), ale także np. z powodu ciąży lub opieki nad dzieckiem (ten powód oceniły na 2,6 kobiety, które zakończyły kształcenie po 2000 r.).
4. Przerwanie edukacji po maturze (S4) może wynikać z wielu powodów – nie tylko z konieczności, ale także z wyboru. Mężczyźni, którzy wyszli z systemu edukacji, najczęściej ocenili powód „chęć usamodzielnienia się” (średnia ocena bliska 3 lub ponad 3), chociaż nie bez znaczenia były ograniczenia finansowe (ważniejsze dla tych, którzy mieszkali na wsi), kobiety – brak środków na naukę (wyższa ocena tego motywu przez kobiety, które mieszkały na wsi, i te, które zakończyły edukację w okresie 1990-1999), sytuację materialną i rodzinną oraz chęć usamodzielnienia się (średnia ocena ogółem na poziomie 2,4).
5. Zakończenie nauki na poziomie licencjackim zdaje się wynikać głównie z potrzeby usamodzielnienia się (2,92 ocena mężczyzn i 2,26 ocena kobiet). Warto zwrócić uwagę na wyraźnie niższą ocenę tego powodu przez tych mężczyzn, którzy przerwali kształcenie przed 1989 r. (średnia ocena 2,17) i bardzo wysoką w grupie tych, którzy zakończyli kształcenie w latach 1990-1999 (średnia ocena 5,0). Powód ten był wiodący dla przerwania edukacji przez mężczyzn mieszkańców wsi (ocena 3,10) i mieszkańców miast (2,88), ale w mieście dodatkowo wskazano na brak środków na naukę (2,18). Decyzje zakończenia nauki podjęte przez kobiety wynikały z wielu powodów: ciąży/opieki nad dzieckiem (wyższa niż średnia ocena tych kobiet, które zakończyły kształcenie przed 1989 r. – 2,60 [wobec średniej ogółem 2,33], i tych, które mieszkały na wsi – 2,85), sytuacji materialnej (średnia ocena dla kobiet, które wyszły z systemu w latach 1990-1999 – 2,88 [wobec średniej ogółem

na poziomie 1,89]), braku środków na naukę (powód ważny dla kobiet, które zakończyły kształcenie po 2000 r. [ocena 2,39] i które mieszkały w mieście [średnia ocena 2,43]).

6. Zakończenie nauki na najwyższym poziomie (S6), jeśli nie planuje się kariery naukowej, jest dosyć oczywistą decyzją. Nie oznacza ona automatycznie wejścia na rynek pracy, bo jeśli pozwala na to sytuacja materialna, można wykorzystać wiele różnych możliwości. Stąd może wskazania – w odpowiedzi na pytanie o powód przerwania kształcenia – na brak środków na dalszą naukę (przez mężczyzn, którzy skończyli studia przed 1989 r. [2,36] i tych, którzy wyszli z systemu edukacji formalnej po 2000 r. [2,32], oraz kobiety, które zakończyły kształcenie w okresie 1990-1999 [2,48], i te, które mieszkały na wsi [2,33]). Chęć usamodzielnienia się najwyżej ocenili ci (mężczyźni i kobiety), którzy zakończyli edukację po 2000 r. (odpowiednio 2,7 i 2,5). Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, ocena tego powodu – chęci usamodzielnienia się – przez mężczyzn (zarówno mieszkających w mieście, jak i na wsi) była wyższa niż ocena kobiet, przy czym był on ważniejszy dla mężczyzn mieszkających na wsi niż tych, którzy mieszkali w mieście (odpowiednio: 2,73 i 2,64), i dla kobiet mieszkających w mieście niż tych, które mieszkały na wsi (odpowiednio: 2,42 i 2,37).
7. Ścieżka S7 opisuje nietypowy przebieg biografii edukacyjnej, w którym występują m.in. przerwy w nauce między poszczególnymi etapami kształcenia i sama nauka trwa dłużej, niż to wynika z czasu przeznaczanego w systemie edukacji na ukończenie danego etapu. Wśród osób ze ścieżką S7 prawie 70% ma wykształcenie średnie ogólnokształcące lub wyższe (licencjat, magister), podobnie jest w grupie kobiet, natomiast wśród mężczyzn odsetek ten wynosi 58%. Niezależnie od okresu ukończenia edukacji biografia edukacyjna tego typu częściej dotyczyła kobiet – kobiety stanowiły 60% osób, których przebieg edukacji opisuje ścieżka S7. Dodatkowo z czasem ta niestandardowa ścieżka edukacyjna była realizowana coraz częściej: w okresie do 1989 r. realizowało ją 15% mężczyzn i 18% kobiet, w latach 1990-1999 – 18% mężczyzn i 23% kobiet, a po roku 2000 – 21% mężczyzn i 26% kobiet.

Zaprzestanie nauki wśród osób o nietypowej ścieżce edukacyjnej, zarówno wśród mężczyzn, jak wśród kobiet, wynikało z kilku powodów (ocenę powyżej 2 miały w grupie mężczyzn wszystkie, poza powodem „nie chciał się uczyć”, w grupie kobiet – dodatkowo – „ciąża, opieka nad dzieckiem”). W grupie mężczyzn za najważniejszy powód można uznać chęć usamodzielnienia się – średnia ocena wyniosła od 2,52 (na wsi i wśród tych, którzy zakończyli kształcenie w okresie 1990-1999) do 2,87 (wśród tych, którzy wyszli z systemu przed 1989 r.), w grupie kobiet – brak środków na naukę (2,41 w mieście i 2,59 na wsi; 2,36 wśród kobiet, które zakończyły kształcenie przed 1989 r., 2,54 – ocena tych, które wyszły z systemu w okresie 1990-1999, i 2,58 – tych, które wyszły z systemu po 2000 r.).

Na zakończenie warto może odnieść się do sygnalizowanych przez badanych innych powodów przerwania kształcenia, których tutaj dotąd nie wymieniano (głównie z powodu małej liczebności w wyłonionych przekrojach respondentów). Na stan zdrowia lub niepełnosprawność uniemożliwiająca naukę, konieczność opieki nad innym członkiem gospodarstwa domowego, brak możliwości dojazdu do placówek edukacyjnych

i problemy z nauką wskazywali na ogół ci, którzy zakończyli edukację na najniższym poziomie, na potrzebę zrobienia sobie przerwy w nauce – ci, którzy zakończyli edukację na poziomie najwyższym (na studiach licencjackich lub magisterskich).

4.5. Zamierzenia podjęcia ponownego kształcenia w systemie edukacji formalnej

Ocena zamiaru uzupełniania wykształcenia w systemie edukacji formalnej może być dokonana na podstawie odpowiedzi na pytanie E5: „Czy zamierza Pan/Pani podjąć naukę w szkole lub na uczelni w ciągu najbliższych 2 lat?”. Analiza dotyczy respondentów, którzy znajdowali się poza systemem edukacji formalnej i nie byli usatysfakcjonowani osiągniętym poziomem wykształcenia, czyli odpowiedzieli „nie” na pytanie E3. (Rozważaną populację stanowi obecnie 7167 osób (2876 mężczyzn i 4291 kobiet). Jej celem jest ustalenie, czy osoby deklarujące, że nie osiągnęły poziomu wykształcenia, jaki chciały, zamierzają uzupełnić wykształcenie w systemie edukacji formalnej. Przyjęto przy tym, że odpowiedzi „tak, będę kontynuował naukę na poziomie, jakiego wcześniej nie skończyłem(am)” oraz „tak, podejmę naukę na wyższym poziomie” interpretowane są jako zamiar podjęcia nauki. Decyzja ta może pośrednio wskazywać na elastyczność systemu edukacji formalnej i możliwość powrotu do tego systemu po przerwie oraz na znaczenie edukacji formalnej wobec pozaformalnej (eksternistycznej czy kursowej), prowadzącej do osiągnięcia danego poziomu wykształcenia. Zagadnienie to wymagałoby jednak osobnych, pogłębionych badań.

W tych analizach ważne jest też określenie, jakie cechy respondentów mają wpływ na te zamiary. Analiza opisowa zamierzeń podjęcia nauki przez respondentów niezadowolonych z osiągniętego poziomu wykształcenia obejmuje te same cechy co poprzednio, czyli płeć, ścieżkę edukacyjną, miejsce zamieszkania, okres ukończenia nauki. W analizie modelowej uwzględniamy dodatkowo wiek respondenta, sytuację rodzinną, sytuację materialną oraz status na rynku pracy, uznając, że te zmienne mogą oddziaływać na deklarowane zamierzenia uzupełniania poziomu wykształcenia w ten sposób.

Aż ponad 92% respondentów (prawie tyle samo kobiet i mężczyzn) z rozpatrywanej obecnie grupy nie zamierza podjąć nauki, by zakończyć rozpoczęty etap kształcenia lub rozpocząć kolejny etap. To w ogromnej większości osoby, które przerwały edukację na poziomie od S1 do S4 (od około 90% osób ze ścieżką edukacyjną S4 do prawie 97% osób ze ścieżką edukacyjną S1). Z wyjątkiem kobiet, które przerwały edukację na poziomie S2¹⁰, prawidłowość jest taka: im niższy poziom edukacji, tym większy odsetek osób, które nie planują dalszego formalnego kształcenia. Nie planuje także kształcenia w ciągu najbliższych 2 lat od 62 do 68% badanych, którzy wyszli z systemu po ukończeniu studiów licencjackich i magisterskich (o około 3-5 p.p. więcej mężczyzn niż kobiet) i prawie 89% tych, którzy zakończyli edukację na poziomie S7 (prawie 90% mężczyzn i około 88% kobiet).

Generalnie nie zamierza podjąć nauki w ciągu najbliższych 2 lat więcej mieszkańców wsi niż miast (różnica po około 5 p.p. w populacji kobiet i mężczyzn), przy czym więcej tych, którzy zakończyli kształcenie przed 1989 r., niż tych, którzy wyszli z systemu edukacji w latach 1990-1999, i więcej tych, którzy wyszli z edukacji w okresie 1990-1999, niż

¹⁰ Odsetek wskazań – 97,4%.

tych, którzy zakończyli kształcenie po 2000 r. (w populacji mężczyzn różnica wskazań odpowiednio: ponad 10 p.p. i 15 p.p., w populacji kobiet – ponad 7 p.p. i 20 p.p.).

Tabela 4.5.

Respondenci, którzy nie zamierzają podjąć edukacji formalnej w ciągu 2 lat, według płci, okresu wyjścia z edukacji, ścieżki kształcenia i miejsca zamieszkania (w %)

Ścieżka	Wyszczególnienie											
	Do 1989		1990-1999		Po 2000		Miasto		Wieś		Ogółem	
	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K
S1	99,7	99,3	96,1	97,0	81,4	69,9	94,3	95,6	98,2	97,6	96,5	96,7
S2	99,1	99,1	92,6	95,5	80,4	87,1	95,2	96,8	96,4	98,2	95,8	97,4
S3	98,2	99,2	93,3	95,4	70,0	80,0	90,0	94,6	91,7	94,4	90,6	94,5
S4	99,1	98,8	92,9	89,0	67,1	75,9	88,5	92,4	85,0	90,7	87,5	91,8
S5	100,0	100,0	100,0	100,0	59,5	58,6	68,4	61,3	57,1	68,2	66,7	63,1
S6	90,9	89,3	76,9	83,3	60,0	48,9	69,4	61,2	64,3	68,0	68,4	62,4
S7	98,7	97,4	86,8	81,5	74,4	72,7	87,2	86,4	95,6	91,2	89,8	87,8

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Analiza szczegółowych danych prowadzi do następujących spostrzeżeń:

1. Im wcześniejszy okres przerwania kształcenia, tym większy odsetek tych, którzy nie planują wznowienia edukacji formalnej. Dotyczy to prawie wszystkich ścieżek w obu populacjach (mężczyzn i kobiet). Warto podkreślić, że spośród osób z wykształceniem licencjackim (ścieżka S5) ukończonym po 2000 r. nieco ponad 40% zarówno mężczyzn, jak i kobiet miało zamiar kontynuować naukę.
2. W subpopulacji osób, które zakończyły kształcenie po 2000 r., im niższy etap edukacji, tym wyższy odsetek osób, które nie planują dalszego kształcenia (wyjątkiem są kobiety, których kształcenie opisuje ścieżka S1, i mężczyźni po studiach magisterskich).
3. Różnice wskazań mieszkańców miast i wsi, którzy zakończyli edukację co najwyżej na poziomie szkoły zasadniczej zawodowej (S1-S2) i nie mają zamiaru podejmować nauki, wynoszą od 1 do 3 p.p. (wyższe wartości dla mieszkańców miast zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet). Wśród tych respondentów, którzy zakończyli edukację na poziomie studiów licencjackich, w grupie mężczyzn częściej nie zamierzają się dalej kształcić mieszkańcy miast (różnica około 11 p.p.), a w grupie kobiet – mieszkanki wsi (różnica około 7 p.p.).

Reasumując: analizy te sugerują, że do dalszego kształcenia bardziej skłonni są mieszkańcy miast, osoby o wyższym poziomie wykształcenia i osoby młodsze, które zakończyły swoją ścieżkę edukacyjną po 2000 r. Kobiety nieco częściej niż mężczyźni deklarują zamiar podjęcia nauki. Ocena, w jakim stopniu każda z tych cech wpływa na zamiar kształcenia się w systemie edukacji formalnej, zostanie dokonana na podstawie wyników analizy modelowej.

Model regresji logistycznej sformułowano dla zmiennej zależnej zdefiniowanej dwuwartościowo: przyjmuje wartość 1, gdy respondent deklaruje zamiar podjęcia nauki, oraz wartość 0, gdy nie ma takiego zamiaru. Wśród zmiennych objaśniających prawdopodobieństwo złożenia takiej deklaracji uwzględniono – oprócz cech respondenta wyżej rozważanych (płeć, ścieżka edukacyjna, okres ukończenia edukacji, miejsce zamieszkania w ujęciu miasto-wieś) – także wielkość miasta, wiek respondenta, subiektywną ocenę sytuacji materialnej jego gospodarstwa, sytuację rodzinną (wiek najmłodszego dziecka, obecność osoby niepełnosprawnej), bieżący status na rynku pracy. Przypuszczamy bowiem, że im lepsza sytuacja materialna, tym większa szansa na podjęcie zamiaru podjęcia nauki. I przeciwnie: obecność dzieci, zwłaszcza ich wiek, czy obecność osoby niepełnosprawnej może przeszkodzić w formułowaniu takich zamierzeń. Można także oczekiwać, że osoby pracujące mają większą motywację do podnoszenia poziomu swego wykształcenia niż pozostające poza rynkiem pracy. Pełny opis zmiennych zawarto w Aneksie B.1, a wyniki oszacowań modeli pokazuje tabela B.1.2., przy czym zrezygnowano z estymacji modelu dla respondentów, których ścieżki edukacyjne kończyły się przed 1989 r., ze względu na zbyt małą liczebność w odniesieniu do niektórych zmiennych.

W modelu dla całej rozpatrywanej grupy respondentów (model 1) oszacowania przy wszystkich uwzględnionych zmiennych objaśniających wskazują kierunek ich wpływu na prawdopodobieństwo deklarowania zamiaru podjęcia nauki w ciągu najbliższych 2 lat zgodny z oczekiwaniami, jednak w niektórych przypadkach ten wpływ jest statystycznie nieistotny.

Jedynie osoby, które zrealizowały ścieżki S4-S7, różnią się istotnie od osób z wykształceniem podstawowym ze względu na prawdopodobieństwo deklarowania zamiaru podjęcia nauki w ciągu najbliższych 2 lat: ci ze ścieżką S4 mają to prawdopodobieństwo wyższe o 82%, dla osób mających licencjat i magisterium jest ono odpowiednio ponad czterokrotnie wyższe (ścieżka S5) i pięciokrotnie wyższe (ścieżka S6), a dla respondentów, którzy mieli przerwę w swej biografii edukacyjnej (ścieżka S7) – ponad trzykrotnie wyższe. Oszacowania te potwierdzają znaną z innych badań wysoką selektywność aktywności edukacyjnej dorosłych ze względu na poziom wykształcenia – im wyższe wykształcenie, tym większa skłonność do jego uzupełniania.

Kobiety, które odczuwają brak satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia, są bardziej skłonne do podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej. Przy kontroli innych zmiennych prawdopodobieństwo deklaracji zamiaru podjęcia nauki przez kobiety jest o prawie 25% wyższe w porównaniu z mężczyznami.

Wiek respondenta znacznie silniej wpływa na prawdopodobieństwo zamiaru podjęcia nauki niż w modelu opisującym wystąpienie luki edukacyjnej – im starsza osoba, tym mniejsze prawdopodobieństwo deklarowania zamiaru podjęcia nauki w systemie formalnym.

Generalnie mieszkańcy miast chętniej deklarują zamiar podjęcia nauki w porównaniu z mieszkańcami wsi, przy czym dla miast najmniejszych, średnich oraz największych, a także Warszawy, różnica między odpowiednimi prawdopodobieństwami jest nieistotna statystycznie.

Przypuszczenie, że im trudniejsza sytuacja materialna, tym mniejsza szansa deklaracji zamiaru podjęcia nauki, nie potwierdziło się. Co prawda kierunek wpływu tej zmiennej jest zgodny z oczekiwaniami, tzn. im lepiej respondenci oceniają swą sytuację materialną, tym większa szansa deklarowania zamiaru dalszej edukacji w stosunku do osób o najtrudniejszej sytuacji materialnej, jednak wpływ ten jest statystycznie nieistotny.

Zgodnie z oczekiwaniami wiek najmłodszego dziecka ma znaczenie dla zamiarów podjęcia nauki przez rodziców, choć ten wpływ jest istotny w przypadku dzieci młodszych. Wychowywanie dziecka w wieku do 12 lat znacząco redukuje szanse deklarowania zamiaru podjęcia nauki przez rodziców w porównaniu z osobami, które dzieci nie mają. Najmłodsze dziecko w wieku do 3 lat słabiej ogranicza te szanse (o 32%) niż dziecko w wieku 3-6 oraz 7-12 lat (o 44-47%).

Podobnie obecność osoby niepełnosprawnej w gospodarstwie domowym respondenta nie sprzyja zamiarowi podjęcia nauki – prawdopodobieństwo, że członkowie gospodarstw domowych z osobą niepełnosprawną zadeklarują taki zamiar, jest o blisko 29% mniejsze niż wśród respondentów z gospodarstw bez osób niepełnosprawnych. Natomiast bieżący status na rynku pracy nie wpływa na prawdopodobieństwo deklaracji zamiaru podjęcia nauki.

Zgodnie ze spostrzeżeniami analizy opisowej okres kończenia edukacji ma znaczenie dla skłonności do dalszej nauki – dla osób, które kończyły edukację w latach 1990-1999, prawdopodobieństwo deklaracji zamiaru dalszej nauki jest prawie trzy razy większe w porównaniu z osobami kończącymi edukację przed 1989 r., a dla osób kończących po 2000 r. – prawie czterokrotnie wyższe.

Wyniki estymacji modelu dla respondentów, którzy kończyli swą edukację po 1989 r. (model 3), ukazują podobne oddziaływanie większości rozpatrywanych zmiennych (ścieżka edukacyjna, płeć, wiek, miejsce zamieszkania). Nieco silniejszy wpływ w tej grupie respondentów ma sytuacja materialna; jest on istotny tylko dla osób bardzo łatwo wiążących koniec z końcem (przy poziomie istotności 0,068). Warto podkreślić, że obok dzieci w wieku do 12 lat także posiadanie dziecka najmłodszego dziecka w wieku 13-19 lat działa ograniczająco na zamiary dalszej edukacji rodziców.

Osoby deklarujące zamiar podjęcia nauki zapytano o przyczyny ponownego podjęcia nauki – pytanie E6: „W jakim stopniu każdy z poniżej wyróżnionych powodów wpłynął na Pana/Pani decyzję o kontynuowaniu nauki?”. Możliwe odpowiedzi na to pytanie obejmowały następujące powody:

- namówili mnie rodzice / przyjaciele / partner(ka),
- chcę mieć dyplom ukończenia szkoły,
- nie mogłem(am) znaleźć odpowiedniej pracy,
- znalazłem(am) odpowiednią szkołę,
- oczekuje tego ode mnie mój pracodawca,

- pozwoliła mi na to sytuacja finansowa,
- pozwala mi na to mój stan zdrowia,
- ustąpiła inna (niż sytuacja finansowa czy stan zdrowia) przyczyna przerwy w nauce,
- inne.

Podobnie jak poprzednio (omawiane już pytanie E4) znaczenie tych powodów było oceniane w pięciostopniowej skali (od 1 – w żadnym stopniu, do 5 – w decydującym stopniu). W analizie zwracaliśmy uwagę na te powody, które wpłynęły na decyzję badanych o kontynuowaniu nauki przynajmniej w umiarkowanym stopniu (czyli gdy średnia ocena była co najmniej 2). Taką średnią miały tylko 4 z 9 branych pod uwagę powodów. Są to przede wszystkim chęć posiadania dyplomu (ocena 3,6), poprawa sytuacji finansowej (2,4), znalezienie odpowiedniej szkoły (2,3) i poprawa stanu zdrowia (średnia ocena 2,1). Dla kobiet najważniejsze okazały się chęć posiadania dyplomu (3,65), szczególnie dla tych po studiach licencjackich (4,39), i znalezienie odpowiedniej szkoły (2,37), szczególnie dla tych, które zakończyły edukację na najniższym poziomie (2,55). Dla mężczyzn również najważniejsza była chęć posiadania dyplomu (3,47), szczególnie dla tych, którzy wyszli z systemu, mając średnie wykształcenie (ścieżka S3 – ocena 3,92, ścieżka S4 – ocena 4,12), a ponadto poprawa sytuacji finansowej (2,55), szczególnie dla tych, którzy zakończyli edukację na etapie S3 (ocena 3,33) i S4 (ocena 2,88).

4.6. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej (w ciągu ostatnich 12 miesięcy)

Jak pokazano w poprzednim punkcie, stosunkowo niewielki odsetek osób, u których została zidentyfikowana subiektywna luka edukacyjna (8%), zamierza podjąć naukę w systemie edukacji formalnej. Obecnie przedmiotem zainteresowania jest skłonność respondentów do uczestniczenia w edukacji pozaformalnej. Podstawą odpowiednich analiz jest pytanie E39: „Czy Pan/Pani uczestniczył(a) w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań w roku szkolnym 2013/2014?“, przy czym obecnie rozpatrywaną zbiorowość stanowią wszyscy respondenci, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie – niezależnie od tego, czy pozostają w systemie edukacji formalnej.

Okolo 88% osób (prawie tyle samo kobiet i mężczyzn) nie uczestniczyło w żadnej aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych i innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań. W edukacji pozaformalnej rzadziej uczestniczyli mieszkańcy wsi (nie uczestniczyło około 91% kobiet i mężczyzn mieszkających na wsi) niż mieszkańcy miast (nie uczestniczyło ponad 85% kobiet i mężczyzn mieszkańców miast). Osoby starsze, które zakończyły edukację formalną we wcześniejszym okresie, w roku szkolnym 2013/2014 rzadziej korzystały z edukacji pozaformalnej niż osoby młodsze, które zakończyły edukację formalną później (w subpopulacji mężczyzn nie dokształcało się prawie 94% tych, którzy zakończyli kształcenie przed 1989 r., 88% tych, którzy wyszli z systemu kształcenia w latach 1990-1999, i niespełna 80% tych, którzy wyszli z systemu po roku 2000, w subpopulacji kobiet zaś nie kształciło się pozaformalnie – odpowiednio – ponad 92%, prawie 86% i prawie 80%).

Uzyskane w badaniu UDE wyniki dotyczące udziału w edukacji pozaformalnej można porównywać z tymi, których dostarczyło badanie *Kształcenie dorosłych*, zrealizowane w 2012 r. przez GUS¹¹. Uczestnikami tego badania były osoby w wieku 18-69 lat, które w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed dniem prowadzenia wywiadu uczestniczyły w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Wyniki tego badania w odniesieniu do uczestników kształcenia pozaformalnego wskazują, że osoby z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym uczestniczące w kształceniu pozaformalnym stanowiły tylko 2,6% w tej grupie, z wykształceniem zasadniczym zawodowym – 14,4%, średnim ogólnokształcącym – niewiele ponad 6%, z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym – 24,2%, natomiast ponad połowę uczestników kształcenia pozaformalnego w wieku 25-64 lata stanowiły osoby z wykształceniem wyższym. Dane te pokazują, że osoby legitymujące się najwyższym poziomem wykształcenia najczęściej podnoszą poziom swoich kwalifikacji i umiejętności, korzystając z tego rodzaju edukacji. Także badanie *Bilans kapitału ludzkiego* (BKL, kolejne edycje)¹² wskazuje na relatywnie niski (w stosunku do innych krajów UE) udział osób dorosłych w kształceniu w formach pozaszkolnych i sytuacja ta nie zmienia się w zasadzie od lat. O niedoborach kompetencyjnych osób dorosłych, będących m.in. wynikiem braku ich uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym, świadczą także wyniki *Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych* – PIAAC (The Programme for International Assessment of Adult Competencies, 2013).

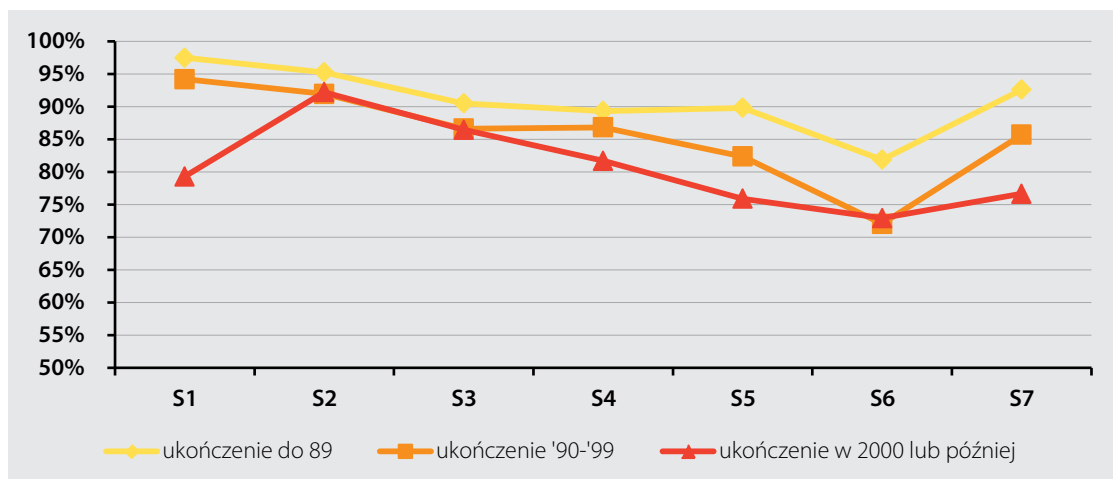
Analiza w przekroju ścieżek edukacyjnych pokazała, że uczestnictwo w edukacji pozaformalnej było ściśle związane z poziomem posiadanego wykształcenia: im wyższe wykształcenie, tym wyższe prawdopodobieństwo uczestnictwa w jakiejś formie edukacji pozaformalnej¹³ (w edukacji pozaformalnej nie uczestniczyło 95% badanych, którzy ukończyli ścieżkę S2, i niespełna 73% tych, którzy ukończyli ścieżkę S6). Jeśli chodzi o tych, którzy ukończyli nietypowe ścieżki kształcenia, w edukacji pozaformalnej uczestniczyło niespełna 17% z nich.

¹¹ Badanie *Kształcenie dorosłych*, realizowane przez GUS w pierwszym kwartale 2012 r., jest badaniem międzynarodowym „Adult Education Survey”, przeprowadzanym w krajach Unii Europejskiej. Badanie dotyczy udziału dorosłych w uczeniu się przez całe życie, jego metodologia jest zgodna z zaleceniami Eurostatu. Badanie z 2012 r. było drugą edycją badania *Kształcenie dorosłych*, pierwsza została zrealizowana w 2006 r.

¹² Badanie *Bilans Kapitału Ludzkiego*, realizowane od pięciu lat wspólnie przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński (Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych), pozwala na kompleksowy bilans popytu i podaży kompetencji. Czwarła edycja badania BKL (2014) pokazuje m.in. przyczyny bierności edukacyjnej Polaków.

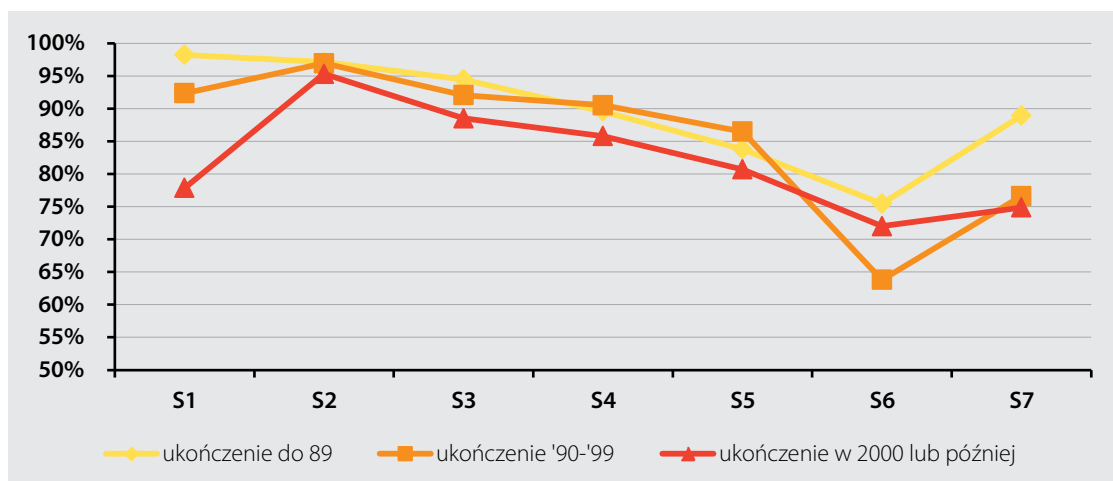
¹³ Wyjątkiem jest ścieżka S1: w edukacji pozaformalnej nie uczestniczyło około 91% osób, które zrealizowały tę ścieżkę.

Rysunek 4.4. Odsetek mężczyzn, którzy nie brali udziału w edukacji pozaformalnej, według ukończonych ścieżek i okresu zakończenia edukacji formalnej



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Rysunek 4.5. Odsetek kobiet, które nie brały udziału w edukacji pozaformalnej, według ukończonych ścieżek i okresu zakończenia edukacji formalnej



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Zależność pomiędzy okresem wyjścia z edukacji a udziałem w edukacji pozaformalnej jest bardziej widoczna w populacji mężczyzn; bierze w niej udział mniejszy odsetek mężczyzn, którzy wyszli z systemu przed 1989 r., niezależnie od zrealizowanej ścieżki edukacyjnej.

Najmniejsze różnice udziału w edukacji pozaformalnej w zależności od okresu zakończenia edukacji formalnej widoczne są wśród mężczyzn, którzy poprzestali na wykształceniu zasadniczym zawodowym (S2) i średnim bez matury (S3), największe – szczególnie pomiędzy tymi, którzy zakończyli edukację formalną przed 1989 r. i po 2000 r.

– widoczne są wśród mężczyzn, których biografię edukacyjną charakteryzują ścieżki S1 i S7.

Jeśli chodzi o kobiety, najmniejsze różnice udziału w edukacji pozaformalnej w zależności od okresu zakończenia edukacji formalnej widoczne są w grupach kobiet, które zrealizowały ścieżkę S2 i ścieżki prowadzące do wykształcenia średniego i licencjackiego, największe – szczególnie między kobietami, które zakończyły edukację formalną przed 1989 r. i po 2000 r. – widoczne są, podobnie jak u mężczyzn, wśród kobiet ze ścieżkami S1 i S7.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że z porównania udziału w edukacji pozaformalnej osób o najwyższym poziomie wykształcenia wynika, że uczestniczyły w niej częściej kobiety niż mężczyźni, zwłaszcza te, które zakończyły kształcenie formalne przed 2000 r. Wśród kobiet i mężczyzn, którzy zakończyli kształcenie formalne po 2000 r., udział w edukacji pozaformalnej był zbliżony.

Rezygnacja z udziału w kształceniu w tej formie wynikała z różnych przyczyn. W odpowiedzi na pytanie E39a: „Dlaczego się Pan/Pani nie uczył(a)/nie podnosił(a) swoich kwalifikacji czy innych umiejętności?” można było wybrać kilka powodów z podanej listy:

- nie potrzebuję się uczyć ani podnosić kwalifikacji/nie ma takiej potrzeby,
- nie mam czasu na naukę,
- nie stać mnie na dokończanie,
- w moim miejscu zamieszkania nie ma żadnych form dokończania/zajęć dodatkowych,
- nie interesuje mnie dokończanie,
- boję się, że nie dam sobie rady z nauką,
- kłopoty ze zdrowiem,
- inne przyczyny.

Przede wszystkim wskazywano na brak takiej potrzeby (około 1/3 respondentów), brak zainteresowania dokończaniem (niespełna 24% wskazań ogółem, ponad 1/5 badanych mężczyzn i prawie 23% kobiet) i brak czasu (około 30% wskazań ogółem, ponad 30% mężczyzn i prawie 29% kobiet). Na taką decyzję wpływał dodatkowo brak środków na naukę (niespełna 8% mężczyzn i prawie 10% kobiet), brak oferty w miejscu zamieszkania (6%-7% wskazań) i kłopoty ze zdrowiem (także około 6% wskazań).

Analiza wskazań na przyczyny braku udziału w edukacji pozaformalnej w innych przekrojach (posiadanego wykształcenia, okresu wyjścia z edukacji formalnej i miejsca zamieszkania) prowadzi do następujących spostrzeżeń:

1. Bez względu na okres zakończenia edukacji formalnej na udział w tej formie aktywności edukacyjnej zarówno kobiet, jak i mężczyzn w sposób najbardziej znaczący

(najwięcej wskazań) wpływały te same przyczyny, przy czym znacznie większy odsetek tych, którzy nie odczuwali potrzeby udziału w edukacji pozaformalnej, stanowili badani (zarówno kobiety, jak i mężczyźni), którzy zakończyli edukację formalną przed 1989 r. (odpowiednio 39% i 41%). W grupie osób, które wyszły z systemu formalnego później, dominowało wskazanie na brak czasu (w latach 1990-1999 wskazanie prawie 43% mężczyzn i około 40% kobiet, po 2000 r. – odpowiednio około 35% i 37%). Brak zainteresowania doksztalaniem był jednym z powodów przesądających o nieuczestniczeniu w edukacji tych, którzy wyszli z systemu formalnego przed 1989 r., natomiast wśród osób młodszych (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) ten powód miał nieco mniejsze znaczenie. Wskazania kobiet i mężczyzn na inne przyczyny były zbliżone do średniej wskazań ogółem.

2. Dość oczywisty jest wniosek (poparty wynikami naszych analiz), że mieszkańcy wsi mają o wiele uboższą paletę możliwości, jeśli chodzi o doksztalanie się (różnica wskazań pomiędzy populacją kobiet mieszkających na wsi i w mieście wyniosła ponad 10 p.p., pomiędzy populacjami mężczyzn – około 8 p.p.).

Z analizy tej formy doksztalania się według ścieżek kształcenia wynika, że po pierwsze, najbardziej widoczne różnice we wskazaniach na brak potrzeby podnoszenia kwalifikacji dotyczą tych, którzy przerwali edukację po studiach licencjackich. We wszystkich przekrojach widoczna jest przewaga wskazań mężczyzn (największa dotyczy miejsca zamieszkania – różnica wskazań mężczyzn i kobiet mieszkających na wsi wyniosła aż 21 p.p.¹⁴). Ponadto przewaga wskazań mężczyzn nad wskazaniami kobiet wystąpiła także wśród osób, które zakończyły edukację formalną po 2000 r., realizując ścieżki S2 i S3 (o około 13 p.p. i 15 p.p.).

Po drugie, jeśli chodzi o brak czasu na naukę, mniej wskazań niż w populacji ogółem jest wśród mężczyzn i kobiet w odniesieniu do osób o najniższym poziomie wykształcenia. Powód ten nie jest także znaczący dla podejmowania decyzji dotyczących edukacji pozaformalnej dla tych (szczególnie dla kobiet¹⁵), którzy na etapie S5 wyszli z systemu edukacji formalnej przed 1999 r. Duże różnice we wskazaniach na ten powód (około 11 p.p.) występują także w obu populacjach (mężczyzn – 33,5% wskazań, i kobiet – 44,3% wskazań) pomiędzy osobami, które zakończyły edukację na etapie S3 po 2000 r.

Miejsce zamieszkania ma wpływ na wskazywanie tego powodu jako przeszkody w kontynuowaniu edukacji. Największe różnice wskazań (według ścieżek) mężczyzn i kobiet mieszkających w mieście oraz mężczyzn i kobiet mieszkających na wsi dotyczą osób o najwyższym i najniższym poziomie wykształcenia. Różnica wskazań najwyżej i najniżej wykształconych mężczyzn (pomiędzy tymi, którzy przerwali edukację na etapie S6, a tymi, którzy wyszli z systemu na etapie S1) mieszkających w mieście wynosi około 16 p.p. (odpowiednio: 36,7% i 20,6%), na wsi – około 14 p.p. (odpowiednio: 36,2% i 21,8%). Różnica wskazań najwyżej i najniżej wykształconych kobiet mieszkających w mieście jest na poziomie prawie 14 p.p. (odpowiednio: 35,3% i 21,4%), na wsi – ponad 15 p.p. (odpowiednio: ponad 34% wskazań i prawie 19% wskazań).

¹⁴ Mężczyźni – 49,3%, kobiety – 28,2%.

¹⁵ 8,2% wskazań kobiet wobec 18,2% wskazań mężczyzn.

Po trzecie, brak środków na naukę był przeszkodą do podjęcia edukacji pozaformalnej przede wszystkim przez najniżej wykształconych – mężczyzn, którzy przerwali lub zakończyli edukację na poziomie ścieżki S1 (szczególnie tych, którzy zrobili to w latach 1990-1999¹⁶), i kobiet, które wyszły z systemu w okresie 1990-1999 na etapie S1 i S2 (odpowiednio: 22,3% i 15,3% wskazań).

Po czwarte, na brak możliwości podjęcia edukacji nieformalnej z powodu braku dostępu do oferty wskazywali przede wszystkim mieszkańcy wsi (zarówno kobiety, jak i mężczyźni), mężczyźni najniżej wykształceni, którzy zakończyli kształcenie po 1990 r. (14,4% wskazań), i kobiety realizujące wszystkie ścieżki (pomiędzy 13% a 17% wskazań) (bez tych, które ukończyły studia magisterskie).

Po piąte, odpowiedzi na temat braku zainteresowania doksztalcaniem nie odbiegały w sposób znaczący od odpowiedzi ogółem (które przywołane zostały wcześniej), dotyczące zdrowia i obaw o sprostanie wymaganiom pojawiały się, ale rzadko, w wypowiedziach osób o najniższym poziomie wykształcenia, szczególnie tych, które zakończyły edukację przed 1989 r. (np. 9% kobiet o najniższym wykształceniu, które zakończyły edukację w okresie 1990-1999, bało się, że nie poradzi sobie z nauką, około 11% mężczyzn i kobiet ze ścieżką S1 i ponad 11% mężczyzn ze ścieżką S5 miało kłopoty ze zdrowiem).

4.7. Zaprzestanie nauki w systemie edukacji formalnej a doksztalcenie – edukacja pozaformalna

W niniejszych rozważaniach postaramy się ustalić, czy osoby, u których została zidentyfikowana luka edukacyjna i które nie zamierzają podjąć nauki w systemie edukacji formalnej, uzupełniają swoje kwalifikacje/umiejętności, uczestnicząc w edukacji pozaformalnej. Można bowiem oczekiwać, że jest to grupa o stosunkowo wyższej skłonności do korzystania z tej formy doksztalcenia niż osoby, które są zadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia. Podstawą analiz są odpowiedzi na pytanie E39, a rozpatrywanymi grupami respondentów są:

- osoby, które odpowiedziały „nie” na pytanie E3, dotyczące osiągnięcia pożądanego poziomu wykształcenia, oraz nie deklarowały zamiaru podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej, odpowiadając na pytanie E5,
- osoby, które odpowiedziały „tak” na pytanie E3, oraz te, które odpowiedziały „nie” na pytanie E3 i jednocześnie nie deklarowały zamiaru podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej. Ta populacja różni się od rozpatrywanej w poprzednim punkcie tym, że nie obejmuje respondentów, którzy mogą uczestniczyć w edukacji formalnej.

W analizach korzystamy z modeli regresji logistycznej ze zmienną zależną przyjmującą wartość 1, gdy respondent uczestniczył w edukacji pozaformalnej, oraz wartość 0 w przeciwnym przypadku. Dla każdej z rozpatrywanych grup respondentów rozważamy model podstawowy ze zmiennymi objaśniającymi: ścieżka edukacyjna, płeć, wiek, miejsce zamieszkania (miasta według wielkości – wieś), okres ukończenia na-

¹⁶ 15% wskazań.

uki. W modelu rozszerzonym uwzględniamy dodatkowo sytuację materialną, sytuację rodzinną oraz bieżący status na rynku pracy, uznając, że te zmienne mogą oddziaływać na zamiary uzupełniania poziomu wykształcenia w ten sposób. Oczekiwania odnośnie do kierunku ich wpływu są podobne jak w modelu opisującym zamiar podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej, tzn. zakładamy, że zmienne te wpływają na rozpatrywaną aktywność edukacyjną w podobny sposób jak na zamiar podjęcia nauki w systemie formalnym. Co prawda podjęcie nauki wymaga większego zaangażowania czasowego, ale w obu przypadkach występuje konflikt czasu – obie aktywności wymagają alokacji czasu własnego respondenta kosztem innych aktywności: pracy, zaangażowania w zobowiązania rodzinne czy wypoczynku. Może także wystąpić konflikt dotyczący lokowania środków w edukację własną lub dzieci, a także rezygnacji z części dochodów (dodatkowych) poprzez ograniczanie własnego czasu pracy lub niepodejmowanie dodatkowej pracy.

Wyniki estymacji modeli ogółem (model 1) dla wymienionych wyżej grup respondentów oraz dwóch odrębnych modeli w każdej z grup dla tych, którzy ukończyli edukację przed 1989 r. oraz po 1989 r. (modele 2 i 3) zawierają tabele B.I.3.-B.I.6. w Aneksie B.I.

4.7.1. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym osób, u których zidentyfikowano lukę edukacyjną

Prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji wśród osób, które są niezadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia, rośnie wraz ze wzrostem ukończonego poziomu wykształcenia (tabela B.I.3). Na przykład dla respondentów ze ścieżką edukacyjną S3 było ono ponad trzykrotnie wyższe niż dla respondentów ze ścieżką S1, a dla tych ze ścieżką S6 – aż dwunastokrotnie wyższe. Osoby, które zrealizowały ścieżkę edukacyjną S7, mają zbliżone szanse udziału w doksztalaniu do osób ze ścieżką S4 względem osób ze ścieżką S1.

Prawdopodobieństwo podnoszenia kwalifikacji przez kobietę niezadowoloną z osiągniętego poziomu wykształcenia jest mniejsze o prawie 28% w porównaniu z mężczyzną z luką edukacyjną, przeciwnie niż w odniesieniu do zamiaru kontynuowania nauki w systemie edukacji formalnej.

Im starsza osoba, tym mniejsze prawdopodobieństwo uczestniczenia w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji. Warto jednak podkreślić, że wpływ wieku jest słabszy niż w modelu dla prawdopodobieństwa deklaracji zamiaru kontynuowania nauki w systemie edukacji formalnej.

Generalnie mieszkańcy miast mają istotnie wyższe prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji niż mieszkańcy wsi, choć ten dodatni wpływ miasta jest nieistotny statystycznie dla miast małych i Warszawy.

Oszacowania przy zmiennej „okres ukończenia edukacji” wskazują, że największe szanse udziału w doksztalaniu tego typu miały osoby kończące swą biografię edukacyjną przed rokiem 1989, mniejsze – osoby, które ukończyły edukację w latach 1990-1999, a najmniejsze – osoby kończące edukację po 2000 r. – zgodnie z ustaleniami analiz opisowych, jednak te różnice nie są statystycznie istotne.

W modelach oszacowanych odrębnie dla osób, które ukończyły swą edukację przed 1989 r. oraz po 1989 r. (modele 2 i 3), występuje także dodatni gradient wpływu ścieżek edukacyjnych na prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji jak w modelu ogólnym. Silniejszy wpływ poszczególnych ścieżek jest widoczny w tej pierwszej grupie, co oznacza, że te osoby bardziej korzystają z tej formy uzupełniania/aktualizacji swych kwalifikacji/umiejętności niż osoby o tym samym nominalnie poziomie wykształcenia osiągniętym w wyniku realizacji tej samej ścieżki edukacyjnej po 1989 r. Szczególnie często w tej formie doksztalcania uczestniczą osoby z wykształceniem wyższym magisterskim.

Różnice między udziałem kobiet i mężczyzn są bardziej widoczne wśród osób, które ukończyły edukację po 1989 r., co można wiązać ze znaczną poprawą wykształcenia kobiet względem mężczyzn, jaka nastąpiła w tym czasie, a także uwidocznionym we wcześniejszych analizach wzrostem satysfakcji.

Warto zaznaczyć, że zmieniły się siła i kierunek wpływu wieku na ten rodzaj aktywności edukacyjnej. Dla osób, które swą edukację zakończyły przed 1989 r., wiek jest silniejszą destymulantą udziału w doksztalcaniu niż ma to miejsce w modelu ogólnym. Natomiast wśród osób kończących swą edukację formalną po 1989 r. wiek staje się stymulantą udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji, przy czym istotność wpływu jest na granicy przyjętego dopuszczalnego poziomu istotności 0,10.

Zmienił się profil wpływu miejsca zamieszkania na udział w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji. I o ile w modelu dla respondentów, którzy ukończyli kształcenie w systemie formalnym po 1989 r., wraz ze wzrostem wielkości miast wzrasta prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji w porównaniu z wsią (wyjątek stanowią miasta duże i największe i Warszawa), o tyle statystycznie istotne oszacowanie tego wpływu dotyczy miast liczących 100-200 tys. mieszkańców oraz 200-500 tys. mieszkańców. Natomiast w modelu dla respondentów, którzy ukończyli kształcenie przed 1989 r., zmiany ocen parametrów nie są tak regularne wraz ze wzrostem wielkości miast. Statystycznie istotnie większe prawdopodobieństwo doksztalcania dotyczy mieszkańców miast małych (10-20 tys. mieszkańców), miast dużych i największych oraz Warszawy.

Reasumując, modele estymowane odrębnie dla dwóch grup respondentów ilustrują niejednakowy wpływ tych samych cech na zaangażowanie w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji.

W modelu rozszerzonym (model 1, tabela B.I.4), o lepszym dopasowaniu do danych empirycznych, generalnie utrzymał się profil wpływu ścieżek edukacyjnych na zmienną zależną. Poprawiła się istotność wpływu dla zmiennych opisujących miejsce zamieszkania, natomiast wiek i płeć przestały być istotne statystycznie. Nadal okres ukończenia edukacji nie ma istotnego wpływu.

Spośród dodatkowych zmiennych wprowadzonych do modelu jedynie bieżący status na rynku pracy ma istotny wpływ na zmienną zależną – osoby niepracujące mają o blisko 70% mniejsze szanse na udział w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji niż osoby pracujące. Zmienne dotyczące sytuacji rodzinnej (wiek najmłodszego dziecka, obecność osoby niepełnosprawnej) są nieistotne. Natomiast oceny parametrów

dotyczące sytuacji materialnej wskazują na niejednoznaczny i różnokierunkowy wpływ tej zmiennej: respondenci z trudnością i pewną trudnością wiążący koniec z końcem, a także ci radzący sobie z tym dość łatwo, mieli mniejsze prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu niż respondenci w najgorszej sytuacji materialnej, a osoby z gospodarstw w lepszej sytuacji materialnej – większe prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu. Generalnie jednak różnice te były statystycznie nieistotne. Jedyna istotna statystycznie różnica prawdopodobieństw odnosiła się do respondentów z pewną trudnością radzących sobie materialnie (prawdopodobieństwo mniejsze o 28%).

Modele rozszerzone oszacowane odrębnie dla osób, które ukończyły swą edukację przed 1989 r. oraz po 1989 r. (modele 2 i 3, tabela B.1.4), ilustrują także dodatni gradient wpływu ścieżek edukacyjnych na prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji jak w modelu ogólnym (model 1). Podobnie jak w modelach podstawowych oszacowania parametrów przy zmiennej „ścieżki edukacyjne” wskazują, że osoby z pierwszej grupy bardziej korzystają z tej formy doksztalcania niż osoby z tą samą ścieżką edukacyjną ukończoną po 1989 r. W tej drugiej grupie respondentów osoby mające biografie edukacyjne opisane ścieżkami S2 i S3 nie różnią się obecnie od osób ze ścieżką S1 ze względu na udział w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji.

W modelach dla obu grup respondentów oszacowania parametrów przy zmiennej „płeć” wskazują co prawda, że kobiety rzadziej uczestniczą w aktywności edukacyjnej tego rodzaju, ale w obu przypadkach różnice te nie są statystycznie istotne.

Wiek respondentów, którzy ukończyli swą edukację do 1989 r., oddziałuje na ich udział w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji – im starszy respondent, tym mniejsze prawdopodobieństwo tej aktywności. Zmienna ta nie jest istotna dla takiego zaangażowania respondentów kończących swą biografię edukacyjną po 1989 r.

Nadal utrzymuje się prawidłowość polegająca na tym, że generalnie wraz ze wzrostem wielkości miast wzrasta prawdopodobieństwo udziału ich mieszkańców w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji w porównaniu z mieszkańcami wsi. Jednak te różnice przestają być istotne statystycznie dla miast małych (20-50 tys. mieszkańców) i dużych (100-200 tys.) w grupie respondentów, którzy ukończyli kształcenie w systemie formalnym do 1989 r. Wśród respondentów, którzy ukończyli kształcenie w systemie formalnym po 1989 r., wielkość miasta zdaje się tracić znaczenie, więcej różnic bowiem staje się nieistotnych statystycznie.

Spośród dodatkowych zmiennych wprowadzonych do modelu nadal bieżący status na rynku pracy ma istotny wpływ na zmienną zależną – osoby niepracujące mają o blisko 68% mniejsze szanse na udział w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji niż osoby pracujące w obu porównywanych grupach respondentów. Wiek najmłodszego dziecka jest nadal zmienną nieistotną dla modelu dotyczącego respondentów kończących swą edukację po 1989 r., natomiast dla tych, którzy kończyli edukację wcześniej, oszacowania parametrów zdają się sygnalizować, że obecność najmłodszych dzieci w wieku szkolnym 7-19 lat oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej może ograniczać aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci. Może to być związane raczej z występowaniem konfliktu między alokacją zasobów (czas, dochody) w edukację dzieci (szkoła, studia) i doksztalcanie własne.

W obu modelach obecność osoby niepełnosprawnej pozostaje zmienną nieistotną. Podobnie jak poprzednio sytuacja materialna wpływa różnokierunkowo na zmienną zależną, ale dla osób, które ukończyły kształcenie po 1989 r., nie jest to wpływ znamieny statystycznie, natomiast w drugiej grupie tylko respondenci radzący sobie bardzo łatwo z wiązaniem końca z końcem mieli istotnie większe prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu niż respondenci w najgorszej sytuacji materialnej (ponad dwukrotnie większe).

Podobnie jak poprzednio modele estymowane odrębnie dla dwóch odrębnych grup respondentów dostarczają dodatkowych informacji, dokumentując niejednakowy wpływ tych samych cech na zaangażowanie w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji.

4.7.2. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym osób bez luki edukacyjnej oraz tych, u których zidentyfikowano lukę edukacyjną

Analizy modelowe zostały dokonane w analogicznym jak poprzednio układzie modeli, które estymowano dla zbiorowości respondentów obejmującej dwie grupy – tych, u których nie wystąpiła luka edukacyjna, oraz tych, którzy nie osiągnęli poziomu wykształcenia, jaki chcieli, i jednocześnie nie zamierzają podjąć nauki w systemie edukacji formalnej. Do modeli wprowadzona została zmienna, która pozwala na ustalenie, czy zaangażowanie w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji jest odmienne w obu grupach respondentów (czyli osób bez luki edukacyjnej oraz z luką edukacyjną). Przypuszczamy, że osoby z luką edukacyjną, które nie zamierzają podjąć nauki, mają wyższą skłonność do korzystania z tej formy doksztalcania niż osoby, które są zadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia.

Wyniki tych analiz modelowych w odniesieniu do zmiennych rozpatrywanych w analizach opisowych w punkcie 1.6 powinny być zbliżone, gdyż obecnie rozważana populacja respondentów różni się od tam rozpatrywanej tym, że nie obejmuje respondentów, którzy mogą uczestniczyć w edukacji formalnej. Poniżej najpierw omawiamy wyniki estymacji dla modelu podstawowego (tabela B.I.5), a następnie dla modelu rozszerzonego (tabela B.I.6).

Podstawowy wynik tych analiz dotyczy wpływu zadowolenia z wykształcenia na zaangażowanie w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji. Sformułowane wyżej przypuszczenie zostało potwierdzone: osoby bez luki edukacyjnej mają niższe prawdopodobieństwo udziału w tej aktywności od grupy referencyjnej, jaką stanowią respondenci z luką edukacyjną, którzy nie zamierzają podjąć nauki w systemie edukacji formalnej (tabela B.I.6). W modelu ogólnym (model 1) to prawdopodobieństwo jest mniejsze o 46%, w modelach 2 i 3 – odpowiednio o 58% i 39%. Oznacza to, że w grupie osób kończących swą edukację przed 1989 r. osoby bez luki edukacyjnej bardziej różniły się od osób z luką edukacyjną ze względu na zaangażowanie w doksztalcenie niż w grupie osób kończących swą edukację po 1989 r. Ponadto zasadnicze ustalenia modeli w wersji podstawowej (tabela B.I.5) nie zmieniają się, gdy odwołujemy się do wyników estymacji modeli rozszerzonych (tabela B.I.6), choć wartości odpowiednich porównywanych oszacowań świadczą o nieco silniejszym wpływie rozpatrywanej zmiennej.

Komentując pozostałe wyniki dla modeli w wersji podstawowej (modele 1, 2, 3, tabela B.I.5), należy podkreślić, że podobnie jak poprzednio prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji rośnie wraz ze wzrostem osiągniętego poziomu wykształcenia (model 1). Osoby, które zrealizowały ścieżkę edukacyjną S7, mają większe szanse udziału w doksztalaniu niż pozostałe osoby, w wyjątkiem tych ze ścieżką S6. W modelach oszacowanych odrębnie dla osób, które ukończyły swą edukację przed 1989 r. oraz po 1989 r. (modele 2 i 3) utrzymuje się dodatni gradient wpływu ścieżek edukacyjnych na prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji, wskazując – jak poprzednio – na silniejszy wpływ poszczególnych ścieżek dla osób z pierwszej grupy. Spostrzeżenie dotyczące respondentów ze ścieżką S7 zachowuje swą aktualność.

Płeć nie różnicuje istotnie zaangażowania w doksztalanie w modelu ogólnym oraz modelu dla respondentów, którzy swą edukację ukończyli po 1989 r. W grupie respondentów kończących edukację przed 1989 r. prawdopodobieństwo udziału przez kobiety w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji jest o 11% niższe w porównaniu z mężczyznami.

Wiek jest destymulantą aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji dla całej rozważanej zbiorowości respondentów oraz dla tych, którzy kończyli edukację przed 1989 r., natomiast stymuluje aktywność respondentów, którzy kończyli edukację po 1989 r.

Oddziaływanie wielkości miast na udział ich mieszkańców w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji w porównaniu z mieszkańcami wsi jest wyraźniejsze niż dla osób z luką edukacyjną i istotne statystycznie w większości rozważanych wielkości miast zarówno w modelu ogólnym (model 1), jak i pozostałych modelach (modele 2 i 3). Jak poprzednio, mieszkańcy miast mają istotnie wyższe prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji niż mieszkańcy wsi.

Reasumując, wyniki estymacji modeli dla dwóch odrębnych grup respondentów kończących swą edukację formalną w innych okresach ilustrują nieco odmienny wpływ tych samych cech na zaangażowanie w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji.

W modelach w wersji rozszerzonej o lepszym dopasowaniu do danych empirycznych (modele 1, 2, 3, tabela B.I.6) generalnie nie zmienił się profil wpływu ścieżek edukacyjnych na zmienną zależną. Warto zaznaczyć, że osoby ze ścieżką S7 nie wyróżniają się już tak wyraźnie jak poprzednio ze względu na swe zaangażowanie w doksztalanie. Utrzymał się też wzorzec wpływu miejsca zamieszkania na zmienną zależną.

Uwzględnienie dodatkowych zmiennych w modelu sprawiło, że różnice zaangażowania w doksztalanie między kobietami i mężczyznami stały się istotne w modelu ogólnym oraz w modelu dla respondentów kończących edukację po 1989 r., wskazując na nieco większe zaangażowanie kobiet w obu przypadkach.

Podobnie zmieniło się oddziaływanie wieku. Pozostaje on destymulantą aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji dla tych, którzy kończyli edukację przed 1989 r.,

natomiast stymuluje aktywność całej rozważanej zbiorowości respondentów oraz tych, którzy kończyli edukację po 1989 r.

Wyraźny wpływ okresu ukończenia edukacji w modelu ogólnym potwierdza wcześniejsze spostrzeżenia z analizy opisowej – generalnie im później następuje ukończenie edukacji formalnej, tym większa skłonność do uzupełniania kwalifikacji.

Spośród dodatkowych zmiennych wprowadzonych do modelu bieżący status na rynku pracy ma niezmiennie istotny wpływ na zmienną zależną – osoby niepracujące mają mniejsze szanse na udział w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji niż osoby pracujące: o 73% w modelu ogólnym oraz o 72% i 64% odpowiednio w modelu 2 i w modelu 3. Obecność osoby niepełnosprawnej nie ma – jak poprzednio – znaczenia dla szansy zaangażowania w doksztalcanie.

Poczynione poprzednio uwagi o różnokierunkowym wpływie zmiennej dotyczącej sytuacji materialnej zachowują swą aktualność, choć teraz we wszystkich modelach osoby z gospodarstw o najlepszej sytuacji materialnej mają większe prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu niż respondenci o najgorszej sytuacji materialnej. Istotne różnice w zaangażowaniu w doksztalcanie w porównaniu z grupą referencyjną dotyczą respondentów radzących sobie z trudnością i pewną trudnością z wiązaniem końca z końcem w modelu ogólnym, a także respondentów radzących sobie z pewną trudnością w modelu 2 oraz respondentów radzących sobie z trudnością w modelu 3. Ci respondenci mają mniejsze prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu względem grupy referencyjnej.

Wiek najmłodszego dziecka 0-3 lata ogranicza aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci w modelu ogólnym i wśród respondentów kończących swą edukację po 1989 r. W tej ostatniej grupie respondentów także obecność najmłodszych dzieci w wieku 20 lat i więcej jest istotną statystycznie destymulantą zaangażowania w doksztalcanie rodziców. Dla respondentów, którzy kończyli swą edukację przed 1989 r., obecność najmłodszych dzieci w wieku szkolnym 13-19 lat oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej może ograniczać aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci. Potwierdza się zatem i w tej populacji występowanie konfliktu między alokacją zasobów (czas, dochody) w opiekę i edukację dzieci (szkoła, studia) i doksztalcanie własne.

Reasumując, modele estymowane odrębnie dla dwóch odrębnych grup respondentów wyróżnionych ze względu na okres ukończenia edukacji formalnej dokumentują różnice wpływu tych samych cech na zaangażowanie w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji między tymi grupami.

4.8. Segmentacja ścieżek: ścieżki typowe vs nietypowe – podobieństwa i różnice

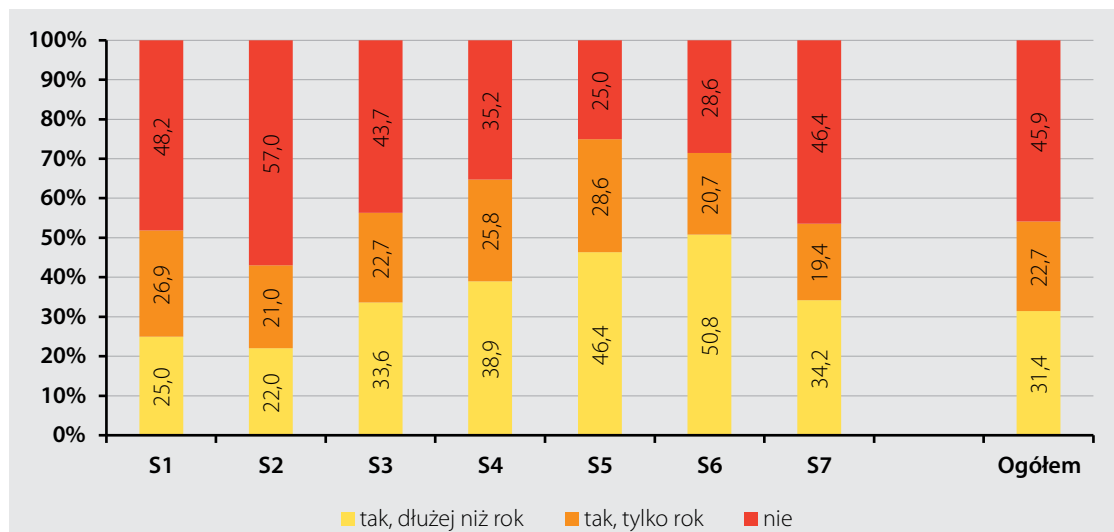
Analizując zagadnienie subiektywnej luki edukacyjnej, odwoływaliśmy się do ścieżek edukacyjnych, obrazujących przebieg edukacji formalnej, zdefiniowany za pomocą odpowiedniej ścieżki. W tym rozdziale nie będziemy bezpośrednio odwoływać się do zagadnienia subiektywnej luki edukacyjnej, ale do ścieżek edukacyjnych i wybranych czynników (wskazanych w badaniu), mogących mieć związek z ich przebiegiem. Wśród czynników wyróżniono:

1. edukację przedszkolną,
2. udział w zajęciach dodatkowych (edukację pozaformalną),
3. udział w edukacji w placówkach niepublicznych,
4. sytuację materialną gospodarstw domowych,
5. status zawodowy głowy gospodarstwa domowego,
6. liczbę dzieci w rodzinie,
7. niepełnosprawność w rodzinie/osoby badanej.

W tej części analiz wzięto pod uwagę czynniki edukacyjne związane z edukacją przedszkolną, udziałem w zajęciach dodatkowych i udziałem w edukacji w placówkach niepublicznych. W wyrównywaniu szans edukacyjnych znaczenie ma edukacja przedszkolna, na co wskazują m.in. badania (Federowicz, Sitek, 2011, Kozarzewski, 2008, GUS, 2013b), stąd w analizowanym przebiegu edukacji zwrócenie uwagi na te ścieżki, w których ona występowała. W analizach wyróżniono dwie zmienne dotyczące czasu trwania tej edukacji. Pierwszą można utożsamiać z jednorocznym przygotowaniem do edukacji szkolnej i pobytem dziecka w tzw. zerówce, druga dotyczy edukacji przedszkolnej trwającej dłużej niż rok. Do roku 1989 odsetek kobiet i mężczyzn ogółem nie biorących udziału w edukacji przedszkolnej był bliski 70% i nie było znaczących różnic między kobietami i mężczyznami (K – 68,76%; M – 69,58%). W latach 1990-1999 odsetek ten, co wymaga podkreślenia, zmniejszył się blisko dwukrotnie i podobnie jak w latach poprzednich nie występowały znaczące różnice w zależności od płci. W omawianym okresie odsetek kobiet nie objętych wychowaniem przedszkolnym wynosił 33,72%, a mężczyźni 31,52%. Znaczący wzrost odsetka dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym jest prawdopodobnie efektem większej aktywizacji zawodowej rodziców w pierwszych latach przemian ustrojowych i konieczności korzystania z opieki przedszkolnej, ale także doceniania wagi edukacji przedszkolnej, na co może wskazywać stale rosnąca liczba dzieci objętych tą edukacją.

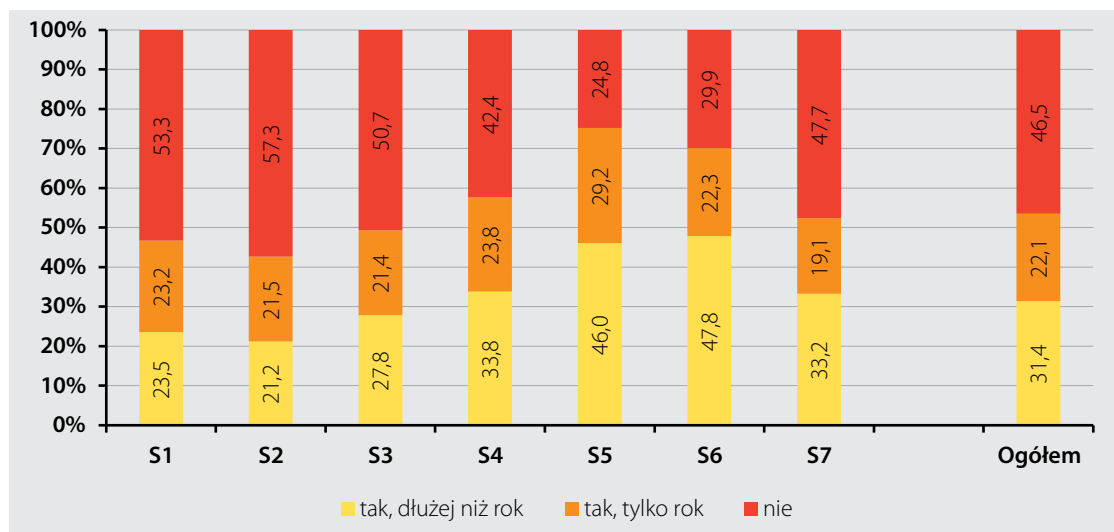
Udział w edukacji przedszkolnej zależy od rodzaju ścieżki, obrazującej nie tylko przebieg, ale także poziom osiągniętego wykształcenia. Najwyższy odsetek kobiet i mężczyzn realizujących ścieżkę S6 brał udział w edukacji przedszkolnej (tylko rok i dłużej niż rok), najmniejszy jest natomiast wśród osób kończących swoją edukację na najniższych poziomach i tendencja ta utrzymywała się w kolejnych latach. Dane ogółem dotyczące udziału w edukacji przedszkolnej kobiet i mężczyzn w zależności od ścieżki edukacyjnej.

Rysunek 4.6. Mężczyźni według uczestnictwa w edukacji przedszkolnej i ścieżek edukacyjnych (uwaga: tylko ci, którzy na pytanie o edukację przedszkolną udzielili odpowiedzi „tak” lub „nie”)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Rysunek 4.7. Kobiety według uczestnictwa w edukacji przedszkolnej i ścieżek edukacyjnych (uwaga: tylko te, które na pytanie o edukację przedszkolną udzieliły odpowiedzi „tak” lub „nie”)

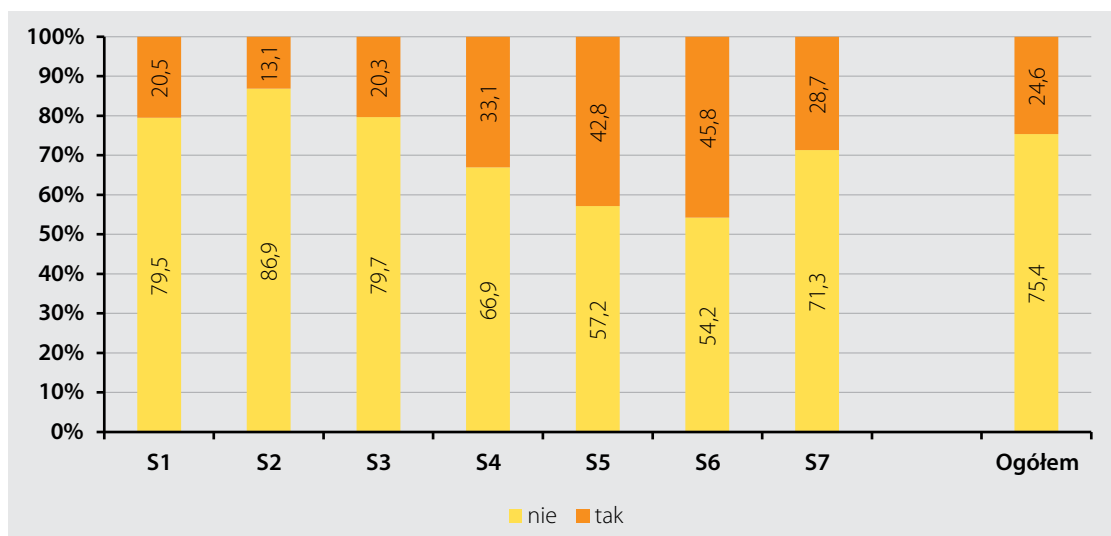


Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Czynnikiem mogącym mieć związek z przebiegiem ścieżki edukacyjnej jest udział w edukacji pozaformalnej (zajęciach dodatkowych). Potwierdzają to wyniki badania (Panek, Zwierzchowski) przedstawione w raporcie pierwszym (*Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, 2014). Udział w doksztalcaniu (szeroko rozumianym) wzrasta wraz z wykształceniem rodziców, klasą miejscowości zamieszkania (najmniejszy jest na wsi, wzrasta wraz z wielkością miejscowości), ponadto jest on znacznie mniejszy wśród

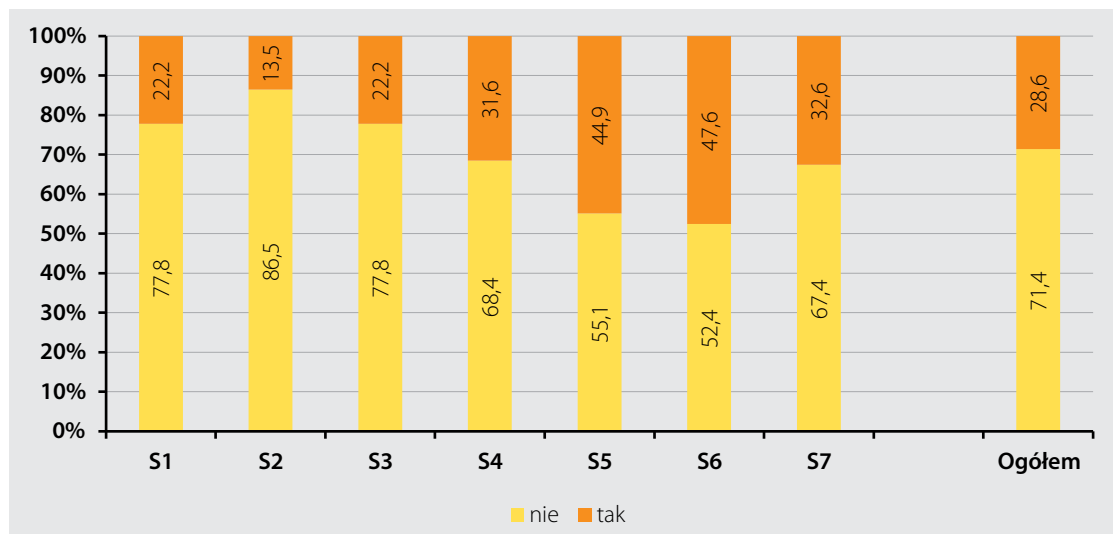
mieszkańców powiatów ziemskich niż grodzkich i maleje wraz ze wzrostem poziomu dochodów w gospodarstwach domowych. Analiza danych ogółem w odniesieniu do kobiet i mężczyzn wskazuje, że udział w edukacji pozaformalnej dotyczy blisko 30% kobiet i ¼ badanych mężczyzn, przy czym udział ten wzrasta w kolejnych latach, zarówno w odniesieniu do kobiet, jak i mężczyzn. Odsetek mężczyzn ogółem opuszczających system edukacji przed 1989 r. i biorących udział w edukacji pozaformalnej wynosi 17,8, natomiast kobiet – 22,7, po roku 2000 odsetki te wzrosły do poziomu 36,6 dla mężczyzn i 39,7 dla kobiet. Widoczny jest wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia, a w rezultacie ścieżki edukacyjnej przypisanej temu poziomowi, na udział w zajęciach dodatkowych. Osoby, które zakończyły edukację na poziomie wyższym (szczególnie ścieżka S6, obrazująca osiągnięcie wykształcenia wyższego magisterskiego), zarówno kobiety, jak i mężczyźni, częściej biorą udział w edukacji pozaformalnej rozumianej jako zajęcia dodatkowe.

Rysunek 4.8. Mężczyźni według uczestnictwa w zajęciach dodatkowych i ścieżek edukacyjnych



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

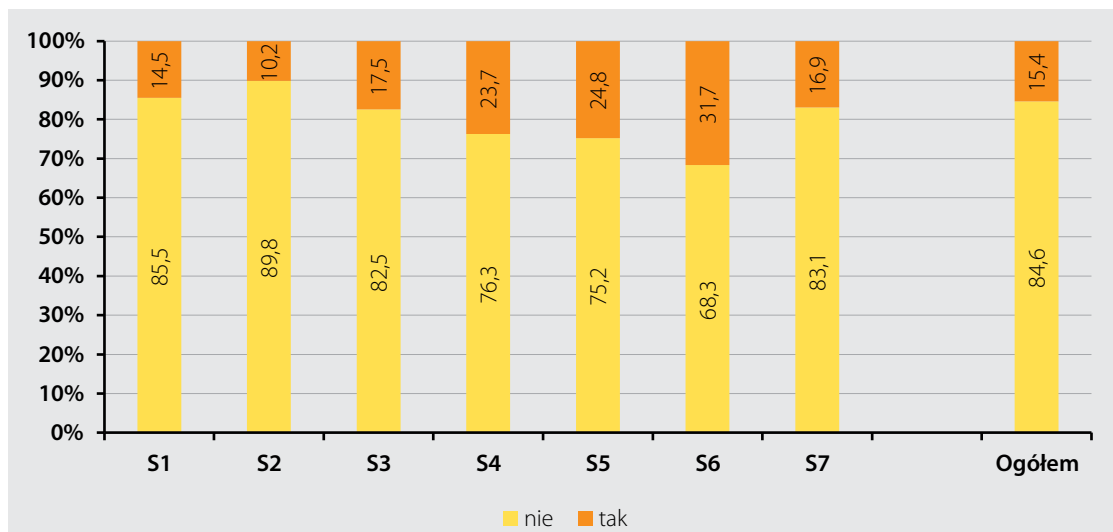
Rysunek 4.9. Kobiety według uczestnictwa w zajęciach dodatkowych i ścieżek edukacyjnych



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

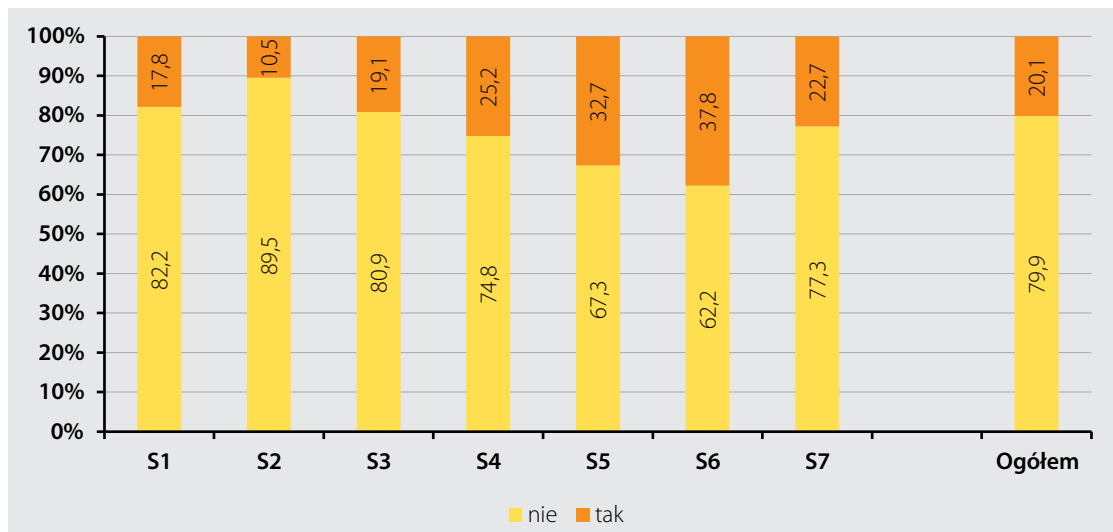
Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych zróżnicowane jest także w zależności od miejsca zamieszkania. Odsetek mężczyzn mieszkańców miast ogółem uczestniczących w zajęciach dodatkowych wynosi 30,48, natomiast kobiet – 33,27. Udział ten dla mieszkańców miast wzrasta wraz z poziomem wykształcenia. Na uwagę zasługuje stosunkowo wysoki odsetek kobiet (22,19) i mężczyzn (20,51), którzy zakończyli edukację na najniższym poziomie i byli uczestnikami ścieżki S1 (wykształcenie podstawowe i gimnazjalne). Interesujące jest zbadanie motywów uczestnictwa w zajęciach dodatkowych w tej grupie badanych. Można zakładać, że uczestnictwo to związane jest w jakiejś mierze z podjęciem pracy. Udział kobiet i mężczyzn mieszkańców wsi ogółem w zajęciach dodatkowych ilustrują poniższe wykresy.

Rysunek 4.10. Mężczyźni mieszkający na wsi według uczestnictwa w zajęciach dodatkowych oraz ścieżek edukacyjnych



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Rysunek 4.11. Kobiety mieszkające na wsi według uczestnictwa w zajęciach dodatkowych i ścieżek edukacyjnych



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE na próbie ogólnopolskiej; dane nieważone

Na uwagę zasługuje także analiza przebiegu tych ścieżek edukacyjnych, w których dojście do określonego poziomu wykształcenia miało inny niż typowy, opisany za pomocą ścieżek S1-S6 przebieg. Ponieważ liczebność analizowanych grup jest mała, wskazane zostaną tylko niektóre odnotowane wyniki. Wśród osób ogółem realizujących ścieżki od S3 do S6 można wskazać te, które na kolejnych etapach swojej edukacji były uczniami

zasadniczych szkół zawodowych i szkół policealnych. Analizując czas odbytej przez te osoby edukacji w odniesieniu do ścieżek S3-S6, można dostrzec jej wydłużenie o czas pozwalający na osiągnięcie wykształcenia średniego po zakończeniu szkoły zasadniczej lub czas przeznaczony na edukację policealną (3 lata ZSZ + 2 lub 3 lata szkoły prowadzącej do matury lub od 0,5 do 2,5 roku w przypadku szkoły policealnej). Wśród osób realizujących ścieżkę S5 i S6 nieznaczny odsetek badanych uczestniczył w edukacji niepublicznej: od 6,69 dla ścieżki S5 (zakończony na poziomie licencjatu) do 1,87 dla ścieżki S6, kończącej edukację na poziomie magisterskim i równorzędnym. Przy czym udział w edukacji niepublicznej, szczególnie dla ścieżki S5, dotyczy większego odsetka mężczyzn (9,07) niż kobiet (5,17).

Aspiracje edukacyjne, obok szeroko rozumianego czynnika finansowego, wymieniane są wśród determinant decydujących o zdobyciu odpowiedniego wykształcenia, a w konsekwencji znalezieniu pożądanego miejsca na rynku pracy (także utrzymaniu się na nim) oraz realizacji innych celów i aspiracji życiowych. Znaczenie mają tu aspiracje i wartości panujące w rodzinie. W badaniach prowadzonych przez Kozarzewskiego i zespół wykazano, że w rodzinach składających się z osób o wyższym poziomie wykształcenia i wyższych dochodach panuje dość powszechne przekonanie o wartości wykształcenia i konieczności zapewnienia dzieciom dobrego wykształcenia, ale także przeświadczenie, że własne wykształcenie ma niedostatki i konieczna jest dalsza edukacja. To ostatnie stwierdzenie dotyczyło także osób legitymujących się wykształceniem wyższym. Natomiast w rodzinach biednych, z niskim poziomem wykształcenia, także dostrzegano potrzebę kształcenia dzieci, ale dość powszechne było przekonanie, że w odniesieniu do osób dorosłych dalsza nauka jest bezcelowa (Kozarzewski, 2008).

4.9. Podsumowanie

Analizy opisowe i modelowe subiektywnej luki edukacyjnej ukazały zakres jej występowania i jego zróżnicowanie wśród kobiet i mężczyzn przede wszystkim w zależności od ich biografii edukacyjnych, opisywanych za pomocą ścieżek edukacyjnych, ale także od miejsca zamieszkania, wieku oraz roku ukończenia edukacji formalnej.

Im wyższy osiągnięty poziom wykształcenia, reprezentowany przez ścieżki edukacyjne, tym mniejsze jest ryzyko wystąpienia subiektywnej luki edukacyjnej. U osób, których edukacja przebiegała zgodnie ze ścieżką S7, a więc – między innymi – mających przerwy w nauce, ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej jest zbliżone do ryzyka u osób z wykształceniem licencjackim. Kobiety częściej przejawiają niezadowolenie z osiągniętego poziomu wykształcenia niż mężczyźni. Także u osób młodszych luka edukacyjna występuje częściej niż u osób starszych. Zróżnicowanie występowania luki względem miejsca zamieszkania (miasto według wielkości – wieś) zdaje się sygnalizować znaczenie aspiracji edukacyjnych dla jej generowania. Najmniejsze prawdopodobieństwo jej wystąpienia dotyczy mieszkańców wsi, a więc grupy ludności o gorszej strukturze wykształcenia. Generalnie w miastach luka edukacyjna występowała częściej, choć nie ma prawidłowości polegającej na tym, że im większe miasto, tym mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej. Odwołanie się do okresu ukończenia edukacji (przed 1989, 1990-1999, 2000 i później) pokazuje, że zadowolenie Polaków z osiągniętego poziomu wykształcenia wzrosło.

Porównanie modeli estymowanych dla dwóch grup respondentów – tych, którzy ukończyli edukację formalną przed 1989 r. i po 1989 r., pokazuje odmienny wpływ niektórych rozpatrywanych zmiennych w obu okresach na prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej. Wśród osób, które osiągnęły wykształcenie co najwyżej średnie zgodnie ze ścieżkami typowymi (S2, S3, S4) przed 1989 r., ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej jest mniejsze niż wśród tych, którzy ukończyli swe ścieżki edukacyjne po roku 1989. Może to być związane ze wzrostem świadomości własnych niedostatków edukacyjnych, a także ze wzrostem aspiracji edukacyjnych. Awans edukacyjny kobiet w ostatnich dwóch dekadach przekłada się zatem na ich większą satysfakcję z własnego wykształcenia względem satysfakcji odczuwanej przez mężczyzn, gdyż przed 1989 r. kobiety były bardziej niezadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia w porównaniu z mężczyznami niż kobiety, które ukończyły edukację po roku 1989. Wyniki porównania wpływu wielkości miast na występowanie luki edukacyjnej zdają się przemawiać za rosnącą w miastach świadomością konieczności uzupełniania wykształcenia, co może pogłębić wyraźnie niekorzystne dla mieszkańców wsi różnice w poziomie wykształcenia.

Wśród powodów wystąpienia luki edukacyjnej można wyróżnić cztery rodzaje przyczyn: zdrowotne (w tym niepełnosprawność), ekonomiczne i społeczne (zarówno brak środków, jak i konieczność podjęcia pracy niezbędnej do ich uzyskania, także chęć usamodzielnienia się), problemy z nauką oraz związaną z tą przyczyną – ale nie tożsamą – niechęć do nauki. Powody te, co było sygnalizowane, są zróżnicowane według płci, miejsca zamieszkania oraz roku zakończenia edukacji formalnej. Dla mężczyzn, niezależnie od roku, w którym przerwali naukę, ważną przyczyną była chęć usamodzielnienia się i była ona bardziej znacząca dla mężczyzn mieszkańców miast niż wsi (średnia uzyskanych ocen 2,93 dla mieszkańców miast i 2,67 dla mieszkańców wsi). Drugą ważną dla mężczyzn przyczyną był brak chęci do nauki (średnia ocena 2,05 wobec 1,64 dla kobiet). Przyczyną, która miała znaczenie dla przerwania edukacji wśród kobiet, był brak środków na naukę, przy czym w kolejnych latach średnia wartość tego czynnika w ocenach kobiet malała (od 2,56 dla kobiet kończących edukację przed 1989 r. do 2,44 dla kończących edukację po 2000 r.).

Przyczyny wystąpienia luki edukacyjnej są także zróżnicowane w zależności od przebiegu ścieżki edukacyjnej. Niezależnie od przebiegu ścieżki na uwagę zasługują trzy przyczyny: chęć usamodzielnienia się, brak środków na naukę oraz zła sytuacja materialna gospodarstwa domowego lub zajęcie się gospodarstwem rolnym. Dla ścieżek S1-S2, a więc dla osób kończących edukację na poziomie co najwyżej zasadniczym zawodowym, największe znaczenie dla tej decyzji miała zła sytuacja materialna, natomiast brak środków na naukę był powodem wystąpienia luki edukacyjnej dla tych, którzy zrealizowali ścieżkę S7, której przebieg był inny niż standardowa ścieżka edukacji (tj. podejmowanie w kolejnych latach nauki w systemie formalnym na następujących po sobie poziomach edukacji). Dla osób realizujących ścieżki S4-S6, u których wystąpiła luka edukacyjna, najważniejszą przyczyną jej wystąpienia była chęć usamodzielnienia się, przy czym średnia wartość tego czynnika było wyżej oceniana przez mężczyzn. Wśród kobiet wpływ na wystąpienie luki edukacyjnej miała cięża i opieka nad dzieckiem, przy czym średnia wartość tego wskaźnika powyżej 2 wystąpiła dla kobiet realizujących ścieżki S3, S5 i S6.

Odczuwanie braku satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia może być motywuem do odpowiednich działań związanych z podjęciem nauki w systemie edukacji

formalnej bądź uzupełniania/podwyższania swych kompetencji poprzez kształcenie pozaformalne. Jedynie 8% odczuwających brak zadowolenia ze swego wykształcenia deklaruje zamiar podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej. Znana z innych badań wysoka selektywność aktywności edukacyjnej dorosłych ze względu na poziom wykształcenia (im wyższe wykształcenie, tym większa skłonność do jego uzupełniania) znalazła potwierdzenie: osoby z wykształceniem przynajmniej średnim z maturą są bardziej skłonne do podjęcia nauki niż osoby pozostałe. Także okres kończenia edukacji różnicuje skłonności do dalszej nauki – osoby, które kończyły edukację w latach 1990-1999, są bardziej skłonne do deklarowania zamiaru dalszej nauki w porównaniu z osobami kończącymi swą edukację przed 1989 r., a te kończące po 2000 r. mają jeszcze wyższą skłonność, ale w modelu regresji logistycznej te różnice nie były statystycznie istotne. Ten wynik utrzymuje się także po wprowadzeniu dodatkowych zmiennych dotyczących sytuacji rodzinnej, sytuacji materialnej czy bieżącego statusu respondenta na rynku pracy.

Kobiety, które odczuwają brak satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia, są bardziej skłonne do podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej niż mężczyźni. Im starsza osoba, tym mniejsze prawdopodobieństwo deklarowania zamiaru podjęcia nauki w systemie formalnym. Ponadto mieszkańcy miast chętniej deklarują zamiar podjęcia nauki w porównaniu z mieszkańcami wsi.

Przypuszczenie, że im trudniejsza sytuacja materialna, tym mniejsza szansa deklaracji zamiaru podjęcia nauki, nie potwierdziło się. Kierunek wpływu tej zmiennej jest co prawda zgodny z oczekiwaniami, tzn. im lepiej respondenci oceniają swą sytuację materialną, tym większa szansa deklarowania zamiaru dalszej edukacji w stosunku do osób o najtrudniejszej sytuacji materialnej. Jednak wpływ ten jest statystycznie nieistotny. Sytuacja rodzinna charakteryzowana za pomocą wieku najmłodszego dziecka oraz obecności osoby niepełnosprawnej ma znaczenie dla podjęcia dalszej nauki. Zgodnie bowiem z oczekiwaniami wychowywanie dziecka w wieku do 12 lat znacząco redukuje szanse deklarowania zamiaru podjęcia nauki przez rodziców w porównaniu z osobami, które dzieci nie mają, a wśród respondentów, którzy kończyli swą edukację po 1989 r., także posiadanie najmłodszego dziecka w wieku 13-19 lat. Podobnie obecność osoby niepełnosprawnej w gospodarstwie domowym respondenta nie sprzyja zamiarowi podjęcia nauki w porównaniu z respondentami z gospodarstw bez osób niepełnosprawnych. Nie znalazło potwierdzenia przypuszczenie, że osoby pracujące mają większą motywację do podnoszenia swego wykształcenia poprzez podjęcie nauki w systemie formalnym niż pozostające poza rynkiem pracy – bieżący status na rynku pracy nie wpływa na deklarowanie zamiaru podjęcia nauki.

Rezygnacja z dalszej edukacji formalnej lub zamiar powrotu do systemu zależy od czasu ukończenia nauki, miejsca zamieszkania i płci. Osoby młodsze, które ukończyły edukację po 2000 r., częściej chcą powrócić do edukacji formalnej. Z badania wynika, że blisko 2/5 osób z dyplomem licencjata uzyskanym po 2000 r. ma zamiar podjąć takie działania, przy czym jest to więcej mężczyzn mieszkańców miast niż kobiet, które mieszkają na wsi.

oprócz ponownego podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej poprawę kompetencji można uzyskać, biorąc udział w edukacji pozaformalnej. Generalnie, uczestnictwo osób w edukacji pozaformalnej dotyczy tylko 12% badanych. Brały w niej udział

rzadziej osoby starsze niż młodsze, które ukończyły kształcenie formalne po 2000 r., rzadziej mężczyźni niż kobiety, a częściej mieszkańcy miast niż wsi. Wśród przyczyn takich decyzji respondenci wymieniali brak potrzeby kształcenia pozaformalnego (około 1/3 badanych), co czwarty wyrażał brak zainteresowania takim działaniem, a dla około 30% powodem był braku czasu. Mieszkańcy wsi jako powód niepodejmowania edukacji pozaformalnej podawali brak odpowiedniej oferty w miejscu zamieszkania. Udział w tej edukacji jest ściśle związany z poziomem wykształcenia. Ponad 28% osób, które realizowały ścieżkę S6 i osiągnęły wykształcenie wyższe magisterskie, uczestniczyło w edukacji pozaformalnej, podczas gdy wśród osób realizujących ścieżkę S2 (wykształcenie zasadnicze zawodowe) takich osób było tylko 5%.

Niezadowoleni z osiągniętego poziomu wykształcenia tworzą grupę, która może poszukiwać innych niż edukacja formalna sposobów na poprawę swych umiejętności, np. korzystając z kształcenia pozaformalnego. Potwierdziło się przypuszczenie, że osoby, u których nie występuje luka edukacyjna, są mniej skłonne do udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji w porównaniu z respondentami z luką edukacyjną, którzy nie zamierzają podjąć nauki w systemie edukacji formalnej. Różnice były bardziej widoczne w grupie osób kończących swą edukację przed 1989 r., co zdaje się wskazywać na odmienną motywację do dokończenia w tych dwóch grupach respondentów. Osoby zadowolone ze swego wykształcenia uzyskanego po 1989 r. relatywnie częściej uzupełniają swe kwalifikacje w porównaniu z osobami z luką edukacyjną niż osoby zadowolone z wykształcenia ukończonego przed 1989 r.

Co prawda analizy opisowe sugerują, że najbardziej skłonne do udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji są osoby, które kończyły swą edukację przed 1989 r., a dla kolejnych okresów (1990-1999 i po 2000 r.) skłonność ta spada, ale w modelu regresji logistycznej te różnice nie są statystycznie istotne. Ten wynik utrzymuje się także po wprowadzeniu dodatkowych zmiennych dotyczących sytuacji rodzinnej, sytuacji materialnej czy bieżącego statusu respondenta na rynku pracy. Ważne jest natomiast, że wpływ wieku, płci, miejsca zamieszkania czy dodatkowych zmiennych wprowadzonych do modelu może być nieco inny w grupach respondentów, którzy kończyli swą edukację przed 1989 r. i po 1989 r. W poniższych komentarzach staramy się zwrócić na to uwagę.

Zaangażowanie w edukację pozaformalną osób, u których została zidentyfikowana luka edukacyjna, rośnie wraz ze wzrostem osiągniętego poziomu wykształcenia, wskazując na selektywność także tej aktywności edukacyjnej względem wykształcenia. Osoby z wykształceniem pozyskanym do 1989 r. relatywnie są bardziej aktywne edukacyjnie niż osoby z wykształceniem ukończonym po 1989 r. Uwzględnienie dodatkowych zmiennych dotyczących sytuacji rodzinnej, sytuacji materialnej czy bieżącego statusu respondenta na rynku pracy jeszcze uwypukla zarówno selektywność względem wykształcenia, jak i różnice między dwoma rozważanymi grupami respondentów.

W przeciwieństwie do ustaleń dotyczących podnoszenia kompetencji poprzez udział w edukacji formalnej kobiety z luką edukacyjną są mniej skłonne niż mężczyźni do uczestniczenia w jakiegokolwiek innej aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji. Różnice między kobietami i mężczyznami są nieco bardziej widoczne dla respondentów z wykształceniem uzyskanym po 1989 r., co może się wiązać z rosnącym poziomem wykształcenia kobiet i ich większym zadowoleniem z uzyskanego wykształcenia.

Uwzględnienie dodatkowych zmiennych w modelu sprawia, że różnice płci stają się nieistotne, choć nadal szansa kobiet na udział w doksztalcaniu w tej formie jest mniejsza od szansy mężczyzn.

Im starsza osoba z luką edukacyjną, tym mniejsze prawdopodobieństwo uczestniczenia w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji. Jednak wpływ wieku jest odmienny dla respondentów kończących swą edukację formalną przed 1989 r. i po 1989 r. – dla pierwszej grupy wiek jest destymulantą aktywności, dla drugiej wpływ wieku staje się dodatni, ale jest nieistotny statystycznie. To ustalenie pozostaje w mocy, gdy do modelu zostają wprowadzone dodatkowe zmienne.

Generalnie mieszkańcy miast mają istotnie wyższe prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji niż mieszkańcy wsi. Co prawda dla respondentów kończących edukację po 1989 r. profil wpływu jest dość wyraźny – im większe miasto, tym większa szansa uczestnictwa w rozważanej formie doksztalcania w porównaniu z mieszkańcami wsi – jednak różnice te w większości przypadków nie są statystycznie istotne. Wśród respondentów kończących edukację przed 1989 r. profil wpływu nie jest tak wyraźny, ale zaznacza się pewna polaryzacja zachowań – istotne statystycznie różnice szans występują dla mieszkańców miast małych oraz dużych i największych.

Przesłanką wprowadzenia do modelu logistycznego, opisującego zaangażowanie respondentów z luką edukacyjną w aktywność związaną z rozwojem kompetencji, dodatkowych zmiennych dotyczących sytuacji materialnej, sytuacji rodzinnej oraz bieżącego statusu na rynku pracy, było przypuszczenie, że te zmienne mogą oddziaływać na wszelkie formy aktywności edukacyjnej dorosłych, w tym na podejmowanie nauki w systemie formalnym oraz na aktywności związane z podnoszeniem kompetencji. Założyliśmy, iż zmienne te w podobny sposób wpływają na obie rozpatrywane formy aktywności edukacyjnej. Wymagają realokacji zasobów czasu i środków finansowych między pracą zawodową, obowiązki rodzinne i edukację dzieci oraz edukację własną. Dla obu aktywności występuje konflikt czasu, wymagają bowiem przeznaczenia czasu własnego respondenta na naukę/doksztalcanie kosztem innych aktywności: pracy, zaangażowania w zobowiązania rodzinne czy wypoczynku. Może także pojawić się konflikt dotyczący alokacji środków w edukację własną lub dzieci, a także rezygnacji z części dochodów (dodatkowych) poprzez ograniczanie własnego czasu pracy lub niepodjmowania dodatkowej pracy.

W odróżnieniu od wyników uzyskanych dla modelu opisującego zamiar podjęcia nauki w modelu ogólnym dotyczącym prawdopodobieństwa udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji jedynie bieżący status respondenta na rynku pracy ma istotny wpływ na zmienną zależną – osoby niepracujące mają wyraźnie mniejsze szanse udziału w doksztalcaniu niż osoby pracujące. Wpływ zmiennych opisujących sytuację rodzinną (wiek najmłodszego dziecka, obecność osoby niepełnosprawnej) jest nieistotny. Uwzględnienie okresu kończenia edukacji sprawia, że wiek najmłodszego dziecka nabiera znaczenia dla aktywności respondentów, którzy kończyli swą edukację przed 1989 r. – obecność najmłodszych dzieci w wieku szkolnym 7-19 lat oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej ogranicza aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci. Zdaje się to wskazywać na występowanie konfliktu między alokacją

zasobów (czas, dochody) w edukację dzieci (szkoła, studia) oraz doksztalcanie własne rodziców.

Zmienna dotycząca sytuacji materialnej wykazuje niejednoznaczny i różnokierunkowy wpływ na prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji: respondenci z trudnością i pewną trudnością wiążący koniec z końcem, a także ci dość łatwo radzący sobie z tym mają mniejsze prawdopodobieństwo udziału w porównaniu z osobami o najgorszej sytuacji materialnej, natomiast osoby z gospodarstw o lepszej sytuacji materialnej – większe prawdopodobieństwo udziału w doksztalcaniu. Generalnie jednak różnice te były statystycznie nieistotne. W modelu ogólnym jedyna istotna statystycznie różnica prawdopodobieństw odnosiła się do respondentów z pewną trudnością radzących sobie materialnie, a w modelu dla respondentów kończących swą edukację formalną po 1989 r. odnosiła się do respondentów o najlepszej sytuacji materialnej.

Poszerzenie rozważanej zbiorowości respondentów o osoby bez luki edukacyjnej prowadzi do następujących ustaleń dotyczących wpływu zarówno zmiennych podstawowych (wiek, płeć, miejsce zamieszkania, okres ukończenia edukacji), jak i zmiennych dodatkowych (bieżący status na rynku pracy, sytuacja materialna, sytuacja rodzinna). Podobnie jak w modelach oszacowanych (podstawowym i rozszerzonym) dla respondentów z luką edukacyjną także i obecnie w obu typach modeli prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z rozwojem kompetencji rośnie wraz ze wzrostem osiągniętego poziomu wykształcenia, przy czym nadal wpływ ścieżek edukacyjnych na udział osób, które ukończyły swą edukację przed 1989 r., jest silniejszy niż wśród osób kończących edukację po 1989 r.

Płeć ma znaczenie dla zaangażowania w doksztalcanie jedynie w modelu dla respondentów kończących edukację przed 1989 r. – prawdopodobieństwo udziału kobiet w aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji jest niższe w porównaniu z mężczyznami. Jednak uwzględnienie dodatkowych zmiennych w modelu sprawiło, że różnice zaangażowania w doksztalcanie między kobietami i mężczyznami stały się istotne statystycznie także w modelu ogólnym oraz w modelu dla respondentów kończących edukację po 1989 r., wskazując nawet na nieco większe zaangażowanie kobiet w obu przypadkach.

Wiek jest destymulantą aktywności związanej z rozwojem kompetencji dla całej rozważanej zbiorowości respondentów oraz dla tych, którzy kończyli edukację przed 1989 r., natomiast stymuluje aktywność respondentów, którzy kończyli edukację po 1989 r. Dodatkowe zmienne wprowadzone do modelu zmieniają jego oddziaływanie w modelu ogólnym – wiek staje się stymulantą aktywności edukacyjnej.

Okres ukończenia edukacji staje się obecnie istotną zmienną, ilustrując spostrzeżenia z analizy opisowej – generalnie im później następuje ukończenie edukacji formalnej, tym większa skłonność respondentów do uzupełniania swych kompetencji. Także wpływ wielkości miast na udział ich mieszkańców w aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji w porównaniu z mieszkańcami wsi jest wyraźniejszy i istotny statystycznie w większości rozważanych wielkości miast, wskazując na istotnie wyższe prawdopodobieństwo udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji mieszkańców miast w porównaniu z mieszkańcami wsi.

Potwierdza się znaczenie bieżącego statusu na rynku pracy dla aktywności związanej z podnoszeniem kompetencji w obecnie rozpatrywanej populacji respondentów. Nadal obecność osoby niepełnosprawnej nie wpływa na szanse zaangażowania w doksztalanie.

Utrzymuje się różnokierunkowy wpływ sytuacji materialnej, choć jest nieco inny dla respondentów kończących swą edukację przed i po 1989 r. Natomiast niewątpliwie osoby z gospodarstw o najlepszej sytuacji materialnej mają większe prawdopodobieństwo udziału w doksztalaniu niż respondenci o najgorszej sytuacji materialnej.

Znaczenie wieku najmłodszego dziecka dla prawdopodobieństwa udziału w doksztalaniu zdaje się potwierdzać występowanie konfliktu między alokacją zasobów (czas, dochody) w opiekę i edukację dzieci (szkoła, studia) i doksztalanie własne także i w tej populacji respondentów. Dla respondentów, którzy kończyli swą edukację przed 1989 r., obecność najmłodszych dzieci w wieku szkolnym 13-19 lat oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej może ograniczać aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci. Dla respondentów, którzy kończyli swą edukację po 1989 r., destymulantą ich aktywności edukacyjnej jest obecność najmłodszych dzieci w wieku 0-3 lata oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej.

Wśród wymienionych w analizach czynników dotyczących segmentacji ścieżek, mogących mieć wpływ na przebieg ścieżki, istotne znaczenie ma wychowanie przedszkolne. Najwyższy odsetek biorących udział w edukacji przedszkolnej trwającej dłużej niż rok odnotowano wśród osób realizujących ścieżki S5-S6, zakończone uzyskaniem wykształcenia wyższego. Podobnie udział w edukacji pozaformalnej, rozumianej jako udział w zajęciach dodatkowych. Dotyczył on blisko ¼ badanych i był zróżnicowany w zależności od ścieżki: osoby lepiej wykształcone – realizujące ścieżki S5-S6 – częściej brały w nich udział. Udział ten był także zróżnicowany w zależności od płci (28,6% kobiet i 24,6% mężczyzn) i miejsca zamieszkania (32,05% mieszkańców miast i 17,83% mieszkańców wsi).

5. Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej

I. Magda, A. Ruzik-Sierdzińska, J. Perek-Białas

5.1. Wprowadzenie

Rozdział ten poświęcony jest poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o kształcenie i uczenie się osób dorosłych z punktu widzenia aktywności na rynku pracy. Przeanalizowane zostały powiązania między edukacją a pracą według różnych charakterystyk respondentów, w tym ich wieku. Zbadane zostały także zmiany w poziomie uczestnictwa w dokształcaniu między dwiema rundami badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*.

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

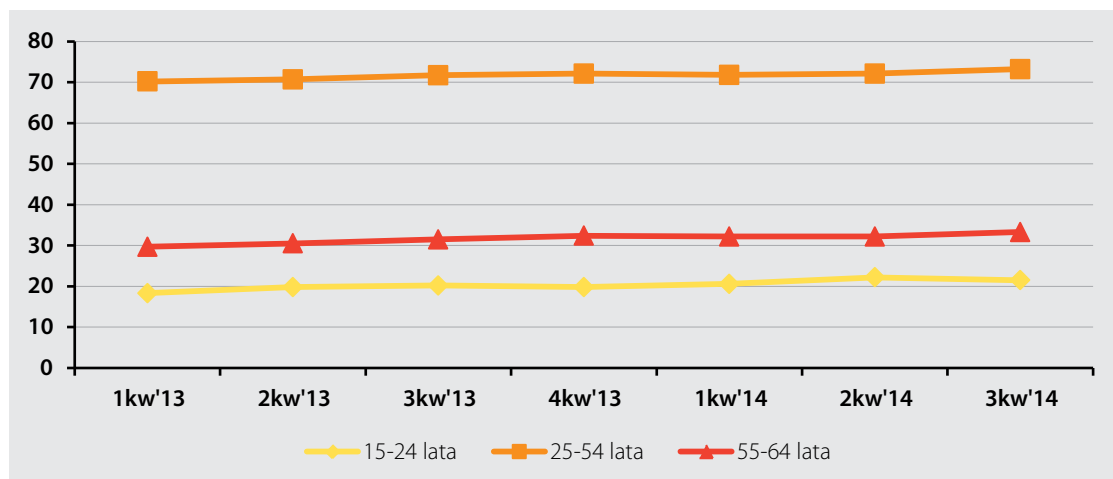
- Aktywność edukacyjna (rozumiana jako dłuższa edukacja formalna oraz różne formy kształcenia ustawicznego) wpływa na poprawę indywidualnej sytuacji na rynku pracy.
- Najważniejsze bariery aktywności edukacyjnej/budowania kompetencji przez osoby dorosłe to: (1) brak potrzeby aktywności, niedocenianie jej roli (2) koszty alternatywne aktywności (czas i zasoby finansowe).
- Wśród osób dorosłych najwyższa aktywność edukacyjna nieformalna i pozaformalna występuje wśród pracujących, a najistotniejszą determinantą jej podejmowania jest motywacja związana z miejscem pracy.

Kształcenie przed wejściem na rynek pracy i dalsze uczenie się w różnych formach już w czasie aktywności zawodowej zapobiegają deprecjacji kapitału ludzkiego w czasie i są sposobem na podtrzymanie produktywności siły roboczej w obliczu zmieniającej się struktury demograficznej populacji w krajach rozwiniętych. Ważę uczenia się przez całe życie podkreśla m.in. wyznaczony w strategii Europa 2020 cel do osiągnięcia do 2020 r. – przynajmniej 15% populacji w wieku 25-64 uczestniczącej w kształceniu ustawicznym, czyli o 2,5 p.p. więcej niż cel postawiony w Strategii Lizbońskiej (Komisja Europejska, 2010).

Dla oceny zachodzących trendów i zjawisk w ujęciu przekrojowym ważne jest pokazanie ich tła makroekonomicznego i zmian instytucjonalnych, mogących wpływać na aktywność zawodową albo edukacyjną. Poniżej przedstawiono krótko najważniejsze cechy rynku pracy w okresie, w którym realizowano badanie w ramach projektu UDE.

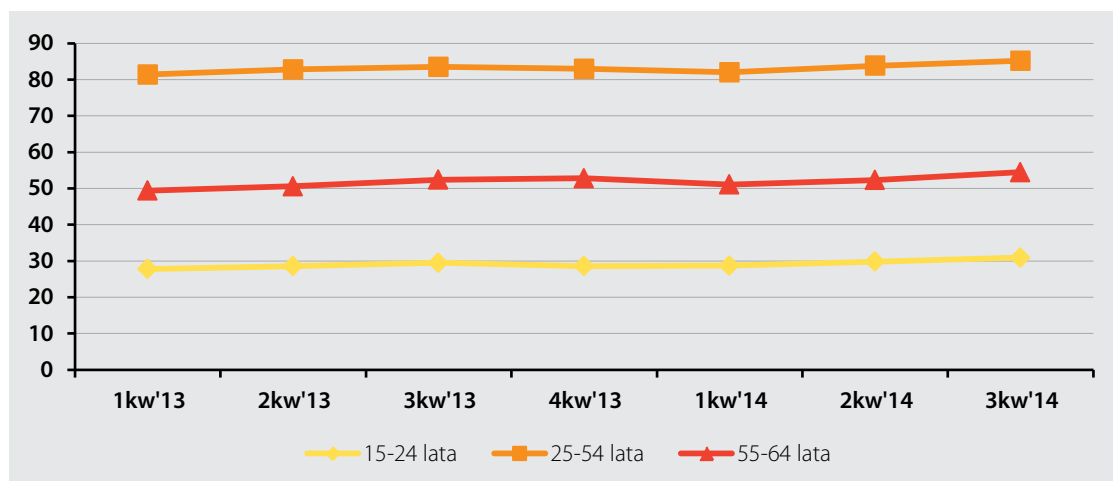
Dane GUS wskazują, że w okresie, w którym zrealizowano drugą rundę projektu UDE, sytuacja na rynku pracy powoli poprawiała się, wskaźnik zatrudnienia rósł, stopa bezrobocia zaś malała. Mężczyźni pracowali częściej niż kobiety. Wskaźnik zatrudnienia mężczyzn w wieku 15-24 lata w 3. kwartale 2014 r. był o 9,4 p.p. wyższy niż kobiet w tej samej grupie, w wieku 25-54 lata o 12 p.p., największa różnica – 21,2 p.p. – występowała w najstarszej grupie wieku 55-64 lata, co spowodowane jest m.in. niższym wiekiem emerytalnym kobiet, powodującym, że wcześniej odchodzą one w stan bierności zawodowej.

Rysunek 5.1. Wskaźnik zatrudnienia kobiet wg wieku w latach 2013-2014



Źródło danych: Badane aktywności ekonomicznej ludności, GUS

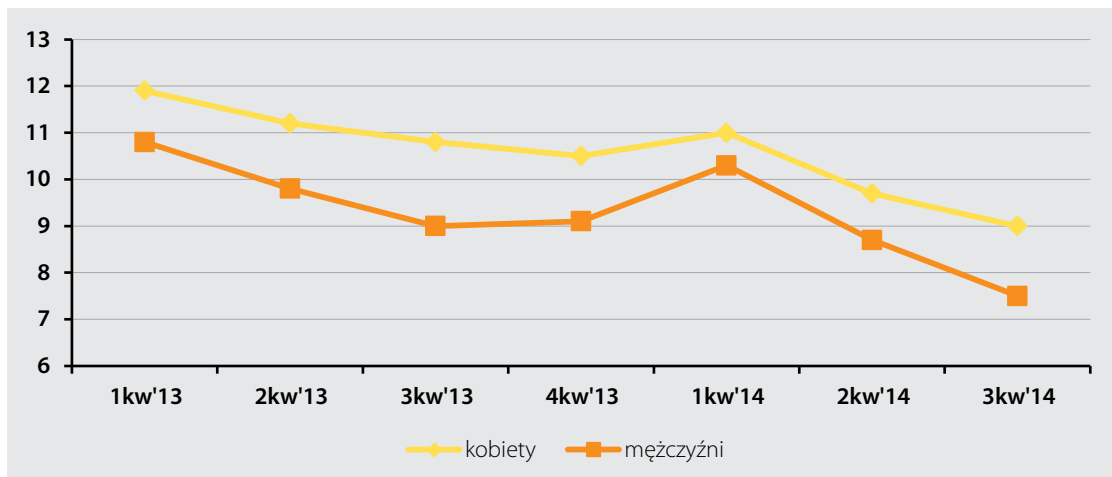
Rysunek 5.2. Wskaźnik zatrudnienia mężczyzn wg wieku w latach 2013-2014



Źródło danych: Badane aktywności ekonomicznej ludności, GUS

Aktywne zawodowo kobiety były częściej bezrobotne. W okresie, który obejmował obie rundy badania UDE, stopa bezrobocia malała r/r, do 9% dla kobiet oraz 7,5% dla mężczyzn w 3. kwartale 2014 r. (stopa liczona wg metodologii BAEL).

Rysunek 5.3. Stopa bezrobocia wg płci w latach 2013-2014



Źródło danych: *Badane aktywności ekonomicznej ludności, GUS*

Istotną zmianą instytucjonalną, która mogła mieć wpływ na aktywność zawodową osób starszych, było stopniowe podnoszenie od początku 2013 r. wieku emerytalnego kobiet i mężczyzn¹⁷. Oznacza to, że powszechny wiek emerytalny, w jakim kobiety mogą odejść na emeryturę, rośnie (od poziomu 60 lat na koniec 2012 r.) o jeden miesiąc co kwartał, a dla mężczyzn urodzonych od 1 stycznia do 31 marca 1949 r. rośnie o jeden miesiąc co kwartał, aż dla obu płci wiek ten osiągnie w przyszłości 67 lat.

Aktywność edukacyjna w formie pozaformalnego uczenia się zależy częściowo od możliwości finansowania takiej nauki. Z punktu widzenia rynku pracy i dokształcania albo przekwalifikowania osób bezrobotnych i poszukujących pracy istotną jest aktywna polityka rynku pracy (ALMP), w tym szkolenia finansowane lub współfinansowane ze środków publicznych. W 2013 r. szkolenia w ramach ALMP rozpoczęło 84,9 tys. osób, w porównaniu z 80,7 tys. w 2012 r. i 53,8 tys. w roku 2011, w którym ograniczono środki wydawane na politykę aktywną w porównaniu z poprzednimi latami. W 2014 r. z Funduszu Pracy wydzielono Krajowy Fundusz Szkoleniowy, którego środki są wykorzystywane na dofinansowanie kształcenia ustawicznego pracowników (początkowo tych w wieku 50+), podejmowanego z inicjatywy lub za zgodą pracodawcy. Jednak w porównaniu z liczbą zarejestrowanych bezrobotnych czy liczbą pracowników oferty kształcenia dofinansowanego ze środków publicznych skierowane mogą być do relatywnie niewielkiej liczby osób, więc ALMP nie powinna mieć dużego wpływu na zmiany uczestnictwa w tej formie uczenia się między pierwszą a drugą rundą badania UDE.

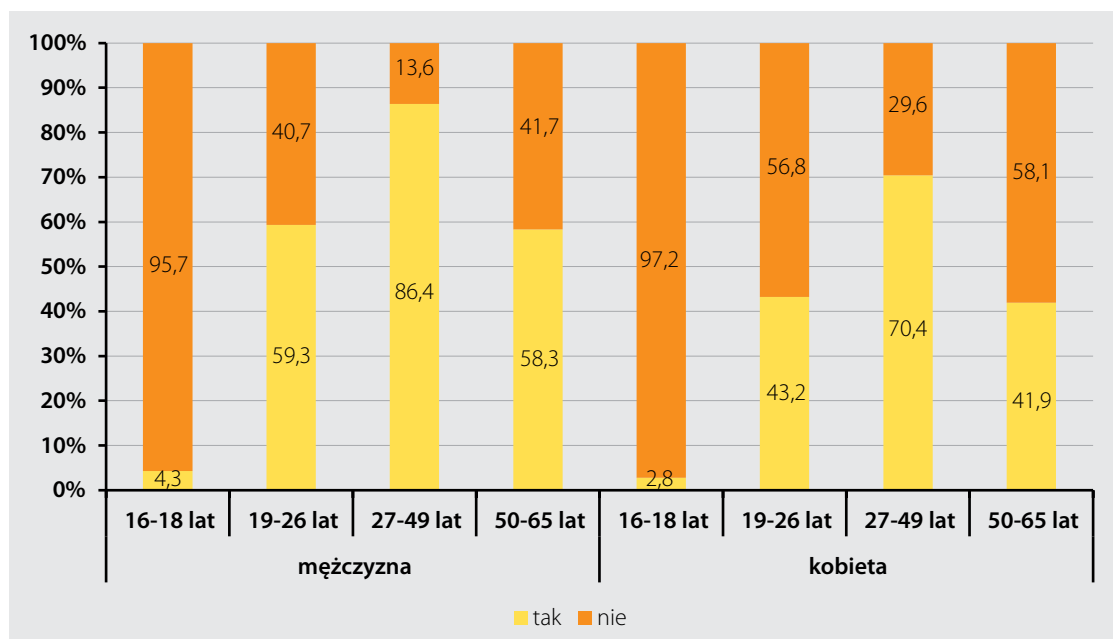
¹⁷ Por. ustawa z 11 maja 2012 r. o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw (DzU z 2012 r., poz. 637).

5.2. Porównanie sytuacji osób aktywnych i biernych zawodowo z uwzględnieniem wykształcenia

W pierwszej rundzie badań analizowano wejście na rynek pracy w powiązaniu z zakończeniem edukacji formalnej. Wiedza, czy uzyskanie określonego (pożądanego) poziomu wykształcenia poprzedza, czy też następuje po podjęciu pierwszej pracy, jest potrzebna w ocenie, na ile edukacja sprzyja aktywności zawodowej, a na ile ją ogranicza. Dane z drugiej rundy badania umożliwiły prześledzenie, jak motywacja do edukacji przekłada się na indywidualną zmianę sytuacji na rynku pracy i na fakt bycia zatrudnionym.

Wskaźniki opisujące sytuację na rynku pracy (aktywność/bierność zawodowa) w 2014 r. według badania UDE są porównywalne z innymi badaniami (por. *Badania aktywności ekonomicznej ludności*, dane GUS – Bank Danych Lokalnych, w tym rysunki od 5.1 do 5.3, oraz Czarnik, Turek, 2014), por. rysunek 5.4. Na podstawie wyników drugiej rundy badania więcej mężczyzn w określonych grupach wieku w porównaniu z kobietami miało pracę w momencie badania. W przypadku grupy wieku 27-49 lat prawie 87% mężczyzn pracowało, podczas gdy w grupie kobiet w tym wieku około 70% wskazywało, że ma pracę.

Rysunek 5.4. Rozkład pracujących i niepracujących według wyróżnionych grup wieku i płci



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

W tabeli 5.1 przedstawiono wybrane informacje dotyczące osób, które w momencie badania wskazały, że pracują, według wyróżnionych grup wieku (19-26 lat, 27-49 lat oraz 50-65 lat). Analizy według tak wyróżnionych grup wieku są kontynuacją podejścia z pierwszej rundy badania UDE. W przypadku pracujących ze wszystkich grup wieku osoby pracujące są głównie pracownikami najemnymi. W grupie osób w wieku 50-65 lat zmienia się status zatrudnienia, gdyż około 24% wskazało, że jest to praca na rachunek własny (prawie co czwarta osoba pracująca w tej grupie wieku). Pracodawcami są

częściej osoby w wieku 27-49 lat i 50-65 lat niż osoby młodsze. W tej rundzie badania okazało się, że około 8,8% osób pracujących w wieku 19-26 lat wykonuje pracę bez umowy formalnej, na podstawie ustnych ustaleń. Nie można wytłumaczyć tego wyniku tylko wskazaniem, że jeśli pracowali, to jako pomagający członkowie rodziny, gdyż tylko 3,6% było pomagającymi członkami rodzin. Dodatkowo analiza oceny posiadanych umów cywilnoprawnych wskazuje, że w grupie 19-26 lat takie rozwiązanie jest oceniane jako rozwiązanie najkorzystniejsze finansowo (8,6%) lub rozwiązanie, które łatwo można pogodzić z nauką (12,4%). Około 18% z grupy 19-26 lat wskazało, że pracują na czas określony, ponieważ nie mogą znaleźć pracy na czas nieokreślony. Ten wynik może wskazywać na częstszy problem ze znalezieniem pracy na czas nieokreślony w tej grupie niż w starszych grupach wieku. Zastanawiający jest też problem wskazywany przez osoby w wieku 19-26 lat, że pracują na czas określony z innych niż wskazane w badaniu powody (np. pracodawca zaproponował taką formę, opieka, nauka itp.), które warto by było w kolejnych edycjach pogłębić.

Tabela 5.1.

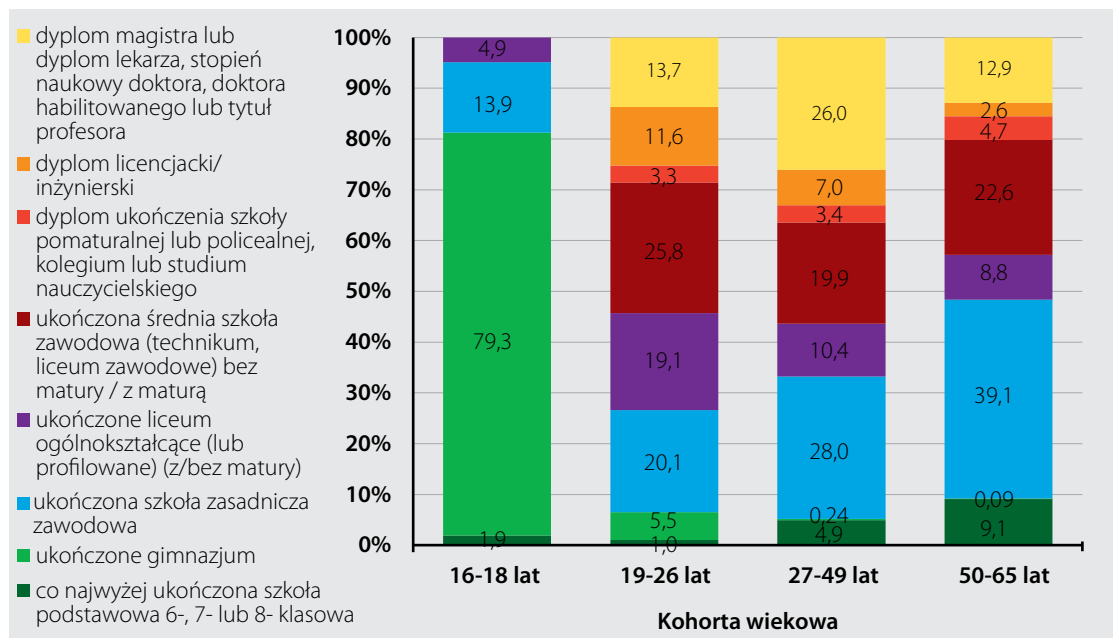
Pracujący według wieku oraz wybranych cech zatrudnienia

		19-26 lat	27-49 lat	50-65 lat
		% z N w kolumnie		
Status zatrudnienia	pracujący na własny rachunek	8,1%	16,2%	24,2%
	pracownik najemny (praca na umowę, również ustną)	88,3%	82,7%	74,3%
	pomagający członek rodziny	3,6%	1,1%	1,5%
Pracodawca	tak	11,1%	20,2%	19,0%
	nie	88,9%	79,8%	81,0%
Rodzaj umowy	umowa o pracę	78,6%	92,3%	91,7%
	umowa cywilnoprawna	12,6%	3,6%	4,6%
	pracuję bez umowy pisemnej, w oparciu o umowę ustną	8,8%	4,1%	3,8%
Forma pracy	stała, na czas nieokreślony	48,2%	80,2%	86,9%
	na czas określony, ponieważ jest to okres nauki, przyuczenia do zawodu, stażu	9,9%	1,6%	0,8%
	na czas określony, ponieważ nie mogą znaleźć pracy na czas nieokreślony	17,9%	7,2%	5,0%
	na czas określony, gdyż taka mi odpowiada	3,0%	1,1%	1,6%
	na czas określony, ponieważ jest to okres próbny	7,3%	2,4%	1,0%
	na czas określony z innych przyczyn	13,7%	7,5%	4,7%
Umowa cywilnoprawna	tylko taką formę zaproponował mi pracodawca	74,2%	82,2%	76,7%
	takie rozwiązanie jest dla mnie najkorzystniejsze finansowo	8,6%	5,7%	11,9%
	jest to praca, którą łatwo mogę pogodzić z nauką	12,4%	1,3%	0,4%
	jest to praca, którą łatwo mogę pogodzić z opieką nad dzieckiem lub innymi osobami wymagającymi opieki	1,2%	4,0%	0,7%
	jest to praca, która najbardziej mi odpowiada, z innych powodów niż powyższe	3,6%	6,8%	10,3%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

Przedstawiając analizę powiązań między aspiracjami do edukacji i dalszego kształcenia a pracą i chęcią zmiany swojej sytuacji zawodowej, trzeba rozpocząć od ustalenia, na jakim etapie swoich osiągnięć edukacyjnych są osoby pracujące, por. rysunek 5.5.

Rysunek 5.5. Najwyższy uzyskany poziom wykształcenia wśród osób pracujących według grup wieku



(W przypadku grupy 16-18 lat około 3,5% osób pracowało, a więc wyniki trzeba traktować z ostrożnością. W przypadku starszych grup kategoria ukończone gimnazjum obejmuje szkołę podstawową).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

W grupie osób w wieku 16-18 lat prawie 80% ma ukończone gimnazjum, podczas gdy już 14% zasadniczą szkołę zawodową. W grupie 19-26 lat ponad 20% ma ukończoną zasadniczą szkołę zawodową oraz liceum ogólnokształcące z maturą (12,4%) lub średnią szkołę zawodową (technikum, liceum zawodowe) z maturą (18,6%). W przypadku starszych grup wieku 28% pracujących w wieku 27-49 lat ukończyło zasadniczą szkołę zawodową, 25,5% ma dyplom magistra lub lekarza, w przypadku osób w wieku 50-65 w prawie 40% osoby mają ukończoną szkołę zawodową.

Czy osoby w wieku 19-26 lat mają motywację do kontynuowania edukacji w zależności od osiągniętego poziomu wykształcenia?

Aby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba spojrzeć na rozróżnienie sytuacji zawodowej, czyli w podziale na osoby pracujące i niepracujące. W przypadku osób już pracujących większość osób do momentu badania mających wykształcenie nie wyższe niż ukończone kolegium lub studium nauczycielskie nie zamierza kontynuować edukacji. Posiadanie określonego poziomu wykształcenia w tej grupie wieku dla osób pracujących jest prawdopodobnie pozytywnie zweryfikowane na rynku pracy i nie wymusza dodatkowego kształcenia. Sytuacja się zmienia dla osób, które mają dyplomy: kolegium lub studium nauczycielskiego, licencjackie, inżynierskie i magisterskie, lekarza, gdzie większość wykazuje chęć podjęcia edukacji na wyższym poziomie. Ciekawych konkluzji dostarcza

spojrzenie na te relacje w grupie osób niepracujących w tej grupie wieku. Okazuje się, że przykładowo wśród osób, które ukończyły zasadniczą szkołę zawodową, ale nie pracują, około 60% nie widzi potrzeby dalszej edukacji, która by mogła zmienić ich sytuację na rynku pracy. Inne postawy widać w grupie osób, które kończą licea ogólnokształcące (zarówno bez matury jak i z maturą), gdyż większość widzi konieczność kontynuowania edukacji. Zmienia się ta postawa znów dla osób, które kończą licea profilowane, średnie szkoły dające konkretny zawód. Istotne jest to, że niepracujące osoby z dyplomem licencjata są w dużym stopniu przekonane do dalszej edukacji (prawie 85% wyraziło chęć kontynuowania edukacji na poziomie wyższym), por. tabela 5.2.

Tabela 5.2.

Najwyższy uzyskany poziom wykształcenia a chęć ponownego podjęcia nauki w grupie 19-26 lat w podziale na pracujących i niepracujących

	Praca					
	Tak			Nie		
	ponowne podjęcie nauki			ponowne podjęcie nauki		
	tak, będzie kontynuował naukę na poziomie, jakiego wcześniej nie skończył	tak, podejmie naukę na wyższym poziomie	nie	tak, będzie kontynuował naukę na poziomie, jakiego wcześniej nie skończył	tak, podejmie naukę na wyższym poziomie	nie
	% z N w wierszu					
Ukończona szkoła podstawowa, 6-, 7- lub 8-klasowa	11,30%	39,20%	49,50%	6,00%	14,40%	79,50%
Ukończone gimnazjum	13,80%	1,40%	84,90%	9,10%	17,30%	73,60%
Ukończona szkoła zasadnicza zawodowa	10,90%	20,40%	68,70%	14,90%	26,90%	58,20%
Ukończone liceum ogólnokształcące bez matury	11,90%	12,40%	75,70%	5,90%	49,20%	44,90%
Ukończone liceum ogólnokształcące z maturą	19,80%	36,20%	44,10%	19,90%	62,90%	17,20%
Ukończone liceum profilowane z maturą	18,10%	14,60%	67,30%	23,50%	11,60%	64,90%
Ukończona średnia szkoła zawodowa (technikum, liceum zawodowe) bez matury	9,90%	20,50%	69,50%	10,80%	33,10%	56,10%
Ukończona średnia szkoła zawodowa (technikum, liceum zawodowe) z maturą	15,60%	22,90%	61,50%	4,90%	37,80%	57,20%
Dyplom ukończenia szkoły pomaturalnej lub policealnej		13,80%	86,20%	15,10%	56,90%	28,00%
Dyplom ukończenia kolegium lub studium nauczycielskiego		88,70%	11,30%			
Dyplom licencjacki	16,80%	77,00%	6,20%	10,80%	84,40%	4,80%
Dyplom inżynierski		79,90%	20,10%			
Dyplom magistra lub dyplom lekarza		64,70%	35,30%	39,80%	60,20%	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

Gdyby przeanalizować, na jakich stanowiskach pracują osoby z grupy 19-26 lat według częstości wskazań (od najczęściej się pojawiających), to osoby z tej grupy wieku pracują z reguły na stanowiskach, dla których nie ma potrzeby posiadania wyższego wykształcenia. Można też zauważyć, że niejednokrotnie był problem określenia stanowiska pracy (odpowiedzi „trudno powiedzieć”) czy czynności (oprócz „trudno powiedzieć”, także odmowy)¹⁸.

Tabela 5.3.

Stanowisko pracy zajmowane przez osoby pracujące w grupie wieku 19-26 lat (wg częstości wskazań)

Stanowiska	% wskazań (od najczęściej się pojawiających)
1 Sprzedawca	7,8
2 Pracownik fizyczny	3,2
3 Magazynier	2,4
4 Rolnik	2,2
5 Kierowca	1,8
6 Kelner/kelnerka	1,7
7 Pracownik biurowy	1,6
8 Budowlaniec	1,5
9 Kasjer/kasjerka	1,5
Trudno powiedzieć	1,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda

Tabela 5.4.

Wybrane czynności wykonywane przez osoby pracujące w grupie wiekowej 19-26 lat

Wybrane czynności	% wskazań
1 Obsługa klienta	2,1%
2 Sprzedaż	2,0%
3 Trudno powiedzieć	1,5%
4 Odmowa	1,2%
5 Praca biurowa	1,0%

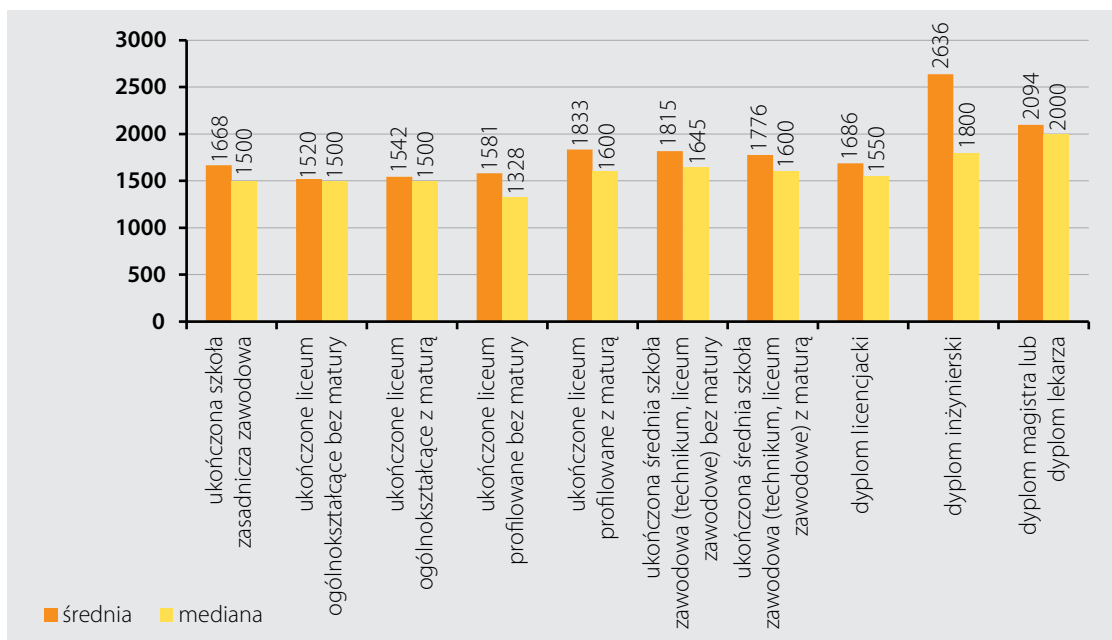
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda

Jeśli osoby w tej grupie wieku pracują (jest to w większości ich pierwsza praca), to niezależnie od ukończonego poziomu wykształcenia nie mają zróżnicowanych wynagrodzeń, zarówno analizując medianę, jak i średnią. Wyraźnie widać, że dyplom licencjacki średnio daje niższe wynagrodzenie (podobnie analizując wartości mediany) w porównaniu ze średnim wynagrodzeniem osób posiadających dyplom liceum profilowanego z maturą czy średniej szkoły zawodowej (zarówno z maturą, jak i bez matury). To też może tłumaczyć, że chęć dalszego kształcenia dla osób z dyplomem licencjackim ma

¹⁸ Zdecydowano się na pozostawienie w prezentacji wyników odpowiedzi „trudno powiedzieć” i „odmowa”, aby pokazać problemy ze wskazaniem przez respondentów, na jakich stanowiskach pracują i jakie czynności wykonują (były to pytania otwarte).

swoje uzasadnienie ekonomiczne, gdyż wynika z chęci otrzymania wyższych zarobków. Średnio najlepiej były wynagradzane osoby pracujące w grupie 19-26 lat z tytułem inżyniera (mimo, że mediana była niższa niż dla osób z tytułem magistra czy lekarza). Różnica średniego wynagrodzenia osób z tytułem inżyniera i pozostałych, w tym osób z tytułem magistra i dyplomem lekarza, jest istotna statystycznie ($p < 0,05$). Warto jednak dodać, że może się na to składać wiele czynników, na przykład krótszy czas pracy osób lepiej formalnie wykształconych. W kolejnych analizach warto byłoby porównać premię płacową oszacowaną przy użyciu równania płac.

Rysunek 5.6. Średnia i mediana wynagrodzenia dla osób pracujących w wieku 19-26 lat według najwyższego osiągniętego poziomu wykształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

Pytanie brzmiało: „Proszę podać wysokość swoich zarobków netto w zł w poprzednim miesiącu w głównym miejscu pracy”.

W tabeli 5.5 przedstawiono dla młodszych grup wieku niektóre szczegółowe charakterystyki ich pracy: czy kierują innymi osobami (prawie 7,4% osób w grupie 19-26 lat kieruje minimum jedną osobą), w jakiej wielkości firmie pracują (głównie do 10 osób), w jakim wymiarze czasu pracy. Wyniki zawarte w tabeli wskazują, że niemal połowa osób w wieku 16-18 lat pracuje w pełnym wymiarze, a już 86,2% osób w wieku 19-26 lat wskazało na taki wymiar czasu pracy.

Tabela 5.5.

Wybrane charakterystyki dotyczące pracy wśród osób pracujących w grupie wiekowej 16-18 lat oraz 19-26 lat

		Grupa wieku	
		16-18 lat	19-26 lat
		% z N w kolumnie	
Stanowisko kierownicze	nie kieruje	98,4%	92,6%
Pożądany zawód	kieruje pracą minimum 1 osoby	1,6%	7,4%
	tak	57,8%	56,5%
Wielkość firmy	nie	42,2%	43,5%
	od 1 do 10 osób	49,1%	37,8%
	11-19	19,3%	13,2%
	20-49	8,1%	15,2%
	50-100	7,3%	8,5%
	101 i więcej	12,8%	18,3%
	nie wiem, ale więcej niż 10	3,4%	7,0%
Wymiar czasu pracy	pełny	49,6%	86,2%
	niepełny	50,4%	13,8%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

W młodszych grupach wieku w większości osoby nie pracowały poprzednio (tj. 77,9%), w grupie 50-65 lat takich osób było 15,9%. Analiza przyczyn zaprzestania pracy wskazuje, że prawie 73% osób w grupie 50-65 lat przestało pracować z powodu emerytury, renty. W tej grupie 11% straciło pracę w związku z likwidacją zakładu pracy czy stanowiska pracy i 4,6% z powodu choroby, niepełnosprawności. W przypadku osób w wieku 27-49 lat zaprzestanie ostatniej pracy wynikało głównie z konieczności opieki nad dziećmi i dopiero w drugiej kolejności z utraty pracy w związku z likwidacją zakładu. W grupie najmłodszej w 33,8% jeśli ktoś przestawał pracować, to dlatego, że była to praca na czas określony, dorywcza, sezonowa, a w 14,8% z powodu podjęcia nauki i szkolenia.

Tabela 5.6.

Praca kiedykolwiek i przyczyny zaprzestania pracy w grupie osób niepracujących obecnie w wybranych grupach wieku

		Grupy wieku		
		19-26 lat	27-49 lat	50-65 lat
		% z N w kolumnie		
Praca kiedykolwiek	tak	22,1%	65,7%	84,1%
	nie	77,9%	34,3%	15,9%
Przyczyny zaprzestania pracy w ostatnim miejscu pracy	odszedł na emeryturę		2,3%	42,6%
	odszedł na wcześniejszą emeryturę		0,2%	6,6%
	odszedł na rentę		6,5%	23,3%
	stracił pracę w związku z likwidacją (bankructwem, reorganizacją) zakładu pracy, likwidacją stanowiska pracy	8,4%	18,4%	11,0%
	został zwolniony z innych przyczyn	7,2%	8,5%	2,3%
	z powodu niezadowalających warunków finansowych	2,2%	3,2%	0,6%
	z powodu niezadowalających warunków pracy innych niż finansowe	3,5%	1,3%	0,1%
	zakończenie pracy na czas określony, dorywczej, sezonowej	33,8%	10,8%	1,2%
	opieka nad dziećmi	13,3%	29,5%	3,5%
	opieka nad innymi osobami wymagającymi opieki	0,1%	2,4%	1,0%
	z innych powodów osobistych lub rodzinnych	3,6%	4,6%	1,1%
	z powodu choroby, niepełnosprawności	2,6%	6,8%	4,6%
	podjęcie nauki, szkolenia	14,8%	0,2%	
	rozpoczęcie zasadniczej służby wojskowej	0,2%		
inne	9,4%	5,3%	2,0%	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

W grupie w wieku 19-26 wśród pracujących 17,2% poszukuje innej pracy, podczas gdy w grupie 27-49 jest to 7,9% i odpowiednio 3,7% w wieku 50-65 lat. Wśród osób niepracujących w grupie 19-26 lat poszukuje pracy 27,7%, w grupie 27-49 lat – 30,1%, a w grupie 50-65 lat – 7,4%.

Powody nieszukania pracy wśród osób niepracujących przedstawione są dla dwóch wybranych typów wykształcenia, tj. ukończona zasadnicza szkoła zawodowa oraz dyplom magistra/lekarza. Wykształcenie odgrywa istotną rolę w ocenie szans na rynku pracy, gdy 22% osób z wykształceniem zasadniczo zawodowym w grupie 19-26 lat wskazuje, że nie szuka pracy, gdyż zostały wyczerpane wszystkie znane osobie możliwości znalezienia pracy. Takich osób z dyplomem magistra lub lekarza w tym wieku było tylko 6,2%. W tej grupie osoby jeśli nie szukają pracy to dlatego, że prawie 50% (48,8%) jeszcze się uczy, uzupełnia kwalifikacje. Także z powodu choroby, niepełnosprawności osoby w wieku 27-49 lat i 50-65 lat nie szukają pracy, jeśli mają ukończoną zasadniczą szkołę zawodową (odpowiednio 23,7% oraz 27,1%).

Tabela 5.7.

Powody nieszukania pracy wśród osób niepracujących w wybranych grupach wieku w grupie osób z ukończoną zasadniczą szkołą zawodową oraz z dyplomem magistra lub lekarza

	Zasadnicza szkoła zawodowa			Dyplom magistra lub lekarza		
	19-26 lat	27-49 lat	50-65 lat	19-26 lat	27-49 lat	50-65 lat
Jestem przekonany, że nie znajdę odpowiedniej pracy	5,1%	9,3%	4,7%	2,8%	2,5%	1,8%
Wyczerpałem wszystkie znane mi możliwości znalezienia pracy	22,0%	4,2%	2,2%	6,2%	2,6%	1,3%
Uczę się, uzupełniam kwalifikacje	28,3%	0,3%		48,8%	6,4%	
Opiekuję się dziećmi lub innymi osobami wymagającymi opieki	21,8%	36,3%	3,7%	12,6%	48,7%	1,5%
Z innych powodów osobistych lub rodzinnych	7,3%	6,7%	3,2%	1,0%	4,8%	1,8%
Jestem na emeryturze		2,1%	47,0%		1,1%	71,9%
Z powodu choroby, niepełnosprawności	8,2%	23,7%	27,1%		5,8%	7,4%
Oczekuję na powrót do pracy po przerwie	0,9%	2,4%	0,4%		17,7%	0,5%
Nie chcę pracować		2,6%	1,4%	1,6%		2,0%
Nie muszę pracować	0,6%	4,9%	5,6%	16,4%	3,5%	4,9%
Inne	5,7%	7,5%	4,8%	10,5%	6,8%	6,9%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

Tabela 5.8.

Sposoby szukania pracy wśród osób niepracujących w wybranych grupach wieku w grupie osób z ukończoną zasadniczą szkołą zawodową oraz z dyplomem magistra lub lekarza

	Wykształcenie zasadnicze zawodowe			Dyplom magistra/lekarza		
	19-26 lat	27-49 lat	50-65 lat	19-26 lat	27-49 lat	50-65 lat
Poszukiwanie przez powiatowy urząd pracy	79,3%	77,8%	69,8%	71,3%	65,2%	67,8%
Poszukiwanie przez prywatne biuro pośrednictwa pracy	4,2%	9,4%	9,5%	18,8%	23,6%	36,8%
Zamieszczanie lub odpowiadanie na ogłoszenia	28,1%	29,4%	22,6%	53,6%	49,8%	58,4%
Poszukiwanie bezpośrednio w zakładach pracy	33,6%	34,1%	29,6%	26,9%	47,4%	37,9%
Poszukiwanie przez krewnych, znajomych	68,8%	64,0%	65,4%	75,1%	63,8%	70,5%
Podjęcie starań o zorganizowanie własnego miejsca pracy – poszukiwanie ziemi, pomieszczeń, budynków, sprzętu	0,6%	2,0%	1,2%	1,3%	9,5%	4,4%
Podjęcie starań o zorganizowanie własnego miejsca pracy – starania o pozyskanie licencji, zezwoleń, środków finansowych	1,2%	0,9%	0,2%	0,6%	0,8%	4,4%
Przeglądanie ogłoszeń	59,9%	53,1%	50,9%	76,4%	80,4%	60,6%
Uczestniczenie w testach, rozmowach kwalifikacyjnych	14,2%	6,1%	1,6%	31,0%	26,7%	40,1%
Oczekiwanie na wyniki naboru do pracy w służbie cywilnej				23,2%	27,0%	34,0%
Oczekiwanie na wyniki zgłoszenia do pracy	5,0%	7,4%	5,5%	3,4%	5,7%	5,7%
Oczekiwanie na wiadomość z urzędu pracy	14,3%	18,5%	15,3%	15,4%	26,5%	21,9%
Sposoby szukania pracy – inne	2,6%	2,8%	3,3%	11,8%	1,9%	11,3%

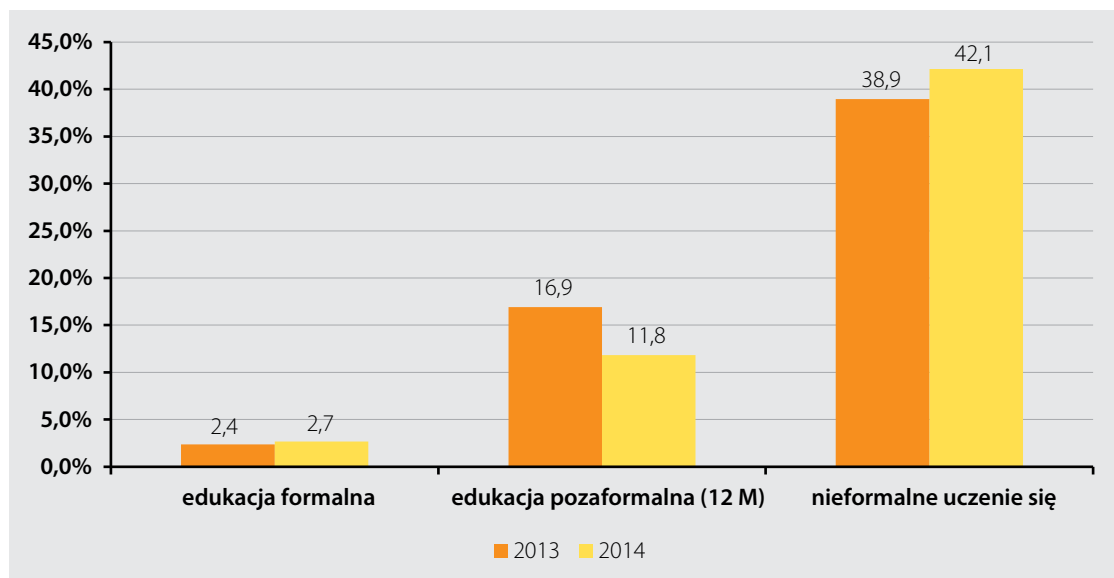
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

W ocenie sposobów szukania pracy wśród osób niepracujących według różnych grup wieku i wykształcenia wyraźnie widać, że osoby z dyplomem magistra lub lekarza aktywnie szukają pracy, przykładowo uczestnicząc w testach, rozmowach kwalifikacyjnych, podczas gdy osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym we wszystkich grupach wieku, a szczególnie w wieku 50-65, w małym stopniu lub prawie w ogóle tego nie robią. Także porównując inne sposoby poszukiwania pracy, widać że nie są tak aktywni jak osoby z wyższym niż one wykształceniem.

5.3. Jak zmienia się uczestnictwo w doksztalcaniu się?

Na przestrzeni lat 2013 i 2014 odnotowano wzrost intensywności formalnego i nieformalnego doksztalcania się, ale też wyraźny spadek uczestnictwa w edukacji pozaformalnej (por. rysunek 5.7)¹⁹. Udział osób deklarujących uczestnictwo w formalnym podnoszeniu kwalifikacji nadal pozostaje na niskim poziomie (2,7% osób w wieku 25-64²⁰), choć widać nieznaczny wzrost w stosunku do wcześniejszego roku, kiedy wynosił on 2,4%. Bardzo silnie spadł odsetek osób deklarujących uczestnictwo w edukacji pozaformalnej – z niespełna 17% do prawie 12%. Nieznacznie zwiększył się natomiast udział osób doksztalcających się nieformalnie, z 39% do 42%.

Rysunek 5.7. Uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się w latach 2013 (W1) i 2014 (W2), osoby w wieku 25-64 lata



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Podobnie jak w danych z 2013 r. widać wyraźne powiązanie różnych form doksztalcania się. Innymi słowy, uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne ma wśród osób dorosłych charakter komplementarny (Rószkiewicz i Sączuk, 2014). Osoby doksztalcające się zarówno formalnie, jak i pozaformalnie znacznie częściej poszerzają swoją wiedzę na własną rękę, korzystając z wiedzy innych czy też z zasobów Internetu. Przykładowo, nieformalne doksztalcanie się deklaruje 78% uczestników formalnej edukacji i „tylko” 41% z tych nieuczestniczących w niej.

¹⁹ Koniecznie jest podkreślenie, że dane te nie są w pełni porównywalne. W pierwszej rundzie badania w 2013 r. zapytano o to, czy „w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczył/a Pan/Pani w którychś wymienionych niżej aktywnościach związanych z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań?”, a aktywności te obejmowały kursy i szkolenia zawodowe, studia podyplomowe, naukę j. obcego, zajęcia z przedmiotów szkolnych i inne. W drugiej rundzie badania (2014 r.) pytanie brzmiało: „Czy uczestniczył w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań w roku szkolnym 2013/2014?”

²⁰ W części tej doksztalcanie się analizujemy dla osób w wieku 25-64, tak aby nie zniekształcać wyników obserwacji dla studentów i osób w wieku emerytalnym.

Uczestnictwo w edukacji wyraźnie różnicuje też typ zrealizowanej ścieżki edukacyjnej, co prezentuje ramka poniżej.

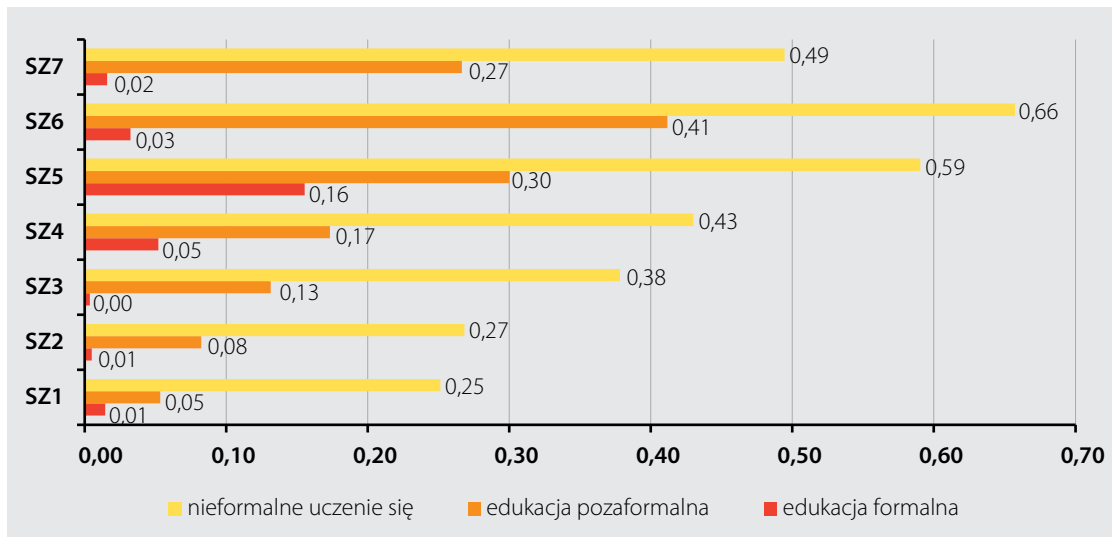
Ramka 5.1. Skrócone definicje ścieżek edukacyjnych zidentyfikowanych w pierwszej rundzie badania UDE.

S 1	• Nauka zakończona na 8-klasowej szkole podstawowej lub na gimnazjum po 6-klasowej SP.
S 2	• Po SZ1, osoba kończy publiczną zasadniczą szkołę zawodową dla młodzieży dwu- lub trzyletnią.
S 3	• Po SZ1, osoba kończy naukę w publicznym liceum ogólnokształcącym lub technikum dla młodzieży, bez matury.
S 4	• Po SZ1, osoba kończy naukę w publicznym lub niepublicznym liceum ogólnokształcącym bądź technikum dla młodzieży i zdaje maturę.
S 5	• Po SZ4, osoba kończy naukę na studiach licencjackich stacjonarnych na uczelni publicznej.
S 6	• Po SZ5, osoba kończy naukę na studiach magisterskich stacjonarnych na uczelni publicznej, lub po SZ4, osoba kończy naukę na studiach magisterskich lub równoważnych (kierunki medyczne) na uczelni publicznej.
S 7	• Osoby, które realizowały inne ścieżki niż zdefiniowane w SZ1-Z6, np. z przerwami, na uczelniach niepublicznych albo w trybie niestacjonarnym.

Źródło: Kotowska i in., 2014

Potwierdzone zostają zasadnicze obserwacje dotyczące roli wykształcenia dla dalszego podnoszenia swoich kwalifikacji: osoby z wyższym wykształceniem (ścieżki S5 i S6) znacznie częściej uczestniczą w dalszej edukacji w dorosłym życiu. Także na niższym szczeblu poziom formalnie zdobytych kwalifikacji koreluje się z dalszym dokształcaniem się: osoby, które zdały egzamin maturalny (S4) dokształcają się częściej niż osoby o podobnej ścieżce edukacyjnej, ale nie zakończonej maturą (S3).

Rysunek 5.8. Uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się według typu zrealizowanej ścieżki edukacyjnej, osoby w wieku 25-64 lata, 2013 r.



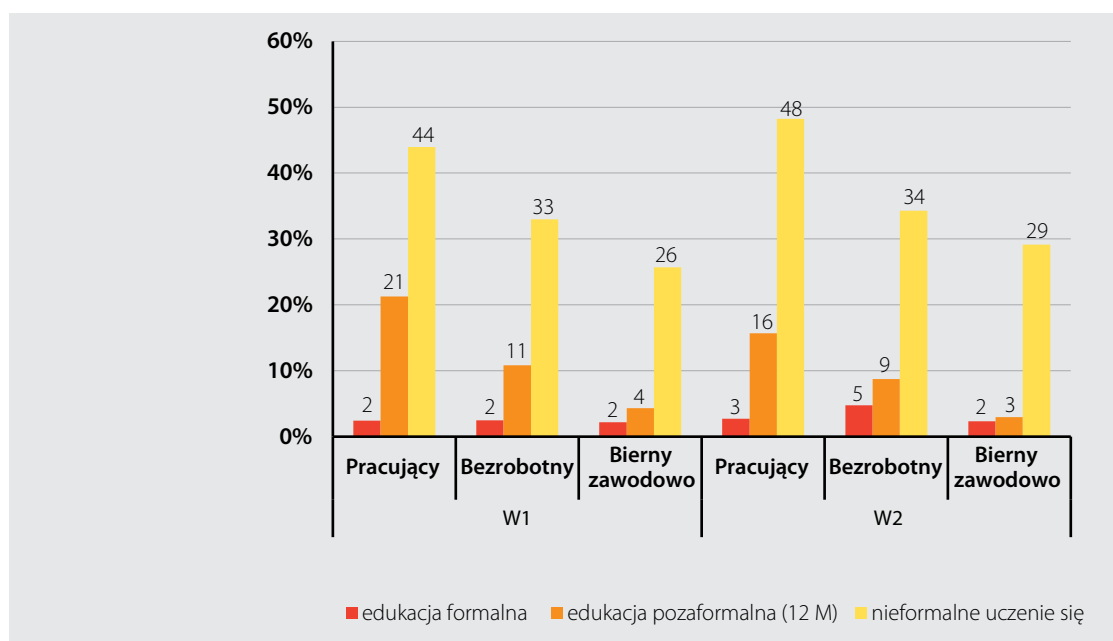
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, pierwsza runda

Względnie wysoki poziom uczestnictwa w dalszej edukacji dotyczy także osób realizujących ścieżkę S7, która – choć stanowi dość pojemną kategorię – obejmuje głównie

osoby, które częściej uczestniczyły w mniej „typowych” aktywnościach edukacyjnych, jak szkoły dla dorosłych lub studia profilowane, co wyraźnie łączy się z ich chęcią doszkalania się także w życiu dorosłym.

Pomiędzy rokiem 2013 i 2014 największy przyrost intensywności uczestnictwa w doszkalaniu się miał miejsce wśród osób bezrobotnych – dotyczyło to edukacji formalnej i nieformalnej (por. rysunek 5.9). Spadek zaangażowania w pozaformalne kursy i szkolenia najsilniej dotyczył osób pracujących. Co ciekawe, nieformalne uczenie się „odnotowało” największy przyrost wśród osób biernych zawodowo. W kolejnej części raportu szczegółowo analizujemy powody, jakie kierowały osobami pracującymi, bezrobotnymi i biernymi zawodowo, decydującymi się na podnoszenie swoich kwalifikacji.

Rysunek 5.9. Uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się według indywidualnego statusu na rynku pracy, osoby w wieku 25-64 lata, 2014 r.



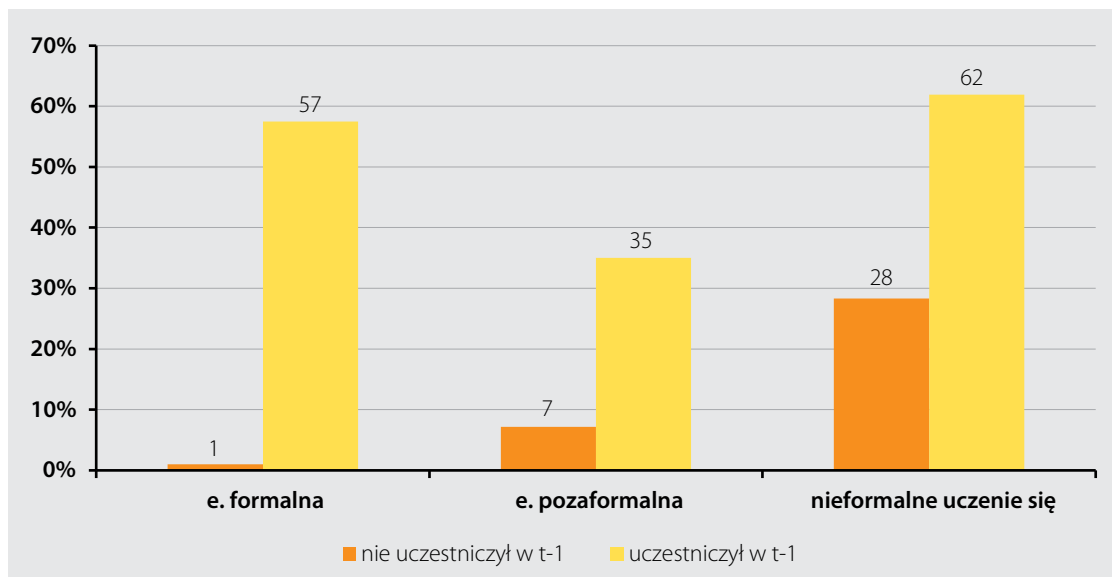
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Panelowy charakter badania UDE pozwala na zweryfikowanie, czy i w jakim stopniu zasób doszkalających się zmienia się w czasie. Odpowiedź na to pytanie jest istotna, pozwala bowiem zweryfikować jakość danych przekrojowych o uczestnictwie w edukacji ustawicznej. Niski odsetek osób uczestniczących w podnoszeniu swoich kwalifikacji byłby mniej problematyczny, gdyby dotyczył w każdym z badanych okresów innych osób, tj. gdyby miała miejsce rotacja doszkalających się. Jeśli jednak podnoszenie swoich kwalifikacji w każdym okresie dotyczy w większym stopniu tych samych osób, wyzwaniem pozostaje mobilizacja biernej edukacyjnie części społeczeństwa.

Dane wskazują, że skala rotacji między osobami aktywnymi i biernymi edukacyjnie jest bardzo niska, a podnoszący swoje kwalifikacje to w dużej mierze co roku te same osoby. W największym stopniu dotyczy to uczestników edukacji formalnej (por. rysunek 5.10). Spośród osób, które doszkalali się formalnie w trakcie pierwszej rundy badania

(2013 r.) 57% kontynuowało je rok później. Jednocześnie tylko 1% spośród tych, którzy nie zadeklarowali uczestnictwa w formalnej edukacji rok wcześniej, dokończyło się w formalnych ramach w 2014 r.

Rysunek 5.10. Uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się według statusu edukacyjnego w poprzedniej fali badania (t-1), osoby w wieku 25-64 lata

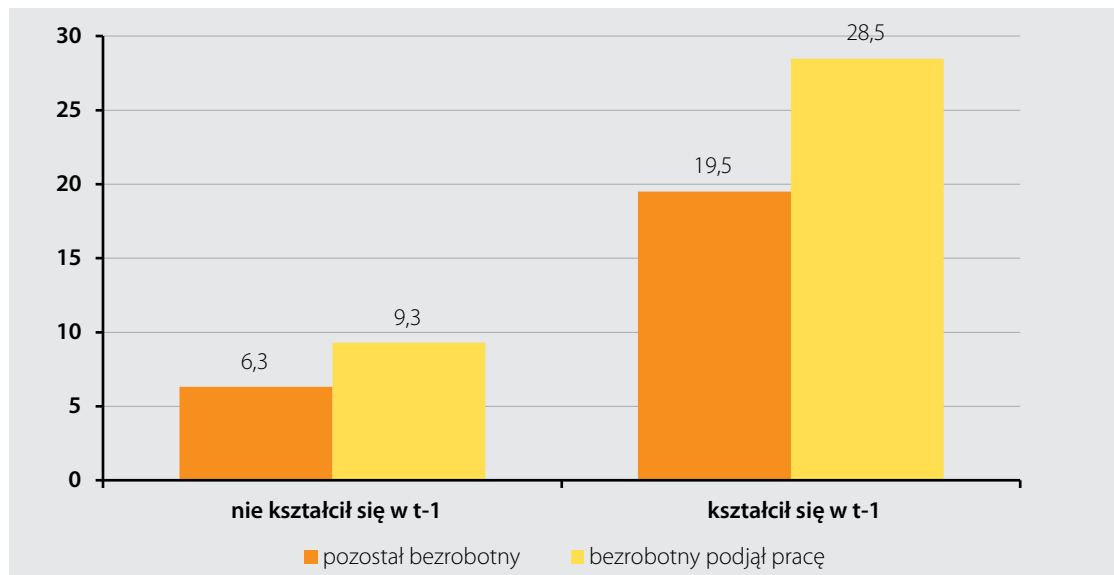


Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Zależności te są mniej silne w przypadku edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się, ale nadal znaczące. Uczestnictwo w pozaformalnym kształceniu się jest ponad pięciokrotnie częstsze wśród kontynuatorów w porównaniu z osobami, które rok wcześniej nie podnosiły swoich kwalifikacji. W przypadku nieformalnego uczenia się relacja ta wynosi 2,2 – także na korzyść osób, które podnosiły w ten sposób swoje kwalifikacje rok wcześniej.

Podjęcie lub zakończenie uczestnictwa w edukacji częściowo wiąże się ze zmianą statusu na rynku pracy. W szczególności, jak obrazuje rysunek 5.11, podjęcie pracy wiąże się w pewnym stopniu z rozpoczęciem uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym. Niemniej nadal tylko co dziesiąta osoba bezrobotna, która nie dokończyła się (w trybie pozaformalnym) w 2013 r. i pracowała w 2014 r., podjęła takie kształcenie; wśród osób, które pozostały bezrobotne, odsetek ten pozostał na niskim poziomie 6%. Osoby podejmujące pracę miały też większe szanse na kontynuację kształcenia pozaformalnego, niemniej ich odsetek także pozostawał względnie niewielki (28,5% bezrobotnych dokończających się w 2013 r.). Innymi słowy, o ile znalezienie pracy wiąże się częściej z podjęciem lub kontynuacją podnoszenia swoich kwalifikacji, nie jest absolutnie jego gwarancją i dotyczy nadal tylko kilku procent osób bezrobotnych. Oznacza to także, że wśród pracujących częściej podnoszą swoje kwalifikacje osoby, które już dłuższy czas są na rynku pracy, niż te, które na niego weszły lub powróciły.

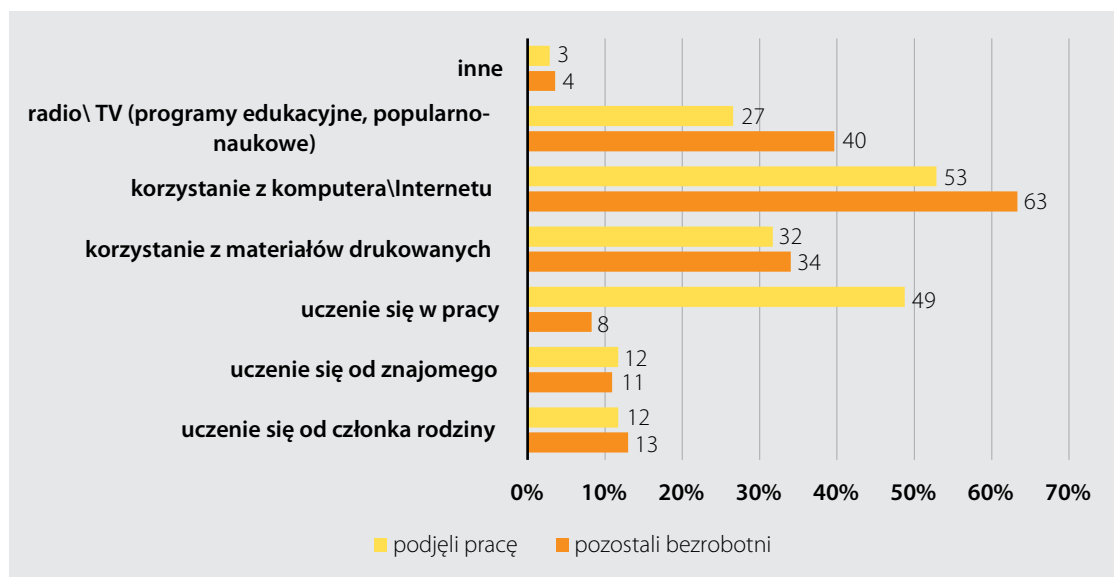
Rysunek 5.11. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej wśród osób, które pozostały bezrobotne (wewnętrzny pierścień) lub podjęły pracę (zewnątrzny pierścień), w zależności od statusu edukacyjnego rok wcześniej, osoby w wieku 25-64 lata



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Rozpoczęcie pracy wiąże się także z częstszym nieformalnym uczeniem się – deklaruje je 48% osób, które w okresie między badaniami podjęły zatrudnienie, w stosunku do 29% osób, które pozostały bezrobotne. Wynika to z faktu, że uczenie się w miejscu pracy jest drugim w kolejności (po korzystaniu z Internetu) najbardziej popularnym sposobem na nieformalne zdobywanie wiedzy i umiejętności (por. rysunek 5.12).

Rysunek 5.12. Sposoby nieformalnego uczenia się wśród osób, które pozostały bezrobotne lub podjęły pracę



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

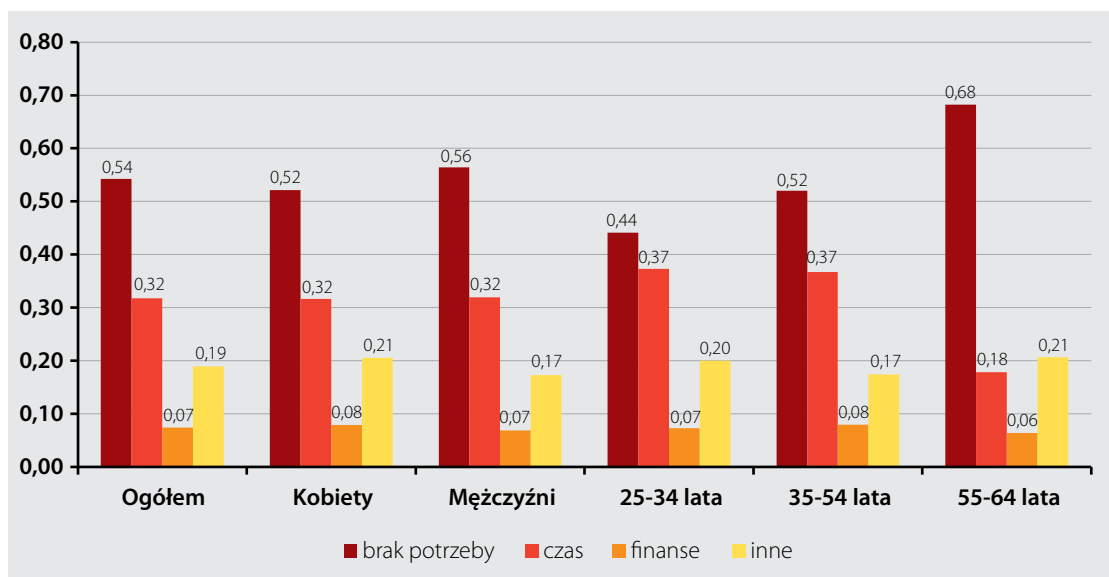
Niska rotacja szkółących się i koncentracja uczestnictwa w edukacji ustawicznej wśród względnie wąskiej grupy osób oznacza, że wyzwania dla polityki edukacyjnej i rynku pracy są istotniejsze, niż mogłyby wskazywać same dane przekrojowe. Z tej perspektywy ważne jest zbadanie powodów, dla których pewne osoby nie podnoszą swoich kwalifikacji (oraz uzupełniająco powodów, które kierują dokształcaniem się innych), czemu poświęcona jest kolejna część rozdziału.

5.4. Determinanty decyzji o podnoszeniu kwalifikacji

Niska skala uczestnictwa w edukacji ustawicznej w Polsce wynikać może z jednej strony z ograniczonych możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji w dorosłym życiu (przede wszystkim przez finanse), jak też braku chęci i potrzeby ich poprawy. Zbadanie roli, jaką odgrywają poszczególne powody w podejmowaniu decyzji o uczestniczeniu (bądź nie) w dokształcaniu się, jest kluczowe dla właściwego ukierunkowania działań mających na celu wsparcie edukacji ustawicznej.

Najczęściej deklarowanym powodem niepodnoszenia swoich kwalifikacji jest brak takiej potrzeby (por. rysunek 5.13). Taką deklarację poczyniła ponad połowa respondentów, którzy w ciągu roku poprzedzającego badanie nie brali udziału w żadnych dodatkowych kursach i szkoleniach. Drugim częstym powodem niepodnoszenia swoich kwalifikacji jest brak czasu, który zgłasza co trzecia ankietowana osoba. Ograniczenia budżetowe okazują się nie mieć większego znaczenia dla decyzji o dokształcaniu się, finansowe powody deklaruje mniej niż 10% osób. Potwierdzają to wyniki poprzednich analiz, wskazujących na brak związku między poziomem dochodów gospodarstwa domowego a uczestnictwem jego członków w edukacji ustawicznej (Rószkiewicz i Saczuk, 2014). Inne powody niepodnoszenia kwalifikacji, takie jak brak oferty edukacyjnej w miejscu zamieszkania, obawy co do możliwości poradzenia sobie z nauką czy też kwestie zdrowotne, są deklarowane znacznie rzadziej.

Rysunek 5.13. Przyczyny braku podnoszenia swoich kwalifikacji (edukacja pozaformalna)



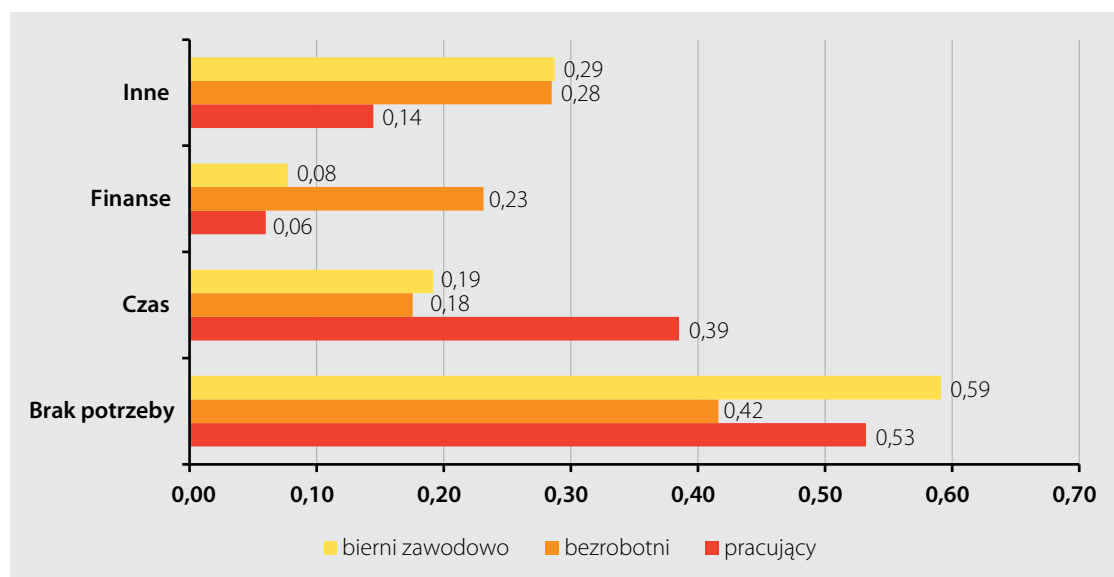
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE. Możliwe było wskazanie więcej niż jednego powodu

Powody niepodnoszenia swoich kompetencji silnie różnią się w zależności od wieku respondentów. Wbrew oczekiwaniom, osoby starsze – choć są przeciętnie rzecz biorąc słabiej wykształcone i mają większe luki kompetencyjne (Chłoń-Domińczak, Kamieniecka, Trawińska-Konador, Rynko, 2015) częściej deklarują brak potrzeby doksztalcenia się. Na podstawie danych nie można jednak dać jednoznacznych odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu jest to kwestia wieku, a w jakim brak potrzeb edukacyjnych determinuje bierność zawodowa i brak planów powrotu na rynek pracy, gdyż to by wymagało pogłębionych analiz indywidualnych ścieżek zawodowych i edukacyjnych w powiązaniu z sytuacją finansową przez całe życie.

Kolejna znacząca różnica dotyczy ograniczeń czasowych jako istotnej determinanty niepodnoszenia swoich kompetencji. Osoby młode w wieku najwyższej aktywności zawodowej (prime-age, 35-54) znacznie częściej twierdzą, że nie mają czasu się doksztalać (rysunek 5.13). Brak czasu generuje zarówno konieczność opieki nad dziećmi, jak i życie zawodowe. Także te ograniczenia są znacznie rzadsze wśród respondentów po 55. roku życia.

Istotna dla niepodjęcia pozaformalnej aktywności edukacyjnej w dorosłym życiu jest perspektywa rynku pracy (rysunek 5.14). Co ciekawe, także wśród osób pracujących i bezrobotnych to brak potrzeby pozostaje najważniejszym powodem niepodnoszenia swoich kompetencji. Ponadto prawie 40% pracujących deklaruje brak czasu uniemożliwiający im uczestnictwo w szkoleniach i kursach. Zaskakujące może być, że dotyczy to także prawie co piątą bezrobotną osobę.

Rysunek 5.14. Powody braku uczestnictwa w edukacji pozaformalnej wg statusu na rynku pracy



(Możliwe było wskazanie więcej niż jednego powodu).

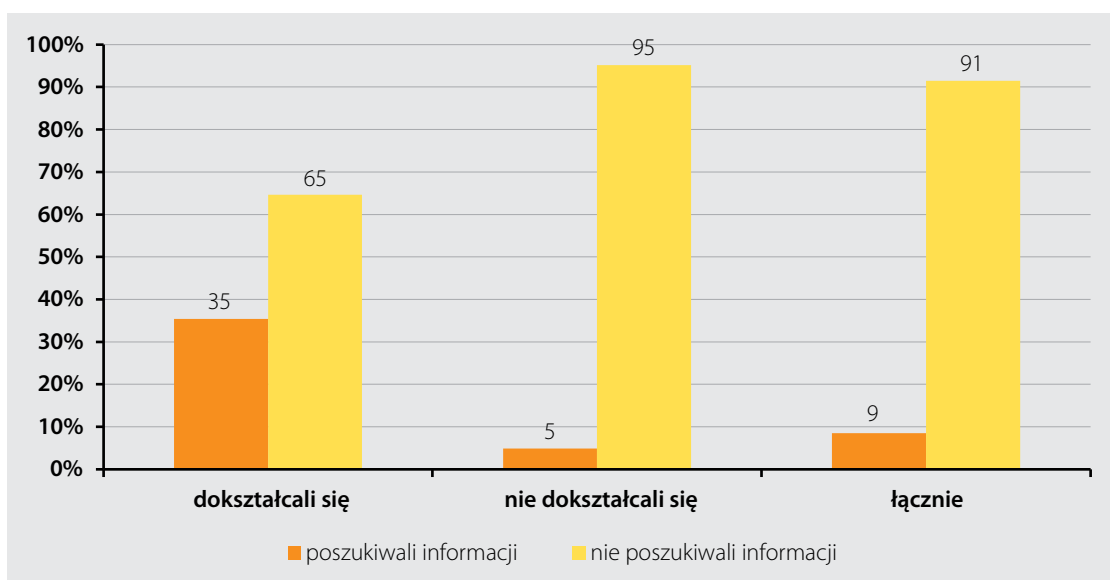
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Obraz, jaki wyłania się z analizy powodów niskiego uczestnictwa w kształceniu ustawicznym, nie napawa optymizmem. Pomimo powszechnych opinii o niedopasowaniu kwalifikacji osób poszukujących pracy do popytu na rynku i wskazywania konieczności

ści ciągłej aktualizacji swoich umiejętności w trakcie życia zawodowego zdecydowana większość osób aktywnych zawodowo nie widzi potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji. Stawia to konkretne wyzwanie przed polityką rynku pracy i edukacyjną, polegające nie tylko na konieczności zorganizowania systemu wspierania edukacji ustawicznej, ale także zachęceniu Polaków do uczestniczenia w niej i przekonaniu o jej korzyściach.

Niskie zainteresowanie podnoszeniem kompetencji odzwierciedlają także dane o poszukiwaniu informacji o możliwościach kształcenia się. Tylko 9% respondentów zadeklarowało, że w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie poszukiwało informacji na temat możliwości kształcenia się. Oczywiście odsetek ten był wyższy wśród osób, które ostatecznie w okresie tym podjęły kształcenie, niemniej także wśród nich wyniósł zaledwie 35% (por. rysunek 5.15). Oznacza to, że istotna część decyzji o podnoszeniu swoich kwalifikacji jest przypadkowa i/lub narzucona odgórnie (w szczególności przez pracodawców i powiatowe urzędy pracy w przypadku osób zarejestrowanych jako bezrobotne), a nie wynika z potrzeb i przeglądu tego, co oferuje rynek. Faktycznie to brak potrzeby dokończania się deklarowany jest jako najważniejszy powód nieposzukiwania informacji o możliwościach szkoleniowych (dotyczy ponad połowy respondentów nieposzukujących tych informacji). Drugim jest brak czasu na podnoszenie kwalifikacji, deklarowany przez ok. 40% ankietowanych, którzy nie szukali możliwości szkolenia się.

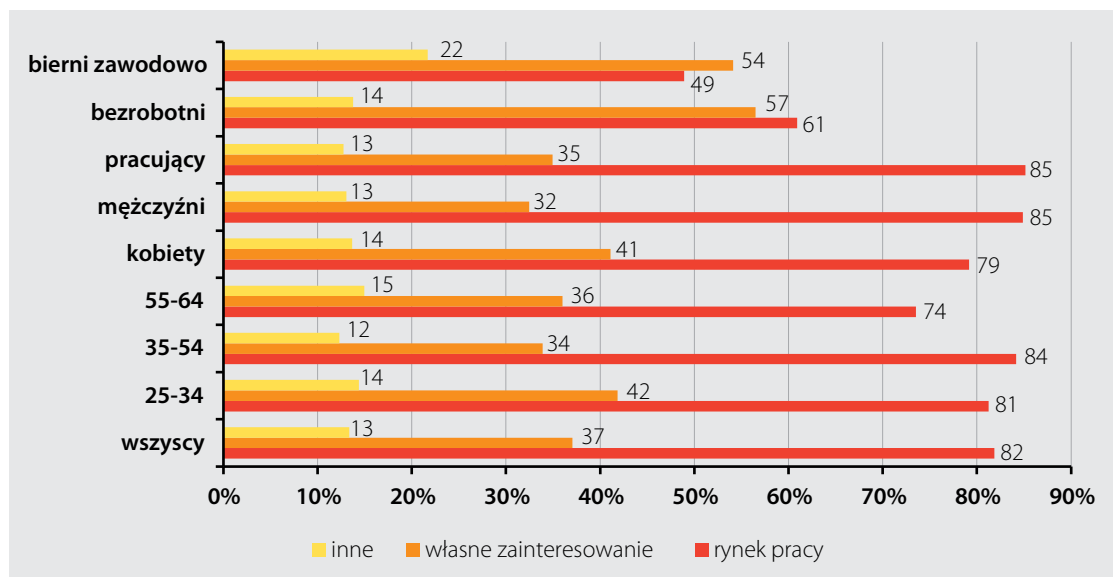
Rysunek 5.15. Poszukiwanie informacji o możliwościach kształcenia



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Rysunek 5.16 prezentuje powody, dla których respondenci zdecydowali się podnosić swoje kwalifikacje w pozaformalnych ramach. Ponad 80% spośród nich wskazało, że wiązały się one z ich sytuacją zawodową: dokształcali się, aby znaleźć nową pracę, nie stracić obecnej, uzyskać awans lub podwyżkę lub wypełnić polecenie przełożonych. Presja rynku pracy dotyczyła wszystkich, niezależnie od wieku czy płci (choć była wyraźnie większa wśród mężczyzn). Wysoka była także wśród osób biernych zawodowo, a więc tych, które pracy nie mają ani jej nie poszukują, zapewne tych, które myślą o powrocie na rynek pracy w dłuższej perspektywie czasowej.

Rysunek 5.16. Determinanty decyzji o doksztalcaniu się



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

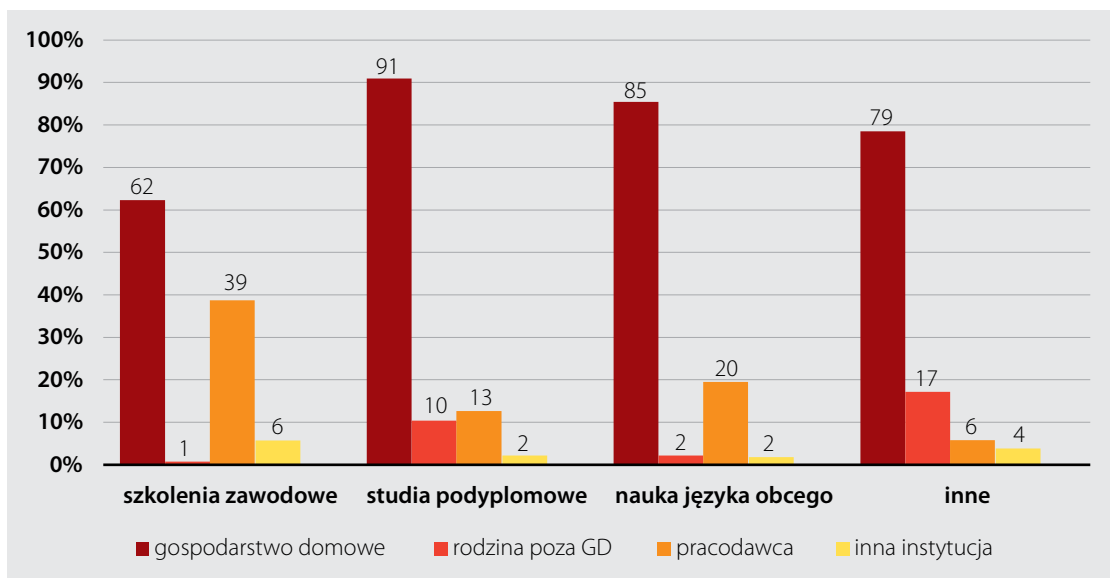
Ponad 1/3 respondentów zadeklarowała, że podjęła kształcenie z własnej chęci i zainteresowań. Częściej były to młode kobiety (25-34 lata) i osoby niepracujące (zarówno bezrobotne, jak i biernie zawodowo). Wśród innych powodów wyboru danego rodzaju doksztalcania się, rzadko jednak wskazywanych przez ankietowanych, znalazły się kwestie finansowe oraz ograniczenia związane z innymi obowiązkami.

5.5. Finansowanie podnoszenia kompetencji

Analizy przedstawione powyżej oraz te zaprezentowane w opracowaniu Rószkiewicz i Sączuk (2014) wskazują wyraźnie, że ograniczenia budżetowe są jedną z mniej istotnych barier uczestnictwa w edukacji ustawicznej i poprawie własnych kwalifikacji. Osoby niepodjęające aktywności edukacyjnych rzadko zgłaszają, że powodem są ograniczenia budżetowe, a osoby doszkalające się rzadko twierdzą, że za wyborem danej ścieżki edukacyjnej (a nie innej) stały kwestie finansowe. Powstaje pytanie o to, kto finansuje edukację ustawiczną – jak często są to sami zainteresowani, ich pracodawca czy też środki publiczne?

Rysunek 5.17 prezentuje zestawienie źródeł finansowania różnych form pozaformalnych aktywności edukacyjnych deklarowanych przez respondentów. W zdecydowanej większości przypadków respondenci sami sponsorowali swoje uczestnictwo w edukacji (pozaformalnej), nawet to powiązane z rynkiem pracy. Dotyczy to 90% uczestników studiów podyplomowych, ponad 60% uczestników kursów i szkoleń zawodowych, 85% osób uczących się języków obcych oraz prawie 80% uczestników pozostałych aktywności, takich jak zajęcia sportowe, artystyczne czy kursy prawa jazdy.

Rysunek 5.17. Źródła finansowania doksztalcania się, 2014 r.



(Dotyczy zajęć dodatkowych, w których respondent uczestniczył w roku szkolnym 2013/2014).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

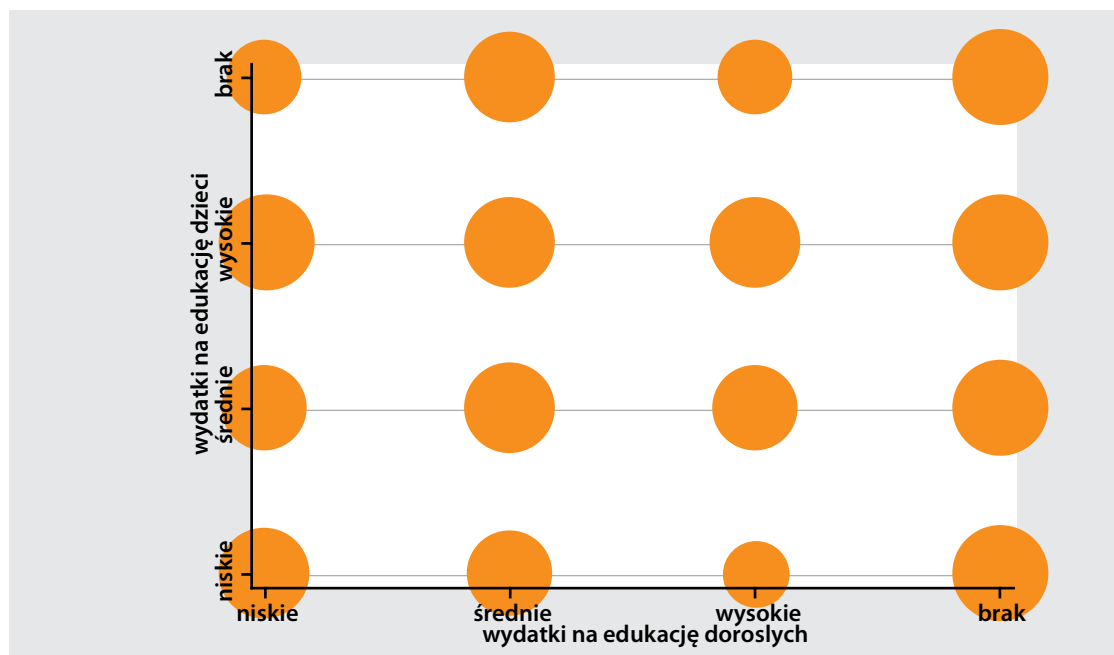
Drugim najistotniejszym sponsorem edukacji pozaformalnej są pracodawcy, choć sfinansowali oni niespełna 40% kursów i szkoleń zawodowych, mniej niż co piąty kurs językowy oraz 13% studiów podyplomowych. Rodzina poza gospodarstwem domowym oraz inne źródła finansowania²¹ mają charakter marginalny.

Powstaje pytanie, czy wydatki na finansowanie uczestnictwa w edukacji ograniczone są na poziomie gospodarstw domowych i, w szczególności, czy część dorosłych nie uczestniczy w edukacji ustawicznej, ponieważ finansuje edukację dzieci. Odpowiedzi respondentów nie wskazują, aby tak było. Rysunek 5.18 obrazuje częstotliwość, z jaką głowa danego gospodarstwa domowego deklaruje wydatki na edukację dzieci i dorosłych jako „wysokie”, „średnie” lub „niskie” – lub zgłasza ich brak²². Widoczny jest brak zależności między postrzeganym obciążeniem wydatkami na edukację dzieci i wysokością wydatków na edukację dorosłych członków gospodarstw domowych. W szczególności wysokie wydatki na edukację dzieci deklarują zarówno gospodarstwa o niskich, jak i uznawanych za wysokie wydatkach na edukację dorosłych. Największa różnica dotyczy gospodarstw, które deklarują niskie wydatki na edukację dzieci – rzadziej wydają one dużo na edukację dorosłych, a częściej w ogóle jej nie finansują. Wydaje się tym samym, że w części gospodarstw domowych wydatki na edukację dzieci mogą wypierać środki na edukację dorosłych.

²¹ Jest jednak prawdopodobne, że część kursów i szkoleń, w których uczestniczyli respondenci mogła być dofinansowana w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, a respondenci deklarowali opłacenie z własnej kieszeni części ich kosztów. Dotyczy to także finansowania przez pracodawców, którzy mogli korzystać z dofinansowania z EFS.

²² Zadawane było pytanie o średnie miesięczne wydatki, można więc sądzić, że część gospodarstw nie uwzględniła wydatków nieregularnych, takich jak np. wyprawka szkolna.

Rysunek 5.18. Rozkład gospodarstw domowych wg oceny poziomu wydatków na edukację dzieci i dorosłych członków gospodarstwa domowego



(Tylko dla gospodarstw, w których są dzieci do 25 r.ż. Wielkość znacznika odpowiada ważonej populacji respondentów wskazujących daną odpowiedź. Poziom „niskie”, „średnie”, „wysokie” lub „brak wydatków” deklarowany jest przez respondentów i może odpowiadać różnym poziomom wydatków nominalnych. Pytanie dotyczyło opinii na temat średnich miesięcznych wydatków. Współczynnik korelacji wynosi 0.37).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Dotyczyć może to w szczególności najuboższych gospodarstw domowych. Tabela 5.9 zestawia deklaracje gospodarstw domowych odnośnie do ich wydatków na edukację dzieci i dorosłych w zależności od poziomu zamożności danego gospodarstwa (mierzonego ich łącznymi przeciętnymi miesięcznymi wydatkami). Gospodarstwa o wyższym poziomie zasobności znacznie częściej deklarują wysokie wydatki na edukację dzieci. Niemniej nadal w przypadku ponad połowy gospodarstw o wysokich dochodach (z dziećmi) nie występują wydatki na edukację dzieci, a w 80% brak wydatków na edukację dorosłych. Potwierdza to wcześniejszy wniosek o niskim powiązaniu ograniczenia finansowego z uczestnictwem w doształcaniu się dorosłych.

Tabela 5.9.

Deklarowane obciążenie wydatkami na edukację w zależności od poziomu łącznych wydatków w danym gospodarstwie

	Deklarowane obciążenie wydatkami	Poziom zamożności (wydatków) gospodarstwa domowego		
		Biedne	Przeciętne	Zamożne
Przeciętne wydatki ogółem (w PLN)		783	2486	10 709
Wydatki na edukację dzieci	wysokie	9%	18%	22%
	średnie	9%	16%	16%
	niskie	6%	8%	8%
	brak	76%	58%	53%
Wydatki na edukację dorosłych	wysokie	2%	3%	5%
	średnie	3%	5%	5%
	niskie	9%	9%	10%
	brak	86%	83%	79%

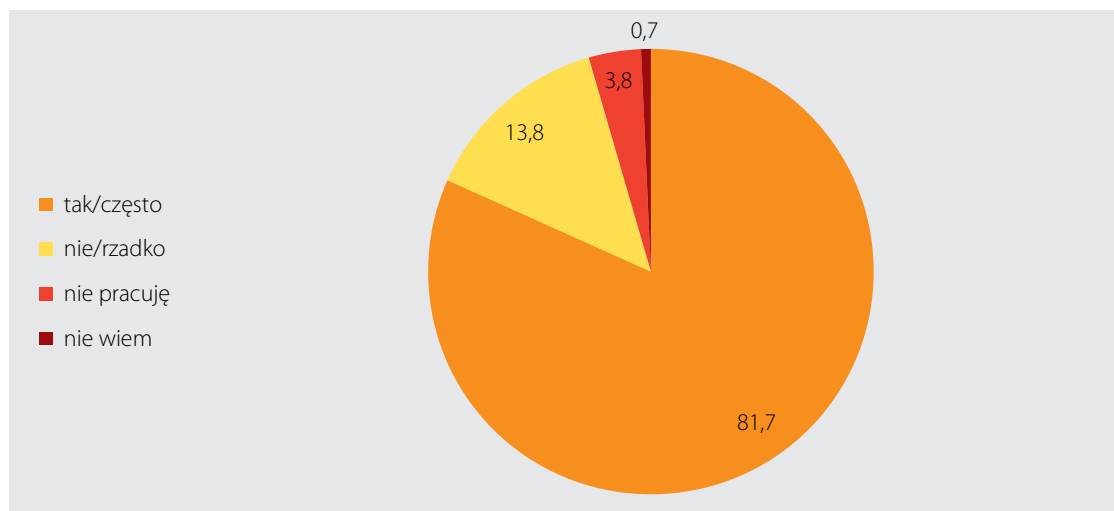
(Gospodarstwa biedne to takie, których wydatki nie przekraczają 60% mediany wydatków wszystkich analizowanych gospodarstw domowych. Wydatki gospodarstw zamożnych przekraczają pułap 90. centyla wydatków (tj. jest to górne 10% gospodarstw o najwyższych wydatkach)).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

5.6. Ocena uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym

W ramach badań nad edukacją ustawiczną w Polsce wiele miejsca poświęcono niskiej jakości oferowanych na rynku szkoleń i kursów (Worek, Stec, Szklarczyk, Keler, 2011; Instytut Badań Strukturalnych, 2010). Może być to jedną z przyczyn niskiego uczestnictwa w doksztalcaniu się: postrzeganie potencjalnych szkoleń jako nieprzynoszących wymiernych korzyści zniechęca do podejmowania aktywności edukacyjnej.

Rysunek 5.19. Ocena wykorzystania w pracy umiejętności i wiedzy nabytej w trakcie kursów i szkoleń



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE. Dotyczy kursów i szkoleń w ostatnim roku szkolnym

Wyniki badania UDE nie potwierdzają tych obserwacji, przynajmniej z perspektywy sytuacji zawodowej ankietowanych. Respondenci w zdecydowanej większości (ponad 81% z nich) zadeklarowali, że wykorzystują w pracy wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie dodatkowych kursów i szkoleń (rysunek 5.23). Mniej niż 14% osób uznało, że nabyta wiedza nie jest im w pracy potrzebna (co jednocześnie wcale nie przesądza o jej użyteczności i ewentualnych korzyściach w przyszłości, np. w przypadku zmiany pracy lub w życiu prywatnym).

Tabela 5.10.

Ocena dokonanych wyborów edukacyjnych wśród uczestników edukacji pozaformalnej

Ocena dokonanych wyborów edukacyjnych co do nauki	
15,4%	konieczne dla dalszej edukacji
41,6%	pozwoiliło mi się rozwinąć/zainteresowania
11,8%	przyniosło mi awans/podwyżkę
65,8%	pozwała mi lepiej wykonywać pracę
2,1%	strata czasu i pieniędzy
5,9%	inne/nie wiem

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE. Dane dotyczą wyborów edukacyjnych w roku szkolnym 2013/2014

Łączna ocena wyborów edukacyjnych także wypada pozytywnie. Prawie 2/3 ankietowanych uznało (por. tabela 5.10), że udział w pozaformalnym doształcaniu się pozwala im lepiej wykonywać pracę, a prawie 12% respondentów dzięki dodatkowej edukacji dostało w pracy awans lub podwyżkę. Ponad 41% osób zadeklarowało, że dokonane wybory edukacyjne pozwoliły im rozwinąć własne zainteresowania. Tylko 2% ankietowanych uznało, że wybór był zupełnie nietrafny i okazał się stratą czasu i pieniędzy.

5.7. Aktywność edukacyjna 50+ i wyjście z rynku pracy

W kolejnej części rozdziału rozszerzono analizy poświęcone aktywności zawodowej i edukacyjnej osób w wieku 50-65 lat, która to grupa zasługuje na pogłębioną analizę z kilku powodów. Po pierwsze, jak pokazują prognozy demograficzne, osoby starsze będą stanowiły coraz większą część zasobów siły roboczej. Po drugie, opóźnianie przechodzenia na emeryturę – wspierane przez reformy instytucjonalne wprowadzane w wielu krajach rozwiniętych – wymaga kształcenia i doksztalcania w ciągu całego życia zawodowego, żeby dostosować umiejętności do wymogów postępu technologicznego. Po trzecie, osoby starsze w Polsce rzadko się doksztalcają, więc poznanie przyczyn tego faktu jest konieczne, żeby opracować skuteczną politykę zwiększania udziału w kształceniu ustawicznym.

Wykorzystując informacje z drugiej rundy sprawdzono, jakie są opinie kobiet i mężczyzn w tym wieku o uczestnictwie w kształceniu ustawicznym i jakie były motywacje ich decyzji edukacyjnych. Następnie na połączonej próbie panelowej osób w wieku 50-66 lat (w drugiej rundzie) oszacowano prawdopodobieństwa przepływów między różnymi stanami na rynku pracy według takich cech, jak płeć, wykształcenie formalne oraz uczestnictwo w różnych formach uczenia się. Dodatkowo oszacowano model szans bierności zawodowej w starszym wieku z wykorzystaniem m.in. informacji o miejscu zamieszkania respondentów.

5.7.1. Aktywność edukacyjna 50+

Wśród badanych osób w wieku 50-65 lat 50% mężczyzn i 33% kobiet miało wykształcenie zasadnicze zawodowe, 25% mężczyzn i 32% kobiet wykształcenie średnie, a odpowiednio 11% i 18% pomaturalne albo wyższe. Jednocześnie 22% mężczyzn i 28% kobiet odpowiedziało przecząco na pytanie „Czy osiągnął(ęła) Pan/Pani najwyższy poziom wykształcenia, jaki chciał(a) Pan/Pani osiągnąć?”. Ponieważ decyzje o zdobyciu kolejnego poziomu wykształcenia podejmuje się zwykle w młodszym wieku, można przyjąć, że częstość udzielania takiej odpowiedzi przybliży wielkość niezaspokojonych aspiracji edukacyjnych osób z tej grupy wieku. Jak wiele z tych osób decyduje się na pogłębianie swojej wiedzy w inny sposób?

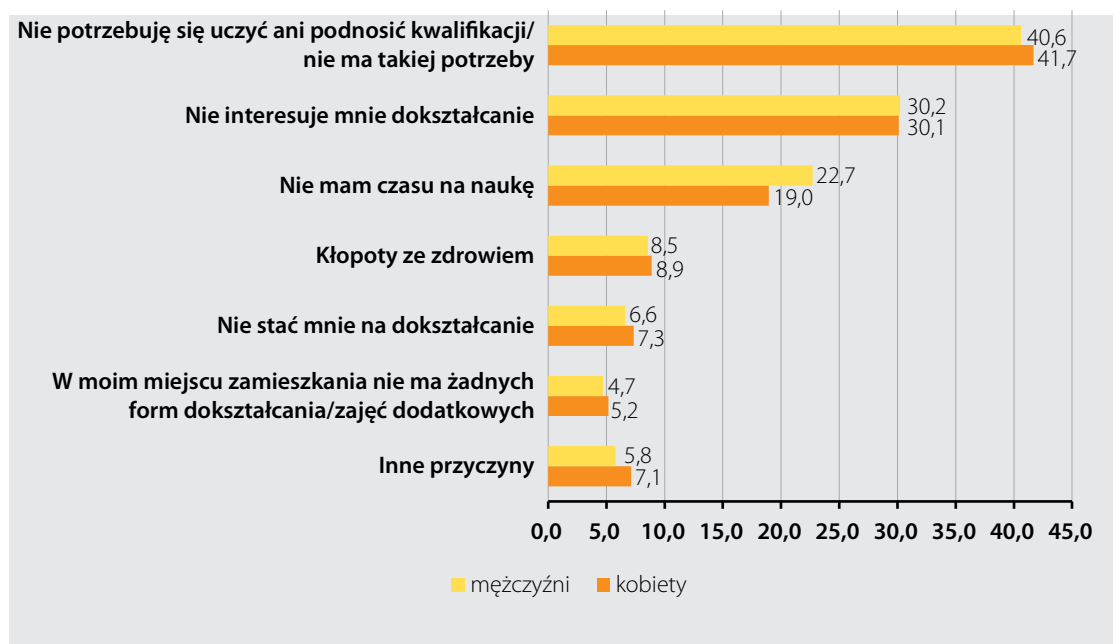
Udział w edukacji pozaformalnej w grupie wieku 50-65 jest bardzo niski, co potwierdzają także wyniki wcześniejszych badań i analizy po pierwszej rundzie badania UDE. Udział w „jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań” w roku szkolnym 2013/2014 zadeklarowało 7,4% kobiet i 6,4% mężczyzn. Poniżej podjęto próbę rozpoznania, jakie były motywacje stojące za decyzją o (nie) doksztalcaniu się w ostatnich 12 miesiącach.

Powody bierności edukacyjnej były wyjaśniane podobnie przez kobiety i mężczyzn. W porównaniu z wynikami dla całej populacji w wieku 15-65 lat osoby starsze częściej deklarowały brak potrzeby doksztalcania, za to rzadziej wskazywano, że to ograniczenia czasowe uniemożliwiają im edukację pozaformalną (por. też podrozdział 5.4 i kolejne²³).

²³ W części 5.4 najstarsza grupa zdefiniowana została jako osoby w wieku 55-64 lata, ale nie zmienia to zasadniczo pokazanej zależności.

Mężczyźni znacząco częściej niż kobiety deklarowali brak czasu, który mogliby poświęcić na kształcenie, za to kobiety nieznacznie częściej wskazywały na inne przyczyny niż wyróżnione.

Rysunek 5.20. Główne powody niepodnoszenia kwalifikacji przez osoby w wieku 50-65 lat według płci

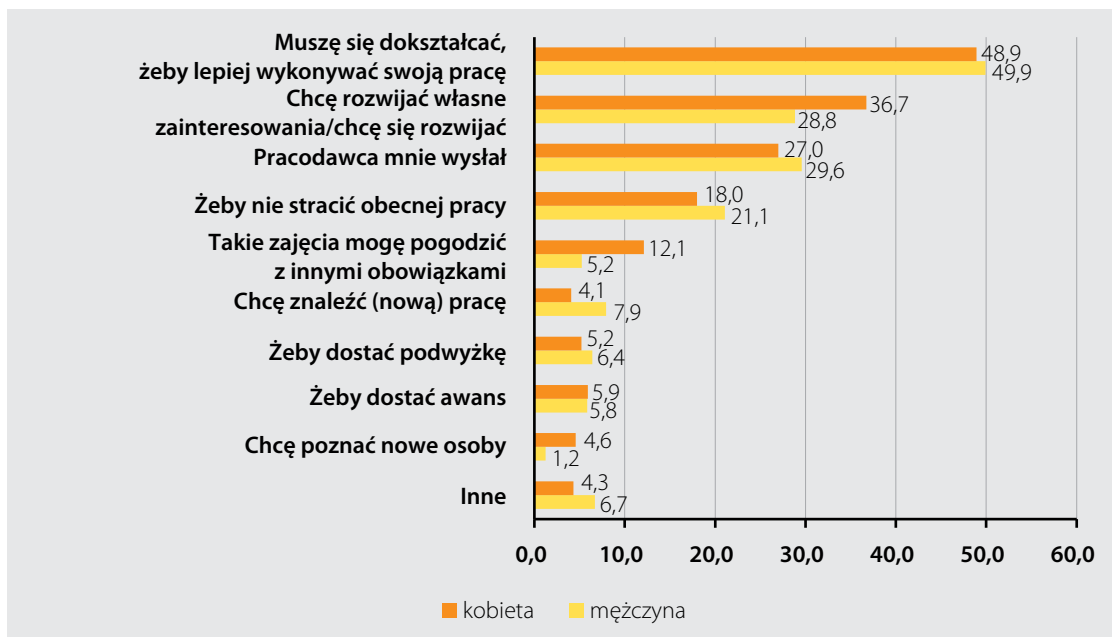


Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z drugiej rundy badania UDE

Wśród znacznie mniejszej grupy osób, które podjęły edukację pozaformalną, główne przyczyny aktywności edukacyjnej miały związek z miejscem pracy, podobnie jak w całej populacji. Respondenci albo byli wysyłani na kursy/szkolenia przez pracodawcę (częściej wskazywali tę odpowiedź mężczyźni), albo musieli się doksztalać, bo tego wymagała obecnie wykonywana praca, albo doksztalcali się, żeby nie stracić pracy czy znaleźć nową. Wyniki pokazują jednoznacznie, że aktywność edukacyjna bywa większa wśród osób, które planują dłużej pozostać na rynku pracy bądź utrzymać zatrudnienie.

Motywacją do udziału w edukacji pozaformalnej bywa także (dla 4,6% kobiet) chęć poznania nowych osób.

Rysunek 5.21. Główne powody podnoszenia kwalifikacji przez osoby w wieku 50-65 lat według płci



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z drugiej rundy badania UDE

Aktywność zawodowa oznacza również większe zaangażowanie w nieformalne uczenie się. Wśród osób w wieku 50-65 lat 9,1% kobiet i 11,3% mężczyzn wskazuje na uczenie się w pracy jako ważny rodzaj zdobywania wiedzy i umiejętności. Jest to trzeci w kolejności najważniejszy sposób nieformalnej nauki dla mężczyzn i czwarty dla kobiet.

Aktywność zawodowa jest dodatnio skorelowana z aktywnością edukacyjną, chociaż kierunek wpływu jednej aktywności na drugą może różnić się w zależności od indywidualnej sytuacji. Badania na danych SHARE pokazują, że po przejściu na emeryturę zdolności poznawcze obniżają się (zob. Banks i Mazzonna, 2012, Mazzonna i Peracchi, 2012). Opóźnianie odejścia z rynku pracy ma wpływ na wolniejszy spadek tych zdolności z wiekiem, ponieważ pracownicy mają rynkowe bodźce do inwestycji w poszerzenie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności. Może to być kolejnym argumentem na rzecz prowadzenia polityki ograniczającej bodźce do wczesnego odchodzenia na emeryturę i tworzącej zachęty do dłuższej pracy, choćby w niepełnym wymiarze czasu pracy.

5.7.2. Przepływy między stanami na rynku pracy osób w wieku 50-65 lat

Jedną z metod badania zmian aktywności zawodowej ludności jest analiza przepływów między trzema stanami na rynku pracy, tj. zatrudnieniem, bezrobociem i biernością zawodową. Pozwala ona zbadać dynamikę rynku pracy w różnych podgrupach i m.in. sprawdzić, czy rosnący udział osób biernych zawodowo jest skutkiem większego przepływu z zatrudnienia do bierności czy raczej niższego z bierności do zatrudnienia – co ma implikacje dla prowadzenia odpowiedniej polityki zwiększania aktywności zawodowej (por. Magda, Ruzik-Sierdzińska, 2012).

Przy wykorzystaniu połączonych danych z pierwszej i drugiej rundy wyodrębniono próbę panelową, na podstawie której policzono prawdopodobieństwo, że osoba w wieku 50-65 lat, która w 2013 r. była w danym stanie na rynku pracy, w 2014 r. pozostanie w tym samym stanie albo zmieni go na inny.

Tabela 5.11.

Ocena prawdopodobieństwa przepływu między stanami na rynku pracy osób w wieku 50-65 lat wg płci

Status na rynku pracy w 2013 r.	Status na rynku pracy w 2014 r.		
	Pracujący	Bezrobotny	Bierny
Mężczyźni			
Pracujący	0,82	0,02	0,15
Bezrobotny	0,38	0,24	0,37
Bierny zawodowo	0,14	0,02	0,84
Kobiety			
Pracujący	0,76	0,02	0,23
Bezrobotny	0,23	0,14	0,63
Bierny zawodowo	0,09	0,01	0,90

Źródło: Obliczenia własne na danych ważonych pierwszej i drugiej rundy badania UDE

Ocena prawdopodobieństwa przepływu do bierności zawodowej mężczyzn, którzy w 2013 r. byli aktywni zawodowo (pracowali lub byli bezrobotni) była niższa w porównaniu z grupą kobiet, co może być wyjaśnione wciąż niższym wiekiem emerytalnym kobiet, dającym im dostęp do świadczeń emerytalnych wcześniej, stwarzając przez to zachęty do odejścia z rynku pracy. Osoby bierne zawodowo najczęściej pozostawały w tym stanie rok później. Jedynie 14% mężczyzn i 9% kobiet wcześniej nieaktywnych w 2014 r. pracowało.

Tabela 5.12.

Ocena prawdopodobieństwa przepływu między stanami na rynku pracy osób w wieku 50-65 lat wg wykształcenia formalnego

Status na rynku pracy w 2013 r.	Status na rynku pracy w 2014 r.		
	Pracujący	Bezrobotny	Bierny
Gimnazjalne, podstawowe lub niepełne			
Pracujący	0,62	0,02	0,36
Bezrobotny	0,16	0,19	0,64
Bierny zawodowo	0,06	0,02	0,92
Zasadnicze zawodowe			
Pracujący	0,77	0,02	0,20
Bezrobotny	0,35	0,21	0,44
Bierny zawodowo	0,11	0,01	0,88
Średnie ogólnokształcące			
Pracujący	0,81	0,02	0,17
Bezrobotny	0,38	0,13	0,49
Bierny zawodowo	0,14	0,01	0,85
Średnie zawodowe			
Pracujący	0,80	0,02	0,19
Bezrobotny	0,28	0,18	0,54
Bierny zawodowo	0,11	0,02	0,88
Pomaturalne i wyższe			
Pracujący	0,88	0,01	0,11
Bezrobotny	0,39	0,11	0,51
Bierny zawodowo	0,18	0,01	0,81

Źródło: Obliczenia własne na danych ważonych pierwszej i drugiej rundy badania UDE

Wśród osób pracujących, im niższy był poziom ich wykształcenia, tym wyższe było prawdopodobieństwo, że rok później będą one bierny zawodowo. Co trzeci pracujący z wykształceniem najwyżej gimnazjalnym po roku był bierny zawodowo i około co dziesiąty z wykształceniem pomaturalnym albo wyższym.

Starsze osoby bezrobotne w 2013 r. miały ponad 30% szans, że w 2014 r. będą pracowały, jeśli zdobyły przynajmniej wykształcenie zasadnicze zawodowe. Dla tych w grupie z najniższym wykształceniem szanse na pracę miało tylko 16% bezrobotnych, 19% wciąż było bezrobotnymi, a aż 64% przeszło do stanu bierności zawodowej.

W badanej grupie prawdopodobieństwo przepływu z grupy biernych zawodowo do zatrudnionych wynosiło 0,18 jedynie w grupie osób z najwyższym poziomem wykształcenia formalnego, w pozostałych było znacząco niższe. Oznacza to, że jeśli ktoś odejdzie w starszym wieku z zasobów pracy, trudno mu do nich powrócić.

Tabela 5.13.

Ocena prawdopodobieństwa przepływu między stanami na rynku pracy osób w wieku 50-65 lat wg uczestnictwa w edukacji pozaformalnej w 2013 r.

Status na rynku pracy w 2013 r.	Status na rynku pracy w 2014 r.		
	Pracujący	Bezrobotny	Bierny
Uczestniczący w edukacji pozaformalnej w ostatnich 4 tygodniach			
Pracujący	0,90	0,01	0,09
Bezrobotny	0,45	0,13	0,42
Bierny zawodowo	0,21	0,02	0,77
Nieuczestniczący w edukacji pozaformalnej			
Pracujący	0,79	0,02	0,19
Bezrobotny	0,30	0,19	0,51
Bierny zawodowo	0,11	0,01	0,88

Źródło: Obliczenia własne na danych ważonych pierwszej i drugiej rundy badania UDE

Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej deklarowane w pierwszej rundzie badania UDE wiązało się z większymi szansami na zatrudnienie i mniejszymi na nieaktywność w 2014 r., wyższe było także prawdopodobieństwo, że bezrobotny kształcący się znajdzie pracę. Zestawienie tych danych z analizami odpowiedzi respondentów na pytanie o powody kształcenia pokazuje, że osoby, które chcą zostać dłużej na rynku pracy albo uważane są przez pracodawców za wartościowych pracowników (i wysyłane lub namawiane na podnoszenie kwalifikacji), doksztalają się częściej i rzeczywiście później odchodzą z rynku pracy.

Jedynie 2% pracujących w wieku 50-65 (a wśród osób z wyższym poziomem edukacji 1%) rok później zasilalo szeregi bezrobotnych.

5.7.3. Bierność zawodowa w starszym wieku

W modelu prawdopodobieństwa bierności zawodowej w starszym wieku przedstawionym w opracowaniu Magdy, Ruzik-Sierdzińskiej i Perek-Białas (2014) – będącym częścią raportu po pierwszej rundzie badania UDE – uwzględniono dodatkowo zmienną pokazującą miejsce zamieszkania respondentów. Pozwoliło to sprawdzić, czy istnieje zależność nie tylko między aktywnością edukacyjną a zawodową w starszym wieku, ale także między rodzajem rynku pracy (wiejski vs miejski, przy założeniu szukania pracy raczej blisko miejsca zamieszkania) a końcowym etapem pracy zawodowej i decyzją o przejściu na emeryturę.

Oszacowano modele regresji logistycznej dla logarytmu szans dla bierności zawodowej (emerytura), odrębnie dla kobiet i mężczyzn. Zbiór zmiennych objaśniających zawierał:

- grupy wieku (50-54, 55-59, 60-65 lat),
- staż pracy w latach,

- subiektywną ocenę ograniczenia sprawności, tzn. występowanie dolegliwości ograniczających zdolność wykonywania codziennych czynności właściwych dla wieku, trwających 6 miesięcy lub dłużej,
- poziom wykształcenia formalnego,
- miejsce zamieszkania: miasto/wieś,
- uczestnictwo w kształceniu pozaformalnym w ciągu ostatnich 12 miesięcy,
- własne kształcenie nieformalne dowolnego rodzaju w ostatnim miesiącu.

Tabela 5.14.

Wyniki modeli szans bierności zawodowej

	Model 1 - mężczyźni		Model 2 - kobiety	
	B	se	B	se
Grupa wieku				
55-59	0,736	0,004	1,406	0,003
60-65	2,547	0,004	3,374	0,004
Edukacja pozaformalna				
Nieformalne uczenie się	-0,370	0,003	-0,201	0,003
Staż pracy	-0,069	0,000	-0,048	0,000
Niepełnosprawność	1,540	0,003	1,036	0,004
Miejsce zamieszkania				
Wieś	-0,462	0,003	-0,322	0,003
Wykształcenie				
Zasadnicze zawodowe	0,226	0,004	0,186	0,004
Średnie	-0,011	0,004	-0,051	0,004
Pomaturalne i wyższe	-0,397	0,005	-0,378	0,004
Stała				
R kwadrat Nagelkerkego	0,361		0,420	
N	7070		8752	

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, pierwsza runda

Uzyskane wyniki wskazują, że aktywność edukacyjna dorosłych (nieformalna i pozaformalna) sprzyja aktywności zawodowej w starszym wieku (*ceteris paribus*). Jednak jak można przypuszczać na podstawie wszystkich analiz prezentowanych w tej części, zależności między oboma formami aktywności są dwukierunkowe.

Wiek silnie wpływa na szanse bierności zawodowej. Im starsze są osoby, tym większa szansa, że nie będą aktywne zawodowo, szczególnie kiedy osiągną wiek uprawniający do emerytury.

Gorsze zdrowie, tu mierzone deklarowanym ograniczeniem sprawności, także silnie zwiększa szanse bierności zawodowej, co jest zgodne z wynikami dotychczasowych badań dla Polski oraz dla innych krajów (np. Blöndal i Scarpetta, 1999 albo Kula i Ruzik-Sierdzińska, 2011).

Osoby w wieku 50-65 lat mieszkające na wsi są w większym stopniu aktywne zawodowo. Wiąże się to ze specyfiką pracy w rolnictwie, w którym często gospodarstwa są prowadzone rodzinnie, i potwierdza tezę o wpływie typu zatrudnienia na aktywność osób starszych.

5.8. Podsumowanie

Przeprowadzone analizy wskazują wyraźnie na silne powiązania ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Poziom ukończonego wykształcenia wyraźnie wpływa na to, jak wygląda wejście osób młodych na rynek pracy, determinując jednocześnie ich późniejsze prawdopodobieństwo doksztalania się w dorosłym życiu. Jednocześnie późniejsza aktywność edukacyjna silnie wiąże się z przebiegiem kariery zawodowej i w dużej mierze kształtowana jest przez pryzmat rynku pracy. Polacy rzadko podejmują aktywność edukacyjną w dorosłym życiu i zdecydowana większość z nich nie widzi potrzeby podnoszenia kompetencji po zakończeniu edukacji formalnej. Doksztalającą się częściej te same osoby, lepiej wykształcone, pracujące, młodsze. Powoduje to, że w obecnym kształcie idea kształcenia się przez całe życie pogłębia nierówności w poziomie kwalifikacji i kompetencji, przekładając się na zróżnicowanie szans na rynku pracy i poziomu dochodów. Tym samym potwierdzono postawioną na wstępie hipotezę, że wśród osób dorosłych najwyższa aktywność edukacyjna występuje wśród pracujących, a najistotniejszą determinantą jej podejmowania jest motywacja związana z miejscem pracy.

Brak czasu okazał się ważniejszą barierą doksztalania się niż ograniczenia finansowe, jednak w sumie koszty alternatywne aktywności (czas i zasoby finansowe) stanowią istotną barierę budowania kompetencji w Polsce.

6. Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego

T. Panek, J. Zwierzchowski

6.1. Metodyka badania

Wyniki zaprezentowane w niniejszym rozdziale mają na celu pogłębienie wiedzy na temat mechanizmów związanych z uwarunkowaniami decyzji edukacyjnych dotyczących relacji międzypokoleniowych oraz wewnątrzpokoleniowych oraz mechanizmów prowadzących do szeroko rozumianego wykluczenia edukacyjnego. Stanowią one rozszerzenie i uzupełnienie analiz przeprowadzonych na podstawie danych z pierwszej rundy badania panelowego.

W tym obszarze w badaniu postawiono pięć głównych celów. Pierwszym z nich było rozpoznanie siły oddziaływania różnych czynników na wykluczenie z edukacji na różnych jej poziomach oraz z doksztalcenia, a także rozpoznanie powiązań między tymi czynnikami. Wyniki przeprowadzonych badań po pierwszej rundzie zostały wykorzystane do sformułowania i przetestowania modeli ścieżek oddziaływania tych czynników na wykluczenie z edukacji na różnych jej poziomach oraz z doksztalcenia. Zastosowanie metody analizy ścieżkowej pozwoliło na ocenę wielkości efektów oddziaływania bezpośredniego i pośredniego na wykluczenie z edukacji i doksztalcenia. Identyfikacja czynników i mechanizmów wykluczenia z edukacji pozwala na wskazanie, na jakie obszary powinna oddziaływać polityka edukacyjna nakierowana na zmniejszenie wykluczenia edukacyjnego.

Drugi z celów badawczych koncentrował się na ocenie wpływu wykluczenia edukacyjnego na wykluczenie społeczne w różnych jego wymiarach. Do oceny zasięgu i głębokości wykluczenia społecznego w grupach osób wykluczonych edukacyjnie wykorzystano agregatowe indeksy zasięgu i głębokości wykluczenia społecznego. W analizie wpływu niskiego poziomu wykształcenia na wykluczenie społeczne zastosowano metodę dopasowania opartą na indeksie skłonności.

Trzecim celem badawczym była analiza zmian w czasie wykluczenia edukacyjnego. Z punktu widzenia polityki społecznej niezwykle ważne jest, czy osoby są wykluczone edukacyjnie chwilowo, czy też stan ten ma charakter trwały. Charakter wykluczenia edukacyjnego zbadano na podstawie analizy przepływu osób pomiędzy statusami przynależności do kategorii wykluczonych edukacyjnie w dwóch etapach badania panelowego (w 2013 i 2014 r.). Zastosowane w badaniu indeksy mobilne pozwoliły określić zarówno skalę tych przepływów, jak i ich kierunek.

Czwarty cel badawczy dotyczył określenia uwarunkowań międzypokoleniowego dziedziczenia kapitału ludzkiego związanych z decyzjami edukacyjnymi oraz zaangażowaniem rodziców w kształcenie dzieci na etapach od edukacji przedszkolnej do gimnazjalnej. Analizowane jest uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej, trwające dłużej niż rok, z uwzględnieniem zmian uczestnictwa wynikających ze zmiany obowiązujących regulacji. Badane jest również zaangażowanie rodziców w edukację dzieci – zarówno w domu, jak i w szkole. Analizowane jest również uczestnictwo dzieci w

zajęciach dodatkowych. Metody analizy obejmują analizy struktury oraz modele regresji logistycznej. Ponadto, dokonana jest ocena dziedziczenia kierunku kształcenia przez osoby dorosłe.

6.2. Wykluczenie z edukacji: założenia pomiaru

6.2.1. Identyfikacja osób wykluczonych edukacyjnie

W badaniu wykluczenie edukacyjne jest utożsamiane z niskim poziomem wykształcenia²⁴. Za osoby o niskim poziomie wykształcenia uważane są osoby w wieku 25-65 lat posiadające co najwyżej ukończone gimnazjum (lub ośmioletnią szkołę podstawową) oraz w wieku 18-24 lata posiadające co najwyżej ukończone gimnazjum i niekontynuujące nauki. Takie rozwiązanie przyjmowane jest w analizach porównawczych wykluczenia społecznego, prowadzonych w ramach Unii Europejskiej (Atkinson, Cantillan, Marlier i Nolan, 2002). Ponadto w analizach została wyróżniona dodatkowa grupa osób podlegających wykluczeniu edukacyjnemu, a mianowicie osoby niepracujące i niekontynuujące nauki (NEET), w wieku do 34 lat.

6.2.2. Identyfikacja osób wykluczonych z edukacji i doksztalcenia²⁵

Zbiorowości osób wykluczonych z kształcenia na poszczególnych jego poziomach mają charakter rozłączny, tzn. gdy dana osoba podlega wykluczeniu na kolejnych etapach edukacji, to przyporządkowana jest do zbiorowości osób wykluczonych na najniższym z tych poziomów. W ramach analiz wykluczenia z edukacji na różnych jej poziomach, wyodrębniono ostatecznie cztery podstawowe grupy osób wykluczonych.

1. Osoby wykluczone z edukacji na poziomie szkoły podstawowej lub gimnazjum: osoby w wieku 16-28 lat, które nie ukończyły gimnazjum, oraz osoby w wieku 29-40 lat, które nie ukończyły szkoły podstawowej. Różna definicja wykluczonych z edukacji na najniższym rozważanym poziomie, w zależności od wieku, wynika ze zmian obowiązków szkolnego.
2. Osoby wykluczone z edukacji na poziomie szkoły średniej lub ponadgimnazjalnej bez matury: osoby w wieku 16-28 lat, których najwyższy ukończony poziom nauki to szkoła podstawowa, oraz osoby w wieku 29-40 lat, których najwyższy ukończony poziom nauki to szkoła podstawowa.
3. Osoby wykluczone z edukacji na poziomie szkoły średniej lub ponadgimnazjalnej z maturą: osoby w wieku 19-40 lat, których najwyższy ukończony poziom nauki to szkoła zasadnicza zawodowa lub liceum ogólnokształcące bez matury bądź liceum profilowane bez matury albo średnia szkoła zawodowa bez matury.
4. Osoby wykluczone z edukacji na poziomie szkoły wyższej: osoby w wieku 23-40 lat, których najwyższy ukończony poziom nauki to ukończona szkoła średnia

²⁴ W przeprowadzonym badaniu empirycznym nie jest badany, ze względu na brak danych, poziom kompetencji, poza kompetencjami cywilizacyjnymi.

²⁵ Z analizy wyłączono osoby kontynuujące naukę oraz osoby, które nie udzieliły informacji pozwalających na identyfikację ich poziomu wykształcenia lub kontynuacji nauki. Braki danych były przy tym nieznaczące i w trakcie uogólniania wyników na populację, fakt ten został uwzględniony poprzez zastosowanie odpowiednio skorygowanych wag.

z maturą (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, średnia szkoła zawodowa) bądź szkoła pomaturalna/policealna lub kolegium/studium nauczycielskie.

W analizach osób wykluczonych z edukacji na różnych jej poziomach przyjęto jako górną granicę wieku tych osób 40 lat, aby skoncentrować się na osobach, które kształcą/kształciły się w okresie po transformacji ustrojowej.

Operowanie rozłącznymi podzbiorowościami wykluczonych na danym poziomie edukacji pozwala na bardziej adekwatną identyfikację podstawowych charakterystyk osób wykluczonych na różnych poziomach edukacji.

Do zbiorowości osób wykluczonych z dokończania zaliczone są osoby wieku 25-40 lat, które nie uczestniczyły w ciągu ostatnich 12 miesięcy w żadnym z wyróżnionych w badaniu typów aktywności związanych z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych czy też innych umiejętności lub rozwijaniem zainteresowań (kursy/szkolenia zawodowe, studia podyplomowe, nauka języka obcego, zajęcia z przedmiotów wyrównawczych, inne).

6.3. Analiza ścieżki oddziaływania czynników na wykluczenie z edukacji

6.3.1. Wprowadzenie

Najczęściej stosowanymi w analizach związków przyczynowych pewnego zespołu cech charakteryzujących badane zjawisko są modele regresji wielorakiej. Także w przypadku analiz wpływu czynników powodujących wykluczenie z edukacji stosowano ten typ modeli (np. Białecki, 2010; Kozarzewski, 2008). Modele te mają jednak znaczące mankamenty, pozostawiając bez odpowiedzi szereg problemów związanych z analizą przyczynowości. Przede wszystkim interpretacja relacji pomiędzy zmienną objaśnianą (w naszych analizach wykluczeniem z edukacji na danym jej etapie), a zmiennymi predykcyjnymi wprowadzonymi do modelu (czynnikami powodującymi wykluczenie z edukacji) zostaje zawężona do pojęcia współzmienności między nimi. Najczęściej w analizie wariacyjnej modeli regresji wykorzystuje się pojęcie tzw. wariacji wyjaśnionej zmiennej objaśnianej przez zmienne predykcyjne, sugerując kierunkowe zależności pomiędzy zmiennymi występującymi w modelu. Ponadto w modelach regresji występuje zbyt uproszczona struktura relacji pomiędzy zmiennymi – zakłada się, że zmienne predykcyjne oddziałują na zmienną objaśnianą wyłącznie w sposób bezpośredni. W rzeczywistości sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana. Rozważane w danej analizie zmienne predykcyjne oddziałują na zmienną objaśnianą nie tylko bezpośrednio, lecz także w sposób pośredni, przez inne zmienne predykcyjne.

Powyższych mankamentów nie mają modele ścieżkowe wprowadzone na początku ubiegłego wieku przez S. Wrighta (1921, 1934). Modele ścieżkowe są szeroko prezentowane w literaturze obcojęzycznej m.in. w pracach O. D. Duncana (1975) i C. J. Loehlina (1987), a literaturze polskojęzycznej m.in. w opracowaniach M. Gaula i A. Machowskiego (2004) oraz W. Ostasiewicza (2012).

Modele te umożliwiają weryfikację hipotez dotyczących struktury zależności przyczynowych w określonym zbiorze potencjalnych czynników wykluczających z edukacji (zmiennych) poprzez obserwację bezpośrednich i pośrednich (przez inne zmienne predykcyjne) ich oddziaływań na wykluczenie z edukacji. Nazwa „modele ścieżkowe”

pochodzi stąd, że analizowane są ścieżki zależności zmiennej objaśnianej od zmiennych predykcyjnych. W modelach ścieżkowych zakłada się relacje przyczynowe między zmiennymi, które następnie podlegają testowaniu. W przypadku gdy nie ma podstaw do odrzucenia założonego modelu teoretycznego powiązań między zmiennymi, możemy interpretować założone relacje pomiędzy predyktorami i zmiennymi objaśnianymi (zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio) jako przyczynowe i zastąpić hierarchizację predyktorów ze względu na siłę ich oddziaływania na zmienną objaśnianą uzyskiwaną w modelach regresji wielorakiej hierarchizacją predyktorów opartą na porównaniach wielkości efektów przyczynowych predyktorów (bezpośrednich i pośrednich). Analiza ścieżkowa umożliwia również upraszczanie zaproponowanego teoretycznego modelu poprzez eliminację z niego powiązań pomiędzy zmiennymi, dla których efekt związków przyczynowych jest bliski zeru²⁶.

Model ścieżki możemy przedstawić zarówno w formie graficznej, w postaci diagramu, jak i alternatywnie w postaci układu równań regresji.

6.3.2. Założenia analizy

Na podstawie wyników badań z pierwszej rundy badania panelowego, wyników badań związanych z identyfikacją profili wykluczonych z edukacji, a także w oparciu o dokonany przegląd literatury przedmiotu w modelach ścieżki (por. Panek i Zwierzchowski, 2014) uwzględniono jako zmienne objaśniające całkowite wykluczenie z edukacji (brak wykształcenia na poziomie szkoły podstawowej/gimnazjum) oraz wykształcenie na różnych poziomach następujące zmienne:

- poziom wykształcenia rodziców – X1,
- wzorce kulturowe – X2,
- wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym: rodzina – X3,
- wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym: prestiżowa praca – X4,
- wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym: wysoki status materialny – X5,
- wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym: dobre wykształcenie – X6,
- zainteresowanie rodziców edukacją dziecka – X7,
- motywacje wyborów edukacyjnych: prestiż szkoły – X8,
- motywacje wyborów edukacyjnych: jakość nauczania – X9,
- motywacje wyborów edukacyjnych: profil związany z zainteresowaniami – X10,
- motywacje wyborów edukacyjnych: możliwość znalezienia dobrej pracy po zakończeniu szkoły – X11,

²⁶ Opis analizy ścieżki oddziaływania na wykluczenie z edukacji szerzej przedstawiono w opracowaniu T. Panka i J. Zwierzchowskiego (2014).

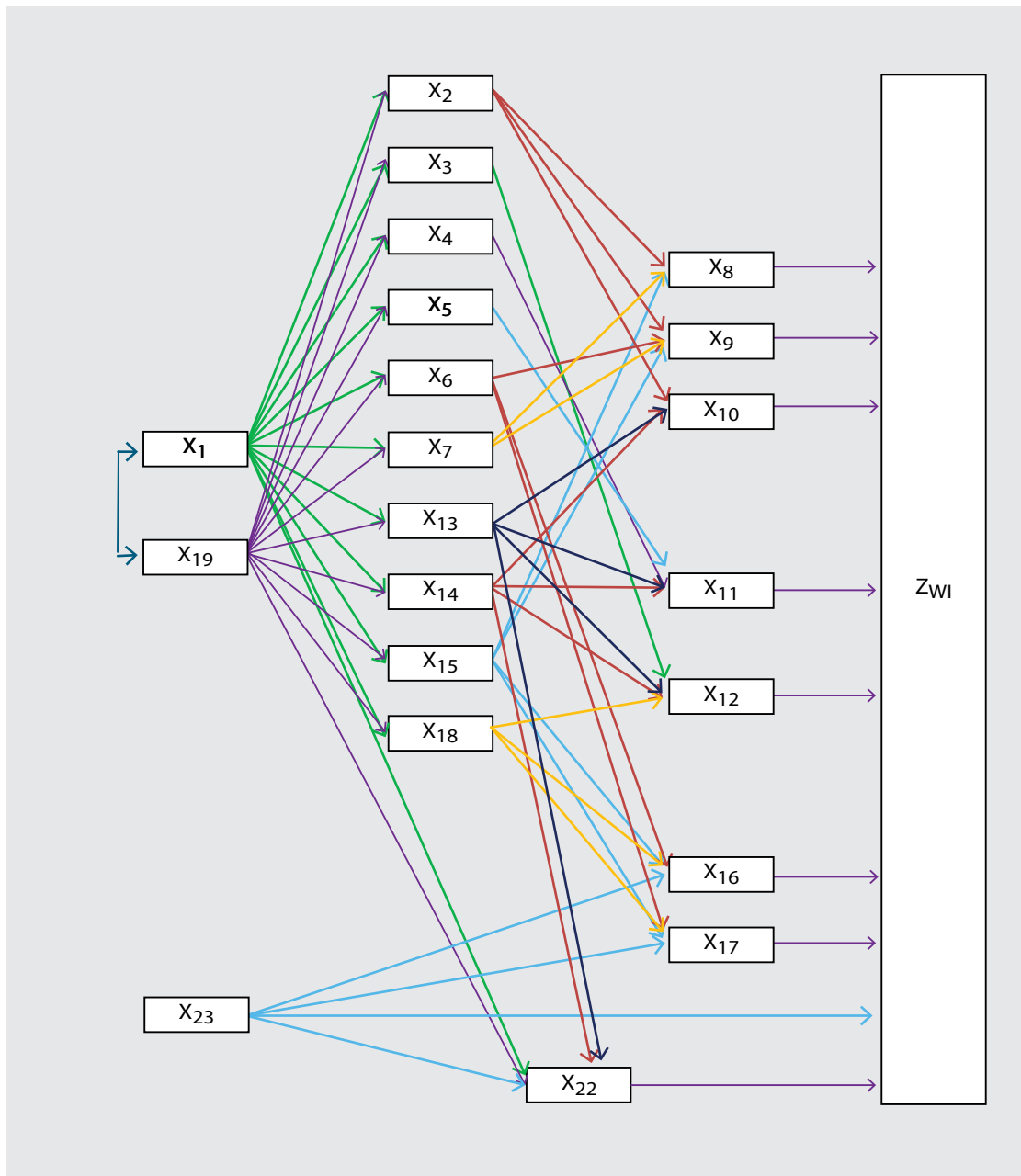
- motywacje wyborów edukacyjnych: odległość od szkoły – X12,
- charakterystyka domu rodzinnego: silne więzi rodzinne – X13,
- charakterystyka domu rodzinnego: wspólne spędzanie czasu – X14,
- charakterystyka domu rodzinnego: nacisk na pracę i naukę – X15,
- uczęszczanie do przedszkola – X16,
- uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – X17,
- klasa miejscowości zamieszkania – X19,
- poziom rozwoju województwa – X20,
- wczesne rodzicielstwo – X22,
- płeć – X23.

Badaniem objęto populację osób w wieku 23-40 lat. Populacja ta osiągnęła swój poziom wykształcenia już po znaczących zmianach strukturalnych związanych z transformacją społeczno-gospodarczą po 1989 r. Takie podejście ułatwia analizę empiryczną, jak również pozwala na wyciągnięcie wniosków mających znaczenie z punktu widzenia obecnej polityki edukacyjnej.

6.3.3. Diagram ścieżek oddziaływania wybranych czynników na wykluczenie z edukacji

Założona w modelu struktura relacji przyczynowych pomiędzy różnymi czynnikami oddziałującymi na całkowite wykluczenie z edukacji oraz na osiągnięcie wykształcenia na różnych jego poziomach oraz pomiędzy tymi czynnikami i wykluczeniem z edukacji przedstawiona została w postaci diagramu ścieżkowego. Diagram ma tę samą postać dla wszystkich poziomów edukacji i całkowitego wykluczenia z edukacji, a tym samym założono tę samą strukturę relacji przyczynowych pomiędzy zmiennymi uwzględnionymi w analizie ścieżek. Model ten (stosując zmienne w formie wystandaryzowanej) ma postać przedstawioną na rysunku 6.1.

Rysunek 6.1²⁷. Diagram ścieżki oddziaływania wybranych czynników na wykluczenie z edukacji



Źródło: Opracowanie własne

²⁷ Na rysunku, w celu zwiększej czytelności diagramu, zmienna porządkowa X1 nie została przedstawiona w postaci zmiennej instrumentalnej.

6.3.4. Model ścieżki w postaci równań regresyjnych

Rysunek 6.3 Zaproponowany w badaniu model, przedstawiony w postaci diagramu ścieżki, możemy opisać za pomocą zbioru równań regresji o postaci:

$$Z_2 = \beta_{2,1B}Z_{1B} + \beta_{2,1C}Z_{1C} + \beta_{2,1D}Z_{1D} + \beta_{2,19}Z_{19} + \xi_2 \quad (6.1)$$

$$Z_3 = \beta_{3,1B}Z_{1B} + \beta_{3,1C}Z_{1C} + \beta_{3,1D}Z_{1D} + \beta_{3,19}Z_{19} + \xi_3 \quad (6.2)$$

$$Z_4 = \beta_{4,1B}Z_{1B} + \beta_{4,1C}Z_{1C} + \beta_{4,1D}Z_{1D} + \beta_{4,19}Z_{19} + \xi_4 \quad (6.3)$$

$$Z_5 = \beta_{5,1B}Z_{1B} + \beta_{5,1C}Z_{1C} + \beta_{5,1D}Z_{1D} + \beta_{5,19}Z_{19} + \xi_5 \quad (6.4)$$

$$Z_6 = \beta_{6,1B}Z_{1B} + \beta_{6,1C}Z_{1C} + \beta_{6,1D}Z_{1D} + \beta_{6,19}Z_{19} + \xi_6 \quad (6.5)$$

$$Z_7 = \beta_{7,1B}Z_{1B} + \beta_{7,1C}Z_{1C} + \beta_{7,1D}Z_{1D} + \beta_{7,19}Z_{19} + \xi_7 \quad (6.6)$$

$$Z_8 = \beta_{8,2}Z_2 + \beta_{8,7}Z_7 + \beta_{8,15}Z_{15} + \xi_8 \quad (6.7)$$

$$Z_9 = \beta_{9,2}Z_2 + \beta_{9,6}Z_6 + \beta_{9,7}Z_7 + \beta_{9,15}Z_{15} + \xi_9 \quad (6.8)$$

$$Z_{10} = \beta_{10,2}Z_2 + \beta_{10,13}Z_{13} + \beta_{10,14}Z_{14} + \xi_{10} \quad (6.9)$$

$$Z_{11} = \beta_{11,4}Z_4 + \beta_{11,5}Z_5 + \beta_{11,13}Z_{13} + \beta_{11,14}Z_{14} + \xi_{11} \quad (6.10)$$

$$Z_{12} = \beta_{12,3}Z_3 + \beta_{12,13}Z_{13} + \beta_{12,14}Z_{14} + \beta_{12,18}Z_{18} + \xi_{12} \quad (6.11)$$

$$Z_{13} = \beta_{13,1B}Z_{1B} + \beta_{13,1C}Z_{1C} + \beta_{13,1D}Z_{1D} + \beta_{13,19}Z_{19} + \xi_{13} \quad (6.12)$$

$$Z_{14} = \beta_{14,1B}Z_{1B} + \beta_{14,1C}Z_{1C} + \beta_{14,1D}Z_{1D} + \beta_{14,19}Z_{19} + \xi_{14} \quad (6.13)$$

$$Z_{15} = \beta_{15,1B}Z_{1B} + \beta_{15,1C}Z_{1C} + \beta_{15,1D}Z_{1D} + \beta_{15,19}Z_{19} + \xi_{15} \quad (6.14)$$

$$Z_{16} = \beta_{16,6}Z_6 + \beta_{16,15}Z_{15} + \beta_{16,18}Z_{18} + \beta_{16,23}Z_{23} + \xi_{16} \quad (6.15)$$

$$Z_{17} = \beta_{17,6}Z_6 + \beta_{17,15}Z_{15} + \beta_{17,18}Z_{18} + \beta_{17,23}Z_{23} + \xi_{17} \quad (6.16)$$

$$Z_{18} = \beta_{18,1B}Z_{1B} + \beta_{18,1C}Z_{1C} + \beta_{18,1D}Z_{1D} + \beta_{18,19}Z_{19} + \xi_{18} \quad (6.17)$$

$$Z_{22} = \beta_{22,1B}Z_{1B} + \beta_{22,1C}Z_{1C} + \beta_{22,1D}Z_{1D} + \beta_{22,13}Z_{13} + \beta_{22,14}Z_{14} + \beta_{22,19}Z_{19} + \beta_{22,23}Z_{23} + \xi_{22} \quad (6.18)$$

$$Z_{WI} = \beta_{WI,8}Z_8 + \beta_{WI,9}Z_9 + \beta_{WI,10}Z_{10} + \beta_{WI,11}Z_{11} + \beta_{WI,12}Z_{12} + \beta_{WI,16}Z_{16} + \beta_{WI,17}Z_{17} + \beta_{WI,22}Z_{22} + \beta_{WI,23}Z_{23} + \xi_{WI} \quad (6.18)$$

Zaproponowany model ścieżki stanowi pogłębienie analiz zawartych w raporcie z pierwszej rundy wyników badania (Panek, Zwierzchowski, 2014). W zaproponowanym modelu (rysunek 6.1, równania 6.1-6.18) przyjęte zostało inne założenie dotyczące sposobu oddziaływania czynników na wykluczenie z edukacji. W niniejszym raporcie testowany jest model ścieżki, w którym czynniki takie jak wykształcenie rodziców czy klasa miejscowości zamieszkania mają pośredni wpływ na wykluczenie z wykształcenia. Wpływ ten dokonuje się pośrednio przez wyznaczniki sukcesu przyjmowane w domu rodzinnym oraz charakterystykę domu rodzinnego w odniesieniu do wartości rodzinnych i edukacji. Charakterystyki te w przyjętym modelu przekładają się na motywację wyboru ścieżki edukacyjnej, a w efekcie na osiągnięty poziom wykształcenia.

Do modelu dodano nowe zmienne: zainteresowanie rodziców edukacją dziecka, odległość od szkoły jako czynnik brany pod uwagę przy wyborze szkoły, zamożność domu rodzinnego oraz płeć. Nie zostały uwzględnione zmienne: poziom rozwoju województwa zamieszkania oraz czynniki instytucjonalne wspierające edukację w województwie.

Sposób określenia równań w modelu, obliczania współczynników ścieżki oraz szacowania efektów bezpośrednich i pośrednich jest podobny, jak w analizie wyników zawartych w raporcie z pierwszej rundy badania (Panek, Zwierzchowski 2014).

Przedstawiony model ścieżki jest modelem nasyconym. Wyniki estymacji parametrów modeli ścieżek oddziaływania wybranych czynników na całkowite wykluczenie z edukacji oraz na osiągnięcie różnych poziomów wykształcenia przedstawiono w tabeli B.III.1.

Interpretując otrzymane wyniki, należy jednak poczynić pewne zastrzeżenie. Analiza korelacji polichorycznych ujętych w modelu ścieżki zmiennych wskazuje na występujące wysokie korelacje odpowiedzi na pytania dotyczące wyznaczników sukcesu oraz charakterystykę domu rodzinnego. Może to oznaczać, że respondenci byli skłonni do udzielania podobnych odpowiedzi na pytania o charakterze blokowym (np. tego, jakie były wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym).

6.3.5. Ścieżki oddziaływania wybranych czynników na poziom wykształcenia

Celem przeprowadzonej analizy ścieżki było pogłębienie wniosków na temat dróg oddziaływania poszczególnych czynników na osiągnięty poziom wykształcenia oraz znaczenie siły oddziaływania tych dróg w zmienności wykształcenia. Istotnych informacji dostarcza oszacowanie wpływu łącznego czynników na wykształcenie oraz udział w tym wpływie oddziaływań bezpośrednich i pośrednich przez inne czynniki.

Wyniki analizy wskazują na znaczenie zarówno wpływów bezpośrednich, jak i pośrednich badanych czynników na osiągnięty poziom wykształcenia. Jednakże znaczenie i sposób oddziaływania tych czynników różni się w zależności od poziomu wykształcenia. Na podstawie otrzymanych wyników można zatem wskazać, jakie czynniki mają znaczenie w przypadku niskich poziomów wykształcenia, a jakie dają możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Poniżej omówione zostały wyniki analizy ścieżek dla osób, które osiągnęły różne poziomy wykształcenia – począwszy od osób, które nie osiągnęły żadnego wykształcenia, do tych, które legitymują się wykształceniem wyższym. Interpretacja otrzymanych wyników związana jest ze sposobem specyfikacji zmiennej opisującej osiągnięte wykształcenie. Ujemne wartości wpływu przyczynowego dla wybranych zmiennych oznaczają, że zmienne te wpływają na osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia niż analizowany (dla wszystkich poziomów wykształcenia poza grupą osób z wykształceniem wyższym), zatem należy je interpretować jako te czynniki, które sprzyjają ograniczeniu ryzyka osiągnięcia niższego wykształcenia.

Osoby bez wykształcenia

W grupie osób, które nie osiągnęły żadnego poziomu wykształcenia, analiza ścieżki wykazała, że uwzględnione czynniki wpływają w większości przypadków na zmniejszenie ryzyka nieosiągnięcia żadnego poziomu wykształcenia, czyli ograniczają ryzyko wykluczenia edukacyjnego (tabela 6.1).

Tabela 6.1.

Efekty oddziaływania poszczególnych czynników na brak wykształcenia

Zmienne	Wpływ ogólny	Wpływy przyczynowe			Wpływy nieprzyczynowe (pozorne)
		Wpływ bezpośredni	Wpływ pośredni	Wpływ łączny	
Poziom wykształcenia rodziców – X_1	-0,035	0,000	-0,001	-0,001	-0,034
Wzorce kulturowe – X_2	-0,036	0,000	-0,003	-0,003	-0,033
Wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym:					
rodzina – X_3	0,011	0,000	0,000	0,000	0,011
prestżowa praca – X_4	0,003	0,000	-0,003	-0,003	0,006
wysoki status materialny – X_5	-0,027	0,000	-0,001	-0,001	-0,026
dobre wykształcenie – X_6	-0,041	0,000	-0,005	-0,005	-0,036
Zainteresowanie rodziców edukacją dziecka – X_7	-0,046	0,000	0,000	0,000	-0,046
Motywacje wyborów edukacyjnych:					
prestż szkoły – X_8	0,000	0,026	0,000	0,026	-0,026
jakość nauczania – X_9	-0,026	0,000	0,000	0,000	-0,026
profil związany z zainteresowaniami – X_{10}	-0,064	-0,044	0,000	-0,044	-0,02
możliwość znalezienia dobrej pracy po zakończeniu szkoły – X_{11}	-0,058	-0,04	0,000	-0,040	-0,018
odległość od szkoły – X_{12}	0,008	0,000	0,000	0,000	0,008
Charakterystyka domu rodzinnego:					
silne więzi rodzinne – X_{13}	-0,052	0,000	-0,003	-0,003	-0,049
wspólne spędzanie wolnego czasu – X_{14}	-0,058	0,000	-0,003	-0,003	-0,055
nacisk na pracę i naukę – X_{15}	-0,061	0,000	0,000	0,000	-0,061
Uczęszczanie do przedszkola – X_{16}	-0,045	-0,037	0,000	-0,037	-0,008
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – X_{17}	-0,003	-0,011	0,000	0,011	0,008
Zamożność domu rodzinnego – X_{18}	0,047	0,000	0,002	0,002	0,045
Klasa miejscowości zamieszkania – X_{19}	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Wczesne rodzicielstwo – X_{22}	0,032	0,026	0,000	0,026	0,006
Płeć – X_{23}	-0,004	-0,009	0,003	-0,006	0,002

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Poziom wykształcenia rodziców ogranicza ryzyko braku wykształcenia, chociaż zidentyfikowany efekt pośredni w zaproponowanym modelu ścieżki jest stosunkowo niewielki. Również niewielki wpływ na zmniejszenie ryzyka braku wykształcenia miały wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym: dobra praca, wysoki status materialny czy dobre wykształcenie. Obserwujemy natomiast większy wpływ bezpośredni czynników związanych z motywacjami edukacyjnymi. Wybory podyktowane prestiżem (renomą) szkoły wpływały na zwiększenie ryzyka braku wykształcenia, natomiast wybór profilu

nauczania zgodnego z zainteresowaniami czy podyktowany szansą na znalezienie dobrej pracy ograniczały to ryzyko.

Wśród charakterystyk domu rodzinnego mających pośredni wpływ na zmniejszenie ryzyka braku wykształcenia występują silne więzi rodzinne (których wpływ na zmniejszenie ryzyka braku wykształcenia jest podobny do tego związanego z poziomem wykształcenia rodziców) oraz wspólne spędzanie wolnego czasu. Przy zaproponowanej specyfikacji modelu zależności związane z wpływem nacisku rodziców na pracę i naukę mają charakter nieprzyczynowy (pozorny).

Czynnikiem, który wpływa bezpośrednio na ograniczenie ryzyka braku wykształcenia, jest uczęszczanie do przedszkola oraz na zajęcia dodatkowe. Te aktywności edukacyjne w literaturze identyfikowane są jako takie, które sprzyjają osiągnięciu wyższych stopni wykształcenia.

Wczesne rodzicielstwo ma bezpośredni wpływ na ryzyko braku wykształcenia, natomiast dodana do modelu ścieżki płeć ma łączny wpływ ograniczający to ryzyko (przy czym wpływ bezpośredni ma charakter ograniczający, natomiast pośredni wpływ jest dodatni – czyli sprzyja osiągnięciu braku wykształcenia).

Osoby z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym

Tabela 6.2 zawiera wyniki oszacowanego modelu dla osób, które osiągnęły wykształcenie co najwyżej podstawowe lub gimnazjalne (w zależności od roku zakończenia edukacji – uwzględniającego okres przed reformą z 1999 r. i po tej reformie).

Tabela 6.2.

Efekty oddziaływania poszczególnych czynników na wykształcenie podstawowe i gimnazjalne

Zmienne	Wpływ ogólny	Wpływy przyczynowe			Wpływy nieprzyczynowe (pozorne)
		Wpływ bezpośredni	Wpływ pośredni	Wpływ łączny	
Poziom wykształcenia rodziców – X_1	-0,113	0,000	-0,004	-0,004	-0,109
Wzorce kulturowe – X_2	-0,112	0,000	-0,001	-0,001	-0,111
Wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym:					
rodzina – X_3	0,009	0,000	-0,007	-0,007	0,016
prestżowa praca – X_4	-0,042	0,000	-0,013	-0,013	0,029
wysoki status materialny – X_5	-0,045	0,000	-0,004	-0,004	0,041
dobre wykształcenie – X_6	-0,143	0,000	-0,011	-0,011	0,132
Zainteresowanie rodziców edukacją dziecka – X_7	-0,139	0,000	0,001	0,001	-0,140
Motywacje wyborów edukacyjnych:					
prestż szkoły – X_8	-0,113	0,028	0,000	0,028	-0,141
jakość nauczania – X_9	-0,148	-0,041	0,000	-0,041	-0,107
profil związany z zainteresowaniami – X_{10}	-0,245	-0,163	0,000	-0,163	-0,082
możliwość znalezienia dobrej pracy po zakończeniu szkoły – X_{11}	-0,210	-0,118	0,000	-0,118	-0,092
odległość od szkoły – X_{12}	-0,023	0,008	0,000	0,008	-0,031
Charakterystyka domu rodzinnego:					
silne więzi rodzinne – X_{13}	-0,089	0,000	-0,006	-0,006	-0,083
wspólne spędzanie wolnego czasu – X_{14}	-0,077	0,000	-0,014	-0,014	-0,063
nacisk na pracę i naukę – X_{15}	-0,169	0,000	0,000	0,000	-0,169
Uczęszczanie do przedszkola – X_{16}	-0,078	-0,045	0,000	-0,045	-0,033
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – X_{17}	-0,097	-0,052	0,000	-0,052	-0,045
Zamożność domu rodzinnego – X_{18}	0,086	0,000	0,000	0,000	0,086
Klasa miejscowości zamieszkania – X_{19}	-0,064	0,000	0,002	0,002	-0,066
Wczesne rodzicielstwo – X_{22}	0,062	0,039	0,000	0,039	0,023
Płeć – X_{23}	-0,029	-0,027	0,006	-0,021	-0,008

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Podobnie jak w przypadku grupy osób bez wykształcenia wyniki modelu wskazują na mniejszy wpływ pośredni wykształcenia rodziców, natomiast można zauważyć pojawiający się wpływ czynników dotyczących wyznaczników sukcesu w domu rodzinnym na ryzyko osiągnięcia wykształcenia co najwyżej gimnazjalnego. W nowej specyfikacji modelu potwierdza się bezpośredni wpływ zmiennych dotyczących motywacji wyboru szkoły: prestiżu szkoły, zgodności profilu z zainteresowaniami, możliwości znalezienia pracy po zakończeniu szkoły, ujawnia się również wpływ jakości nauczania.

Rosnący poziom wykształcenia rodziców ma pośredni wpływ przyczynowy na zmniejszenie ryzyka osiągnięcia wykształcenia jedynie na poziomie podstawowym lub gimnazjalnym. W grupie czynników związanych z wyznacznikami sukcesu w domu rodzinnym ponownie można zaobserwować, że sukces rozumiany jako rozwój rodziny, prestiżowa praca, wysoki status materialny oraz dobre wykształcenie, to czynniki które pośrednio (przez motywacje wyboru szkoły, a także uczestnictwo w edukacji przed-szkolnej i zajęciach dodatkowych) zmniejszają ryzyko osiągnięcia tylko podstawowego lub gimnazjalnego poziomu wykształcenia jako najwyższego poziomu edukacji. Wpływ pośredni na ograniczenie ryzyka niskiego wykształcenia w przypadku analizowanej grupy respondentów miały też silne więzi w domu rodzinnym oraz wspólne spędzanie wolnego czasu.

Motywacje wyboru szkoły okazały się czynnikami, których bezpośredni wpływ na ryzyko osiągnięcia tylko wykształcenia podstawowego lub gimnazjalnego jest największy ze wszystkich analizowanych zmiennych. Wybór szkoły w oparciu o jej renomę, a także ze względu na odległość szkoły od miejsca zamieszkania sprzyjał osiągnięciu jedynie analizowanego poziomu wykształcenia. Natomiast uwzględnianie w dokonywanych wyborach jakości nauczania, profilu zgodnego z zainteresowaniami oraz możliwości znalezienia dobrej pracy ograniczały to ryzyko. Nacisk kładziony w rodzinie na pracę i naukę, zarówno przez oddziaływanie bezpośrednie jak i pośrednie, miał relatywnie silny wpływ na ograniczenie ryzyka niskiego wykształcenia. Bezpośredni wpływ na ograniczenie ryzyka niskiego wykształcenia miało również uczęszczanie do przedszkola oraz na zajęcia dodatkowe.

Podobnie jak u poprzedniej grupy wczesne rodzicielstwo bezpośrednio sprzyja niskiemu wykształceniu, a płeć ogranicza to ryzyko w przypadku wpływu bezpośredniego, natomiast pośrednio (zapewne za pośrednictwem zmiennej wczesne rodzicielstwo) zwiększa ryzyko osiągnięcia niskiego wykształcenia.

Osoby z wykształceniem ponadgimnazjalnym bez matury

W przypadku grupy osób, które osiągnęły jako swój najwyższy poziom wykształcenia wykształcenie zasadnicze zawodowe lub średnie bez matury, analiza ścieżki wskazuje na zmniejszenie ryzyka osiągnięcia tylko tego poziomu wykształcenia wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców (tabela 6.3).

Tabela 6.3.

Efekty oddziaływania poszczególnych czynników na wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury

Zmienne	Wpływ ogólny	Wpływy przyczynowe			Wpływy nieprzyczynowe (pozorne)
		Wpływ bezpośredni	Wpływ pośredni	Wpływ łączny	
Poziom wykształcenia rodziców – X₁	-0,194	0,000	-0,017	-0,017	-0,177
Wzorce kulturowe – X₂	-0,167	0,000	-0,017	-0,017	-0,150
Wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym:					
rodzina – X ₃	0,046	0,000	0,004	0,004	0,042
prestżowa praca – X ₄	-0,017	0,000	-0,002	-0,002	-0,015
wysoki status materialny – X ₅	-0,034	0,000	-0,001	-0,001	-0,033
dobre wykształcenie – X ₆	-0,039	0,000	-0,040	-0,040	0,001
Zainteresowanie rodziców edukacją dziecka – X₇	-0,062	-0,001	0,000	0,000	-0,061
Motywacje wyborów edukacyjnych:					
prestż szkoły – X ₈	-0,204	-0,116	0,000	-0,116	-0,088
jakość nauczania – X ₉	-0,212	-0,112	0,000	-0,112	-0,100
profil związany z zainteresowaniami – X ₁₀	-0,114	-0,021	0,000	-0,021	-0,093
możliwość znalezienia dobrej pracy po zakończeniu szkoły – X ₁₁	-0,022	0,071	0,000	0,071	-0,093
odległość od szkoły – X ₁₂	0,033	0,079	0,000	0,079	-0,046
Charakterystyka domu rodzinnego:					
silne więzi rodzinne – X ₁₃	-0,022	0,000	-0,011	-0,011	-0,011
wspólne spędzanie wolnego czasu – X ₁₄	-0,029	0,000	-0,007	-0,007	-0,022
nacisk na pracę i naukę – X ₁₅	-0,099	0,000	0,000	0,000	-0,099
Uczęszczanie do przedszkola – X₁₆	-0,119	-0,064	0,000	-0,064	-0,057
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – X₁₇	-0,238	-0,162	0,000	-0,162	-0,076
Zamożność domu rodzinnego – X₁₈	0,084	0,000	0,013	0,013	0,071
Klasa miejscowości zamieszkania – X₁₉	-0,110	0,000	-0,001	-0,001	-0,109
Wczesne rodzicielstwo – X₂₂	0,192	0,177	0,000	0,177	0,015
Płeć – X₂₃	-0,133	-0,131	0,011	-0,120	-0,013

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

W tej grupie respondentów obserwujemy występujący wpływ pośredni, ograniczający ryzyko osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury, czynników takich jak: wykształcenie rodziców, wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym takie jak dobre wykształcenie oraz, w niewielkim stopniu, prestiżowa praca i wysoki status materialny, silne więzi rodzinne, wspólne spędzanie wolnego czasu. Niewielki wpływ ma również klasa miejscowości zamieszkania. Postrzeganie przez respondentów rodzinnego domu jako zamożnego zwiększa ryzyko niskiego wykształcenia.

Bezpośredni wpływ na zmniejszenie ryzyka osiągnięcia analizowanego poziomu wykształcenia miały zainteresowanie rodziców edukacją dziecka (nieznaczny wpływ), a także motywacje wyborów edukacyjnych: prestiż szkoły, jakość nauczania, profil związany z zainteresowaniami. Natomiast zmienne takie jak możliwość znalezienia pracy po zakończeniu szkoły oraz odległość od szkoły bezpośrednio wpływają na zwiększenie ryzyka osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury, co potwierdza hipotezę, że osoby ukierunkowane na szybkie znalezienie zatrudnienia wybierają kształcenie zawodowe, prowadzące do relatywnie szybkiej możliwości rozpoczęcia aktywności zawodowej.

W przypadku płci można odnotować podobne zależności jak w przypadku osób z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym. Wczesne rodzicielstwo zwiększa ryzyko uzyskania wykształcenia poniżej maturalnego jako najwyższego poziomu edukacji. Wyniki te potwierdzają wyniki uzyskane w analizach w pierwszej rundzie badania UDE, że wczesne posiadanie dziecka może mieć wpływ na ograniczenie dalszych planów związanych z osiąganiem wyższych poziomów wykształcenia (matura, wykształcenie wyższe).

Osoby z wykształceniem średnim z maturą

Analiza ścieżki dla osób z wykształceniem średnim z maturą w zaproponowanym modelu (tabela 6.4) potwierdza wcześniej określony niewielki wpływ wziętych pod uwagę czynników na osiągnięty poziom wykształcenia. W zaproponowanej specyfikacji modelu ścieżki ten poziom wykształcenia jest ponownie swojego rodzaju poziomem granicznym – z jednej strony nie występują tutaj czynniki, które wpływają na ograniczenie ryzyka osiągnięcia niższego wykształcenia (stymulanty), a z drugiej strony wśród analizowanych czynników nie występują takie, które w znaczącym stopniu wpływałyby na osiągnięcie jako najwyższego poziomu wykształcenia średniego z maturą.

Tabela 6.4.

Efekty oddziaływania poszczególnych czynników na wykształcenie średnie z maturą

Zmienne	Wpływ ogólny	Wpływy przyczynowe			Wpływy nie-przyczynowe (pozorne)
		Wpływ bezpośredni	Wpływ pośredni	Wpływ łączny	
Poziom wykształcenia rodziców – X_1	-0,026	0,000	0,000	0,000	-0,026
Wzorce kulturowe – X_2	-0,017	0,000	0,001	0,001	-0,018
Wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym:					
rodzina – X_3	0,023	0,000	0,001	0,001	0,022
prestżowa praca – X_4	0,000	0,000	-0,003	-0,003	0,003
wysoki status materialny – X_5	0,000	0,000	-0,001	-0,001	0,001
dobre wykształcenie – X_6	0,000	0,000	0,007	0,007	-0,007
Zainteresowanie rodziców edukacją dziecka – X_7	0,029	0,000	0,000	0,000	0,029
Motywacje wyborów edukacyjnych:					
prestż szkoły – X_8	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
jakość nauczania – X_9	0,000	0,011	0,000	0,011	-0,011
profil związany z zainteresowaniami – X_{10}	-0,025	0,000	0,000	0,000	-0,025
możliwość znalezienia dobrej pracy po zakończeniu szkoły – X_{11}	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
odległość od szkoły – X_{12}	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Charakterystyka domu rodzinnego:					
silne więzi rodzinne – X_{13}	0,000	0,000	0,001	0,001	-0,001
wspólne spędzanie wolnego czasu – X_{14}	0,026	0,000	-0,001	-0,001	0,027
nacisk na pracę i naukę – X_{15}	0,055	0,000	0,000	0,000	0,055
Uczęszczanie do przedszkola – X_{16}	0,012	0,000	0,000	0,000	0,012
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – X_{17}	-0,033	-0,034	0,000	-0,034	-0,001
Zamożność domu rodzinnego – X_{18}	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Klasa miejscowości zamieszkania – X_{19}	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Wczesne rodzicielstwo – X_{22}	-0,030	-0,032	0,000	0,000	0,002
Płeć – X_{23}	-0,018	-0,008	0,010	0,002	-0,020

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Do stymulant osiągnięcia wykształcenia na poziomie maturalnym, które mają pośredni wpływ, zaliczamy: wzorce kulturowe w rodzinie, wyznaczniki sukcesu związane z rodziną oraz dobrym wykształceniem, silne więzi rodzinne oraz płeć. Stymulantą o bezpośrednim wpływie na osiągnięcie wykształcenia maturalnego jest wybór szkoły związany z jakością nauczania.

Zmienne ograniczające ryzyko osiągnięcia wykształcenia maturalnego przez wpływ pośredni to: prestiżowa praca, wysoki status materialny, wspólne spędzanie wolnego czasu w domu rodzinnym oraz płeć. W przypadku płci łączny efekt – bezpośredni i pośredni – jest dodatni, co oznacza, że czynniki pośrednie (zapewne związane z wczesnym rodzicielstwem) mają większe znaczenie dla zakończenia edukacji formalnej na tym etapie. Bezpośredni wpływ na zmniejszenie ryzyka osiągnięcia tego poziomu wykształcenia mają również uczęszczanie na zajęcia dodatkowe (zapewne na korzyść wykształcenia wyższego) oraz wczesne rodzicielstwo (zapewne na korzyść niższych poziomów wykształcenia).

Osoby z wykształceniem wyższym

Wyniki zawarte w tabeli 6.5 pozwalają na pogłębienie wnioskowania na temat wpływów przyczynowych wyróżnionych czynników na osiągnięcie wykształcenia na poziomie wyższym.

Tabela 6.5.

Efekty oddziaływania poszczególnych czynników na wykształcenie wyższe

Zmienne	Wpływ ogólny	Wpływy przyczynowe			Wpływy nieprzyczynowe (pozorne)
		Wpływ bezpośredni	Wpływ pośredni	Wpływ łączny	
Poziom wykształcenia rodziców – X_1	0,252	0,000	0,022	0,022	0,230
Wzorce kulturowe – X_2	0,232	0,000	0,031	0,031	0,201
Wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym:					
rodzina – X_3	-0,069	0,000	-0,005	-0,005	-0,064
prestżowa praca – X_4	0,046	0,000	-0,001	-0,001	0,047
wysoki status materialny – X_5	0,059	0,000	0,000	0,000	0,059
dobre wykształcenie – X_6	0,309	0,000	0,046	0,046	0,263
Zainteresowanie rodziców edukacją dziecka – X_7					
	0,106	0,000	0,004	0,004	0,102
Motywacje wyborów edukacyjnych:					
prestż szkoły – X_8	0,257	0,101	0,000	0,101	0,156
jakość nauczania – X_9	0,28	0,113	0,000	0,113	0,167
profil związany z zainteresowaniami – X_{10}	0,261	0,135	0,000	0,135	0,126
możliwość znalezienia dobrej pracy po zakończeniu szkoły – X_{11}	0,138	-0,009	0,000	-0,009	0,147
odległość od szkoły – X_{12}	-0,022	-0,079	0,000	-0,079	0,057
Charakterystyka domu rodzinnego:					
silne więzi rodzinne – X_{13}	0,057	0,000	0,013	0,013	0,044
wspólne spędzanie wolnego czasu – X_{14}	0,044	0,000	0,004	0,004	0,040
nacisk na pracę i naukę – X_{15}	0,131	0,000	0,000	0,000	0,131
Uczęszczanie do przedszkola – X_{16}					
	0,143	0,070	0,000	0,07	0,073
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – X_{17}					
	0,303	0,208	0,000	0,208	0,095
Zamożność domu rodzinnego – X_{18}					
	-0,114	0,000	-0,015	-0,015	-0,099
Klasa miejscowości zamieszkania – X_{19}					
	0,131	0,000	0,003	0,003	0,128
Wczesne rodzicielstwo – X_{22}					
	-0,189	-0,162	0,000	0,162	-0,027
Płeć – X_{23}					
	0,160	0,148	-0,007	0,141	0,019

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Do stymulant mających pośredni wpływ na osiągnięcie wykształcenia wyższego w zaproponowanym modelu ścieżki zaliczamy: wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym związane z osiągnięciem dobrego wykształcenia, wzorce kulturowe oraz poziom wykształcenia rodziców i silne więzi rodzinne. W mniejszym stopniu czynnikami takimi są również wspólne spędzanie wolnego czasu i klasa miejscowości zamieszkania. Stymulantami o bezpośrednim charakterze są: uczęszczanie na zajęcia dodatkowe, płeć, motywacje wyboru szkoły takie jak wybór profilu zgodny z zainteresowaniami, jakość nauczania oraz prestiż szkoły, a także uczęszczanie do przedszkola. W przypadku

plci większe jest oddziaływanie czynnika bezpośredniego, co oznacza, że kobiety mają wyższe prawdopodobieństwo uzyskania wyższego poziomu wykształcenia.

Na zmniejszenie szansy na osiągnięcie wykształcenia wyższego wpływają pośrednio za-
możność domu rodzinnego, płeć, wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym związane
z rodziną oraz prestiżową pracą. Bezpośredni wpływ mają czynniki dotyczące moty-
wacji wyboru szkoły: z powodu znalezienia pracy po zakończeniu szkoły oraz bliskiej
odległości od szkoły, jak również wczesne rodzicielstwo.

Podsumowując wszystkie oszacowane modele ścieżek, możemy wskazać, że czynni-
ki związane z wyznacznikami sukcesu w domu rodzinnym i wykształceniem rodziców
mają pewien, zgodny z intuicją, pośredni wpływ na osiągnięty poziom wykształcenia.
Motywacje wyboru szkoły (bardziej zorientowane na pracę lub na naukę, wybór szko-
ły najbliższej) bezpośrednio wpływają na efekt w postaci osiągniętego wykształcenia.
Wczesne inwestycje w kapitał ludzki: uczestnictwo w edukacji przedszkolnej czy w zaję-
ciach dodatkowych sprzyjają osiągnięciu wyższych poziomów wykształcenia.

Analiza ścieżek wskazała na utrzymującą się dwuznaczną interpretację czynnika związa-
nego z motywacją wyboru szkoły ze względu na jej renomę, w zależności od tego, jaki
poziom wykształcenia uzyskała dana osoba. Wpływ ten i jego interpretacja zależy od
ostatecznego poziomu wykształcenia osiągniętego przez respondentów.

6.4. Wpływ wykluczenia edukacyjnego oraz uzyskanego poziomu wykształcenia na wykluczenie społeczne

6.4.1. Wprowadzenie

Analiza wpływu wykluczenia edukacyjnego na wykluczenie społeczne dorosłych zosta-
ła przeprowadzona poprzez porównanie zasięgu i głębokości wykluczenia społecznego
w całych badanych populacjach osób oraz w wyróżnionych podpopulacjach osób wy-
kluczonych edukacyjnie. W przypadku wszystkich obszarów wykluczenia, poza rynkiem
pracy oraz kompetencjami cywilizacyjnymi, osoba dorosła uważana jest za wykluczoną
ze względu na dany symptom wykluczenia w danym obszarze wykluczenia, gdy należy
do gospodarstwa domowego charakteryzującego się danym symptomem wyklucze-
nia. Grupy osób wykluczonych edukacyjnie zostały zdefiniowane w rozdziale 6.2.1.

We wszystkich obszarach wykluczenia społecznego dzieci jednostką obserwacji jest
gospodarstwo domowe z dziećmi w wieku 4-14 lat. Jeżeli w ramach wyróżnionego
obszaru wykluczenia społecznego w gospodarstwie domowym z dziećmi w tym wie-
ku występuje dany symptom wykluczenia dzieci, to gospodarstwo domowe podlega
wykluczeniu ze względu na ten symptom. W celu analizy wpływu wykluczenia edu-
kacyjnego na wykluczenie społeczne dzieci badane gospodarstwa domowe zostały
podzielone na trzy grupy ze względu na liczbę osób wykluczonych edukacyjnie w go-
spodarstwie z przynajmniej jedną osobą wykluczoną edukacyjnie, z przynajmniej jed-
ną osobą wykluczoną edukacyjnie i z przynajmniej jedną osobą nie wykluczoną edu-
kacyjnie oraz ze wszystkimi osobami wykluczonymi edukacyjnie. Zasięg i głębokość
wykluczenia społecznego, zarówno dorosłych, jak i dzieci, zostały ocenione za pomocą
agregatowych indeksów zasięgu i głębokości tego wykluczenia (por. Aneks A.III.2).

6.4.2. Założenia analizy

W badaniu przeprowadzono analizę wpływu wykluczenia edukacyjnego na wykluczenie społeczne. W stosunku do badania przeprowadzonego dla 2013 r. rozszerzono znacząco liczbę wymiarów wykluczenia społecznego, na co pozwoliło zwiększenie zakresu danych w badaniu zrealizowanym w 2014 r. Ponadto obok wpływu wykluczenia edukacyjnego osób dorosłych na ich wykluczenie społeczne zbadano także wpływ wykluczenia edukacyjnego tych osób na wykluczenie społeczne ich dzieci. W ramach wykluczenia społecznego wyróżniono jego wymiary niezależnie w odniesieniu do osób dorosłych oraz dzieci.

Wymiary wykluczenia społecznego osób dorosłych obejmowały następujące obszary:

- sytuację dochodową,
- żywienie,
- odzież i obuwie,
- ochronę zdrowia,
- wypoczynek,
- uczestnictwo w kulturze,
- rynek pracy,
- kompetencje cywilizacyjne,
- izolację społeczną.

W obszarze sytuacji dochodowej wyróżniono jeden symptom wykluczenia, a mianowicie niski poziom ekwiwalentnych dochodów netto gospodarstwa domowego respondentów. Dochody ekwiwalentne gospodarstwa domowego są to porównywalne dochody gospodarstw domowych o różnej liczebności i składzie demograficznym ze względu na poziom ich potrzeb konsumpcyjnych (Panek, 2011). Otrzymujemy je, dzieląc dochody netto gospodarstw domowych przez odpowiadające im skale ekwiwalentności. Skala ekwiwalentności jest parametrem, który określa, ile razy należałoby zmniejszyć lub zwiększyć dochód gospodarstwa domowego, aby osiągnęło ono ten sam poziom zaspokojenia swoich potrzeb co gospodarstwo standardowe stanowiące punkt odniesienia porównań. Najczęściej takim standardowym gospodarstwem domowym, o skali ekwiwalentności równej 1, jest gospodarstwo domowe jednoosobowe. W badaniu przyjęto jako gospodarstwo domowe standardowe właśnie gospodarstwo domowe jednoosobowe, pracownicze. Jako skale ekwiwalentności zastosowano oryginalne skale OECD najczęściej stosowane w analizach ubóstwa w Polsce. Sposób konstrukcji tych skal jest bardzo prosty. Dla pierwszej osoby dorosłej w gospodarstwie domowym przyjmuje ona wartość 1. Kolejnym osobom dorosłym przyporządkowujemy wartość 0,7, a każdemu dziecku wartość 0,5.

W badaniu wyróżniono trzy warianty zmiennej dochodowej, odpowiadające trzem stopniom wykluczenia w obszarze sytuacji dochodowej. Wariantom tym przyporządkowano wartości liczbowe, według rosnącego stopnia wykluczenia, a mianowicie:

- gdy dochody ekwiwalentne netto gospodarstwa domowego w miesiącu poprzedzającym badanie są nie mniejsze niż minimum socjalne oszacowane przez Instytut Pracy i Polityki Społecznej (IPIPS) dla jednoosobowego gospodarstwa domowego pracowniczego, wynoszące dla września 2014 r. 1058,4 zł,

- gdy dochody ekwiwalentne netto gospodarstwa domowego w miesiącu poprzedzającym badanie są niższe niż minimum socjalne, lecz nie mniejsze od minimum egzystencji szacowanego przez IPIPS dla jednoosobowego gospodarstwa domowego pracowniczego, wynoszące dla września 2014 r. 540,3 zł,
- gdy dochody ekwiwalentne na miesiąc netto, w miesiącu poprzedzającym badanie gospodarstwa domowego, są niższe niż minimum egzystencji dla jednoosobowego gospodarstwa domowego pracowniczego.

Uzyskiwanie przez gospodarstwo domowe dochodów ekwiwalentnych netto niższych niż minimum egzystencji wskazuje, że znajduje się ono w skrajnym ubóstwie. Kategoria „minimum egzystencji” określa poziom dochodów niezbędnych dla zapewnienia „przeżycia” w zdrowiu i zdolności do pracy. Minimum egzystencji umożliwia tym samym jedynie biologiczne przetrwanie. Nie daje natomiast możliwości brania udziału w życiu społecznym oraz nie zapewnia prowadzenia życia „godnego człowieka”.

Gdy dochody ekwiwalentne netto gospodarstwa domowego są wyższe niż minimum egzystencji, a niższe niż minimum socjalne, przyjmuje się, że znajduje się ono w sferze niedostatku. Minimum socjalne określa poziom dochodów zapewniający takie warunki bytowe gospodarstwa domowego, które umożliwiają nie tylko reprodukcję jego sił życiowych oraz posiadanie i wychowanie dzieci, ale również utrzymanie więzi ze społeczeństwem.

W sytuacji gdy dochody ekwiwalentne netto gospodarstwa domowego są nie niższe niż minimum socjalne, przyjmujemy, że nie podlega ono wykluczeniu ze względu na sytuację dochodową.

W obszarze wyżywienia uwzględniono trzy symptomy wykluczenia: rezygnacje ze względów finansowych z zakupu kilka razy w tygodniu dla wszystkich osób dorosłych świeżych owoców i warzyw, rezygnacje ze względów finansowych z zakupu dla wszystkich osób dorosłych mięsa, drobiu, ryb lub wegetariańskich odpowiedników co najmniej co drugi dzień oraz niespożywanie na ogół przez osoby dorosłe ze względów finansowych każdego z trzech posiłków (śniadanie, obiad, kolacja).

W wymiarze odzieży i obuwia wyróżniono dwa symptomy wykluczenia: rezygnacje z zakupu dla osób dorosłych nowej odzieży oraz nieposiadanie przez osoby dorosłe ze względów finansowych przynajmniej po jednej parze obuwia odpowiedniej dla danej pory roku.

W obszarze ochrony zdrowia wyróżniono pięć następujących symptomów wykluczenia: rezygnacje z wykupienia z przyczyn finansowych przez osoby dorosłe zapisanych przez lekarza leków, witamin i innych preparatów, rezygnacje ze względów finansowych z zakupu niezbędnego dla osób dorosłych sprzętu medycznego, rezygnacje ze względów finansowych z zakupu niezbędnych dla osób dorosłych protez dentystrycznych oraz rezygnacje ze względów finansowych z niezbędnych dla dorosłych płatnych wizyt u lekarza dentysty.

W wymiarze wypoczynku uwzględniono jeden symptom wykluczenia, a mianowicie rezygnację ze względów finansowych przez osoby dorosłe z wyjazdu przynajmniej na jeden tydzień wakacji raz w roku.

W obszarze uczestnictwa w kulturze zastosowano trzy symptomy wykluczenia społecznego: rezygnację ze względów finansowych z co najmniej jednego egzemplarza gazety codziennej raz w tygodniu, rezygnację ze względów finansowych z zakupu przynajmniej jednego czasopisma raz w miesiącu oraz rezygnację ze względów finansowych z zakupu przynajmniej jednej książki raz na trzy miesiące.

W wymiarze rynku pracy przyjęto, podobnie jak dla obszaru sytuacji dochodowej, jeden symptom wykluczenia (zmienną), wskazujący na pozostawanie poza rynkiem pracy i niekontynuowanie nauki. Wyróżniono przy tym cztery warianty zmiennej, odpowiadające różnym stopniom wykluczenia z rynku pracy. Wariantom tym przyporządkowano wartości liczbowe według rosnącego stopnia wykluczenia, a mianowicie:

- osoba pracująca lub ucząca się w trybie dziennym lub będąca na urlopie macierzyńskim lub wychowawczym,
- osoba bezrobotna nie dłużej niż 12 miesięcy,
- osoba trwale bezrobotna ponad 12 miesięcy,
- osoba bierna zawodowo.

W obszarze kompetencji cywilizacyjnych wyróżniono dwa symptomy wykluczenia: deklarowany przez respondenta brak znajomości co najmniej jednego języka obcego przynajmniej na poziomie biernym zaawansowanym oraz nieposiadanie prawa jazdy. Każdy z tych symptomów ma charakter zmiennej binarnej (występuje lub nie występuje).

Ostatni z obszarów wykluczenia społecznego dorosłych, tj. izolacja społeczna, charakteryzowany jest przez jeden symptom wykluczenia – rezygnację ze względów finansowych z zaproszenia co najmniej raz w miesiącu rodziny lub przyjaciół na obiad, kolację lub inny poczęstunek.

Wymiary wykluczenia społecznego dzieci uwzględnione w badaniu dotyczyły:

- sytuacji dochodowej,
- żywienia,
- odzieży i obuwia,
- materialnych warunków kształcenia,
- materialnych warunków rozwoju,
- ochrony zdrowia,
- wypoczynku.

W obszarze sytuacji dochodowej przyjęto identyczne rozwiązanie jak w badaniu wykluczenia społecznego dorosłych.

W obszarze żywienia uwzględniono trzy symptomy wykluczenia: rezygnację ze względów finansowych z kupowania przynajmniej co drugi dzień dla wszystkich dzieci mięsa, drobiu, ryb lub wegetariańskich odpowiedników, rezygnację ze względów

finansowych z zakupu dla dzieci przynajmniej kilka razy w tygodniu świeżych owoców i warzyw oraz niejedzenie przez dzieci ze względów finansowych przynajmniej trzech posiłków dziennie.

W wymiarze odzieży i obuwia przyjęto trzy następujące symptomy wykluczenia: rezygnacje ze względów finansowych z zakupu dzieciom ubrania i butów w odpowiednim wymiarze, rezygnacje ze względów finansowych z zakupu dzieciom nowej odzieży oraz rezygnacje ze względów finansowych z zakupu dzieciom przynajmniej jednej pary obuwia odpowiedniego dla danej pory roku.

Wymiar materialnych warunków kształcenia został scharakteryzowany przez trzy symptomy wykluczenia: rezygnacje z przyczyn finansowych z dodatkowych zajęć nadobowiązkowych dzieci, rezygnacje ze względów finansowych z dodatkowych zajęć uzupełniających dla dzieci oraz rezygnacje ze względów finansowych z zakupu wszystkich niezbędnych podręczników szkolnych.

W ramach wymiaru materialnych warunków rozwoju przyjęto cztery symptomy wykluczenia: rezygnacje z brania przez dzieci udziału w wyjściach i innych imprezach organizowanych przez szkołę, w których niezbędny jest udział finansowy, rezygnacje z przyczyn finansowych z dawania nastoletnim dzieciom kieszonkowego, nieposiadanie przez dzieci ze względów finansowych sprzętu rekreacyjno-sportowego oraz nieposiadanie przez dzieci ze względów finansowych wystarczającej do ich potrzeb liczby zabawek, gier popularnych wśród ich rówieśników.

W obszarze ochrony zdrowia uwzględniono cztery symptomy wykluczenia: rezygnacje z przyczyn finansowych z zakupu leków, witamin i innych preparatów zapisanych dzieciom przez lekarza, rezygnacje ze względów finansowych z zakupu dla dzieci niezbędnego sprzętu medycznego, rezygnacje ze względów finansowych z niezbędnych dla dzieci płatnych wizyt u lekarzy specjalistów oraz niekorzystanie ze względów finansowych z niezbędnych dla dzieci płatnych wizyt u dentystry.

W ostatnim z obszarów wykluczenia dzieci, a mianowicie wypoczynku, wyróżniono jeden symptom wykluczenia: niewysłanie ze względów finansowych wszystkich dzieci na przynajmniej tygodniowy wypoczynek poza miejsce zamieszkania raz w roku.

6.4.3. Wpływ wykluczenia edukacyjnego na wykluczenie społeczne

6.4.3.1. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne dorosłych

Prawie 84% osób w wieku 18-65 lat było w 2013 r. w Polsce dotkniętych wykluczeniem społecznym, tzn. było wykluczonych przynajmniej w jednym z dziewięciu uwzględnionych w analizie obszarów wykluczenia dorosłych (tabela 6.6). Zasięg wykluczenia społecznego we wszystkich grupach osób, wyodrębnionych ze względu na wykluczenie edukacyjne, jest znacząco wyższy. W grupie osób z niskim poziomem wykształcenia aż ponad 99% osób podlegało w różnym stopniu wykluczeniu społecznemu. W grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki z definicji wszystkie osoby były w jakimś stopniu wykluczone społecznie (wszystkie osoby były wykluczone z rynku pracy).

Głębokość wykluczenia społecznego jest zależna od liczby wymiarów, w których osoby podlegają wykluczeniu. Innymi słowy, wartość wskaźnika luki wykluczenia społecznego, stanowiąca ocenę głębokości tego wykluczenia, rośnie wraz ze wzrostem liczby obszarów tego wykluczenia.

Gdy poszczególne obszary wykluczenia nakładają się na siebie, często wzmacniają się nawzajem, pogłębiając marginalizację osób wykluczonych. Można w tej sytuacji mówić o wielowymiarowej niekorzystnej sytuacji społecznej, która często powoduje wypadanie jednostek z kolejnych wymiarów życia społecznego (Silver, 1994). Wskaźnik luki wykluczenia społecznego przyjął dla całej badanej populacji osób wartość 33,0. Oznacza to, że badane osoby były przeciętnie wykluczone w trzech obszarach wykluczenia. Głębokość wykluczenia znacząco wzrasta w obu wyróżnionych w badaniu grupach wykluczonych edukacyjnie. Ponadto w grupie osób z niskim poziomem wykształcenia osoby były przeciętnie wykluczone w ponad czterech wymiarach wykluczenia społecznego, a w grupie osób NEET w prawie czterech wymiarach wykluczenia społecznego.

Najczęściej osoby dorosłe były wykluczone w obszarach kompetencji cywilizacyjnych i wypoczynku (odpowiednio 68,7% i 37,9%). Najmniejszy zasięg wykluczenia wśród osób dorosłych obserwujemy natomiast w obszarach żywienia oraz odzieży i ubiwa (odpowiednio 9,0% i 10,5%), czyli w grupach potrzeb podstawowych.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze sytuacji dochodowej

Wykluczenie edukacyjne znacząco zwiększa ryzyko wykluczenia w obszarze sytuacji dochodowej, tzn. prawdopodobieństwo znalezienia się w sferze niedostatku lub nawet skrajnego ubóstwa. Wykluczenie w obszarze sytuacji dochodowej dotyczyło 28,5% osób dorosłych (odsetek osób żyjących w gospodarstwach domowych o dochodach poniżej granicy niedostatku), podczas gdy w grupach osób dorosłych wykluczonych z edukacji ze względu na niski poziom wykształcenia osoby wykluczone stanowiły prawie 53%, a w grupie osób dorosłych niepracujących i niekontynuujących nauki prawie 51% (tabela 6.6). Także luka wykluczenia w obszarze sytuacji dochodowej była w grupach osób dorosłych wykluczonych edukacyjnie znacznie wyższa niż w całej badanej populacji osób. Wskaźniki luki wykluczenia wynosiły 0,668 dla grupy osób z niskim poziomem wykształcenia i 0,667 w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki, podczas gdy w całej badanej populacji osób 0,637. Oznacza to, że wykluczenie edukacyjne powoduje zwiększenie ryzyka znalezienia się osób dorosłych w sferze nie tylko niedostatku, ale także skrajnego ubóstwa.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze żywienia

Okolo 9% osób dorosłych było wykluczonych w 2014 r. w obszarze żywienia (tabela 6.6). Wielkości te są znacząco wyższe w grupach osób wykluczonych edukacyjnie. W grupie z niskim poziomem wykształcenia osoby takie stanowiły 16,4% z tej grupy, a w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki 13,4%. Wykluczenie edukacyjne nie wpływało natomiast znacząco na głębokość wykluczenia dorosłych w obszarze żywienia. Indeks luki wykluczenia dla całej badanej populacji osób wyniósł 0,564, a dla osób z niskim poziomem wykształcenia oraz z grupy NEET odpowiednio 0,570 i 0,560.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze odzieży i obuwia

Wykluczenie w obszarze odzieży i obuwia dotyczyło w 2014 r. 10,5% osób dorosłych (tabela 6.6). W grupach osób wykluczonych edukacyjnie było ono znacznie wyższe – w grupie osób z niskim poziomem wykształcenia wykluczonych było 23,3% osób, a w grupie niepracujących i niekontynuujących nauki 18,0% osób. Także głębokość wykluczenia dorosłych w obszarze odzieży i obuwia jest w grupach osób wykluczonych edukacyjnie wyższa, chociaż nieznacznie, niż w całej badanej populacji osób. Indeks luki wykluczenia wyniósł dla badanych grup osób odpowiednio 0,698 (cała populacja), 0,702 (grupa osób z niskim poziomem wykształcenia) i 0,712 (grupa osób niepracujących i niekontynuujących nauki).

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze ochrony zdrowia

Zasięg wykluczenia dorosłych w obszarze ochrony zdrowia był w 2014 r. znacząco wyższy w grupach osób wykluczonych edukacyjnie niż w całej badanej populacji (tabela 6.6). W całej badanej populacji osób wykluczonych w obszarze ochrony zdrowia było 25,3%, a w grupach osób z niskim poziomem wykształcenia oraz niepracujących i niekontynuujących nauki odpowiednio 39,5% oraz 35,0%. Także głębokość wykluczenia dorosłych w obszarze ochrony zdrowia jest znacząco wyższa w grupach osób wykluczonych edukacyjnie niż w całej badanej populacji osób dorosłych. Indeks luki wykluczenia osiągnął w grupie osób z niskim poziomem wykształcenia wielkość 0,526, a w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki 0,500, podczas gdy w całej badanej populacji miał wielkość 0,467.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze wypoczynku

Wykluczenie edukacyjne zasadniczo zwiększa ryzyko wykluczenia dorosłych w obszarze wypoczynku (tabela 6.6). W całej badanej populacji osób dorosłych było w 2014 r. 37,9% osób wykluczonych w tym obszarze. Natomiast w grupie osób z niskim poziomem wykształcenia osoby wykluczone w obszarze wypoczynku stanowiły aż 59,5%, a w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki 52,4%²⁸.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze uczestnictwa w kulturze

Wykluczenie edukacyjne najbardziej zwiększa ryzyko wykluczenia społecznego dorosłych, spośród wszystkich wyróżnionych jego obszarów, w obszarze uczestnictwa w kulturze. Osoby dorosłe wykluczone z uczestnictwa w kulturze stanowiły w 2014 r. 25,7% badanej populacji (tabela 6.6). W grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki wykluczenie z uczestnictwa w kulturze dotyczyło już 35,7% osób, a w grupie osób z niskim poziomem wykształcenia aż 41,9% osób. Wykluczenie edukacyjne także znacząco zwiększa głębokość wykluczenia dorosłych w obszarze uczestnictwa w kulturze. W całej populacji osób dorosłych indeks luki wykluczenia w omawianym obszarze wyniósł 0,640, podczas gdy dla grup osób z niskim poziomem wykształcenia oraz osób niepracujących i niekontynuujących nauki odpowiednio 0,711 i 0,691.

²⁸ Ze względu na operowanie jednym symptomem wykluczenia w obszarze wypoczynku indeks luki dochodowej przyjął z definicji wielkość 1,000.

Tabela 6.6.

Zasięg i głębokość wykluczenia społecznego dorosłych według grup osób wykluczonych edukacyjnie w 2014 r.

Obszary wykluczenia społecznego i miary wykluczenia społecznego	Wartości miar wykluczenia społecznego · 100		
	Ogółem	Osoby z niskim poziomem wykształcenia	Osoby niepracujące i niekontynuujące nauki (NEET)
Sytuacja dochodowa:			
H ^w	28,46 (0,49)	52,67 (1,39)	50,46 (1,61)
I ^w	63,72 (0,44)	66,76 (0,83)	66,64 (1,12)
Wyżywienie:			
H ^w	9,02 (3,18)	16,41 (1,04)	13,42 (1,23)
I ^w	56,41 (0,95)	57,00 (1,74)	55,96 (2,43)
Odzież i obuwie:			
H ^w	10,46 (0,34)	23,31 (1,12)	17,99 (1,34)
I ^w	69,77 (0,83)	70,22 (1,42)	71,19 (2,11)
Ochrona zdrowia:			
H ^w	25,33 (0,49)	39,48 (1,29)	35,01 (1,60)
I ^w	46,71 (0,60)	52,63 (1,16)	49,98 (1,63)
Wypoczynek:			
H ^w	37,88 (0,55)	59,47 (1,33)	52,38 (1,65)
I ^w	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)
Uczestnictwo w kulturze:			
H ^w	25,71 (0,49)	41,86 (1,32)	35,68 (1,59)
I ^w	63,99 (0,62)	71,09 (1,19)	69,09 (1,62)
Rynek pracy:			
H ^w	29,62 (0,34)	60,67 (1,11)	100,00(-)
I ^w	88,64 (0,34)	90,87 (0,65)	75,89 (0,93)
Kompetencje cywilizacyjne:			
H ^w	68,73 (0,39)	94,50 (0,61)	71,64 (1,36)
I ^w	68,33 (0,73)	86,75 (1,58)	78,43 (2,69)
Izolacja społeczna:			
H ^w	15,05 (0,41)	29,11 (1,23)	23,27 (1,43)
I ^w	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)
Wykluczenie społeczne ogółem:			
H ^w	83,99 (0,31)	99,19 (0,19)	100,00 (-)
I ^w	33,00 (0,26)	46,73 (0,66)	44,30 (0,84)

(W nawiasach podano standardowe błędy szacunku. Osoby w wieku 18-65 lat).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie z rynku pracy

Wykluczenie edukacyjne znacząco zwiększa ryzyko wykluczenia z rynku pracy, szczególnie w przypadku osób wykluczonych z edukacji z powodu niskiego poziomu wykształcenia. O ile różny stopień wykluczenia z rynku pracy dotyczył w 2014 r. 29,6% całej badanej populacji dorosłych, to o tyle w przypadku grupy osób z niskim poziomem wykształcenia było to aż 60,7% osób (tabela 6.6). Wykluczenie edukacyjne zwiększa także w sposób znaczący głębokość wykluczenia z rynku pracy osób z niskim poziomem wykształcenia. Natomiast w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki głębokość wykluczenia z rynku pracy jest mniejsza niż w całej populacji, co związane jest przede wszystkim z większym udziałem w tej grupie osób na urlopie macierzyńskim i wychowawczym niż w całej badanej populacji.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze kompetencji cywilizacyjnych

68,8% badanej populacji osób dorosłych było wykluczonych w obszarze kompetencji cywilizacyjnych w Polsce w 2014 r., tzn. nie posiadały one prawa jazdy lub nie znały co najmniej jednego obcego języka przynajmniej na poziomie biernym zaawansowanym (tabela 6.6). Zasięg wykluczenia w obszarze kompetencji cywilizacyjnych jest jednocześnie znacznie wyższy w grupach osób wykluczonych edukacyjnie niż w całej badanej populacji osób. Osób wykluczonych z tytułu braku kompetencji cywilizacyjnych było w grupie osób z niskim poziomem wykształcenia aż 94,5%, a w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki 71,6%. Wykluczenie edukacyjne wpływa także na głębokość wykluczenia w obszarze kompetencji cywilizacyjnych. Wskaźnik luki wykluczenia dla wszystkich badanych osób wyniósł 0,687, podczas gdy w grupie osób z niskim poziomem wykształceniem 0,868, a w grupie osób NEET 0,784.

Wykluczenie edukacyjne a izolacja społeczna

Podobnie jak w obszarze uczestnictwa w kulturze wykluczenie edukacyjne zwiększa ryzyko izolacji społecznej dorosłych (tabela 6.6). Szczególnie dotyczy to grupy osób z niskim poziomem wykształcenia, wśród których 29,1% doświadczało izolacji społecznej w 2014 r. Osoby takie stanowiły w całej populacji osób dorosłych 15,1%, a w grupie osób niepracujących i niekontynuujących nauki 23,3%²⁹.

6.4.3.2. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne dzieci

W 57% gospodarstw domowych z dziećmi podlegających badaniu w 2014 r. dzieci były w różnym stopniu wykluczone społecznie, tzn. dzieci były wykluczone przynajmniej w jednym z siedmiu uwzględnionych w analizie obszarów wykluczenia dzieci (tabela 6.7). Zasięg wykluczenia społecznego dzieci we wszystkich grupach gospodarstw domowych z osobami wykluczonymi edukacyjnie był przy tym znacząco wyższy niż w całej badanej populacji gospodarstw domowych z dziećmi. W przypadku gospodarstw domowych z dziećmi i z przynajmniej jedną osobą o niskim poziomie wykształcenia takich gospodarstw było 82,8%, a w grupie gospodarstw, w których wszystkie osoby miały niski poziom wykształcenia, aż 89,3%. Podobny trend obserwujemy w grupie

²⁹ Ze względu na operowanie jednym symptodem wykluczenia w obszarze izolacji społecznej indeks luki wykluczenia przyjął z definicji wielkość 1,000.

gospodarstw domowych z dziećmi i z osobami niepracującymi i niekontynuującymi nauki (NEET). Gospodarstwa domowe z dziećmi wykluczonymi społecznie stanowiły 56,5% gospodarstw z dziećmi, z dziećmi i z przynajmniej jedną osobą dorosłą NEET oraz 72,1% gospodarstw z dziećmi i wszystkimi osobami dorosłymi NEET. Także głębokość wykluczenia dzieci znacząco rośnie wraz ze wzrostem liczby osób w gospodarstwie domowym z niskim poziomem wykształcenia. Indeks luki wykluczenia społecznego dla całej populacji gospodarstw domowych z dziećmi wyniósł 0,3841. W przypadku gospodarstw domowych z dziećmi, w których wszystkie osoby charakteryzowały się niskim poziomem wykształcenia, osiągnął on wielkość 0,5152, a w gospodarstwach domowych z dziećmi i ze wszystkimi osobami w wieku do 34 lat należącymi do grupy NEET – wielkość 0,4116.

Największy zasięg wykluczenia społecznego gospodarstw domowych z dziećmi obserwujemy w obszarze sytuacji dochodowej oraz powiązanych z nim obszarach materialnych warunków rozwoju dzieci i materialnych warunków kształcenia dzieci (odpowiednio 37,9%, 22,7% i 26,0% gospodarstw domowych z dziećmi było wykluczonych w tych obszarach). Natomiast najmniejszy zasięg wykluczenia społecznego gospodarstw domowych z dziećmi dotyczył obszarów żywienia oraz odzieży i obuwia (odpowiednio 6,9% i 9,9% gospodarstw domowych z dziećmi było wykluczonych w tych obszarach).

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie dzieci w obszarze sytuacji dochodowej

Ponad 38% gospodarstw domowych z dziećmi w wieku 4-14 lat było w 2014 r. wykluczonych w obszarze sytuacji dochodowej, co oznacza, że dochody ekwiwalentne ich gospodarstw domowych nie zapewniały minimum socjalnego (tabela 6.7). Jest to prawie o 10 punktów procentowych więcej niż w przypadku wykluczenia w obszarze sytuacji dochodowej wszystkich badanych gospodarstw domowych (tabela 6.6 i 6.7). Oznacza to, że wykluczenie w obszarze sytuacji dochodowej ma znacząco większy zasięg w przypadku gospodarstw domowych z dziećmi niż w przypadku całej badanej populacji gospodarstw domowych.

Wraz ze wzrostem liczby osób wykluczonych edukacyjnie w gospodarstwach domowych z dziećmi znacząco wzrastał odsetek gospodarstw domowych wykluczonych w obszarze sytuacji dochodowej. W przypadku pojawienia się w gospodarstwach domowych z dziećmi przynajmniej jednej osoby z niskim poziomem wykształcenia odsetek gospodarstw domowych z dziećmi wykluczonych w obszarze sytuacji dochodowej wzrasta aż o ponad 35 punktów procentowych (z 30,3% wykluczonych gospodarstw domowych z dziećmi bez osób z niskim poziomem wykształcenia do 65,9% wykluczonych gospodarstw domowych z dziećmi i z przynajmniej jedną osobą z niskim poziomem wykształcenia). Natomiast w grupie gospodarstw domowych z dziećmi, w których wszystkie osoby charakteryzowały się niskim poziomem wykształcenia, odsetek gospodarstw domowych wykluczonych w obszarze sytuacji dochodowej wzrasta do 75,9%.

Podobne tendencje można zaobserwować w przypadku analizy zasięgu wykluczenia gospodarstw domowych z dziećmi ze względu na liczbę osób niepracujących i niekontynuujących nauki (NEET). W grupie gospodarstw domowych z dziećmi i osobami dorosłymi w wieku nie wyższym niż 34 lata (grupa osób, której dotyczy kategoria NEET) w podgrupie gospodarstw z przynajmniej jedną osobą należącą do kategorii NEET aż

41,8% gospodarstw było wykluczonych w obszarze sytuacji dochodowej, podczas gdy w podgrupie gospodarstw domowych bez osób niepracujących i niekontynuujących nauki tylko 16,3% gospodarstw było wykluczonych w tym obszarze. Natomiast w grupie gospodarstw z dziećmi podlegających badaniu, w których wszystkie osoby nie pracowały i nie kontynuowały nauki, gospodarstw wykluczonych w obszarze sytuacji dochodowej było aż 56,1%.

Głębokość wykluczenia gospodarstw domowych z dziećmi w obszarze sytuacji dochodowej nie jest już tak silnie wrażliwa na liczbę w tych gospodarstwach osób wykluczonych edukacyjnie. Jednakże wzrost liczby tego typu osób w grupie gospodarstw domowych z dziećmi w zasadzie powoduje wzrost głębokości tego wykluczenia, czyli spadek poziomu ich dochodów ekwiwalentnych.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie dzieci w obszarze żywienia

Wykluczenie edukacyjne miało w 2014 r. relatywnie, w stosunku do innych obszarów wykluczenia społecznego, mały wpływ na wykluczenie gospodarstw domowych z dziećmi w obszarze żywienia. Zasięg wykluczenia w obszarze żywienia dzieci wzrasta przeciętnie znacząco w przypadku wzrostu liczby osób z niskim poziomem wykształcenia w gospodarstwach domowych z dziećmi. Wpływ wzrostu w gospodarstwie domowym liczby osób z dziećmi, niepracujących i niekontynuujących nauki na zasięg wykluczenia w obszarze żywienia nie jest już tak jednoznaczny.

Wpływ liczby osób wykluczonych edukacyjnie na głębokość wykluczenia gospodarstw domowych w obszarze żywienia dzieci nie jest znaczący, chociaż najwyższą wartość indeksu głębokości wykluczenia przyjął w grupie gospodarstw domowych z dziećmi, w której wszystkie osoby dorosłe należą do grupy NEET.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie dzieci w obszarze odzieży i obuwi

Wykluczenie edukacyjne ma stosunkowo mały wpływ, w porównaniu z innymi analizowanymi obszarami wykluczenia, na wykluczenie dzieci w obszarze odzieży i obuwi, chociaż znacznie większy niż w obszarze żywienia (tabela 6.7).

Zasięg wykluczenia dzieci w obszarze odzieży i obuwi w całej populacji gospodarstw domowych z dziećmi wyniósł w 2014 r. 9,9%, podczas gdy w grupie gospodarstw domowych z dziećmi i przynajmniej jedną osobą z niskim poziomem wykształcenia – 14,8%, a ze wszystkimi osobami z niskim poziomem wykształcenia – aż 31,4%. W grupie gospodarstw domowych z dziećmi i wszystkimi osobami należącymi do grupy NEET gospodarstwa wykluczone w obszarze odzieży i obuwi dzieci stanowiły 19,8%. Wykluczenie edukacyjne nie wpływa natomiast w sposób znaczący na głębokość wykluczenia dzieci w badanym obszarze odzieży i obuwi.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze materialnych warunków kształcenia dzieci

Wykluczenie edukacyjne ma duży wpływ na wykluczenie dzieci w obszarze ich materialnych warunków kształcenia, podobnie jak w obszarze sytuacji dochodowej. W całej badanej populacji gospodarstw domowych z dziećmi wykluczonych w tym obszarze

było w 2014 r. 22,7% gospodarstw (tabela 6.7). Zasięg wykluczenia w grupie gospodarstw domowych z dziećmi i z przynajmniej jedną osobą z niskim poziomem wykształcenia zwiększa się do 39,3%, a w grupie gospodarstw domowych ze wszystkimi osobami z niskim poziomem wykształcenia – do 49,2%.

W podgrupach gospodarstw domowych z dziećmi wyodrębnionych ze względu na liczbę osób należących do kategorii NEET zasięg wykluczenia w obszarze materialnych warunków kształcenia dzieci jest wyższy niż w całej populacji gospodarstw domowych z dziećmi tylko w przypadku grupy gospodarstw ze wszystkimi osobami należącymi do kategorii NEET (30,0% gospodarstw wykluczonych w badanym obszarze). Wykluczenie edukacyjne zwiększa natomiast głębokość wykluczenia w obszarze materialnych warunków kształcenia dzieci tylko w przypadku wzrostu w gospodarstwach domowych z dziećmi liczby osób z niskim poziomem wykształcenia.

Tabela 6.7.

Zasięg i głębokość wykluczenia społecznego gospodarstw domowych z dziećmi według grup gospodarstw domowych wykluczonych z osobami wykluczonymi edukacyjnie w 2014 r.

Obszary wykluczenia społecznego i miary wykluczenia społecznego	Wartości miar wykluczenia społecznego · 100						
	Ogółem	Gospodarstwa domowe					
		Bez osób z niskim poziomem wykształcenia	Z przynajmniej 1 osobą z niskim poziomem wykształcenia	Ze wszystkimi osobami z niskim poziomem wykształcenia	Bez osób NEET	Z przynajmniej 1 osobą NEET i 1 osobą nie NEET	Ze wszystkimi osobami NEET
Sytuacja dochodowa:							
H ^w	37,85 (1,02)	30,32 (1,04)	65,91 (2,53)	75,85 (3,67)	16,29 (1,90)	41,78 (3,73)	56,05 (6,28)
I ^w	63,48 (0,79)	61,16 (0,84)	67,83 (1,77)	65,88 (2,68)	61,91 (3,33)	64,81 (3,57)	67,78 (3,08)
Wyżywienie:							
H ^w	6,85 (0,55)	6,28 (0,53)	8,70 (1,90)	12,39 (3,77)	8,41 (1,93)	6,84 (1,83)	8,95 (2,95)
I ^w	59,54 (2,31)	61,86 (2,61)	52,11 (6,07)	53,48 (6,43)	54,93 (6,51)	53,69 (6,80)	65,10 (6,87)
Odzież i obuwie:							
H ^w	9,92 (0,70)	7,99 (0,63)	14,84 (2,41)	31,35 (5,91)	8,94 (1,75)	7,56 (1,73)	19,75 (5,03)
I ^w	62,31 (2,10)	61,46 (2,30)	65,91 (4,66)	60,65 (7,61)	55,08 (5,30)	59,75 (6,23)	60,54 (9,35)
Materialne warunki kształcenia:							
H ^w	22,71 (0,96)	18,20 (0,90)	39,23(3,15)	49,19 (5,58)	14,35 (2,02)	17,52 (3,32)	30,00 (6,48)
I ^w	60,23 (0,98)	58,42 (1,14)	62,78 (2,01)	65,12 (3,01)	63,08 (3,17)	62,98 (1,84)	59,19 (3,93)
Materialne warunki rozwoju:							
H ^w	26,03 (1,05)	20,44 (1,02)	46,50 (3,13)	60,80 (4,97)	14,92 (2,44)	16,30 (3,37)	34,50 (6,81)
I ^w	46,72 (1,27)	45,34 (1,54)	49,72 (2,53)	45,69 (3,37)	39,14 (3,75)	45,42 (3,56)	46,05 (5,85)
Ochrona zdrowia:							
H ^w	16,98 (0,85)	14,37 (0,82)	26,69 (2,91)	30,39 (5,18)	11,42 (2,03)	14,79 (3,18)	16,34 (3,96)
I ^w	47,62 (1,53)	46,30 (1,56)	49,63 (3,92)	51,00 (5,66)	40,22 (3,37)	57,09 (9,06)	39,48 (3,86)
Wypoczynek:							
H ^w	33,12 (1,06)	27,32 (1,06)	55,80 (2,97)	62,23 (5,15)	22,53 (2,53)	24,69 (3,27)	42,20 (6,30)
I ^w	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)	100,00(-)
Wykluczenie społeczne ogółem:							
H ^w	57,07 (0,96)	50,35 (1,06)	82,75 (1,78)	89,34 (2,35)	39,06 (2,53)	56,47 (3,53)	72,13 (4,87)
I ^w	38,41 (0,72)	35,45 (0,73)	44,48 (1,76)	51,52 (2,87)	35,43 (2,14)	32,76 (2,75)	41,16 (2,47)

(Gospodarstwa domowe z dziećmi w wieku 4-14 lat. W nawiasach podano standardowe błędy szacunku. Osoby w wieku 18-65 lat).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie w obszarze materialnych warunków rozwoju dzieci

Niski poziom wykształcenia wpływa silniej negatywnie na materialne warunki rozwoju dzieci niż na ich materialne warunki kształcenia. W całej badanej populacji gospodarstw domowych z dziećmi dzieci były wykluczone w badanym obszarze w 2014 r. w 26,0% gospodarstw (tabela 6.7). W podgrupach tych gospodarstw z przynajmniej jedną osobą z niskim poziomem wykształcenia oraz ze wszystkimi osobami z niskim poziomem wykształcenia zasięg wykluczenia w obszarze materialnych warunków rozwoju dzieci zwiększał się odpowiednio do 46,3% i 60,8%. Natomiast w grupach gospodarstw domowych z dziećmi wyróżnionych ze względu na liczbę osób należących do kategorii NEET wzrost liczby osób w gospodarstwach należących do tej kategorii także powodował wzrost zasięgu wykluczenia w obszarze materialnych warunków rozwoju dzieci, lecz nie był on tak silny jak w przypadku wzrostu liczby osób z niskim poziomem wykształcenia. Gospodarstwa domowe z dziećmi wykluczone w badanym obszarze stanowiły 14,9% gospodarstw bez osób należących do kategorii NEET, 16,3% gospodarstw z przynajmniej jedną osobą należącą do tej kategorii i aż 34,5% gospodarstw ze wszystkimi osobami należącymi do kategorii NEET.

Liczba osób wykluczonych edukacyjnie w grupie gospodarstw domowych z dziećmi oddziaływała znacząco negatywnie na głębokość wykluczenia tych gospodarstw w obszarze materialnych warunków rozwoju dzieci tylko w przypadku grup gospodarstw wyodrębnionych ze względu na liczbę osób należących do kategorii NEET.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie dzieci w obszarze ochrony zdrowia

Wykluczenie edukacyjne w znaczącym stopniu wpływa na wykluczenie dzieci w obszarze ochrony zdrowia. Wzrost liczby osób z niskim poziomem wykształcenia w gospodarstwach domowych z dziećmi silnie zwiększa zasięg tego wykluczenia. W gospodarstwach domowych z dziećmi bez osób z niskim poziomem wykształcenia 14,4% gospodarstw jest wykluczonych w obszarze ochrony zdrowia dzieci. W grupie gospodarstw domowych z dziećmi i przynajmniej jedną osobą z niskim wykształceniem tego typu gospodarstw jest już 26,7%, a w grupie gospodarstw ze wszystkimi osobami o niskim poziomie wykształcenia 30,4% (tabela 6.7). Także wzrost liczby osób niepracujących i niekontynuujących nauki w gospodarstwach domowych z dziećmi powoduje wzrost zasięgu wykluczenia dzieci w obszarze ochrony zdrowia, lecz o mniejszej skali niż wzrost liczby osób o niskim poziomie wykształcenia.

Głębokość wykluczenia gospodarstw domowych z dziećmi w obszarze ochrony zdrowia dzieci zwiększa się w sposób jednoznaczny tylko w przypadku wzrostu liczby osób w tych gospodarstwach posiadających niski poziom wykształcenia.

Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie dzieci w obszarze wypoczynku

Wzrost w gospodarstwach domowych z dziećmi zarówno liczby osób z niskim poziomem wykształcenia, jak i liczby osób niepracujących i niekontynuujących nauki znacząco zwiększał zasięg wykluczenia dzieci w obszarze wypoczynku w 2014 r. (tabela 6.7). W gospodarstwach domowych z dziećmi i bez osób z niskim poziomem wykształcenia gospodarstwa wykluczone w obszarze wypoczynku dzieci stanowiły w 2014 r. 27,3%.

W grupie gospodarstw domowych z dziećmi i przynajmniej jedną osobą z niskim poziomem wykształcenia wykluczenie dotyczyło już 55,8% gospodarstw, a w grupie gospodarstw z dziećmi i ze wszystkimi osobami z niskim poziomem wykształcenia – aż 62,2% gospodarstw.

Zasięg wykluczenia w obszarze wypoczynku dzieci w grupie gospodarstw z dziećmi i bez osób należących do kategorii NEET wyniósł w 2014 r. 22,5%, w grupie gospodarstw z dziećmi i z przynajmniej jedną osobą należącą do kategorii NEET zwiększył się do 24,7%, a w grupie gospodarstw z dziećmi i ze wszystkimi osobami należącymi do kategorii NEET – aż do 42,2%³⁰.

6.5. Wpływ poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo opuszczenia stanu wykluczenia społecznego

6.5.1. Wprowadzenie

Celem analizy jest identyfikacja wpływu (efektu) uzyskania kolejnych poziomów wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia społecznego osób, które w tym stanie pozostawały w 2013 r. Analizie zostały poddane dwa wymiary wykluczenia społecznego: rynek pracy i sytuacja dochodowa oraz pięć wyróżnionych poziomów wykształcenia: brak wykształcenia, wykształcenie podstawowe/gimnazjalne, wykształcenie średnie bez matury, wykształcenie średnie z maturą i wykształcenie wyższe. Badaniu podlegały osoby, które w 2013 r. były w wieku od 23 do 40 lat i brały udział w obu rundach badania, tj. także w 2014 r. Wykluczenie społeczne zostało zdefiniowane za pomocą zmiennej binarnej przyjmującej wartość równą jeden w przypadku wystąpienia jakiegokolwiek symptomu wykluczenia i zero w przeciwnym wypadku.

Do badania wpływu poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego wykorzystana zostanie metoda dopasowania (ang. matching) (Heckman et al., 1998), oparta na uogólnionym (wielowymiarowym) indeksie skłonności (ang. propensity score) (Rosenbaum i Rubin, 1983, Imbens, 2000).

Wykorzystana w analizie metoda dopasowania sprowadza się do identyfikacji osób o podobnych obserwowalnych charakterystykach w grupach osób o różnym poziomie wykształcenia i porównywania ich prawdopodobieństw wyjścia ze sfery wykluczenia społecznego. Dla każdej osoby o danym poziomie wykształcenia zostaje zidentyfikowana z góry ustalona liczba „najbardziej podobnych” do niej osób z grupy osób o porównywanym, niższym poziomie wykształcenia (liczba tzw. osób-„połączeń”). W przeprowadzonej analizie założono poszukiwanie pięciu najbliższych osób (tj. najbardziej zbliżonych pod względem wartości uogólnionego indeksu skłonności) z przeciwnego zbioru dla każdej osoby poddanej analizie. Obserwowalne charakterystyki osób-„połączeń” są wykorzystywane jako źródło informacji o hipotetycznej sytuacji (prawdopodobieństwie wyjścia z wykluczenia społecznego) osoby, która osiągnęła dany poziom wykształcenia, gdyby hipotetycznie osiągnęła niższy poziom wykształcenia. Założenia przeprowadzonej analizy oraz przyjęty model wpływu poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo opuszczenia sfery wykluczenia społecznego w wyróżnionych w badaniu jego wymiarach przedstawiono w Aneksie A.III.3.

³⁰ Ze względu na operowanie jednym symptomem wykluczenia w obszarze wypoczynku dzieci indeks luki wykluczenia z definicji przyjął wielkość 1.000.

6.5.2. Modelowanie uogólnionego indeksu skłonności

Do modelowania uogólnionego indeksu skłonności wykorzystane zostały modele regresji probitowej, na podstawie których oszacowano warunkowe prawdopodobieństwa osiągnięcia wszystkich pięciu wyróżnionych poziomów edukacji dla każdej badanej osoby. Przy konstruowaniu modeli służących szacowaniu wartości indeksów skłonności istotne jest, aby wszystkie zmienne objaśniające miały charakter przyczynowy dla wyróżnionych poziomów wykształcenia oraz aby zestaw tych zmiennych był możliwie kompletny.

Jako zmienne objaśniające w modelach wykorzystane zostały zmienne analizowane jako determinanty osiągniętego poziomu wykształcenia w pierwszej rundzie badania (Panek i Zwierzchowski, 2014). Ponadto wykorzystano zmienne charakteryzujące zamożność domu rodzinnego, wpływ odległości od szkoły na wybory edukacyjne w przeszłości, niepełnosprawność, zainteresowanie rodziców edukacją dzieci oraz wiek danej osoby. Wydaje się, że wszystkie te zmienne mogą mieć wpływ przyczynowy na osiągnięcie danego poziomu wykształcenia, a nie są jego skutkami. Ich wartości dotyczą bowiem sytuacji osób w dzieciństwie, zanim osiągnęły one ostateczny poziom wykształcenia, a tym samym osiągnięty poziom wykształcenia nie mógł kształtować wartości tych zmiennych. Wyniki estymacji modeli regresji probitowej dla kolejnych wyróżnionych poziomów wykształcenia zawierają tabele B.III.2-B.III.5.

6.5.3. Szacowanie wpływu poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego

W tabeli 6.8 przedstawiono odpływ, w latach 2013-2014, osób w wyróżnionej grupie wieku (23-40 lat w 2013 r.) ze sfery wykluczenia społecznego. Odpływ osób ze sfery wykluczenia społecznego został oszacowany dla grup osób wyróżnionych ze względu na osiągnięty przez nie najwyższy poziom wykształcenia i dla dwóch wymiarów wykluczenia społecznego, tj. sytuacji dochodowej i rynku pracy. W ramach wykluczenia z rynku pracy wyróżniono ponadto kolejne stopnie wykluczenia w 2013 r., tj. krótkotrwałe bezrobocie, długotrwałe bezrobocie i bierność zawodową.

Tabela 6.8.

Odptyw osób ze sfery wykluczenia społecznego w latach 2013-2014 według osiągniętego poziomu wykształcenia i obszaru wykluczenia społecznego

Obszary wykluczenia społecznego	Odptyw osób ze sfery wykluczenia społecznego w proc.					
	Brak wykształcenia	Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne	Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	Wykształcenie średnie z maturą	Wykształcenie wyższe	Ogółem
Sytuacja dochodowa	41,31 (11,67)	31,48 (3,44)	48,54 (2,01)	64,88 (2,40)	81,22 (2,09)	56,30 (1,39)
Rynek pracy:						
bezrobotni do 12 miesięcy	19,88 (19,51)	35,52 (8,48)	56,72 (5,70)	65,81 (5,63)	77,05 (4,44)	64,11 (2,97)
bezrobotni powyżej 12 miesięcy	52,22 (15,98)	22,64 (4,61)	37,35 (3,38)	46,26 (4,73)	46,44 (5,88)	38,43 (2,27)
bierni zawodowo	Brak danych	4,56 (1,95)	20,71 (3,28)	38,95 (4,54)	55,30 (5,78)	28,30 (2,24)
ogółem	28,59 (10,29)	17,76 (2,76)	34,80 (2,38)	49,53 (2,90)	61,51 (3,17)	41,06 (1,50)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia prawdopodobieństwa opuszczenia stanu wykluczenia społecznego są coraz wyższe dla obydwu jego analizowanych wymiarów. Wzrost poziomu wykształcenia wydaje się więc wpływać na zwiększenie prawdopodobieństwa aktywizacji zawodowej, znalezienia pracy czy też wyjścia ze sfery ubóstwa. Będzie to najprawdopodobniej wniosek prawidłowy, należy jednak pamiętać, że na wykluczenie społeczne wpływa także cały szereg innych czynników poza poziomem wykształcenia, które mogą mieć również charakter przyczynowy dla osiągniętego poziomu wykształcenia, a więc być z nim skorelowane. Brak ich uwzględnienia w prostej analizie, której wyniki zostały przedstawione w powyższej tabeli, wpływa na przeszacowanie lub niedoszacowanie wpływu poziomu wykształcenia osób na prawdopodobieństwo opuszczenia przez nie stanu wykluczenia społecznego.

Przykładowo, uczestniczenie w zajęciach dodatkowych w dzieciństwie (na przykład nauka języka obcego) będzie wpływać zarówno na osiągnięty poziom wykształcenia, jak i prawdopodobieństwo znalezienia pracy. Brak uwzględnienia tej zmiennej spowoduje przeszacowanie wpływu osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia społecznego. Co więcej, grupy osób o różnych poziomach wykształcenia nie były jednorodne przed osiągnięciem owych poziomów wykształcenia, a więc najprawdopodobniej wyniosły lub hipotetycznie wyniosłyby inną korzyść z każdego z wyróżnionych poziomów wykształcenia. Efekt z osiągnięcia kolejnych poziomów wykształcenia nie musi też być funkcją monotoniczną, tj. zwiększanie poziomu wykształcenia nie musi prowadzić do ciągłego zwiększania się prawdopodobieństwa wyjścia ze sfery wykluczenia społecznego. Dla przykładu – w analizie efektu wpływu poziomu wykształcenia na szansę podjęcia pracy wśród biernych zawodowo (tabela 6.13) wykazano, że osoby o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym zwiększyłyby prawdopodobieństwo znalezienia pracy aż sześciokrotnie, gdyby osią-

gnęły wykształcenie zawodowe, a nie zwiększyłyby go w ogóle, gdyby osiągnęły wykształcenie wyższe.

Ponadto, w zbiorze danych nie są dostępne wszystkie charakterystyki osób, które jednocześnie wpływają na osiągnięty poziom edukacji jak i na wykluczenie społeczne. W analizie usunięte zostaje obciążenie wyników związane jedynie z tymi cechami (lub z cechami z nimi skorelowanymi), na podstawie których zbudowane zostały modele probitowe służące do oszacowania uogólnionego indeksu skłonności. Niektóre z tych cech nie zostały uwzględnione w badaniu empirycznym (np. iloraz inteligencji), a inne są ze swej natury nieobserwowalne czy też trudno obserwowalne (np. zaradność, determinacja). W efekcie należy spodziewać się, że zidentyfikowany wpływ edukacji na wykluczenie społeczne nadal obciążony będzie pewnym obciążeniem (przeszacowanie wpływu edukacji formalnej na wykluczenie społeczne), które jednak będzie znacznie niższe niż jego obciążenie, gdy porównujemy odsetki wykluczonych w grupach osób wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia, tak jak w tabeli 6.8.

Wyniki przeprowadzonej estymacji zawierają tabele 6.9-6.13. W każdej tabeli zostały podane wyniki porównania oszacowanego wpływu osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze sfery wykluczenia społecznego w porównaniu z pozostałymi poziomami wykształcenia. Wartości oszacowań zostały uzyskane metodą dopasowania opartą na uogólnionym indeksie skłonności (por. Aneks A.III.3). Wartości te należy rozumieć jako hipotetyczny wzrost/spadek prawdopodobieństwa (wyrażony w punktach procentowych) wyjścia ze sfery wykluczenia społecznego, który jest spowodowany różnicą w poziomie wykształcenia porównywanych grup osób.

Dla każdej pary porównywanych poziomów wykształcenia podano wartości dwóch parametrów: ATT (Average treatment effect for the treated) oraz ATC (Average treatment effect for the controls). Wartości pierwszego z nich wskazują, o ile średnio wzrosło prawdopodobieństwo wyjścia ze sfery wykluczenia dla osób o danym poziomie wykształcenia w porównaniu z hipotetyczną sytuacją, gdyby osoby te osiągnęły niższy poziom wykształcenia. Może być ona interpretowana jako przeciętna korzyść/spadek korzyści (wzrost/spadek prawdopodobieństwa wyjścia ze sfery wykluczenia społecznego), jaką odniosły osoby o danym poziomie wykształcenia w porównaniu z potencjalną, hipotetyczną sytuacją, gdyby zaprzestały edukacji na poziomie niższym. Druga z wartości stanowi szacunek średniego wpływu wykształcenia o danym poziomie na wyjście ze sfery wykluczenia społecznego dla osób, które w rzeczywistości osiągnęły poziom wykształcenia niższy. Można ją interpretować jako potencjalną, hipotetyczną korzyść/spadek korzyści (wzrost/spadek prawdopodobieństwa wyjścia ze sfery wykluczenia społecznego), która nie została przez te osoby osiągnięta na skutek zaniechania dalszej edukacji.

6.5.3.1. Wpływ poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze sfery ubóstwa

Tabela 6.9 zawiera oszacowania parametrów wpływu kolejnych poziomów edukacji na prawdopodobieństwo wyjścia osób ze sfery ubóstwa w ciągu roku dla osób będących w ubóstwie w 2013 r. Parametry te należy odczytywać jako wzrost (spadek) prawdopodobieństwa wyjścia ze sfery ubóstwa wyrażony w punktach procentowych, a związany z różnicą w poziomach wykształcenia porównywanych dwóch grup osób.

Tabela 6.9.

Wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia w wymiarze sytuacji dochodowej osób wykluczonych w tym wymiarze w 2013 r.

Wykształcenie o niższym poziomie (grupa kontrolna)	Rodzaj efektu	Wykształcenie o wyższym poziomie			
		Wykształcenie wyższe	Wykształcenie średnie z maturą	Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne
Wykształcenie średnie z maturą	ATT	7,16*** (1,16)	-	-	-
	ATC	9,68 *** (1,72)			
Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	ATT	11,22 *** (3,33)	6,53 *** (2,11)	-	-
	ATC	21,06 *** (2,77)	10,64*** (2,08)		
Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne	ATT	21,39 *** (9,31)	23,89*** (4,49)	9,83 *** (3,63)	-
	ATC	39,00 *** (5,18)	31,51*** (4,21)	19,43 *** (4,12)	
Brak wykształcenia	ATT	35,29 *** (13,06)	15,76 (9,65)	4,22 (8,62)	3,4 (9,31)
	ATC	45,67 *** (9,33)	29,67 (11,01)	25,11 *(9,81)	1,84 (11,31)

(Oszacowania parametrów istotne na poziomie: 0,1(*), 0,05 (**), 0,01 (***)).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

W tabeli 6.9 podano wartości oszacowań wpływu poziomu wykształcenia na wyjście ze sfery ubóstwa. Przykładowo, prawdopodobieństwo wyjścia z ubóstwa dla osób z wykształceniem wyższym jest średnio o 35,29 punktu procentowego wyższe, niż byłoby ono obserwowane w hipotetycznej sytuacji, gdyby nie osiągnęły one żadnego poziomu wykształcenia. Jeszcze większy efekt wzrostu poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z ubóstwa został oszacowany dla osób bez żadnego formalnego poziomu wykształcenia: gdyby te osoby hipotetycznie osiągnęły wyższy poziom wykształcenia, to ich prawdopodobieństwo wyjścia z ubóstwa wzrosłoby o 45,67 punktu procentowego. Gdyby więc osoby bez wykształcenia osiągnęły wykształcenie wyższe, to można oczekiwać, że z ubóstwa wyszłoby ponad 96% spośród nich, a nie jedynie 41%, jak zaobserwowano w rzeczywistości (tabela 6.8).

W analizie wpływu wykształcenia na prawdopodobieństwa opuszczenia sfery ubóstwa prawie wszystkie oszacowania parametrów okazały się statystycznie istotne (tabela 6.9). Jedynie porównania przeciętnych wpływów poszczególnych poziomów wykształcenia osób (poza wyższym) na ich wyjście z ubóstwa w relacji do grupy osób bez wykształcenia odznaczają się stosunkowo wysokimi błędami standardowymi szacunku, co jest związane z niewielką liczebnością podgrupy osób w badanej próbie bez wykształcenia formalnego, będących w ubóstwie w 2013 r.

Najwyższe wartości oszacowań analizowanych parametrów dotyczą porównań efektów wykształcenia wyższego i średniego z jego niższymi poziomami. Oznacza to, że te dwa poziomy wykształcenia przyczyniają się średnio do największej redukcji ryzyka pozostawania w ubóstwie. Dla każdej pary porównywanych poziomów wykształcenia można zaobserwować przeciętnie potencjalnie wyższe efekty edukacji wskazane przez

wartości parametru ATC niż przez wartości parametru ATT. Związane jest to najprawdopodobniej z niższym poziomem kapitału ludzkiego wyniesionego z domu wśród osób, które kończą edukację na niższym poziomie, w porównaniu z osobami kontynuującymi edukację. W efekcie ewentualna korzyść z edukacji formalnej jest przeciętnie wyższa dla osób, które są w mniejszym stopniu skłonne ją kontynuować.

Spośród wszystkich grup osób, wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia, odpływ ze sfery ubóstwa w ciągu roku był najmniejszy w grupie osób o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym – jedynie 31,48% opuściło w tym okresie sferę ubóstwa (tabela 6.8). Osiągnięcie przez te osoby wyższego poziomu edukacji istotnie wpłynęłoby na poprawę szansy ich wyjścia ze sfery ubóstwa. Dla przykładu – gdyby osoby te osiągnęły wykształcenie wyższe, to prawdopodobieństwo to wzrosłoby o 39 punktów procentowych, tj. do ponad 70%.

Podobnie, osoby ubogie pozbawione wykształcenia nie osiągnęłyby korzyści z osiągnięcia wykształcenia podstawowego/gimnazjalnego, natomiast znacząco zredukowałyby prawdopodobieństwo pozostawania w sferze ubóstwa, gdyby osiągnęły co najmniej wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury.

Najwyższe odsetki osób, które wyszły ze sfery ubóstwa w 2014 r., zaobserwowano wśród grupy osób z wykształceniem wyższym – 81,22%. Jednocześnie jest to grupa osób, która osiąga najmniejsze korzyści z edukacji na poziomie wyższym czy też edukacji formalnej w ogóle. Dla przykładu, gdyby osoby te osiągnęły wykształcenie podstawowe/gimnazjalne, to odsetek opuszczających sferę ubóstwa wśród nich spadłby jedynie o 21,39 punktu procentowego, czyli do niemal 60%. Dla porównania, wśród osób ubogich w 2013 r., które w rzeczywistości osiągnęły jedynie wykształcenie podstawowe/gimnazjalne, tylko 31% udało się opuścić sferę ubóstwa, tj. dwa razy niższemu odsetkowi.

6.5.3.2. Wpływ poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo podjęcia pracy przez osoby wykluczone z rynku pracy

W analizie efektów wpływu osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia w wymiarze rynku pracy nie udało się pokazać tak jednoznacznego efektu wykształcenia jak w przypadku wychodzenia z ubóstwa monetarnego (por. tabele 6.10-6.13).

W pierwszej kolejności przeanalizowano efekt wpływu poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia z wykluczenia społecznego w wymiarze rynku pracy, dla wszystkich wykluczonych w 2013 r. (tabela 6.10). Analizowano, jak wykształcenie wpływa na prawdopodobieństwo podjęcia pracy w ciągu jednego roku przez wszystkie osoby wykluczone z rynku pracy w 2013 r.

Tabela 6.10.

Wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia w wymiarze rynku pracy dla osób wykluczonych w tym wymiarze w 2013 r.

Wykształcenie o niższym poziomie (grupa kontrolna)	Rodzaj efektu	Wykształcenie o wyższym poziomie			
		Wykształcenie wyższe	Wykształcenie średnie z maturą	Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne
Wykształcenie średnie z maturą	ATT	0,70 (6,70)	-	-	-
	ATC	3,59 (5,91)			
Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	ATT	8,31 (13,12)	16,25 *** (5,07)	-	-
	ATC	17,31 ** (7,29)	0,64 (4,26)		
Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne	ATT	5,01 (14,40)	20,14 ** (7,89)		-
	ATC	41,19 *** (10,07)	23,87 *** (6,78)	0,44 (5,31) 10,11 ** (5,10)	
Brak wykształcenia	ATT	1,78 (25,42)	8,20 (18,32)	3,41 (12,06)	-31,14 ** (14,13)
	ATC	18,41 (13,55)	18,52 (18,92)	28,31 ** (13,28)	-0,56 (15,69)

(Oszacowania parametrów istotne na poziomie: 0,1(*), 0,05(**) lub 0,01(***)).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Z przeprowadzonej analizy wynika, że wśród osób wykluczonych z rynku pracy w 2013 r. najgorzej przedstawiała się w 2014 r. sytuacja osób o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym. Jedynie 17,76% spośród nich podjęło pracę w ciągu roku. Przeprowadzona analiza efektów wpływu wykształcenia na szanse podjęcia pracy wśród wykluczonych wskazuje, że osoby te radziłyby sobie przeciętnie znacznie lepiej na rynku pracy, gdyby hipotetycznie nie osiągnęły żadnego poziomu wykształcenia lub osiągnęły dowolny wyższy poziom wykształcenia. Najwyższe korzyści (rozumiane jako prawdopodobieństwo podjęcia pracy) odniosłyby one kolejno z: osiągnięcia wykształcenia wyższego, nieosiągnięcia żadnego poziomu wykształcenia, osiągnięcia wykształcenia średniego z maturą i osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury.

Wydaje się, że osiągnięcie wykształcenia wyższego, w porównaniu z osiągnięciem wykształcenia średniego z maturą, nie poprawia sytuacji osób wykluczonych z rynku pracy. Nie odnotowano statystycznie istotnego wpływu (efektu) osiągnięcia wykształcenia wyższego w stosunku do średniego z maturą na prawdopodobieństwo podjęcia pracy przez osoby wykluczone. Oznacza to, że sytuacja osób z wykształceniem wyższym wykluczonych z rynku pracy przeciętnie nie pogorszyłaby się, gdyby osiągnęły one jedynie wykształcenie średnie. Podobnie, wykluczone z rynku pracy osoby o wykształceniu średnim nie osiągnęłyby przeciętnie korzyści z uzyskania wykształcenia wyższego. Natomiast osoby o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym i o wykształceniu ponadgimnazjalnym bez matury odniosłyby przeciętnie większą korzyść z osiągnięcia wykształcenia wyższego niż z wykształcenia średniego z maturą.

W dalszej kolejności przeanalizowano wpływ (efekt) osiągniętego poziomu wykształcenia na podjęcie pracy przez osoby krótkotrwale bezrobotne (tj. poniżej 12 miesięcy) w momencie przeprowadzenia badania, tj. w 2013 r.

Tabela 6.11.

Wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia w wymiarze rynku pracy dla krótkotrwale bezrobotnych w 2013 r.

Wykształcenie o niższym poziomie (grupa kontrolna)	Rodzaj efektu	Wykształcenie o wyższym poziomie			
		Wykształcenie wyższe	Wykształcenie średnie z maturą	Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne
Wykształcenie średnie z maturą	ATT	1,86 (9,62)	-	-	-
	ATC	-4,25 (10,53)			
Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	ATT	43,33 *** (15,26)	12,56 (10,43)	-	-
	ATC	6,73 (12,16)	6,01 (10,04)		
Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne	ATT	43,32 * (22,48)	28,92 * (15,48)	13,00 (12,99)	-
	ATC	20,21 (18,52)	23,10 (16,02)	9,31 (13,91)	
Brak wykształcenia	ATT	18,82 (23,10)	25,39 (27,33)	24,07 (32,88)	3,44 (40,24)
	ATC	70,60 (51,32)	80,12 ** (32,46)	80,12 ** (32,46)	60,25 (64,93)

(Oszacowania parametrów istotne na poziomie: 0,1(*), 0,05(**) lub 0,01(***)).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Wśród osób krótkotrwale bezrobotnych najniższe prawdopodobieństwo podjęcia pracy zanotowano w grupie osób, które nie osiągnęły żadnego formalnego poziomu wykształcenia. Z przeprowadzonej analizy wynika, że dowolny wyższy poziom edukacji wiązałby się z przeciętnym znacznym wzrostem prawdopodobieństwa podjęcia pracy przez te osoby (choć część oszacowań parametrów jest statystycznie nieistotna, ze względu na wysokie błędy standardowe oszacowań, spowodowane bardzo małą liczebnością omawianej próby osób).

Nie udało się wykazać, aby osoby krótkotrwale bezrobotne, które osiągnęły jeden z wyróżnionych czterech poziomów wykształcenia, przeciętnie mogły odnieść korzyść ze zdobycia dowolnego innego wyższego poziomu wykształcenia niż w rzeczywistości uzyskane. Jednocześnie pokazano, że grupa osób krótkotrwale bezrobotnych o wykształceniu wyższym, która charakteryzuje się najwyższym odsetkiem osób podejmujących pracę w ciągu roku, wynoszącym 77% (tabela 6.8), swój sukces na rynku pracy w dużej mierze zawdzięcza wykształceniu. Hipotetycznie gdyby posiadały one wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury lub podstawowe/ gimnazjalne, to odsetek ten spadłby do 34%.

Podobnie osoby krótkotrwale bezrobotne o wykształceniu średnim z maturą, wśród których odsetek podejmujących pracę w ciągu roku wynosi 65,81%, swoją stosunkowo znaczną poprawę sytuację na rynku pracy zawdzięczają osiągniętemu formalnemu po-

ziomowi wykształcenia. Hipotetycznie gdyby osoby te osiągnęły jedynie wykształcenie podstawowe/gimnazjalne, to odsetek ten spadłby o 29 punktów procentowych – do 36,81% – i byłby bardzo podobny do tego obserwowanego wśród grupy osób, które w rzeczywistości osiągnęły jedynie wykształcenie gimnazjalne/podstawowe (35,52%).

Następnie analizie poddano wpływ (efekty) osiągniętego poziomu wykształcenia na podjęcie pracy przez osoby długotrwale bezrobotne (tj. powyżej 12 miesięcy) w momencie przeprowadzenia badania, tj. w 2013 r.

Tabela 6.12.

Wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia w wymiarze rynku pracy dla długotrwale bezrobotnych w 2013 r.

Wykształcenie o niższym poziomie (grupa kontrolna)	Rodzaj efektu	Wykształcenie o wyższym poziomie			
		Wykształcenie wyższe	Wykształcenie średnie z maturą	Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne
Wykształcenie średnie z maturą	ATT	-3,04 (9,97)	-	-	-
	ATC	5,96 (9,38)			
Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	ATT	12,00 (12,42)	7,33 (7,20)	-	-
	ATC	20,78 * (10,77)	3,96 (6,39)		
Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne	ATT	17,84 (19,47)	4,34 (11,10)	5,07 (7,55)	-
	ATC	51,23 *** (13,11)	26,98 *** (9,48)	6,23 (7,55)	
Brak wykształcenia	ATT	31,99 (32,12)	23,47 (22,45)	-6,22 (16,37)	-39,63 ** (16,85)
	ATC	4,10 (7,46)	31,95 (22,14)	-18,80 (13,93)	-14,71 (22,51)

(Oszacowania parametrów istotne na poziomie: 0,1(*), 0,05(**) lub 0,01(***)).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Wśród osób pozostających długotrwale bezrobotnymi w 2013 r. najwyższy odsetek podejmujących pracę w ciągu kolejnego roku zaobserwowano wśród osób pozbawionych jakiegokolwiek formalnego poziomu edukacji (tabela 6.8). W analizie wpływu (efektu) osiągniętego poziomu wykształcenia na podjęcie pracy przez osoby długotrwale bezrobotne okazało się, że brak wykształcenia wiąże się z wyższym prawdopodobieństwem znalezienia pracy dla osoby długotrwale bezrobotnej, ale jedynie w porównaniu z wykształceniem podstawowym/gimnazjalnym. W porównaniu z wykształceniem wyższym i średnim z maturą oszacowania parametrów okazały się statystycznie istotne.

Wśród osób długotrwale bezrobotnych najwyższe przeciętne hipotetyczne korzyści z edukacji odniosłyby osoby o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym, gdyby osiągnęły wykształcenie wyższe – prawdopodobieństwo podjęcia przez nie pracy wzrosłoby średnio o 51 punktów procentowych. Skorzystałyby one również, chociaż w mniejszym stopniu, z hipotetycznego uzyskania wykształcenia średniego z maturą.

Podobnie osoby długotrwale bezrobotne o wykształceniu ponadgimnazjalnym bez matury skorzystałyby istotnie na hipotetycznym uzyskaniu wykształcenia wyższego. Osiągnięcie wykształcenia średniego z maturą nie przyniosłoby im już jednak przeciętnie żadnej korzyści.

W ostatnim etapie badania przeanalizowano wpływ (efekty) osiągniętego poziomu wykształcenia na podjęcie pracy przez osoby biernie zawodowo w momencie przeprowadzenia badania, tj. w 2013 r.

Tabela 6.13.

Wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia na prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu wykluczenia w wymiarze rynku pracy dla osób biernych zawodowo w 2013 r.

Wykształcenie o niższym poziomie (grupa kontrolna)	Rodzaj efektu	Wykształcenie o wyższym poziomie			
		Wykształcenie wyższe	Wykształcenie średnie z maturą	Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne
Wykształcenie średnie z maturą	ATT	0,62 (11,78)	-	-	-
	ATC	-1,50 (9,33)			
Wykształcenie ponadgimnazjalne bez matury	ATT	0,65 (24,54)	14,41 * (7,54)	-	-
	ATC	1,11 (14,02)	2,99 (6,75)		
Wykształcenie podstawowe/gimnazjalne	ATT	0,54 (25,82)	26,55 ** (10,53)	7,53 (7,37)	-
	ATC	3,79 (15,11)	10,67 (7,44)	26,49 *** (7,46)	

(Oszacowania parametrów istotne na poziomie: 0,1(*), 0,05(**) lub 0,01(***)).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Wśród biernych zawodowo w 2013 r. najniższy odsetek osób, które w ciągu roku podjęły pracę, zaobserwowano w grupie osób o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym. Mniej niż 5% spośród nich podjęło pracę w ciągu roku (tabela 6.8). Osoby te osiągnęłyby największą korzyść z hipotetycznego osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury. Można więc oczekiwać, że gdyby zdobyły one wykształcenie zawodowe, to prawdopodobieństwo podjęcia przez nie pracy wzrosłoby przeciętnie aż o 26,5 punktu procentowego, do ponad 30%. Jednocześnie osoby te nie osiągnęłyby przeciętnie żadnej korzyści z osiągnięcia wykształcenia średniego z maturą czy też wykształcenia wyższego.

Najwyższy odsetek podejmujących pracę w ciągu ostatniego roku, w grupie osób biernych zawodowo w 2013 r., zaobserwowano wśród osób o wykształceniu wyższym. Nie wydaje się to jednak efektem samego poziomu ich wykształcenia. Gdyby osoby te osiągnęły dowolny niższy poziom wykształcenia, to odsetek ten pozostałby na podobnym poziomie. Co więcej, osoby biernie zawodowo o dowolnym niższym poziomie wykształcenia niż wykształcenie wyższe nie osiągnęłyby przeciętnie żadnej korzyści z hipotetycznego osiągnięcia wykształcenia wyższego.

Osoby biernie zawodowo o wykształceniu średnim z maturą w dużej mierze swoją stosunkowo dużą szansę podjęcia pracy zawdzięczają osiągniętemu poziomowi wykształcenia. Gdyby był on niższy, to prawdopodobieństwo podjęcia pracy dla tych osób byłoby przeciętnie niższe odpowiednio o 14,4 punktu procentowego w przypadku wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury i o 26,6 punktu procentowego niższe w przypadku wykształcenia podstawowego/gimnazjalnego.

6.6. Analiza zmian w czasie wykluczenia edukacyjnego

W analizach dynamicznych wykluczenia edukacyjnego niezwykle ważne jest, czy osoby te są wykluczone edukacyjnie chwilowo czy też stan ten ma charakter trwały. Ma to szczególne znaczenie przy formułowaniu przedsięwzięć w zakresie polityki społecznej, mających na celu przeciwdziałanie wykluczeniu edukacyjnemu. Powinny się one koncentrować właśnie na przeciwdziałaniu temu wykluczeniu o charakterze trwałym. Określenie charakteru wykluczenia edukacyjnego jest możliwe wyłącznie poprzez zastosowanie w badaniu podejścia panelowego, polegające na obserwacji we wszystkich okresach (latach) tych samych osób. Tym samym w prezentowanym badaniu wykluczenia edukacyjnego, oceniając jego zmiany, oparto się na informacjach dotyczących tylko osób uczestniczących w obu fazach badania, tj. zarówno w 2013, jak i 2014 r.

W przeprowadzonych w ramach badania analizach zbadano charakter wykluczenia edukacyjnego poprzez dokonanie analizy mobilności osób ze względu na przynależność do wyróżnionych w badaniu typów wykluczenia edukacyjnego, a mianowicie: wykluczonych edukacyjnie według definicji UE (osób z niskim poziomem wykształcenia) oraz niepracujących i niekontynuujących nauki (NEET).

Do oceny mobilności osób ze względu na wykluczenie edukacyjne wykorzystano macierze przepływów osób pomiędzy statusami przynależności do wyróżnionych w badaniu kategorii wykluczonych edukacyjnie (należenia lub nienależenia do danej kategorii wykluczonych edukacyjnie) w dwóch porównywanych latach oraz obliczane na ich podstawie indeksy mobilności (Aneks A.III.4).

Mobilność osób w latach 2013-2014, ze względu na ich status przynależności do grupy osób o niskim poziomie wykształcenia, nie była w ujęciu absolutnym znacząca i dotyczyła tylko 2,796% badanej populacji osób, które brały udział w obu rundach badania. Jednakże aż około 22% osób, które posiadały niski poziom wykształcenia w 2013 r., podjęło naukę i tym samym opuściło grupę osób wykluczonych edukacyjnie w 2014 r. (tabele 6.14 i 6.16). Jednocześnie tylko 0,002% osób, które nie były wykluczone edukacyjnie w 2013 r., na skutek porzucenia nauki na poziomie co najwyżej licealnym stało się wykluczonymi edukacyjnie. Przepływy o charakterze pozytywnym wyraźnie zatem przeważały nad przepływami o charakterze negatywnym.

Tabela 6.14.

Przeptywy osób pomiędzy statusami przynależności do kategorii osób o niskim poziomie wykształcenia w latach 2013-2014

Wyszczególnienie	Osoby o niskim poziomie wykształcenia w 2014 r. (w %)	Osoby o niskim poziomie wykształcenia w 2014 r. (w %)	Ogółem
Osoby niemające niskiego poziomu wykształcenia w 2013 r. (w %)	87,238	0,002	87,238
Osoby o niskim poziomie wykształcenia w 2013 r. (w %)	2,794	9,966	12,760
Ogółem	90,032	9,968	100,000

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Mobilność osób w latach 2013-2014 ze względu na ich status przynależności do grupy osób niepracujących i nieuczących się (NEET) jest o wiele większa niż w przypadku mobilności osób ze względu na ich status przynależności do grupy osób z niskim poziomem wykształcenia. W badanych latach aż ponad 21,0% osób zmieniło ten status (tabele 6.15 i 6.16). Przynależność do grupy osób niepracujących i nieuczących się nie ma charakteru trwałego, gdyż ponad 55,0% osób, które w 2013 r. należało do grupy NEET, opuściło w 2014 r. tą grupę na skutek podjęcia pracy lub nauki. Jednocześnie tylko niecałe 10,0% osób, które w 2013 r. nie należały do grupy NEET, na skutek zakończenia nauki i niepodjęcia pracy albo też utraty pracy znalazło się w grupie NEET. Tym samym przepływy o charakterze pozytywnym o przeszło 7 punktów procentowych przeważają nad przepływami o charakterze negatywnym (tabela 6.15).

Tabela 6.15.

Przeptywy osób pomiędzy statusami przynależności do kategorii osób niepracujących i niekontynuujących nauki (NEET) w latach 2013-2014

Wyszczególnienie	Osoby nienależące do grupy NEET w 2014 r. (w %)	Osoby należące do grupy NEET w 2014 r. (w %)	Ogółem
Osoby nienależące do grupy NEET w 2013 r. (w %)	66,962	7,096	74,058
Osoby należące do grupy NEET w 2013 r. (w %)	14,327	11,615	25,942
Ogółem	81,289	18,711	100,000

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Tabela 6.16.

Mobilność osób ze względu na przynależności do kategorii osób wykluczonych edukacyjnie w latach 2013-2014

Indeksy mobilności	Wartości indeksów mobilności	
	Niski poziom wykształcenia	Niepracowanie i niepodjęcie nauki
M	2,796	21,423
M+	2,794	14,327
M-	0,002	7,096
CM	2,792	7,231

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

6.7. Międzypokoleniowe uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego

Pomoc analityczna: Paweł Ekk-Cierniakowski, Aleksandra Łagan

W drugiej rundzie badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* szczegółowej analizie poddane zostały uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego w rodzinach. W szczególności pogłębiona została analiza relacji pomiędzy charakterystykami rodziców a ich aktywnością związaną z kształceniem dzieci.

Wyniki pierwszej rundy badania wskazały na to, że wykształcenie rodziców stanowi istotne uwarunkowanie poziomu wykształcenia osiągniętego przez dorosłych Polaków. Charakterystyka domu rodzinnego, uznawane w nim wyznaczniki sukcesu, a także motywacje wyborów edukacyjnych oraz kształtowanie postaw związanych z uczeniem się przez całe życie przez udział w zajęciach dodatkowych stanowią ważne dodatkowe uwarunkowania, mające wpływ na kształtowanie wykształcenia Polaków z perspektywy międzypokoleniowej.

Biorąc pod uwagę powyższe wyniki, celem przeprowadzonych analiz była identyfikacja roli rodziców w kształtowaniu kapitału ludzkiego dzieci w wieku 3-14 lat. Celem tych analiz jest weryfikacja następujących hipotez badawczych:

H1: Awans edukacyjny kolejnych pokoleń zależy od uwarunkowań zewnętrznych, w tym systemu edukacyjnego, dostępności instytucji edukacyjnych oraz ich oferty (w tym oferty zajęć dodatkowych) w środowisku lokalnym.

H2: Rodzice mający większy poziom kapitału ludzkiego częściej angażują się w kształtowanie kompetencji swoich dzieci poprzez nakłady czasu oraz alokację zasobów. Przeprowadzone analizy odnoszą się do populacji dzieci i młodzieży w wieku obejmującym nieobowiązkową edukację przedszkolną, a także obowiązkową edukację na poziomie podstawowym i gimnazjalnym.

H3: Dziedziczenie kapitału ludzkiego możemy rozpatrywać zarówno w odniesieniu do poziomu wykształcenia, jak i jego kierunku.

W celu identyfikacji roli rodziny, charakterystyki gospodarstwa domowego, a także innych uwarunkowań związanych z kształtowaniem kapitału ludzkiego przeprowadzone analizy dotyczą następujących obszarów:

- uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej trwającej dłużej niż 1 rok,
- udziału rodziców w aktywności edukacyjnej dzieci oraz współpracy rodziców ze szkołą,
- udziału dzieci i młodzieży w zajęciach dodatkowych.

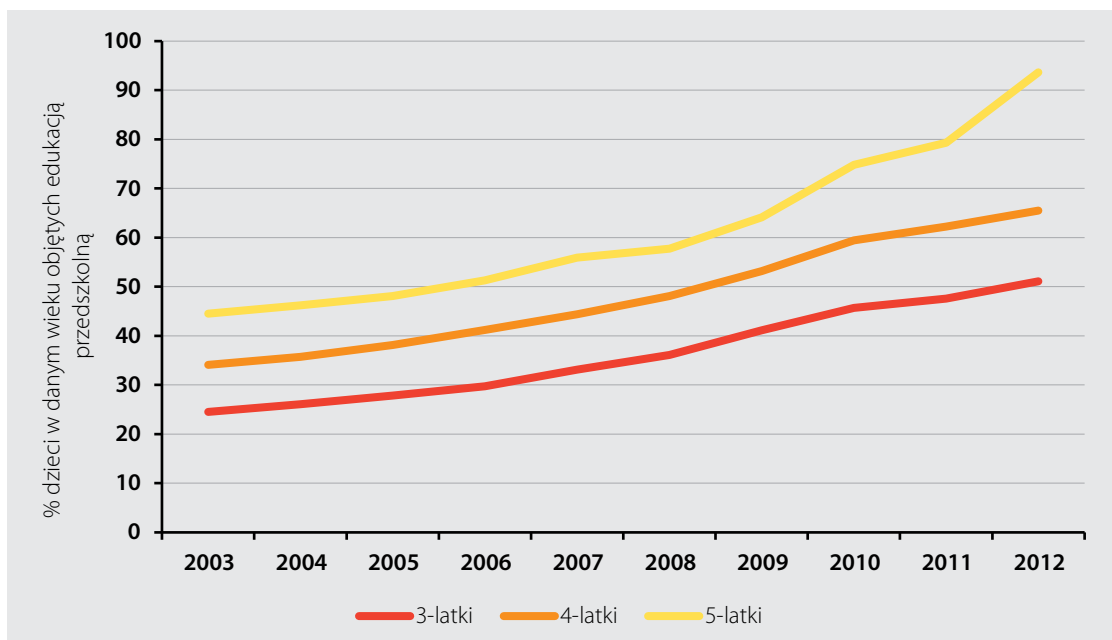
Aktywności te zostały wybrane ze względu na ich ponadobowiązkowy charakter, który wskazuje na potencjalne zaangażowanie rodziców w działania i aktywności, które przyczyniają się do zwiększania kompetencji i wyników edukacyjnych osiągniętych przez dzieci i młodzież począwszy od edukacji przedszkolnej do gimnazjalnej włącznie.

Dodatkowo, ze względu na rozwinięcie kwestionariusza indywidualnego, weryfikujemy hipotezę mówiącą o zgodności kierunku wykształcenia rodziców i dzieci.

6.7.1 Uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej

Pierwszym z analizowanych zagadnień jest uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej. Nowelizacja ustawy o systemie oświaty z 2011 r. wprowadziła obowiązkową edukację przedszkolną dzieci w wieku 5 lat od roku 2012, wszystkie dzieci czteroletnie mają prawo do tej edukacji od roku 2015, a dzieci trzyletnie od 2017. Ponadto wprowadzone zostały uregulowania obniżające wielkość opłat ponoszonych przez rodziców za opiekę przedszkolną. W efekcie tych zmian udział dzieci w edukacji przedszkolnej wzrósł znacząco (por. rysunek 6.2).

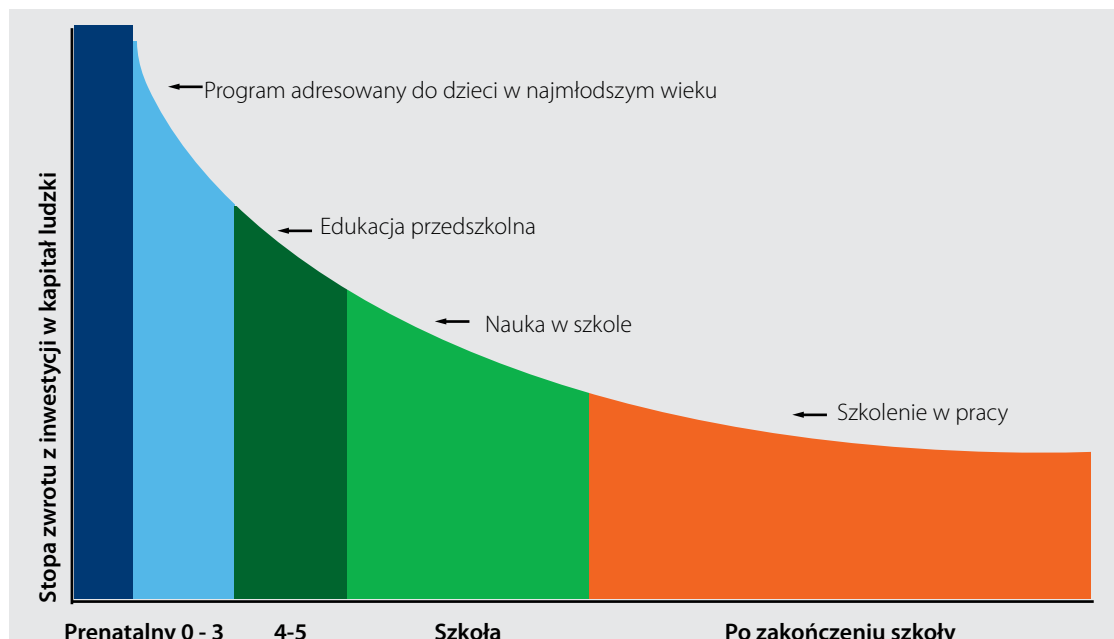
Rysunek 6.2. Udział dzieci w wieku 3, 4 oraz 5 lat w edukacji przedszkolnej



Źródło: Eurostat

Zmiany uczestnictwa w edukacji przedszkolnej są ważne z punktu widzenia kształtowania kapitału ludzkiego. Heckmann (2008) wskazuje, że stopa zwrotu z inwestycji w kapitał ludzki na wczesnym etapie rozwoju jest najwyższa (por. rysunek 6.3).

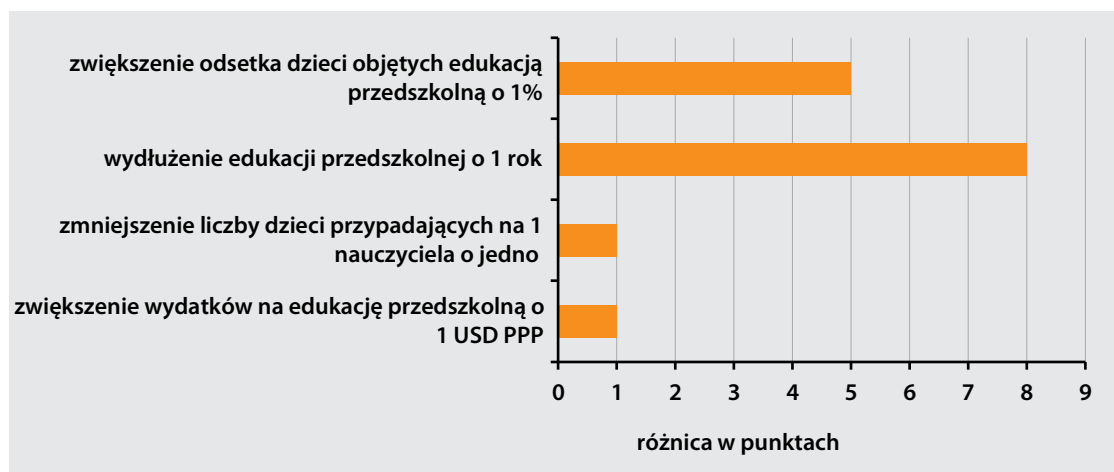
Rysunek 6.3. Stopa zwrotu z inwestycji w kapitał ludzki według wieku osób uczących się



Źródło: Heckman (2008)

Na korzystne efekty wydłużenia uczestnictwa w edukacji przedszkolnej wskazują również wyniki badania PISA. (OECD, 2011) szacuje się, że wydłużenie okresu uczestnictwa w edukacji przedszkolnej skutkuje zwiększeniem wyniku badania kompetencji o 8 pkt (por. rysunek 6.4).

Rysunek 6.4. Przeciętna różnica wyniku w zależności od zmian w edukacji przedszkolnej



Źródło: OECD (2011)

W ramach badania UDE zebrane zostały informacje o długości uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej. W celu identyfikacji wpływu zmian prawnych na uczestnic-

two dzieci w edukacji przedszkolnej oszacowany został odsetek dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej dłużej niż 1 rok w podziale na dwie grupy: dzieci urodzone w latach 2000-2004, a więc nieobjęte omówionymi zmianami, oraz dzieci urodzone w latach 2005-2008, na których uczestnictwo w edukacji miały wpływ zmienione przepisy (tabela 6.17).

Otrzymane dane pozwalają na wyciągnięcie dwóch wniosków. Po pierwsze, jeśli chodzi o dzieci, których rodzice mają wyższy poziom wykształcenia (średnie lub wyższe). W przypadku dzieci urodzonych w latach 2000-2004 częstość dłuższej nauki w przypadku tej grupy dzieci była ponad dwukrotnie wyższa niż w przypadku dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym. Wyższe odsetki dzieci uczących się w przedszkolu dłużej niż rok obserwujemy w przypadku dzieci mieszkających w miastach. Również częściej dłużej w przedszkolu uczą się dzieci, które mają pracujących rodziców. Oznacza to, że już na poziomie edukacji przedszkolnej można zauważyć efekt selekcji oraz relatywnie większych nakładów kierowanych do dzieci pochodzących z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Drugi wniosek dotyczy wpływu zmian regulacji dotyczących opieki przedszkolnej na zwiększenie odsetka dzieci, których okres nauki przedszkolnej trwa dłużej niż rok. Efekt tej zmiany możemy zaobserwować, porównując odsetek dzieci urodzonych w latach 2005-2008 (a więc objętych zmianą) uczęszczających dłużej niż rok z dziećmi starszymi (urodzonymi w latach 2000-2004). Otrzymane wyniki wskazują na zwiększenie odsetka dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej dłużej niż rok. Zwiększenie to jest wyższe wśród dzieci, których rodzice mają co najwyżej wykształcenie zasadnicze zawodowe, a także w przypadku dzieci zamieszkujących wsie i małe miasta. Oznacza to, że wprowadzone zmiany wpłynęły przede wszystkim na zwiększenie okresu edukacji przedszkolnej wśród dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, a także z obszarów o niższym stopniu rozwoju gospodarczo-społecznego. Pomimo tej korzystnej zmiany warto podkreślić, że nadal w przypadku dzieci młodszych zidentyfikowane różnice w poziomie uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej dłużej niż rok w zależności od wykształcenia rodziców i miejsca zamieszkania utrzymują się.

Tabela 6.17.

Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola dłużej niż 1 rok

	Cechy gospodarstwa domowego	Dzieci urodzone w latach 2005-2008	Dzieci urodzone w latach 2000-2004	Różnica
	Ogółem	64,23	58,36	5,87
Poziom wykształcenia matki:	- podstawowe lub niższe	42,66	39,10	3,56
	- gimnazjum	52,41	38,65	13,76
	- zasadnicze zawodowe	55,67	43,53	12,14
	- średnie	65,32	67,89	-2,57
	- wyższe	82,27	80,64	1,63

Cechy gospodarstwa domowego		Dzieci urodzone w latach 2005-2008	Dzieci urodzone w latach 2000-2004	Różnica
Poziom wy- kształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	52,65	35,05	17,6
	- gimnazjum	57,73	49,27	8,46
	- zasadnicze zawodowe	57,07	50,68	6,39
	- średnie	71,82	71,82	0,00
	- wyższe	78,65	83,23	-4,58
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	50,42	44,20	6,22
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	65,63	60,57	5,06
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	68,26	65,92	2,34
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	76,79	69,12	7,67
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	76,95	75,98	0,97
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	85,99	89,17	-3,18
Województwo	- dolnośląskie	67,77	59,78	7,99
	- kujawsko-pomorskie	60,55	40,06	20,49
	- lubelskie	53,15	52,23	0,92
	- lubuskie	79,69	61,87	17,82
	- łódzkie	70,39	65,49	4,90
	- małopolskie	44,51	50,34	-5,83
	- mazowieckie	76,91	62,38	14,53
	- opolskie	71,61	52,28	19,33
	- podkarpackie	51,09	44,01	7,08
	- podlaskie	72,26	61,60	10,66
	- pomorskie	56,05	58,27	-2,22
	- śląskie	75,78	72,60	3,18
	- świętokrzyskie	58,56	54,07	4,49
	- warmińsko-mazurskie	61,45	57,95	3,50
	- wielkopolskie	72,11	68,42	3,69
	- zachodniopomorskie	48,32	43,94	4,38
Aktywność ekonomiczna matki:				
	- pracująca	73,34	65,73	7,61
	- niepracująca	52,52	47,38	5,14
Aktywność ekonomiczna ojca:				
	- pracujący	65,95	60,26	5,69
	- niepracujący	59,68	52,02	7,66

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Warto również zwrócić uwagę na zróżnicowanie odsetka dzieci uczestniczących dłużej w edukacji przedszkolnej w poszczególnych województwach. Mniej niż połowa dzieci urodzonych w latach 2000-2003 w województwach pomorskim, podkarpackim

i zachodniopomorskim uczęszczała do przedszkoli dłużej niż rok. Najwyższe odsetki – około 70% – odnotowane zostały w województwach śląskim i wielkopolskim. Zróżnicowanie uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej dłużej niż rok w przypadku dzieci urodzonych w latach 2000-2003 i 2004-2008 nie zmieniło się w związku ze zmianami przepisów oraz wsparciem rozwoju edukacji przedszkolnej w ramach polityki publicznej. Zmiany te przyczyniły się do znaczącego wzrostu dzieci dłużej uczęszczających do przedszkoli w województwach kujawsko-pomorskim, opolskim, lubuskim, mazowieckim i podlaskim. Wśród dzieci młodszych już w 7 województwach ponad 70% dzieci uczęszczało do przedszkola dłużej niż 1 rok, nadal niski odsetek takich dzieci utrzymuje się w województwach lubelskim, małopolskim, podkarpackim, pomorskim i zachodniopomorskim.

Dane UDE wskazują na spadek odsetka dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej dłużej niż rok jeśli chodzi o dzieci urodzone w latach 2000-2003 oraz 2004-2008 w przypadku dzieci mieszkających w miastach powyżej 200 tys. mieszkańców, a także dzieci mających rodziców ze średnim lub wyższym wykształceniem. Wynikać to może z tego, że w tych przypadkach rodzice częściej decydowali się na rozpoczęcie przez dzieci nauki w szkole podstawowej w wieku 6 lat lub niższym. Dane zawarte w tabeli 6.15 przedstawiają, oszacowany na podstawie danych UDE, odsetek dzieci urodzonych w latach 2004-2007, które rozpoczęły naukę w szkole podstawowej w wieku 6 lat lub niższym. Wskazują one na to, że częściej sytuacja ta dotyczyła dzieci matek, które mają wykształcenie wyższe, jak również dzieci zamieszkałych w dużych miastach – szczególnie w przypadku roczników 2006-2007.

Tabela 6.18.

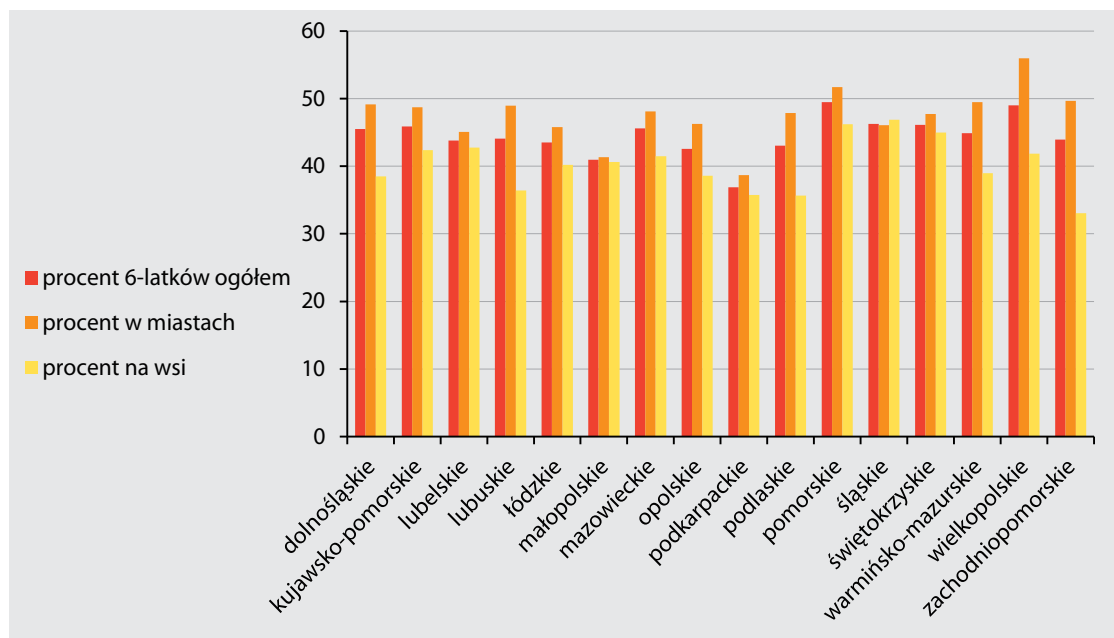
Odsetek dzieci, które rozpoczęły naukę w szkole podstawowej w wieku 6 lat lub niższym według roku urodzenia

	Rok urodzenia			
	2004	2005	2006	2007
Ogółem	27,2	35	33,4	38,5
Wykształcenie matki:				
- gimnazjalne lub niższe	23,0	31,5	33,7	44,9
- zasadnicze zawodowe	30,2	34,3	29,8	29,0
- średnie	26,4	33,6	33,7	38,0
- wyższe	25,6	43,0	37,2	47,3
Miejscowość zamieszkania				
- wieś	29,4	35,5	31,8	32,5
- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	30,5	34,2	36,5	37,2
- miasto 20-100 tys. mieszkańców	19,1	39,2	28,8	40,4
- miasto 100-200 tys. mieszkańców	39,3	31,9	29,1	40,0
- miasto 200-500 tys. mieszkańców	21,6	25,4	38,5	46,1
- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	22,1	38,0	46,4	47,9

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Różnice w częstości nauki dzieci sześciolatków w szkołach podstawowych pomiędzy miastem a wsią potwierdzają dane pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej (rysunek 6.5) dotyczące dzieci urodzonych w roku 2008. Praktycznie we wszystkich województwach (z wyłączeniem województwa śląskiego) odsetek sześciolatków w szkołach w miastach jest wyższy niż w szkołach na wsi. Natomiast zróżnicowanie pomiędzy województwami nie jest znaczące, co wynika z obowiązku edukacji szkolnej dla dzieci urodzonych w pierwszej połowie 2008 r., warto jednak odnotować wyjątek w postaci niskiego odsetka sześciolatków uczących się w szkole w przypadku województwa podkarpackiego, gdzie również obserwujemy niski odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola dłużej niż rok.

Rysunek 6.5. Sześciolatki w szkołach według województw oraz klasy miejscowości (według stanu na 30.09.2014)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych MEN oraz GUS

Podsumowując, dane dotyczące decyzji edukacyjnych odnoszących się do dzieci w wieku przedszkolnym oraz sześciolatków wskazują na to, że dostęp do edukacji przedszkolnej ma charakter selekcyjny. Wynika to po części z większej dostępności przedszkoli w miastach, ale również, na co wskazują uzyskane dane, z tego, że wykształceni rodzice częściej decydują się na dłuższą naukę dzieci w przedszkolach. Wprowadzenie zmian zwiększających szanse na dostęp dzieci do edukacji przedszkolnej, w tym obowiązku edukacji przedszkolnej dzieci pięcioletnich, zniwelowało część obserwowanych różnic, co w dłuższym okresie może przyczynić się do zmniejszenia międzypokoleniowych różnic w akumulacji kapitału ludzkiego.

6.7.2. Zaangażowanie rodziców w aktywność edukacyjną dzieci

W tej części rozdziału analizować będziemy zaangażowanie rodziców w aktywność edukacyjną dzieci. Związki pomiędzy zaangażowaniem rodziców a osiąganymi przez uczniów wynikami są szeroko dyskutowane w literaturze. Castro et al. (2015) przeprowadzili metaanalizę 37 badań przeprowadzonych w latach 2000-2013, które obejmują dzieci i młodzież w edukacji przedszkolnej, podstawowej i ponadpodstawowej, odnoszących się do zaangażowania rodziców w procesie edukacji dzieci. Przeprowadzona przez nich analiza wskazuje, że najsilniejszy związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców a wynikami edukacyjnymi dzieci występuje w przypadku rodziców, którzy mają wysokie aspiracje edukacyjne w odniesieniu do swoich dzieci, tworzą i utrzymują dialog z dziećmi odnoszący się do ich aktywności w szkole oraz pracy domowej, a także rozwijają u dzieci nawyk czytania. Analiza natomiast nie potwierdziła, aby takie czynności jak nadzór i kontrola prac domowych, a także udział rodziców w aktywnościach szkolnych, miały związek z efektami uczenia się osiąganymi przez dzieci.

Wnioski Castro et al. (2015) są spójne z wynikami Borgonovi i Montt (2012), którzy w oparciu o dane pochodzące z badania PISA z 2009 r. dokonali analizy relacji pomiędzy zaangażowaniem rodziców a osiągnięciami w badaniu umiejętności. Ich analiza dokonana jest w podziale na zaangażowanie rodziców w szkole oraz w domu. Zgodnie z klasyfikacją zaproponowaną przez (Pomerantz, Moorman et al., 2007) zaangażowanie rodziców w szkole obejmuje takie czynności jak kontakty z nauczycielami, w tym uczestniczenie w zebraniach, rozmowy z nauczycielami, a także udział w wydarzeniach szkolnych oraz wolontariacie. Zaangażowanie w domu związane jest z pomocą dzieciom w odrabianiu prac domowych, rozmową na temat projektów szkolnych oraz wydarzeń w szkole, a także innymi aktywnościami związanych z rozwojem intelektualnym, takimi jak wspólne wyjścia do teatru, bibliotek czy muzeów. Zaangażowanie takie obejmuje również przekazywanie dobrych wzorców wartości społecznych i edukacyjnych przez własne zachowanie (Desforges and Abouchaar, 2003). Korzyści z zaangażowania rodziców zależą również od jakości tego zaangażowania, na co zwracają uwagę (Ho i Willms, 1996). Korzystny wpływ ma zaangażowanie wspierające podejmowanie przez dzieci autonomicznych decyzji, zorientowane na proces oraz budowanie pozytywnego przekonania o własnych umiejętnościach. Jeżeli natomiast zaangażowanie przyjmuje formę kontroli, jak również buduje niskie przekonanie o swoim potencjale, wówczas może mieć ono negatywny wpływ na osiągnięcia dzieci (Pomerantz, Moorman et al., 2007). Rozróżnienie typów zaangażowania pomaga wyjaśnić wnioski płynące z literatury i badań. W szczególności wyniki omawiane w literaturze wskazują na korzystny wpływ zaangażowania rodziców we współpracy ze szkołą, wówczas kiedy współpraca ta pozwala na wspieranie u dzieci poczucia własnego potencjału i możliwości. Zróżnicowane są wyniki badań wpływu zaangażowania rodziców w domu na osiągnięcia dzieci – co może być wyjaśnione tym, czy zaangażowanie to ma charakter budujący, czy kontrolny lub demotywujący dzieci.

Borgonovi i Montt (2012) wskazują, że dzieci rodziców, którzy cenią czas spędzony na czytaniu, osiągają lepsze wyniki w czytaniu, kontrolując czynniki związane ze statusem społeczno-ekonomicznym. Dzieci, którym rodzice pomagają w odrabianiu prac domowych osiągają z kolei niższe wyniki. Jest to jednak związane z tym, że rodzice częściej pomagają dzieciom, które generalnie mają gorsze wyniki w szkole. Natomiast w przypadku zaangażowania rodziców w postaci motywowania dzieci i wskazywania na rolę sukcesu w szkole dzieci osiągają lepsze wyniki w czytaniu. Wyniki badania PISA

wskazują również, że dzieci rodziców, którzy są silniej zaangażowani w kontakty ze szkołą, mają gorsze wyniki – wyjaśnienie tych wyników ponownie związane jest z faktem, że rodzice dzieci mających gorsze oceny częściej kontaktują się z nauczycielami, także z inicjatywy szkoły i nauczycieli.

Omawiane w literaturze wyniki i wnioski dotyczą z reguły dzieci na wybranym etapie edukacji. Wyniki badania UDE pozwalają na oszacowanie poziomu zaangażowania rodziców w aktywność edukacyjną w szkole oraz w domu z uwzględnieniem poszczególnych etapów edukacyjnych, co daje możliwość wnioskowania również o tym, jakie są związki pomiędzy poziomem zaangażowania oraz wiekiem dzieci. Ze względu na niewielką wiedzę na temat osiąganych przez dzieci wyników trudno jest natomiast ocenić związek pomiędzy zaangażowaniem rodziców a wynikami dzieci w szkole – wnioski takie mogą być wyciągane w przyszłości, w oparciu o zgromadzone dane wzdłużne, w przypadku kontynuacji badania UDE w postaci panelowej.

6.7.2.1. Zaangażowanie rodziców w szkole

W badaniu UDE respondenci byli pytani o zaangażowanie w działalność trójki klasowej, a także uczestnictwo w organizowaniu różnych wydarzeń szkolnych. W tabeli 6.19 przedstawione są częstości zaangażowania rodziców w działanie samorządu rodziców (w formie tzw. „trójki klasowej”). W taką działalność najczęściej angażują się rodzice w przypadku dzieci uczących się w szkole podstawowej. Zaangażowanie rodziców w aktywności trójki klasowej jest wyższe w przypadku rodziców z wykształceniem wyższym, częściej są to również rodzice pracujący. Częściej w tę formę współpracy ze szkołą angażują się również rodzice zamieszkali na wsi, chociaż też warto zauważyć stosunkowo duże odsetki rodziców zamieszkałych w miastach powyżej 200 tys. mieszkańców.

Tabela 6.19.

Zaangażowanie rodziców w działanie trójki klasowej

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przedszkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
	Ogółem	7,3	12,0	12,1	9,4
Poziom wykształcenia matki	- gimnazjum lub niższe	3,1	3,7	3,0	3,6
	- zasadnicze zawodowe	3,1	11,8	12,3	8,4
	- średnie	8,1	11,0	12,4	12,9
	- wyższe	10,2	18,0	18,8	11,1
Poziom wykształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	6,0	9,5	13,6	4,0
	- zasadnicze zawodowe	4,5	9,3	10,2	7,1
	- średnie	8,5	14,9	11,8	13,9
	- wyższe	10,5	17,0	19,6	14,7

	Cechy gospodarstwa domowego	Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przedszkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	6,7	12,0	14,5	11,4
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	8,3	9,3	8,6	8,6
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	6,7	13,1	10,9	5,2
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	4,5	12,0	6,6	14,8
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	16,1	10,1	12,7	5,3
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	4,2	14,0	10,6	7,4
Województwo	- dolnośląskie	4,7	7,9	7,4	11,9
	- kujawsko-pomorskie	8,0	18,1	13,1	3,4
	- lubelskie	10,5	21,8	31,1	22,5
	- lubuskie	9,0	11,2	7,3	12,9
	- łódzkie	6,6	15,7	16,6	7,4
	- małopolskie	5,2	10,1	9,1	13,2
	- mazowieckie	2,0	13,5	8,5	6,4
	- opolskie	10,4	5,5	18,0	10,1
	- podkarpackie	10,5	11,6	16,2	14,5
	- podlaskie	9,1	20,8	14,4	7,0
	- pomorskie	11,8	7,3	6,8	1,8
	- śląskie	7,7	6,9	4,1	4,5
	- świętokrzyskie	8,2	11,8	20,5	6,7
	- warmińsko-mazurskie	8,2	10,5	12,7	6,7
	- wielkopolskie	8,4	15,7	19,5	12,7
- zachodniopomorskie	5,1	2,8	4,5	6,8	
	Aktywność ekonomiczna matki:				
	- pracująca	8,0	12,9	13,5	11,8
	- niepracująca	6,6	10,7	10,7	6,4
	Aktywność ekonomiczna ojca:				
	- pracujący	8,0	12,8	12,1	9,7
	- niepracujący	4,4	7,9	13,4	7,7

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Zaangażowanie rodziców w omawianą aktywność szkolną różni się również regionalnie. Wyróżniają się w tym przypadku rodzice z województw lubelskiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego i wielkopolskiego. Natomiast rzadko angażują się rodzice w województwach śląskim i zachodniopomorskim.

Zaangażowanie rodziców w organizację wydarzeń szkolnych obserwujemy częściej niż w działania samorządu rodziców, natomiast struktura tego zaangażowania według cech uczniów, rodziców oraz miejsca zamieszkania jest zbliżona. Ponownie obserwujemy większe zaangażowanie rodziców z wyższymi poziomami wykształcenia oraz rodziców pracujących. Mniejsze jest natomiast zróżnicowanie zaangażowania rodziców w te aktywności ze względu na miejsce zamieszkania w przypadku dzieci młodszych. Nadal natomiast widzimy większe zaangażowanie rodziców w organizację wydarzeń szkolnych dzieci w klasach 4-6 szkoły podstawowej oraz w gimnazjum.

Wiek dziecka jest ważnym wyznacznikiem zaangażowania rodziców w organizację wydarzeń szkolnych (tabela 6.20). Rodzice częściej angażują się w organizację wydarzeń dzieci w przedszkolach i w podstawówce, zaangażowanie maleje wraz z wiekiem dzieci, co jest wnioskiem dość intuicyjnym – na wczesnych etapach nauki organizacja wycieczek, wyjazdów na basen itp. wymaga zapewnienia większej liczby opiekunów niż wśród starszych dzieci.

Tabela 6.20.

Zaangażowanie rodziców w organizowanie wydarzeń szkolnych (% rodziców angażujących się w taką aktywność kilka razy w semestrze lub częściej)

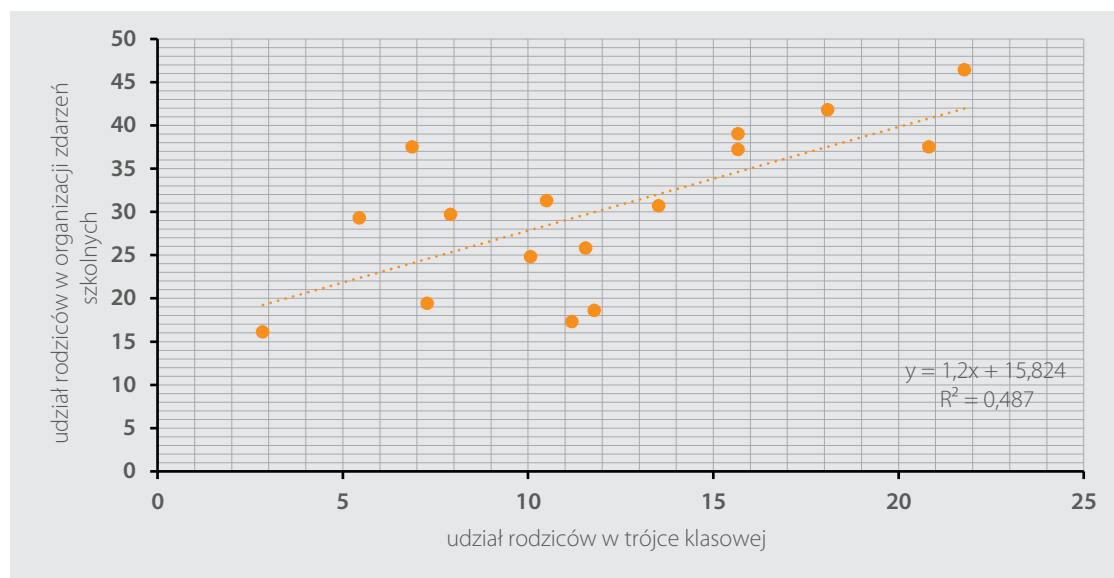
Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przedszkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
	Ogółem	35,6	31,3	24,3	17,9
Poziom wykształcenia matki	- podstawowe lub niższe	29,0	16,4	11,0	4,1
	- zasadnicze zawodowe	31,2	28,5	22,7	14,7
	- średnie	36,4	33,7	24,5	23,8
	- wyższe	40,3	39,9	32,8	24,1
Poziom wykształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	26,1	25,9	15,6	7,2
	- zasadnicze zawodowe	27,2	25,6	23,2	14,9
	- średnie	38,0	34,2	29,3	25,7
	- wyższe	37,6	42,7	29,9	26,0

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przedszkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	36,5	31,8	25,4	15,6
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	44,3	29,6	22,6	22,7
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	31,5	29,1	24,4	16,1
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	31,1	33,4	19,2	25,0
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	34,4	40,5	16,1	12,6
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	36,9	28,1	31,1	26,1
Województwo	- dolnośląskie	46,6	29,7	19,2	23,8
	- kujawsko-pomorskie	47,3	41,8	30,1	14,3
	- lubelskie	33,1	46,4	26,8	17,3
	- lubuskie	36,5	17,3	12,6	9,4
	- łódzkie	27,3	37,2	28,2	23,9
	- małopolskie	33,7	24,8	30,9	21,0
	- mazowieckie	35,7	30,7	26,8	21,9
	- opolskie	21,3	29,3	9,7	16,5
	- podkarpackie	44,6	25,8	26,4	15,7
	- podlaskie	26,4	37,5	24,6	17,4
	- pomorskie	29,8	19,4	7,9	2,7
	- śląskie	40,6	37,5	27,4	23,6
	- świętokrzyskie	41,0	18,6	25,8	11,5
	- warmińsko-mazurskie	59,2	31,3	31,8	25,4
	- wielkopolskie	24,7	39,0	26,6	13,3
- zachodniopomorskie	16,8	16,1	6,7	12,7	
Aktywność ekonomiczna matki					
	- pracująca	37,5	34,2	24,0	19,3
	- niepracująca	34,3	27,8	23,0	16,1
Aktywność ekonomiczna ojca					
	- pracujący	34,0	33,1	25,1	19,4
	- niepracujący	28,7	18,4	23,4	10,6

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Porównanie zaangażowania rodziców w obie z analizowanych aktywności przedstawione na rysunku 6.6, na przykładzie dzieci uczących się w klasach 1-3 szkół podstawowych, wskazuje na współwystępowanie tych aktywności na poziomie regionalnym, co może wskazywać na terytorialne zróżnicowania instytucjonalne i społeczno-ekonomiczne wpływające na postawy rodziców.

Rysunek 6.6. Zaangażowanie rodziców w trójce klasowej oraz w organizację zdarzeń szkolnych w przypadku dzieci uczących się w klasach 1-3 SP



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

6.7.2.2. Zaangażowanie rodziców w naukę dzieci w domu

W ramach badania UDE rodzice pytani byli o zaangażowanie w naukę dzieci w domu między innymi w formie rozmów z dzieckiem na temat szkoły, jak również pomocy dzieciom w nauce – zarówno udzielanej przez osoby z gospodarstwa domowego, jak i spoza gospodarstwa domowego (korepetycje). Otrzymane wyniki, zawarte w tabeli 6.21, są zbieżne z wnioskami dotyczącymi zaangażowania rodziców w aktywność w szkole.

Rodzice dzieci młodszych – uczących się w przedszkolu, a także w klasach 1-3 szkoły podstawowej, częściej rozmawiają ze swoimi dziećmi na temat szkoły w porównaniu z rodzicami dzieci starszych – uczących się w klasach 4-6 oraz w gimnazjum. Rodzice z wykształceniem wyższym częściej rozmawiają ze swoimi dziećmi niż ci, którzy osiągnęli niższe poziomy wykształcenia – jest to widoczne szczególnie w przypadku dzieci uczących się w szkołach podstawowych i gimnazjach. Nie odnotowujemy natomiast zróżnicowania w intensywności rozmów z dziećmi na temat szkoły w poszczególnych województwach. Współczynnik zmienności tych częstości dla wskaźników wojewódzkich kształtuje się od około 10% w przypadku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do 20% w przypadku gimnazjalistów.

Tabela 6.21.

Rożmowy z dzieckiem na temat szkoły (% rodziców rozmawiających z dziećmi o szkole kilka razy w miesiącu lub częściej)

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przed-szkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
	Ogółem	86,4	72,4	68,2	69,0
Poziom wy-kształcenia matki	- gimnazjum lub niższe	82,8	65,5	56,8	63,5
	- zasadnicze zawodowe	90,1	71,1	69,4	58,5
	- średnie	82,9	73,5	68,6	62,8
	- wyższe	87,1	75,2	72,3	69,5
Poziom wy-kształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	86,7	69,8	62,5	55,5
	- zasadnicze zawodowe	88,2	68,2	63,9	58,9
	- średnie	82,8	73,3	74,5	61,2
	- wyższe	86,5	76,9	69,7	75,4
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	90,4	70,7	66,5	63,8
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	86,6	71,6	68,9	58,2
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	86,3	76,8	69,9	69,3
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	89,7	78,0	75,9	66,0
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	79,6	66,5	67,3	53,5
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	79,8	71,0	67,4	57,3
Województwo	- dolnośląskie	83,9	75,2	56,6	58,7
	- kujawsko-pomorskie	77,3	63,9	62,2	49,0
	- lubelskie	79,5	73,1	65,1	54,7
	- lubuskie	84,5	77,9	73,9	79,8
	- łódzkie	91,6	78,3	76,9	78,2
	- małopolskie	90,4	73,0	74,6	76,2
	- mazowieckie	78,3	73,9	68,7	56,8
	- opolskie	77,4	56,2	46,4	46,7
	- podkarpackie	96,6	89,4	90,9	84,6
	- podlaskie	92,9	55,6	65,7	64,2
	- pomorskie	84,7	70,3	62,4	48,2
	- śląskie	92,0	74,1	75,1	63,1
	- świętokrzyskie	68,5	77,1	64,5	48,5
	- warmińsko-mazurskie	88,0	60,1	53,9	45,4
	- wielkopolskie	91,7	73,1	68,3	65,8
- zachodniopomorskie	79,8	58,8	48,7	62,8	

Cechy gospodarstwa domowego	Etap edukacji dziecka			
	Dziecko w przedszkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Aktywność ekonomiczna matki				
- pracująca	86,9	74,0	69,9	64,2
- niepracująca	85,0	70,1	65,3	59,9
Aktywność ekonomiczna ojca				
- pracujący	85,8	71,7	67,3	61,4
- niepracujący	84,5	69,2	66,5	58,4

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Rodzice lub inne osoby z gospodarstwa domowego często pomagają młodszym dzieciom w nauce (tabela 6.22). W przypadku dzieci w klasach 1-3 dotyczy to 4 na 5 rodziców (lub innych osób w gospodarstwie domowym). Z wiekiem dzieci maleje odsetek rodziców pomagających dzieciom w nauce – w gimnazjum zjawisko to jest przeciętnie dwukrotnie rzadsze niż w najmłodszych klasach szkoły podstawowej. Również w tym przypadku częściej pomoc dzieciom deklarują rodzice posiadający wyższe wykształcenie, jak również ci zamieszkali w dużych miastach. W przypadku uczniów szkół podstawowych częstość pomocy dzieciom w nauce nie jest zróżnicowana na poziomie województw. Zróżnicowanie to wzrasta w przypadku uczniów gimnazjów. W przypadku województw śląskiego i świętokrzyskiego pomoc taką deklaruje ponad 50% rodziców, o połowę mniej niż w warmińsko-mazurskim, mazowieckim i dolnośląskim.

Tabela 6.22.

Pomoc osoby z gospodarstwa domowego dziecku w nauce (% dzieci, którym pomoc udzielana jest raz w tygodniu lub częściej)

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka		
		Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
	Ogółem	80,0	65,6	39,3
Poziom wykształcenia matki	- podstawowe lub niższe	73,7	55,1	35,7
	- zasadnicze zawodowe	76,7	64,6	34,7
	- średnie	78,8	67,7	40,4
	- wyższe	86,6	67,0	43,7
Poziom wykształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	73,1	55,2	31,3
	- zasadnicze zawodowe	77,3	64,2	39,3
	- średnie	79,8	68,6	40,8
	- wyższe	83,6	63,9	49,6

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka		
		Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	78,5	60,1	32,1
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	70,1	66,7	39,0
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	83,9	73,0	46,2
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	84,2	63,7	39,5
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	75,6	71,6	47,0
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	87,1	69,4	55,9
Województwo	- dolnośląskie	80,4	52,0	26,1
	- kujawsko-pomorskie	76,8	70,4	44,6
	- lubelskie	84,3	58,5	41,0
	- lubuskie	76,0	62,9	33,7
	- łódzkie	80,4	69,4	47,0
	- małopolskie	88,6	71,1	39,0
	- mazowieckie	77,6	60,8	26,0
	- opolskie	81,8	68,8	33,8
	- podkarpackie	92,5	63,8	40,4
	- podlaskie	90,6	65,3	48,4
	- pomorskie	74,2	74,0	41,3
	- śląskie	81,7	70,2	53,7
	- świętokrzyskie	91,7	59,2	58,6
	- warmińsko-mazurskie	58,6	47,9	24,1
	- wielkopolskie	76,6	68,2	38,4
- zachodniopomorskie	61,5	61,9	34,1	
Aktywność ekonomiczna matki				
	- pracująca	81,2	63,5	38,2
	- niepracująca	77,3	67,0	38,7
Aktywność ekonomiczna ojca				
	- pracujący	78,7	63,5	40,3
	- niepracujący	79,4	69,5	38,9

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Znacznie rzadziej pomoc w nauce udzielana jest dzieciom przez osoby spoza gospodarstwa domowego (tabela 6.23). Również w przypadku tego typu pomocy można zaobserwować spadek odsetka dzieci, którym udzielana jest pomoc na kolejnych etapach edukacji. Można zatem postawić hipotezę, że dzieci stopniowo nabierają umiejętności samodzielnego uczenia się, w związku z tym maleje potrzeba wsparcia ich uczenia przez osoby z zewnątrz. Jedynie w przypadku dzieci, których matki mają wyższe wykształcenie, oraz tych, które zamieszkują w miastach poniżej 20 tys. mieszkańców oraz w miastach od 100 do 200 tys. mieszkańców, można zaobserwować, że odsetek

uczniów w gimnazjach, którym udzielana jest pomoc osoby spoza gospodarstwa domowego, jest wyższy. Może to wskazywać na zwiększone aspiracje edukacyjne w stosunku do dzieci w takich gospodarstwach domowych. Warto zauważyć, że nieznacznie częściej pomoc spoza gospodarstwa domowego udzielana jest dzieciom uczącym się w szkole podstawowej, których rodzice nie pracują. Może to oznaczać, że w przypadku tych rodzin zasoby kapitału ludzkiego nie są wystarczające dla udzielenia odpowiedniego wsparcia. Nie jest możliwa bezpośrednia weryfikacja takiej hipotezy. Warto zaznaczyć, że w *Międzynarodowym badaniu kompetencji osób dorosłych PIAAC* (Rynko, 2013) osoby bezrobotne i bierne zawodowo osiągnęły niski poziom zarówno w przypadku pomiaru rozumowania matematycznego, jak i rozumienia tekstu.

W przeciwieństwie do pomocy w nauce udzielanej przez członków gospodarstwa domowego w przypadku pomocy udzielanej przez osoby spoza gospodarstwa domowego można odnotować duże zróżnicowanie tego zjawiska na poziomie poszczególnych województw (współczynnik zmienności tej cechy wynosi około 50% w przypadku dzieci w szkołach podstawowych oraz 57% w przypadku dzieci w gimnazjach). Najrzadziej pomoc zewnętrzna w nauce występuje w województwach lubuskim, podkarpackim i kujawsko-pomorskim, najczęściej natomiast w województwach dolnośląskim i zachodniopomorskim.

Tabela 6.23.

Pomoc osoby spoza gospodarstwa domowego dziecku w nauce (% dzieci, którym pomoc udzielana jest raz w tygodniu lub częściej)

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka		
		Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
	Ogółem	15,3	12,3	8,8
Poziom wykształcenia matki	- podstawowe lub niższe	19,6	14,2	6,2
	- zasadnicze zawodowe	16,8	13,2	9,1
	- średnie	14,4	13,4	9,9
	- wyższe	13,0	8,9	9,0
Poziom wykształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	12,0	10,8	5,7
	- zasadnicze zawodowe	17,9	10,9	8,6
	- średnie	13,4	14,3	9,1
	- wyższe	13,6	9,3	7,4
Klasa miejscowości zamieszkania:	- wieś	11,8	11,0	7,2
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	17,9	9,3	10,4
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	21,2	15,5	8,3
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	15,6	8,1	9,1
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	17,3	16,7	11,1
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	11,2	18,0	13,9

	Cechy gospodarstwa domowego	Etap edukacji dziecka		
		Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Województwo	- dolnośląskie	28,0	13,9	17,0
	- kujawsko-pomorskie	12,0	5,0	5,5
	- lubelskie	8,4	11,1	5,7
	- lubuskie	15,2	7,7	2,6
	- łódzkie	14,2	14,5	6,6
	- małopolskie	11,5	7,7	6,1
	- mazowieckie	11,9	9,1	5,7
	- opolskie	9,6	17,8	13,6
	- podkarpackie	8,8	8,7	5,1
	- podlaskie	13,2	8,8	12,2
	- pomorskie	21,3	16,7	17,4
	- śląskie	16,1	12,6	11,3
	- świętokrzyskie	29,7	17,3	20,5
	- warmińsko-mazurskie	4,7	8,9	0,8
	- wielkopolskie	16,9	17,6	10,1
	- zachodniopomorskie	30,0	33,7	13,1
Aktywność ekonomiczna matki:				
	- pracująca	14,8	11,8	9,8
	- niepracująca	16,1	13,7	7,6
Aktywność ekonomiczna ojca:				
	- pracujący	14,1	11,7	8,0
	- niepracujący	24,9	11,0	10,3

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

6.7.3. Udział dzieci w zajęciach dodatkowych

Wyniki analiz międzypokoleniowych uwarunkowań uzyskanego poziomu wykształcenia w przypadku osób dorosłych, zawarte w raporcie z pierwszej rundy badania (Rószkiewicz i Saczuk, 2014), wskazały, że czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu wyższego poziomu wykształcenia był udział w zajęciach dodatkowych w trakcie nauki w szkole. Zwrócono również uwagę na to, że dzieci rodziców z wyższym wykształceniem częściej uczęszczają na takie zajęcia. Literatura wskazuje na szereg korzyści wynikających z uczestnictwa dzieci i młodzieży w zajęciach dodatkowych. Zajęcia takie pozwalają zarówno na rozwój kompetencji społecznych, w tym umiejętności współdziałania w grupie czy poczucia przynależności do grupy, jak również wspierają rozwój intelektualny dzieci i wpływają na ich osiągnięcia szkolne (Cooper et al., 1999, Davalos et al. 1999, Eccles i Barber, 1999, Lipscomb, 2007). Stearns i Gleannie (2010) na podstawie badań szkół w Północnej Karolinie (USA) stwierdzają, że dostępność zajęć dodatkowych jest większa w przypadku większych szkół, a także tych, których sytuacja społeczno-ekonomiczna jest lepsza. Ponadto udział w zajęciach dodatkowych sprzyja osiągnięciu lepszych

wyników w nauce. Anderson et al. (2003) odnotowują statystycznie istotne znaczenie statusu społeczno-ekonomicznego rodzin dla udziału dzieci w zajęciach dodatkowych, zwracają oni uwagę na wykształcenie matki jako predyktor tego statusu, jak również zasobów gospodarstwa domowego. Wsparcie rodziców i ich zaangażowanie jest również ważnym czynnikiem sprzyjającym dodatkowej aktywności dzieci, zarówno w przypadku zajęć sportowych, jak i innego typu zajęć dodatkowych. Natomiast presja wywierana przez rodziców, szczególnie w przypadku aktywności sportowych, wpływa negatywnie na uczestnictwo dzieci w tego typu zajęciach.

W badaniu UDE zgromadzone zostały informacje dotyczące udziału dzieci i młodzieży w zajęciach dodatkowych. Respondenci byli pytani zarówno o to, czy dzieci uczęszczają na takie zajęcia, a także jakiego typu są to zajęcia. Częstość zaangażowania dzieci w zajęcia pozalekcyjne przedstawia tabela 6.24. Najczęściej w zajęciach pozalekcyjnych, według deklaracji, uczestniczą dzieci najstarsze – uczące się w klasach 4-6 oraz w gimnazjach. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych jest wyższe w przypadku dzieci rodziców, którzy mają wyższy poziom wykształcenia, a także tych, których rodzice pracują. Dzieci zamieszkałe w miastach częściej uczestniczą w takich zajęciach niż dzieci zamieszkałe na wsi. Można odnotować również pewne zróżnicowanie uczestnictwa dzieci w zajęciach pozalekcyjnych między województwami (w przypadku dzieci uczących się w szkołach podstawowych i gimnazjach współczynnik zmienności wynosi około 15%).

Tabela 6.24.
Udział dzieci w jakichkolwiek zajęciach pozalekcyjnych

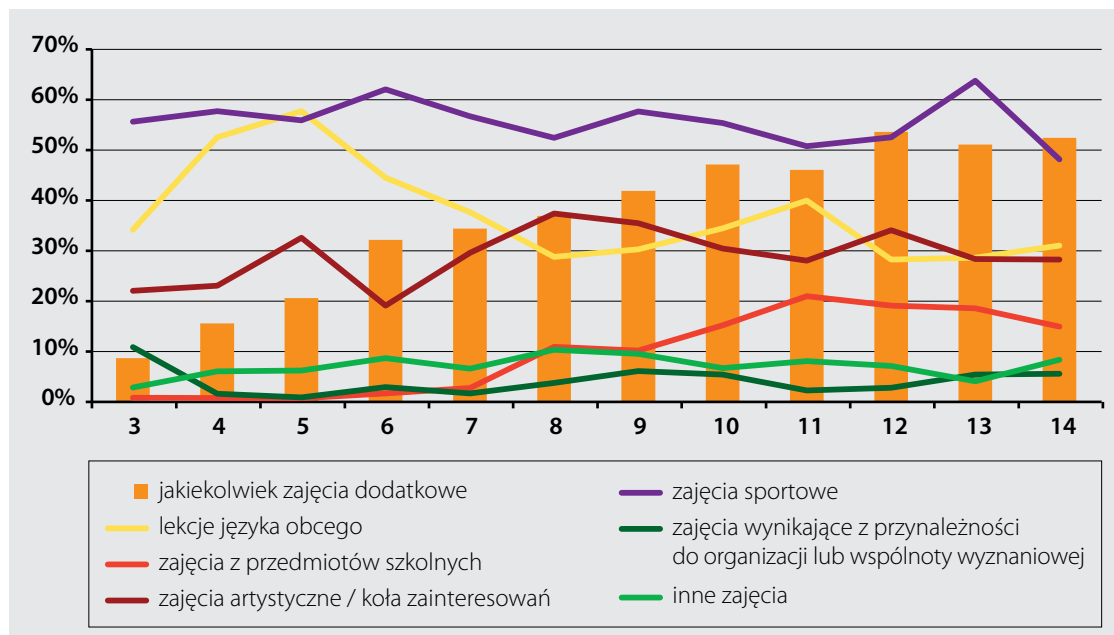
Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przedszkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
	Ogółem	30,0	41,4	51,2	49,5
Poziom wykształcenia matki	- podstawowe lub niższe	24,2	25,3	33,5	38,7
	- zasadnicze zawodowe	18,9	30,2	43,2	41,0
	- średnie	28,0	41,4	56,1	51,5
	- wyższe	38,8	64,7	71,2	74,3
Poziom wykształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	24,7	35,1	39,5	34,6
	- zasadnicze zawodowe	19,6	31,1	44,9	39,2
	- średnie	35,0	49,1	63,4	57,6
	- wyższe	41,6	66,2	75,4	80,9
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	20,7	33,0	41,7	45,3
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	21,2	35	50,5	41,2
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	33,9	46,3	61,6	54,4
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	39,5	51,2	62,2	63,5
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	38,6	56,7	67,9	58,8
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	39,1	51,2	61,8	56,7

	Cechy gospodarstwa domowego	Etap edukacji dziecka			
		Dziecko w przed-szkolu	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Województwo	- dolnośląskie	37,9	43,4	52,2	49,9
	- kujawsko-pomorskie	22,4	51,0	65,1	48,6
	- lubelskie	39,6	37,9	54,3	49,7
	- lubuskie	27,6	28,1	55,7	35,8
	- łódzkie	28,8	45,5	59,5	62,5
	- małopolskie	34,6	42,7	42,7	49,2
	- mazowieckie	29,3	36,1	37,6	44,0
	- opolskie	38,8	48,9	56,6	64,6
	- podkarpackie	22,6	43,7	55,2	48,3
	- podlaskie	18,2	50,6	60,0	56,0
	- pomorskie	28,6	38,6	52,8	54,1
	- śląskie	31,5	47,8	54,4	45,8
	- świętokrzyskie	20,3	28,1	61,5	35,7
	- warmińsko-mazurskie	21,6	28,0	42,8	44,2
	- wielkopolskie	27,9	42,4	62,5	58,3
	- zachodniopomorskie	38,7	36,8	40,5	50,7
Aktywność ekonomiczna matki					
	- pracująca	35,0	48,6	56,3	54,7
	- niepracująca	22,2	33,1	44,2	41,3
Aktywność ekonomiczna ojca					
	- pracujący	32,5	44,5	53,3	49,5
	- niepracujący	19,5	27,8	51,0	38,7

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych wskazuje, że respondenci często nie traktowali określonych aktywności (przede wszystkim zajęć sportowych czy nauki języków obcych) jako zajęć dodatkowych. W efekcie odsetki dzieci uczestniczących w poszczególnych zajęciach dodatkowych są wyższe niż deklaracje udziału w jakichkolwiek zajęciach (rysunek 6.7).

Rysunek 6.7. Odsetek dzieci uczestniczących w zajęciach dodatkowych według wieku



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Biorąc pod uwagę to zjawisko, w dalszej części analizie poddane jest uczestnictwo dzieci w różnych typach wskazanych w ankiecie aktywności dodatkowych dzieci.

Wyniki badania UDE wskazują, że dzieci najczęściej uczestniczą w różnych formach zajęć sportowych – częstość tej aktywności utrzymuje się we wszystkich etapach nauki (tabela 6.25). Około połowy uczniów oraz 1/3 przedszkolaków uczestniczy w zajęciach rozwijających ich zainteresowania lub związanych z przedmiotami. Około 1/3 uczniów oraz ponad połowa przedszkolaków korzysta z zajęć z języków obcych. W więcej niż jedną aktywność zaangażowanych jest ponad 30% dzieci. Te częstości nie odbiegają od odnotowywanych w badaniach międzynarodowych.

Tabela 6.25.

Udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych na różnych etapach edukacji

	Zajęcia sportowe	Nauka języków obcych	Inne zainteresowania/ nauka przedmiotu	Zaangażowanie w różne zajęcia (więcej niż 1 aktywność)
Przedszkole	56,7	53,6	32,7	35,0
SP kl. 1-3	55,0	30,7	50,6	34,5
SP kl. 4-6	56,5	33,2	52,3	37,7
Gimnazjum	48,5	32,6	47,9	29,6
Ogółem	54,1	37,5	47,4	35,3

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

W celu określenia tego, jakie charakterystyki uczniów, ich rodziców oraz miejsca zamieszkania wiążą się z uczestnictwem w zajęciach dodatkowych, dla każdego z wyróżnionych typów aktywności dzieci oszacowany został model logitowy. Wyniki tych regresji przedstawia tabela 6.26.

Tabela 6.26.

Podsumowanie wyników regresji logitowych uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych (iloraz szans)

		Zajęcia sportowe	Języki obce	Inne zainteresowania /przedmioty	Kilka aktywności
Płeć	chłopiec	x	x	x	x
	dziewczynka	0,540**	1,260*	2,110**	1,390**
Etap edukacyjny	przedszkole	1,330	0,730	0,850	0,860
	klasy 1-3	1,320*	0,650**	1,240	1,120
	klasy 4-6	1,340**	0,940	1,440**	1,560**
	gimnazjum	x	x	x	x
Klasa miejscowości zamieszkania	wieś	0,750*	0,670**	1,170	0,690**
	małe lub średnie miasto	1,130	0,610	0,960	0,850
	duże miasto	x	x	x	x
Status na rynku pracy	pracująca matka	x	x	x	x
	niepracująca matka	0,840	1,090	1,090	0,990
	pracujący ojciec	x	x	x	x
	niepracujący ojciec	1,140	0,720	1,060	0,810
Wykształcenie matki	gimnazjalne lub niższe	0,600*	0,440**	1,570	0,510**
	zasadnicze zawodowe	0,820	0,410**	1,640**	0,670
	średnie	1,090	0,650**	1,250	0,950
	wyższe	x	x	x	x
Wykształcenie ojca	gimnazjalne lub niższe	1,380	0,630	0,430**	0,420**
	zasadnicze zawodowe	0,900	1,050	0,660**	0,570**
	średnie	0,700**	0,890	0,800	0,590**
	wyższe	x	x	x	x
	stała	1,760**	1,120**	0,550**	0,810
	pseudo R2	0,035	0,045	0,036	0,048
	n	3120	3120	3120	3120

(** istotność <5%; * istotność <10%).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Zaprezentowane wyniki wskazują, że płeć dziecka jest istotnym czynnikiem dla rodzaju aktywności pozalekcyjnej. Dziewczynki w sposób statystycznie istotny rzadziej uczestniczą w zajęciach sportowych, natomiast częściej w zajęciach rozwijających zaintereso-

wania lub przedmiotowych, a także zajęciach językowych. Częściej niż chłopcy uczestniczą również w więcej niż jednej aktywności.

Statystycznie istotne efekty obserwujemy również w przypadku uczniów na różnych etapach edukacji. Uczniowie szkoły podstawowej statystycznie częściej niż gimnazjaliści uczestniczą w zajęciach sportowych. Uczniowie klas 1-3 statystycznie rzadziej uczestniczą w zajęciach z języków obcych, a uczniowie klas 4-6 częściej biorą udział w zajęciach związanych z zainteresowaniami bądź przedmiotami szkolnymi, częściej też łączą więcej niż jedno dodatkowe zajęcia. Można postawić hipotezę, że wraz ze wzrostem obciążeń związanych z nauką na etapie gimnazjalnym zmniejsza się możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach.

Istotne w sposób statystyczny różnice obserwujemy również w przypadku miejsca zamieszkania. Dzieci zamieszkałe na wsi rzadziej uczestniczą w zajęciach z języków obcych, a także rzadziej łączą więcej niż jedną dodatkową aktywność.

Status na rynku pracy nie ma statystycznie istotnego związku z aktywnością edukacyjną dzieci, istotne efekty obserwujemy natomiast w przypadku wykształcenia rodziców. Dzieci matek z wykształceniem poniżej wyższego statystycznie istotnie rzadziej niż dzieci matek z wyższym wykształceniem uczestniczą w zajęciach z języka obcego. Również zajęcia związane z zainteresowaniami i przedmiotami, a także łączenie więcej niż jednego zajęcia rzadziej zdarza się wśród dzieci, których matki mają odpowiednio wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz gimnazjalne lub niższe. W przypadku ostatnich dwóch typów dodatkowej aktywności obserwujemy również statystycznie istotne efekty związane z wykształceniem ojca.

Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych związane jest również z nakładami, które na ten cel ponoszą gospodarstwa domowe. Przeciętne wydatki na uczestnictwo dzieci rosną wraz z wiekiem dziecka – najniższe średnie kwoty wydatków obserwujemy w przypadku dzieci w niższych klasach szkół podstawowych, najwyższe, w przypadku gimnazjalistów (tabela 6.27).

Wydatki rosną również wraz z wykształceniem rodziców, szczególnie na początkowych etapach edukacji – w przedszkolu oraz w szkole podstawowej, mniejsze różnice w zależności od wykształcenia rodziców (ale takie same co do tendencji) obserwujemy w przypadku gimnazjalistów. Pracujący rodzice (szczególnie matki) wydają więcej na zajęcia dodatkowe dzieci niż ci, którzy nie pracują.

Wydatki na zajęcia pozalekcyjne zależą również od klasy miejscowości zamieszkania. Najmniej wydają na ten cel mieszkańcy wsi, a najwięcej – mieszkańcy największych miast.

Tabela 6.27.

Przeciętne wydatki na uczestnictwo dzieci na różnych etapach edukacyjnych w zajęciach dodatkowych (w złotych rocznie)

Cechy gospodarstwa domowego		Etap edukacji dziecka		
		Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Ogółem		1 438	1 701	1 741
Poziom wykształcenia matki	- podstawowe lub niższe	525	595	1 617
	- zasadnicze zawodowe	757	1 123	1 468
	- średnie	883	1 437	1 660
	- wyższe	1 852	1 942	1 832
Poziom wykształcenia ojca	- podstawowe lub niższe	906	540	1 173
	- zasadnicze zawodowe	1 845	1 243	1 565
	- średnie	1 259	1 673	1 570
	- wyższe	1 752	1 798	1 943
Klasa miejscowości zamieszkania	- wieś	1 381	1 493	1 149
	- miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	1 449	1 285	1 918
	- miasto 20-100 tys. mieszkańców	1 362	1 407	1 786
	- miasto 100-200 tys. mieszkańców	953	1 373	1 623
	- miasto 200-500 tys. mieszkańców	1 855	1 627	1 882
	- miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	2 114	2 015	2 226
Województwo	- dolnośląskie	1 140	2 560	1 799
	- kujawsko-pomorskie	1 769	1 079	1 654
	- lubelskie	1 001	1 556	1 456
	- lubuskie	1 487	1 449	966
	- łódzkie	2 792	1 270	2 084
	- małopolskie	1 464	2 130	1 660
	- mazowieckie	1 990	1 662	2 342
	- opolskie	875	1 186	1 341
	- podkarpackie	1 117	1 292	1 510
	- podlaskie	1 188	1 745	1 207
	- pomorskie	2 542	1 906	2 434
	- śląskie	1 035	1 294	1 666
	- świętokrzyskie	1 430	1 472	1 320
	- warmińsko-mazurskie	3 018	991	1 367
	- wielkopolskie	1 141	1 228	956
	- zachodniopomorskie	949	1 040	1 544

Cechy gospodarstwa domowego	Etap edukacji dziecka		
	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 1-3)	Dziecko w szkole podstawowej (klasa 4-6)	Dziecko w gimnazjum
Aktywność ekonomiczna matki:			
- pracująca	1 783	1 691	1 834
- niepracująca	1 038	1 284	1 137
Aktywność ekonomiczna ojca:			
- pracujący	1 595	1 576	1 693
- niepracujący	1 141	1 019	1 570

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Wydatki na zajęcia dodatkowe różnią się również pomiędzy województwami – zróżnicowania te są wyższe w przypadku dzieci uczących się w klasach 1-3 szkół podstawowych.

6.7.4. Czy dzieci idą w ślady rodziców? Dziedziczenie kierunku wykształcenia

Wyniki analiz międzypokoleniowych uwarunkowań kształtowania kapitału ludzkiego w oparciu o wyniki pierwszej rundy badania UDE, przedstawione przez Rószkiewicz i Sączuk (2014), wskazały, że w większości przypadków dorośli Polacy legitymują się wyższym wykształceniem niż ich rodzice. W drugiej rundzie respondenci badania udzielili dodatkowej informacji o tym, czy kierunek ich wykształcenia jest zgodny z kierunkiem wykształcenia ich ojców i matek.

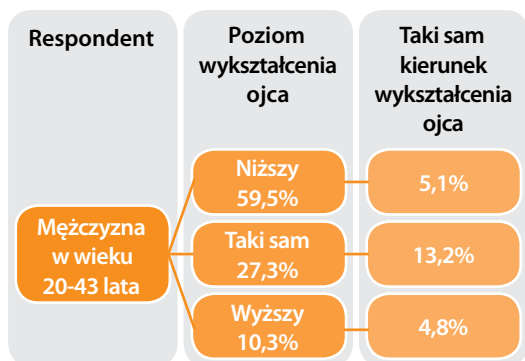
W oparciu o uzyskane wyniki przeprowadzono dodatkową analizę tego, na ile kierunek wykształcenia osób w wieku 23-40 lat jest zgodny z kierunkiem wykształcenia ich rodziców. Analiza została przeprowadzona dla czterech par: syn – ojciec, syn – matka, córka – ojciec oraz córka – matka (rysunek 6.8).

Otrzymane wyniki potwierdzają wyniki uzyskane w pierwszej rundzie badania, że większość respondentów uzyskało wykształcenie wyższe niż ich rodzice. Około ¼ mężczyzn i ¼ kobiet deklaruje, że ich poziom wykształcenia jest taki sam jak rodziców. Około 10% kobiet i mężczyzn osiąga wykształcenie niższe niż ich rodzice.

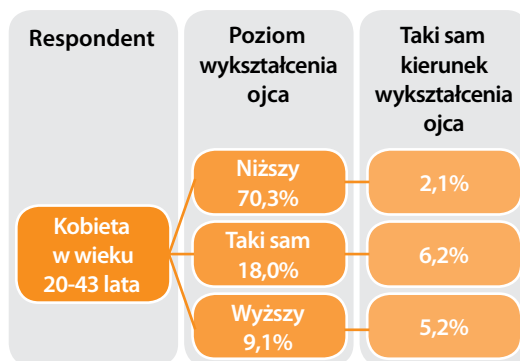
Kierunek wykształcenia dzieci jest z reguły inny niż kierunek wykształcenia rodziców. Jedynym wyjątkiem od tej zasady są pary syn – ojciec oraz córka – matka, w sytuacji kiedy poziom wykształcenia osiągną przez rodziców i dzieci jest taki sam. W takich parach ponad 13% mężczyzn i 14% kobiet deklaruje, że ich kierunek wykształcenia jest zbliżony z wykształceniem ich rodziców.

Rysunek 6.8. Poziom i kierunek wykształcenia osób w wieku 23-40 lat w porównaniu z poziomem i kierunkiem wykształcenia ich rodziców

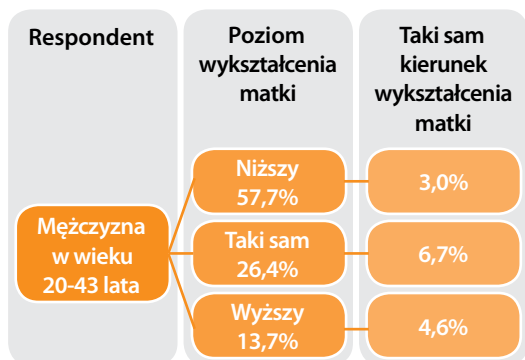
SYN – OJCIEC



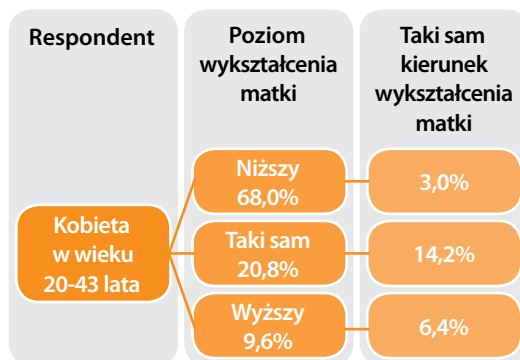
CÓRKA – OJCIEC



SYN – MATKA



CÓRKA – MATKA



7. Sprzężenia na rynku edukacyjnym – próba weryfikacji symulacyjnej analizy skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych

T. Szapiro, T. Kuszewski, P. Szufel, B. Koń, G. Michalski

7.1. Wprowadzenie

Celem tego rozdziału jest symulacyjna analiza skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych. Dokładniej w tej części raportu są rozważane następujące dwa zagadnienia badawcze:

1. Symulacyjna analiza skutków zmian polityki finansowania w systemie edukacyjnym dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych,
2. Systemy finansowania edukacji – przejście od finansowania publiczno-prywatnego edukacji do mieszanych źródeł finansowania.

Analiza została dokonana przez konstrukcję modelu wieloagentowego (ang. agent-based model) systemu edukacji, a następnie dokonanie symulacji numerycznych na tym modelu, por. Macal i North (2006, 2009), Axtell (2007) oraz Farmer i Foley (2009).

Przeprowadzona analiza nawiązuje bezpośrednio do pierwszej rundy badania, gdzie w raporcie tematycznym (Kotowska i in., 2014) wyróżniono siedem tzw. zasadniczych ścieżek edukacyjnych i oszacowano ich strukturę na podstawie wyników badania panelowego gospodarstw domowych. Ścieżka pierwsza (SZ1) obejmuje edukację na poziomie obowiązkowym (14% udziału respondentów), realizacja SZ2 oznacza ukończenie zasadniczej szkoły zawodowej (4,8%), realizacja SZ3 albo SZ4 polega na ukończeniu liceum ogólnokształcącego albo technikum z maturą albo bez (20,5%), realizacja SZ5 albo SZ6 polega na ukończeniu studiów licencjackich albo magisterskich w szkole publicznej albo niepublicznej (13,6%). Na potrzeby wieloagentowego modelu symulacyjnego wprowadzono do charakterystyki ścieżek edukacyjnych niewielkie zmiany. Dla agentów w modelu rozpatruje się sześć różnych ścieżek edukacyjnych, podobnie jak w relacjonowanym badaniu, które zależą od poziomu uzyskanego wykształcenia:

- zawodowe: szkoła podstawowa → gimnazjum → szkoła zawodowa
- średnie: szkoła podstawowa → gimnazjum → liceum / technikum
- wyższe st. – publ.: szkoła podstawowa → gimnazjum → liceum / technikum → studia w trybie stacjonarnym ukończone na uczelni publicznej

- wyższe ns. – publ.: szkoła podstawowa → gimnazjum → liceum / technikum → studia w trybie niestacjonarnym ukończone na uczelni publicznej
- wyższe st. – npubl.: szkoła podstawowa → gimnazjum → liceum / technikum → studia w trybie stacjonarnym ukończone na uczelni niepublicznej
- wyższe ns. – npubl.: szkoła podstawowa → gimnazjum → liceum / technikum → studia w trybie niestacjonarnym ukończone na uczelni niepublicznej

Ze względu na istniejący obowiązek szkolny w Polsce w analizie symulacyjnej nie są rozpatrywane ścieżki edukacyjne prowadzące do niższych poziomów wykształcenia niż poziom średni lub zawodowy (tj. z analizy wyłączono przypadki zakończenia edukacji na poziomie podstawowym lub gimnazjalnym).

Przyjęto również, że agenci są stale obecni w systemie edukacyjnym, to znaczy nauka przebiega bez przerw. Oznacza to również przyjęcie standardowych, funkcjonalnych przedziałów lat życia agenta dla jego uczestnictwa w kolejnych etapach edukacji. W modelu wieloagentowym nie rozróżniamy studiów licencjackich i magisterskich. Agenci realizujący trzecią, czwartą, piątą i szóstą ścieżkę edukacyjną są traktowani jednakowo jako osoby z wykształceniem wyższym. Dla umożliwienia obliczeń w tzw. przebiegach próbnych modelu przyjmuje się założenie, iż osoby uzyskujące wykształcenie przed reformą szkolnictwa są przypisywane do wyróżnionych ścieżek w analogiczny do obecnego sposób.

W modelu wieloagentowym rozważa się następujące klasy agentów:

1. Jednostka (różnią się zdolnościami, są na różnych etapach życia. Indywidualia tworzą gospodarstwa domowe – w gospodarstwach rodzą się dzieci, których edukacja jest finansowana przez rodziców). Decyzja jednostki: wybór ścieżki edukacyjnej.
2. Uproszczenia: (1) Decyzja o wyborze ścieżki kształcenia jest podejmowana w momencie ukończenia gimnazjum i jest ostateczna – nie rozpatrujemy np. sytuacji, w której osoba posiadająca wykształcenie średnie na którymś etapie swojego życia podejmuje decyzję o uzupełnieniu swojego wykształcenia o studia wyższe.
3. Instytucja edukacyjna (różnią się oferowanym poziomem wykształcenia (zawodowe, średnie, wyższe oraz jakością oferowanego kształcenia). Uproszczenia: (1) jakość pracy jest mierzona poziomem wynagrodzenia na rynku pracy, do którego prowadzi uzyskanie danego poziomu wykształcenia.
4. Zagregowany pracodawca – po ukończeniu edukacji jednostki sprzedają swoje umiejętności na rynku pracy. W przypadku kształcenia na poziomie wyższym rozważamy również kształcenie niestacjonarne, gdzie jednostka 50% swojego czasu poświęca na naukę, a 50% na pracę (osiąga więc niższy przyrost kapitału ludzkiego niż w przypadku studiów dziennych oraz niższy poziom dochodów niż w przypadku pracy na etat).
5. Zagregowana jednostka samorządu terytorialnego – reprezentuje gminy, powiaty i województwa w Polsce prowadzące kształcenie na poziomie średnim i zawodo-

wym. Model upraszcza proces w sposób pomijający kształcenie na poziomie podstawowym i gimnazjalnym ze względu na ich obowiązkowy charakter. Ponadto zakłada się, że finansowanie kształcenia na tym poziomie odbywa się z środków publicznych (odpowiednie dane są cytowane w dalszych częściach raportu).

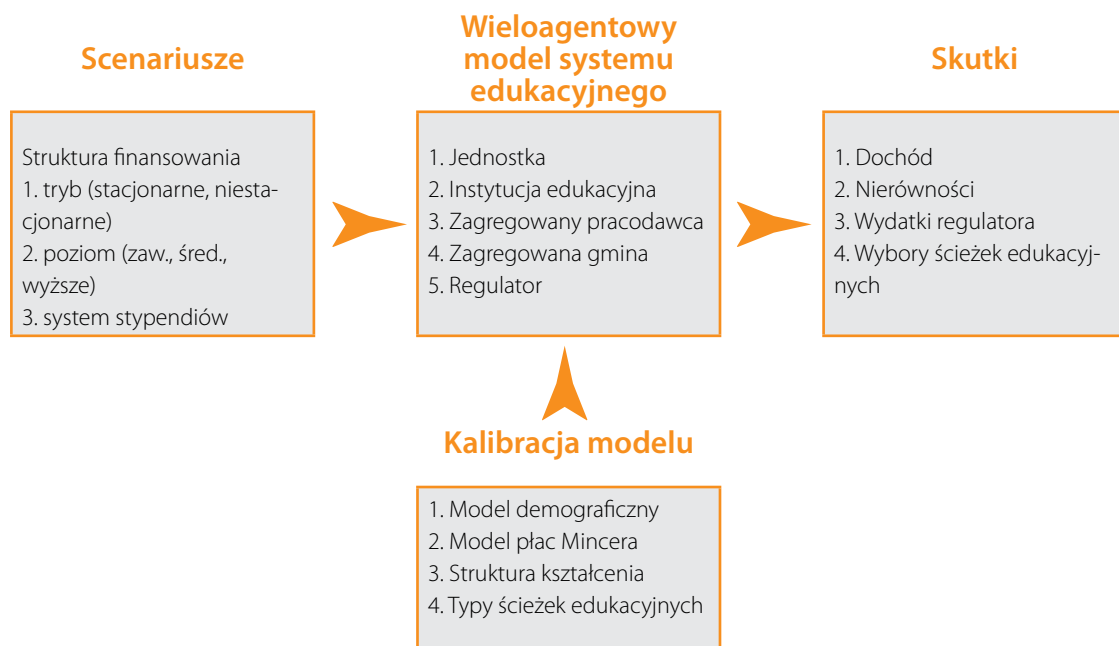
6. Regulator rynku – decyduje o polityce edukacyjnej (sposobie finansowania kształcenia ze środków publicznych).

Dla decyzji regulacyjnych w modelu rozważamy następujące kryteria oceny:

1. średni poziom wynagrodzeń w gospodarce,
2. poziom nierówności dochodu (mierzony jako odchylenie standardowe/średni poziom dochodu),
3. wydatki budżetu państwa na finansowanie czesnego na studiach wyższych,
4. struktura wyborów ścieżek edukacyjnych w systemie,
5. wydatki gmin na finansowanie edukacji ponadgimnazjalnej (nie rozważamy niższych szczebli edukacji, gdyż są one obowiązkowe, a udział kształcenia prywatnego jest niewielki – 13% całkowitych wydatków na edukację stanowią nakłady na sektor prywatny [OECD, 2014]).

Schemat opracowywanego w raporcie wieloagentowego modelu symulacyjnego przedstawia rysunek 7.1.

Rysunek 7.1. Schemat modelu wieloagentowego



Źródło: Opracowanie własne

7.2. Kryteria oceny skutków polityki edukacyjnej

Lange i Topel (2006) dokonują przeglądu literatury o wpływie procesów edukacyjnych na gospodarkę oraz dobrobyt i wyróżniają następujące trzy obszary: 1) badanie zależności między edukacją i wzrostem gospodarczym w skali makro; 2) badanie zależności między edukacją i wynagrodzeniem pracowników; 3) badanie wpływu edukacji na inne procesy gospodarcze.

7.2.1 Skolaryzacja a poziom rozwoju społecznego

W literaturze obszernie opisuje się wpływ edukacji na rozwój gospodarczy kraju i społeczeństwa. Hanushek i Wößmann (2010) wskazują na trzy główne mechanizmy oddziaływania poziomu edukacji na rozwój gospodarczy. Po pierwsze, wzrost poziomu edukacji może powodować wzrost kapitału ludzkiego, który będąc nieodłącznym aspektem siły roboczej, powoduje wzrost produktywności i przez to wyższy poziom równowagi ogólnej gospodarki przy utrzymaniu takiego samego poziomu nakładów. Po drugie, wzrost poziomu edukacji to również wyższe możliwości innowacyjne gospodarki poprzez szerszą wiedzę odnośnie do nowych technologii, produktów i procesów generujących rozwój. Po trzecie, edukacja ułatwia dyfuzję i rozpowszechnianie wiedzy niezbędnej do zrozumienia i wdrożenia nowych technologii, które prowadzą do wzrostu gospodarczego.

Do analizy efektów oddziaływania edukacji na rozwój gospodarczy najczęściej wykorzystuje się miary opierające się na wartościach monetarnych i dotyczące głównie dochodów społeczeństwa. W celu analizy omawianego zjawiska dla populacji polskiej zestawiono dane o poziomie skolaryzacji i odniesiono je do informacji o poziomie rozwoju społecznego. Ze względu na spodziewaną zmienność przestrzenną zgromadzono dane według województw o poziomie skolaryzacji netto, tj. w grupach wiekowych odpowiadających danemu poziomowi nauczania. Poziom rozwoju społecznego zmierzono za pomocą dwóch zmiennych. Pierwsza z nich to wartość produktu krajowego brutto na 1 mieszkańca, a druga – wskaźnik zagrożenia ubóstwem po uwzględnieniu w dochodach transferów społecznych. Można sądzić, że między poziomem skolaryzacji a poziomem rozwoju społecznego istnieje sprzężenie zwrotne. Wobec tego trudno stwierdzić w tym przypadku zwrot związku przyczynowo-skutkowego. Zarówno stwierdzenie: im wyższy poziom skolaryzacji, tym wyższy poziom rozwoju, jak i stwierdzenie: im wyższy poziom rozwoju, tym wyższy poziom skolaryzacji wydają się uprawnione. W konsekwencji można rozpatrywać informacje na poruszany temat bez uwzględnienia ich wzajemnych przesunięć w czasie. Konieczne do dalszych rozważań dane zawiera tabela 7.1. Uwzględniono następujące mierniki:

zsz – współczynnik skolaryzacji netto (tzn. w grupie wieku odpowiadającej danemu poziomowi nauczania) dla zasadniczych szkół zawodowych w roku 2012/2013, %;

lo – współczynnik skolaryzacji netto dla liceów ogólnokształcących w roku 2012/2013, %;

tech – współczynnik skolaryzacji netto dla techników w roku 2012/2013, %;

pkb_pc – produkt krajowy brutto per capita w roku 2012, zł

mineg – ludność żyjąca poniżej minimum egzystencji (tzn. granicy ubóstwa skrajnego) w roku 2013, %;

relgu – ludność żyjąca poniżej relatywnej granicy ubóstwa (tzn. granicy ustalonej na poziomie 50% średnich miesięcznych wydatków ekwiwalentnych gospodarstw domowych), %;

ugu – ludność żyjąca poniżej „ustawowej” granicy ubóstwa (tzn. kwoty, która zgodnie z obowiązującą ustawą o pomocy społecznej uprawnia do ubiegania się o przyznanie świadczenia pieniężnego z systemu pomocy społecznej), %;

akz_ude – aktywność zawodowa wg miejsca zamieszkania na podstawie pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, %.

Tabela 7.1.

Skolaryzacja i poziom rozwoju społecznego według województw

Województwo	Zsz	Lo	Tech	Pkb_pc	Mineg	Relgu	Ugu	Akz_ude
Dolnośląskie	13,1	42,6	30,0	47440	5,1	12,1	8,9	62,0
Kujawsko-pomorskie	16,6	38,8	30,9	34095	9,6	18,8	16,0	57,2
Lubelskie	10,5	53,4	28,4	29479	9,4	21,5	17,6	60,9
Lubuskie	14,6	37,7	31,7	34862	6,4	15,0	12,2	58,1
Łódzkie	11,3	49,2	28,4	39080	6,1	12,5	9,7	61,5
Małopolskie	15,5	45,2	31,4	36961	6,0	15,8	12,2	61,3
Mazowieckie	9,7	55,1	26,6	66755	5,7	12,4	9,9	67,8
Opolskie	16,6	37,4	31,8	33888	6,1	16,1	11,7	59,6
Podkarpackie	12,7	45,9	32,7	29333	9,4	20,9	16,9	55,2
Podlaskie	8,5	49,4	30,7	30055	11,2	22,7	17,6	66,4
Pomorskie	16,1	41,7	28,9	41045	9,2	19,2	15,4	66,8
Śląskie	13,1	42,8	32,8	44372	4,9	11,2	8,3	57,0
Świętokrzyskie	12,0	46,2	33,6	31459	8,5	19,7	13,6	57,4
Warmińsko-mazurskie	13,9	41,3	29,0	30065	13,2	25,4	20,2	54,6
Wielkopolskie	18,2	42,0	29,8	44567	8,9	19,2	15,5	62,3
Zachodniopomorskie	12,4	41,9	27,0	35334	7,1	15,3	11,6	60,1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznika statystycznego województw 2013, 2014 r., Raportu tematycznego *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2014

Gdyby poziom rozwoju społecznego mierzyć wartością produktu krajowego brutto per capita, to jest on najściślej skorelowany dodatkowo ze współczynnikiem skolaryzacji dla liceów ogólnokształcących. Ścieżka edukacyjna zawierająca kształcenie ponadobowiązkowe w liceum najczęściej implikuje kontynuację edukacji na poziomie wyższym. Również aktywność zawodowa jest skorelowana dodatkowo z tym współczynnikiem. Współczynnik skolaryzacji dla zasadniczych szkół zawodowych jest skorelowany w stopniu nieistotnie różnym od zera z produktem krajowym brutto, natomiast współ-

czynnik skolaryzacji dla techników jest z produktem krajowym brutto skorelowany silnie ujemnie. Gdyby poziom rozwoju społecznego mierzyć udziałem osób żyjących powyżej granic minimum egzystencji albo minimum ubóstwa, to brak istotnej różnicy od zera korelacji między tymi miernikami a produktem krajowym brutto. Miernik poziomu aktywności zawodowej jest skorelowany ujemnie ze współczynnikami skolaryzacji dla techników i zasadniczych szkół zawodowych.

Ponadto należy zwrócić uwagę, iż poziom rozwoju społecznego to nie tylko rozwój gospodarczy, ale również aspekty społeczne określające funkcjonowanie obywateli. Inwestycja w edukację to również bardziej bezpieczne i przyjazne społeczeństwo. Jednym z przykładów jest badanie Lochner'a i Moretti'a (2004), którzy przeanalizowali poziom wykształcenia wśród osób skazanych oraz aresztowanych. Wykazali, że istnieje odwrotna korelacja pomiędzy poziomem wykształcenia społeczeństwa a poziomem przestępczości, gdzie zależność jest najsilniejsza w przypadku morderstw, napaści oraz kradzieży samochodów. Wzrost edukacji powoduje zatem oszczędności dla społeczeństwa poprzez zmniejszenie poziomu przestępczości.

Z kolei Miligan i in. (2003) dowiedli istnienia pozytywnej korelacji poziomu wykształcenia i poziomu partycypacji obywatelskiej w społeczeństwie. Przeprowadzone przez nich badanie dotyczyło Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, gdzie sprawdzane było, czy dodatkowa edukacja w zakresie prawa zwiększa aktywność obywatelską społeczeństwa. Dodatkowo dla USA zauważyli silną zależność pomiędzy poziomem edukacji a frekwencją w wyborach.

Zatem rozwój społeczny spowodowany edukacją to zarówno efektywniejsza, lepiej funkcjonująca i bardziej zasobna gospodarka, ale również lepsze funkcjonowanie społeczeństwa spowodowane podejściem obywateli do państwa i otoczenia.

7.2.2. Dochód

Wykształcenie oprócz wywierania pozytywnego wpływu na gospodarkę i rozwój społeczeństwa prowadzi również do zwiększenia poziomu dochodów ludności. Ma to miejsce z dwóch powodów. Po pierwsze, wykształcenie prowadzi do wzrostu wydajności pracy (por. np. Schultz, 1961, Becker, 1994, Ben-Borath, 1967 oraz Mincer, 1974). Po drugie posiadanie wykształcenia jest sygnałem dla pracodawcy o umiejętnościach kandydata – Spence (1974). Podczas procesu rekrutacji pracodawca nie posiada informacji odnośnie produktywności danej osoby i podejmując decyzję o jej zatrudnieniu dokonuje inwestycji w warunkach niepewności. Wykształcenie stanowi element, który decyduje o sposobie postrzegania tego typu loterii. Wykształcenie przyczynia się również do zmniejszenia ryzyka wystąpienia bezrobocia dla wyższych poziomów edukacji (Mincer, 1991). Badania przeprowadzone na danych empirycznych wykazały mniejszą tendencję do zmian stanowisk pracy osób wykształconych i przez to zmniejszenie czasu trwania ich bezrobocia. Również wskazuje się na niższy relatywny koszt poszukiwania nowej pracy przez osobę obecnie zatrudnioną i koszt poszukiwania nowej pracy przez osobę nieposiadającą pracy dla osób o wyższym wykształceniu. Wynika to z faktu, iż osoby lepiej wykształcone efektywniej przyswajają informacje związane z wyszukiwaniem nowego miejsca pracy i intensywniej jej poszukują. Na zależność pomiędzy poziomem edukacji i bezrobocia wskazuje się również dla Polski (Czapiński i Panek, 2004 i 2007 oraz Minkiewicz i in., 2001).

7.2.3. Nierówności

Kolejnym pozytywnym skutkiem poprawy edukacji ludności jest zmniejszenie nierówności w poziomie dochodów społeczeństwa. Martins i Pereira (2004) dokonują analizy danych 16 krajów OECD i formułują wniosek, że edukacja zwiększa dysproporcje dochodu wśród osób wykształconych – dzieje się tak, gdyż z jednej strony część osób po skończeniu studiów podejmuje pracę znacznie poniżej swoich umiejętności, a z drugiej strony najzdolniejsi studenci osiągają znacznie większy przyrost poziomu kapitału ludzkiego od pozostałych studentów. Lemieux (2006) z kolei zauważył, że na przestrzeni 30 lat nastąpił znaczny wzrost relatywnych dochodów osób posiadających wykształcenie wyższe w stosunku do dochodów osób nieposiadających wykształcenia – tym samym wzrasta rozpiętość dochodów pomiędzy osobami z wykształceniem wyższym i tego wykształcenia nieposiadającymi. Dodatkowo nierówności w dochodach to nierówności i rozproszenie poziomu dochodu dla osób z analogicznym wykształceniem i doświadczeniem zawodowym.

7.2.4. Edukacja wyższa – nakłady, przychody, koszty, studenci

Problemom modelowania problemów kształcenia w szkolnictwie wyższym poświęcono dużo uwagi w poprzednim raporcie tematycznym z badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014). Teraz przytoczymy tylko podstawowe fakty dotyczące roku bazowego symulacji, tj. roku 2013. Przeglądu stanu faktycznego dokonano na podstawie opracowań Głównego Urzędu Statystycznego.

W całym okresie 2000-2013 wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce stanowiły mniej niż 1% produktu krajowego brutto. Obserwuje się malejący trend tego udziału od 0,99% w 2005 r. do 0,68% w 2013 r. Środki pochodzą głównie z budżetu państwa, a w znikomej części z budżetów jednostek samorządu terytorialnego. Odpowiednie dane zawiera tabela 7.2.

Tabela 7.2.

Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2000-2013

Lata	Wydatki (mln zł)		Struktura wydatków (%)		Udział wydatków publicznych w PKB
	Budżetu państwa	Budżetów jst	Budżetu państwa	Budżetów jst	
2000	5326,70	20,40	99,60	0,40	0,72
2005	9676,50	76,80	99,20	0,80	0,99
2010	11722,40	70,20	99,40	0,60	0,71
2011	12009,20	72,80	99,40	0,60	0,67
2012	12402,10	74,70	99,40	0,60	0,65
2013	13203,40	82,40	99,40	0,60	0,68

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.*

Sektor szkolnictwa wyższego w Polsce składa się z dwóch zasadniczych segmentów: szkolnictwa publicznego i szkolnictwa niepublicznego. W segmencie szkolnictwa wyższego niepublicznego zachodzą aktualnie dwa procesy. Po pierwsze, liczba Polaków w wieku 20-24 lata maleje (szerzej na ten temat w części o dynamice struktury demo-

graficznej ludności). Po drugie, szkoły wyższe czynią wysiłki mające na celu gwałtowne zwiększenie w najbliższych latach liczby studentów zagranicznych. Trudno dzisiaj rozstrzygnąć, która z tych tendencji przeważa. Jak na razie udział cudzoziemców w ogólnej liczbie studentów szkół wyższych nie przekracza 2%. W roku akademickim 2012/2013 było ich nieco ponad 29 tys. osób. Dane o liczbie studentów w 2013 r. zawiera tabela 7.3.

Tabela 7.3.

Studenci szkół wyższych w Polsce w 2013 r. (łącznie z cudzoziemcami)

Wyszczególnienie	Ogółem	Stacjonarne		Niestacjonarne	
		Ogółem	%	Ogółem	%
Razem	1 549 877	939 755	60,6	610 122	39,4
Publiczne	1 151 315	860 230	74,7	291 085	25,3
Niepubliczne	398 562	79 525	20,0	319 037	80,0
Razem (%)					
Publiczne	74,3	91,5		47,7	
Niepubliczne	25,7	8,5		52,3	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.

Decyzję o zdobywaniu wykształcenia na poziomie wyższym podjęło w 2013 r. ponad 1,5 mln osób, z czego około 74% studiuje w szkołach publicznych, a około 26% – w szkołach niepublicznych. W drugim z rozpatrywanych przekrojów około 61% studentów stanowią studenci studiów stacjonarnych, a około 39% – studenci studiów niestacjonarnych. Studia stacjonarne są domeną szkół publicznych, natomiast na rynku studiów niestacjonarnych przeważają szkoły niepubliczne.

W ogólnej statystyce przychodów i kosztów szkół wyższych najważniejszą składową są przychody i koszty własne działalności dydaktycznej. Oprócz nich wyróżnia się jeszcze przychody i koszty działalności badawczej oraz tzw. wydzielonej działalności gospodarczej. Dane dla 2013 r. zawiera tabela 7.4.

Tabela 7.4.

Przychody, koszty własne szkół wyższych w Polsce w 2013 r.

Szkoly	Przychody (P), mln zł			Koszty własne (K), mln zł			Saldo (S), mln zł		
	P_D	P_B	P_G	K_D	K_B	K_G	S_D	S_B	S_G
Ogółem	16 564	2876	144	17 464	2879	166	-900	-3	-22
Publicz.	14 293	2768	117	15 084	2749	129	-791	19	-12
Niepubl.	2271	108	27	2380	130	37	-109	-22	-10
Struktura przychodów (%)			Struktura kosztów własnych (%)						
Ogółem	84,6	14,7	0,7	85,2	14,0	0,8			
Publicz.	83,2	16,1	0,7	84,0	15,3	0,7			
Niepubl.	94,4	4,5	1,1	93,4	5,1	1,5			

D – działalność dydaktyczna; B – działalność badawcza; G – wydzielona działalność gospodarcza.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.

W przedstawionym bardzo uproszczonym obrazie finansów szkolnictwa wyższego wyraźnie widać deficyt grożący temu sektorowi edukacji. Nie jest zaskoczeniem, że ujemne saldo z działalności dydaktycznej jest w szkołach niepublicznych o wiele mniejsze niż w szkołach publicznych. Koszt jednostkowy kształcenia w szkołach wyższych publicznych wynosił w 2013 r. około 14,8 tys. zł, natomiast w szkołach niepublicznych średnio około 8,0 tys. zł. Struktura zarówno przychodów, jak i kosztów własnych szkół niepublicznych wyraźnie dowodzi, że średnio jedynym powodem ich istnienia jest świadczenie usług edukacyjnych.

Model wieloagentowy przygotowany do symulacji na potrzeby niniejszego raportu zawiera elementy struktury przestrzennej systemu szkolnictwa w Polsce na wszystkich poziomach. Struktura przestrzenna danych służących do kalibrowania modelu jest zróżnicowana w zależności od poziomu edukacji. Dla szkolnictwa wyższego są dostępne wybrane dane dla województw, co prawda w nieco innej agregacji niż w przypadku danych przytoczonych w tabelach 7.2-7.4, ale dla potrzeb analiz dynamiki procesów w horyzoncie symulacji rozpatrywanych w modelu wieloagentowym są to różnice zaniedbywalne.

Tylko w ciągu 2 lat akademickich dają się zaobserwować symptomy procesów, które dotyczą szkolnictwa wyższego w Polsce z powodu malejącej kohorty wiekowej. Liczba studentów szkół wyższych zmniejszyła się z 1,677 mln w roku akademickim 2012/2013 do 1,550 mln w roku 2013/2014. Najbardziej dotkliwy spadek liczby studentów dotyczy studiów niestacjonarnych w szkołach niepublicznych, a najmniej zmniejszyła się liczba studentów studiów stacjonarnych w szkołach publicznych. Można oczekiwać kontynuacji tej tendencji. Interesujące jest, jak zmienia się struktura liczby studentów w województwach. Dane przedstawiono w tabeli 7.5.

Tabela 7.5.

Struktura liczby studentów szkół wyższych w Polsce według województw (Polska = 100)

Województwa	Rok 2012/2013				Rok 2013/2014			
	Szkoły publiczne		Szkoły niepubliczne		Szkoły publiczne		Szkoły niepubliczne	
	Stacjon.	Niestacjon.	Stacjon.	Niestacjon.	Stacjon.	Niestacjon.	Stacjon.	Niestacjon.
Dolnośląskie	9,5	8,7	8,2	9,4	9,5	8,9	8,0	8,8
Kujawsko-pomorskie	4,8	3,8	2,8	5,5	4,7	3,6	2,6	5,6
Lubelskie	5,5	4,2	16,9	4,4	5,5	4,1	16,8	4,1
Lubuskie	1,6	1,9	0,1	0,3	1,5	1,9	-	-
Łódzkie	6,5	6,4	2,8	5,9	6,5	6,2	2,5	5,7
Małopolskie	13,8	13,9	14,1	7,2	13,9	14,0	13,5	7,2
Mazowieckie	14,3	17,1	23,9	25,2	14,5	17,7	25,6	26,4
Opolskie	2,4	2,3	0,6	1,6	2,3	2,1	0,4	1,8
Podkarpackie	4,0	4,1	6,9	3,6	4,1	4,0	7,1	3,6
Podlaskie	3,0	3,5	1,8	2,3	3,0	3,4	1,5	2,1
Pomorskie	6,5	5,6	5,3	6,4	6,6	5,8	5,3	6,9
Śląskie	9,5	10,1	6,8	10,3	9,4	9,9	7,4	10,0
Świętokrzyskie	2,0	2,1	1,5	3,6	2,0	2,1	1,3	3,1
Warmińsko-mazurskie	2,9	2,5	0,5	2,2	2,8	2,3	0,6	2,0
Wielkopolskie	9,3	10,0	7,1	9,2	9,4	10,2	6,9	9,5
Zachodniopomorskie	4,4	3,8	0,7	2,9	4,5	3,8	0,6	2,9

(Przy wyznaczaniu struktury pominięto studentów szkół resortów obrony narodowej i spraw wewnętrznych).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznika statystycznego województw 2013, 2014

Struktura liczby studentów w szkołach publicznych, zarówno na studiach stacjonarnych jak i niestacjonarnych, wydaje się bardziej stabilna niż w przypadku szkół niepublicznych. Tradycyjnie silne ośrodki akademickie utrzymują te same miejsca w strukturze według liczby studentów. Większe przesunięcia strukturalne obserwuje się w przypadku szkół niepublicznych. Tutaj niekiedy rośnie udział studentów studiów stacjonarnych kosztem studiów niestacjonarnych, ale najczęściej uwidacznia się spadek udziału studentów szkół niepublicznych na studiach niestacjonarnych. Warto również zwrócić uwagę na o wiele większy udział województwa mazowieckiego w szkolnictwie wyższym niepublicznym niż w szkolnictwie publicznym. Z danych wynika również, że w roku akademickim 2013/2014 w województwie lubuskim szkolnictwo wyższe niepubliczne przestało istnieć.

7.3. Kalibracja modelu symulacyjnego

Kreowanie polityki edukacyjnej jest procesem złożonym, który zależy zarówno od nakładów jednostek samorządu terytorialnego, jak i od ich struktury. Decyzje edukacyjne są w dużym stopniu kształtowane przez politykę edukacyjną, co oznacza konieczność jej szczegółowej analizy. W kolejnym kroku opracowania zostanie przedstawiona kalibracja

modelu symulacyjnego, który pozwoli na symulacyjną analizę decyzji edukacyjnych. Przez kalibrację modelu rozumie się dobór parametrów oszacowanych na podstawie dostępnych danych w celu odzwierciedlenia cech polskiego rynku edukacji.

Do opracowania modelu wykorzystano dane z obu rund badania. Z pierwszej rundy badania wykorzystano szczegółowe informacje o charakterze uzyskanego wykształcenia wyższego, tj. informacji o trybie nauki i formie własności uczelni wyższej. Natomiast wykorzystane dane z drugiej rundy badania dotyczyły m.in. łącznego stażu pracy, wysokości zarobków netto, najwyższego uzyskanego poziomu wykształcenia oraz daty urodzenia.

7.3.1. Lata wykształcenia a poziom kapitału ludzkiego w równaniu Mincera dla Polski

Jednym z elementów opracowanego modelu wieloagentowego jest poziom kapitału ludzkiego, który jest kluczowy dla rozwoju społeczeństwa i gospodarki. Może być mierzony na kilka sposobów. Le i in. (2003) jako możliwe wskazują podejścia oparte na kosztach, dochodach oraz zasobach edukacyjnych, które w łatwy sposób umożliwiają przypisanie wartości monetarnych do poziomu kapitału ludzkiego zarówno na indywidualnym, jak i zagregowanym poziomie. W literaturze dotyczącej ekonomii pracy i edukacji wykorzystuje się najczęściej podejście oparte na tzw. równaniu Mincera (Mincer, 1970, 1974). Model zakłada całkowity brak wpływu czynników zewnętrznych na poziom kapitału ludzkiego. Podstawowym czynnikiem różnicującym poziom dochodu pracowników jest liczba lat wykształcenia. Edukacja powoduje wzrost produktywności, jednak jej efekty obserwowane są w dalszym czasie i stanowią pewnego rodzaju inwestycje w przyszły poziom wynagrodzenia.

Pierwotną postać równania Mincera można zapisać następująco:

Równanie 1

$$\ln Y_s = \ln Y_0 + rs$$

Gdzie:

Y_s – dochód,

Y_0 – wyraz wolny oznaczający w tym przypadku dochód osoby niewykształconej,

r – stopa zwrotu z dodatkowego roku edukacji,

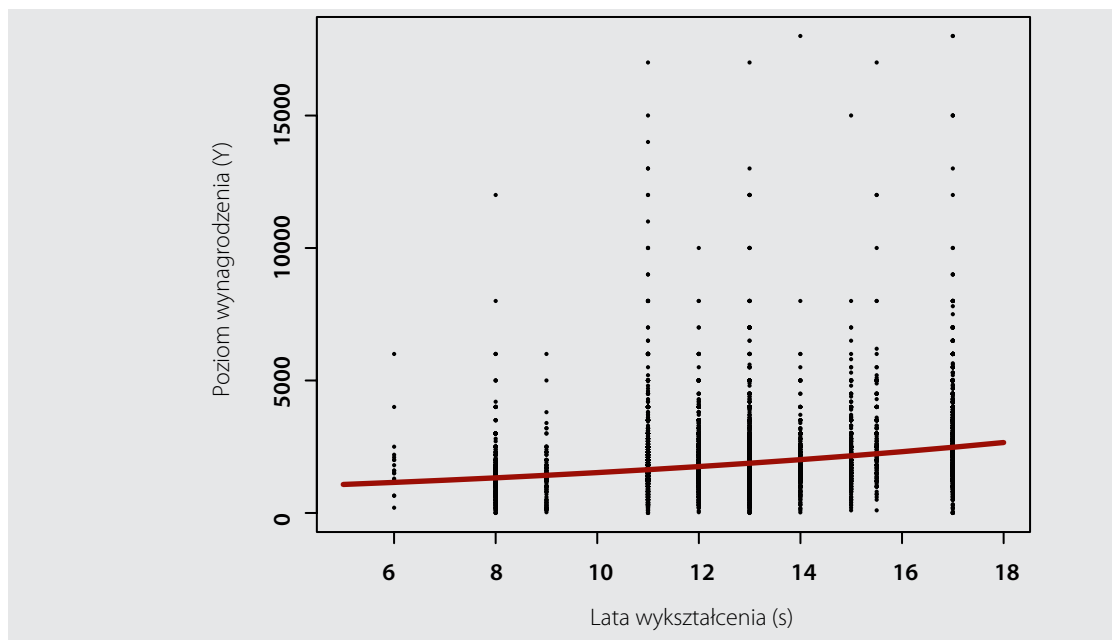
s – liczba lat edukacji.

Model zapisany w takiej formule zakłada log-liniowy związek pomiędzy poziomem wynagrodzenia a liczbą lat edukacji i opisuje warunek równowagi w modelu, gdzie identyczni agenci optymalnie inwestują w kapitał ludzki celem maksymalizacji przyszłej wartości ich dochodów.

Model zastosowany dla polskich danych zachowuje zależności opisywane przez podstawowy model i potwierdza dodatnią zależność pomiędzy poziomem wynagrodzenia a liczbą lat edukacji (rysunek 7.2) – nie uwzględniono dwunastu obserwacji odstających, gdzie poziom wynagrodzenia przewyższał 20 000 zł.). Punkty przedstawiają zaobserwowane dane empiryczne, natomiast linią zaznaczono wartości oszacowane przez model opisany równaniem 1. Zgodnie z założeniem odnośnie stałej obecności

agentów w systemie edukacyjnym, definiującej brak przerw w nauce, liczba lat edukacji ściśle wynika z maksymalnego uzyskanego poziomu wykształcenia.

Rysunek 7.2 Podstawowy model Mincera dla Polski uwzględniający liczbę lat wykształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Dodatkowo Mincer wskazuje na silną zależność pomiędzy wiekiem danego obywatela a latami wykształcenia i w kolejnych swoich publikacjach zaproponował rozszerzenie modelu opisanego równaniem 1. (Mincer, 1974). Modyfikacja zakładała dodanie do zmiennych objaśniających logarytm dochodu również liczby lat doświadczenia zawodowego bądź wieku danej osoby. Ostatecznie do końcowej wersji zmodyfikowanego modelu postanowiono dodać zmienną określającą liczbę lat doświadczenia zawodowego. Jednak stwierdzenie oznaczające, że w zmodyfikowanym modelu preferowane jest raczej wykorzystywanie lat doświadczenia zawodowego niż wieku, nie oznacza, że wiek nie jest istotny w określaniu zasobów kapitału ludzkiego społeczeństwa. Wręcz przeciwnie, jego ujęcie pozwala na uwzględnienie faktu deprecjacji tegoż kapitału. Dodanie do równania 1 zmiennych definiujących wiek osoby lub liczby lat doświadczenia zawodowego wraz z kwadratami tych zmiennych pozwala na modyfikację podstawowego równania Mincera. W pierwszym przypadku, tj. gdy uwzględnione zostaną lata doświadczenia osoby, to równanie można zapisać w następującej postaci:

Równanie 2

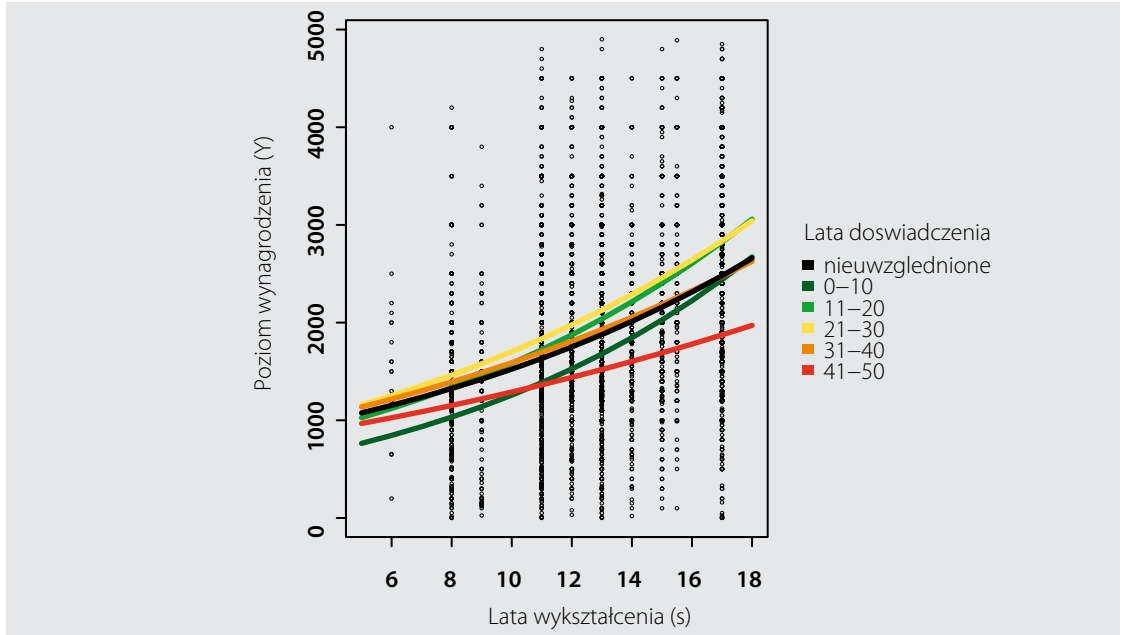
$$\ln Y_s = \ln Y_0 + rs + W + W^2$$

Gdzie:

W – liczba lat doświadczenia zawodowego

Poziomy wynagrodzenia dla różnej liczby lat doświadczenia zawodowego przedstawia rysunek 7.3. Linia czarną zaznaczono równanie regresji modelu opisanego równaniem 1. Punktami zaznaczono obserwowane dane empiryczne (dla lepszego zobrazowania rysunek uwzględnia tylko te obserwacje, gdzie dochód był mniejszy niż 5000 zł).

Rysunek 7.3. Rozkład poziomu wynagrodzenia dla różnej liczby lat wykształcenia dla poszczególnych liczb lat doświadczenia zawodowego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Zatem uwzględnienie w modelu opisującym poziom kapitału ludzkiego lat doświadczenia pozwala na dokładniejsze jego opisanie, ponieważ jest to parametr znacząco różnicujący poziom wynagrodzenia w polskim społeczeństwie. Można zauważyć, iż do pewnego poziomu wraz z liczbą lat doświadczenia wynagrodzenie rośnie, jednak w pewnym momencie, tj. po ok. 30 latach pracy, kapitał ludzki zaczyna ulegać deprecjacji, powodując tym samym spadek wynagrodzenia.

Zastąpienie liczby lat doświadczenia zawodowego wiekiem osoby w zmodyfikowanym równaniu Mincera pozwala na zdefiniowanie następującego modelu:

Równanie 3

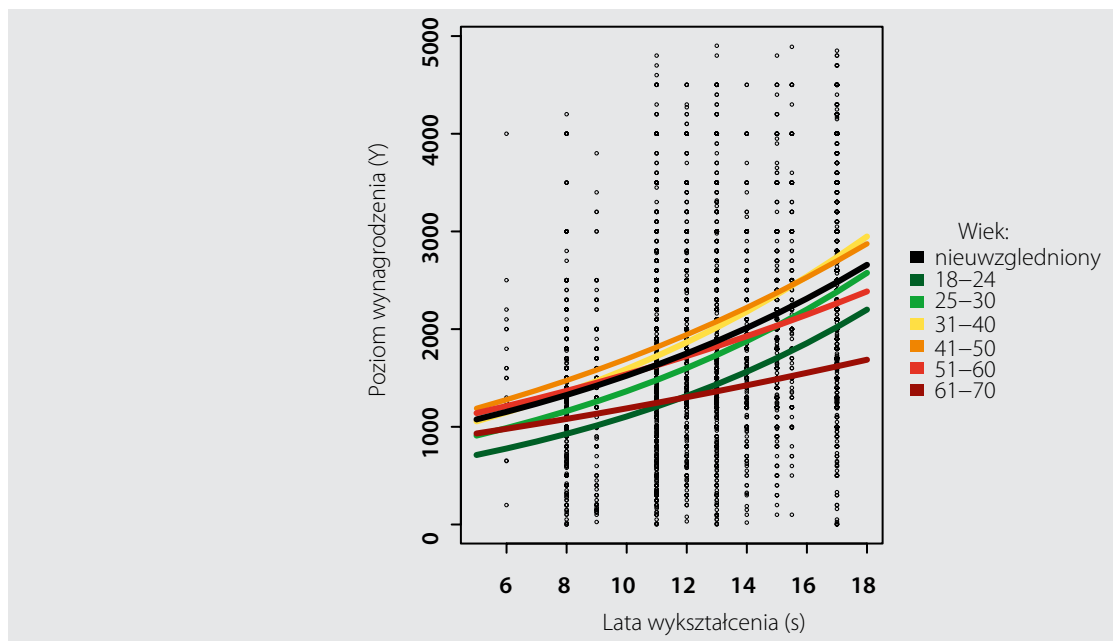
$$\ln Y_s = \ln Y_0 + rs + \text{wiek} + \text{wiek}^2$$

Gdzie:

wiek – wiek badanej osoby

Jest to model analogiczny do poprzedniego, jednak lepiej pozwalający bezpośrednio uwzględnić ewentualną deprecjację kapitału, ponieważ lata doświadczenia wynikają z wieku osoby pracującej. Zależność pomiędzy poziomem wynagrodzenia a liczbą lat edukacji dla poszczególnych grup wiekowych przedstawia rysunek 7.4, gdzie tak jak w poprzednim przypadku czarną linią zaznaczono zależność wynikającą z równania 1.

Rysunek 7.4. Rozkład poziomu wynagrodzenia dla różnej liczby lat wykształcenia dla poszczególnych grup wiekowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

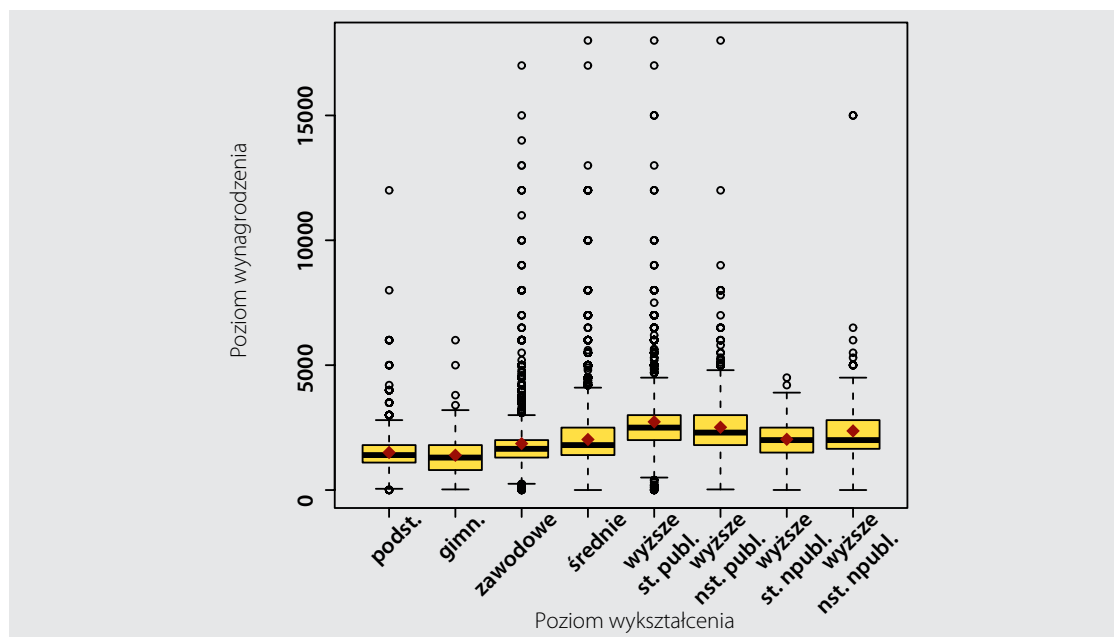
Tak jak w poprzednim przypadku można stwierdzić, że wiek różnicuje poziom wynagrodzenia uzyskiwany dla poszczególnej liczby lat wykształcenia. Jednak w tym przypadku w bezpośredni sposób można zauważyć początkową aprecjację kapitału obserwowaną jako systematyczny wzrost poziomu wynagrodzenia, aż do poziomu, kiedy zaczyna się on deprecjonować. Ma to miejsce po ok. 50. roku życia. Jest to zjawisko zgodne z teorią Mincera (Mincer 1970, 1974).

W związku ze spójnymi wynikami uzyskanymi pomiędzy modelami opisanymi równaniami 2 i 3 oraz faktem, iż deprecjacja kapitału wynika bardziej z wieku danej osoby niż z liczby lat jej doświadczenia, to do kalibracji opracowanego modelu wieloagentowego zostanie wykorzystany model uwzględniający wiek danej osoby. Uwzględnienie w modelu zarówno liczby lat doświadczenia, jak i wieku osoby jest niemożliwe ze względu na znaczącą korelację występującą pomiędzy zmiennymi, która może powodować znaczące obciążenie uzyskanych wyników.

Dodatkowo Mincer wskazuje również na dużą wariację dochodów dla poszczególnych poziomów wykształcenia, która jest główną częścią nierówności. Przy założeniu o stałej obecności agenta w systemie edukacyjnym poziom wykształcenia należy bezpośrednio utożsamiać z liczbą lat wykształcenia.

Zależność dotycząca braku homogeniczności wariancji dla danych poziomów wykształcenia potwierdza się w przypadku polskiego społeczeństwa. Rysunek 7.5 przedstawia wykres pudełkowy przedstawiający rozkład poziomu wynagrodzenia dla poszczególnych poziomów wykształcenia. Potwierdza to również test Levene'a przedstawiony w tabeli 7.6, który wskazuje, iż są podstawy statystyczne do odrzucenia hipotezy zerowej mówiącej o równości wariancji wynagrodzenia dla różnych poziomów wykształcenia.

Rysunek 7.5. Rozkład poziomu wynagrodzenia dla różnych poziomów wykształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Tabela 7.6.

Test Levene'a określający równość wariancji poziomu wynagrodzenia dla różnych poziomów wykształcenia

Test Levene'a na homogeniczność wariancji (środek=mediana)				
	Stopnie swobody	Wartość statystyki F	Pr(>F)	
Poziom wykształcenia	7	15,659	<2,2e-16	***

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Zatem dla pomiaru poziomu kapitału ludzkiego społeczeństwa najbardziej zasadnym modelem jest model oparty na latach spędzonych na edukacji utożsamianych z maksymalnym osiągniętym poziomem wykształcenia oraz wieku danej osoby wraz z kwadratem tej zmiennej. Model taki można zapisać w następującej postaci:

Równanie 4
$$\ln Y_s = \ln Y_0 + \sum_{i=1}^8 \alpha_i \text{wykszt}_i + \beta_1 \text{wiek} + \beta_2 \text{wiek}^2$$

Gdzie:

wykszt – zmienna nominalna określająca poziom maksymalnego osiągniętego wykształcenia

Oszacowanie modelu opisanego równaniem 4 pozwala na określenie parametrów niezbędnych do kalibracji modelu wieloagentowego. Ich wartości uzyskane dla Polski przedstawia tabela 7.7 oraz rysunek 7.6.

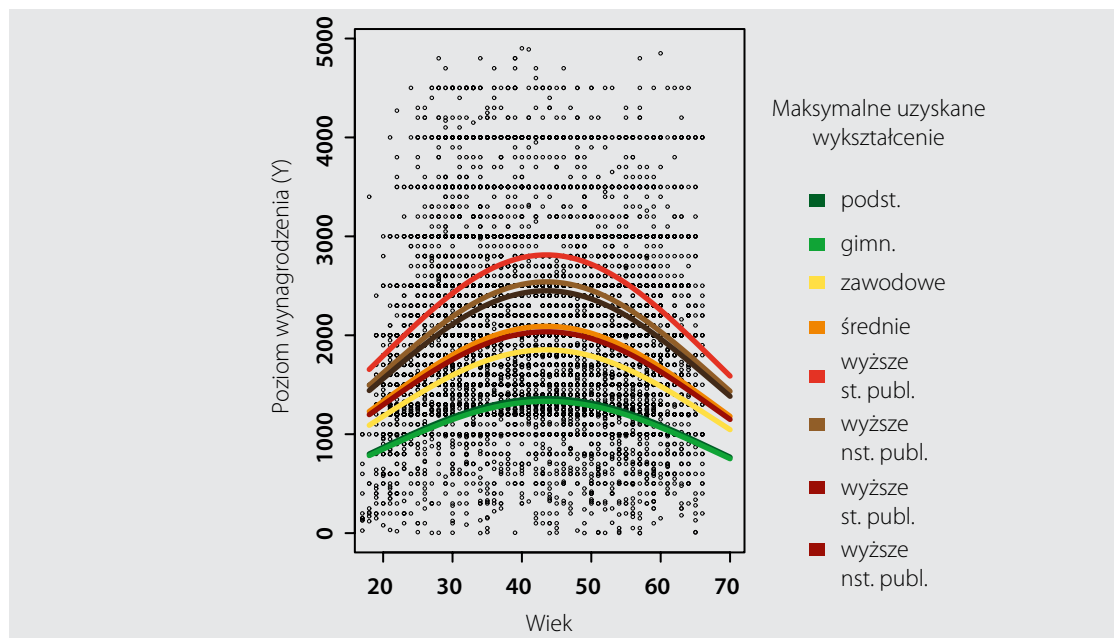
Tabela 7.7.

Poziom kapitału ludzkiego dla Polski na podstawie równania Mincera

Poziom maksymalnego uzyskanego wykształcenia	Wiek					
	20	30	40	50	60	70
Podstawowe	866,73 zł	1 172,05 zł	1 346,54 zł	1 314,32 zł	1 089,90 zł	767,86 zł
Gimnazjalne	848,98 zł	1 148,06 zł	1 318,98 zł	1 287,41 zł	1 067,59 zł	752,14 zł
Zawodowe	1 180,69 zł	1 596,63 zł	1 834,32 zł	1 790,42 zł	1 484,71 zł	1 046,01 zł
Średnie	1 332,55 zł	1 801,98 zł	2 070,25 zł	2 020,71 zł	1 675,68 zł	1 180,55 zł
Wyższe st. publ.	1 792,39 zł	2 423,81 zł	2 784,65 zł	2 718,01 zł	2 253,92 zł	1 587,94 zł
Wyższe nst. publ.	1 618,84 zł	2 189,12 zł	2 515,03 zł	2 454,84 zł	2 035,68 zł	1 434,18 zł
Wyższe st. npubl.	1 297,14 zł	1 754,09 zł	2 015,23 zł	1 967,00 zł	1 631,15 zł	1 149,18 zł
Wyższe nst. npubl.	1 561,34 zł	2 111,37 zł	2 425,69 zł	2 367,64 zł	1 963,38 zł	1 383,24 zł

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Rysunek 7.6. Rozkład wynagrodzenia w zależności od wieku dla różnych poziomów maksymalnego uzyskanego poziomu wykształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania UDE

Poziom kapitału ludzkiego polskiego społeczeństwa mierzony poziomem wynagrodzenia jest definiowany przez wiek oraz poziom maksymalnego uzyskanego wykształcenia. Wraz z czasem ulega znaczącym zmianom, tzn. do pewnego momentu kapitał wrasta, powodując jego aprecjację, a po pewnym czasie ulega znaczącej deprecjacji. W przypadku poziomu wykształcenia wyższa edukacja zapewnia wyższy poziom kapitału ludzkiego.

Jak wskazano powyżej, zmodyfikowane równanie Mincera pozwala na określenie poziomu kapitału ludzkiego mierzonego wysokością dochodów. Dlatego też tak zmodyfikowane równanie Mincera zostanie wykorzystane do kalibracji modelu wieloagentowego, tj. zostanie zbudowanych 8 modeli dla każdej z grup wykształcenia, gdzie zmiennymi objaśniającymi są wiek oraz jego kwadrat. Oszacowania wykorzystanych modeli przedstawia tabela 7.8. Oszacowania współczynnika R^2 wskazują, iż w przypadku wykształcenia gimnazjalnego oraz studiów stacjonarnych w szkole niepublicznej może występować obciążenie uzyskanych wyników ze względu na nieliczną reprezentatywność tych grup. Nie wpływają one jednak na zależności występujące w badanych zjawiskach.

Tabela 7.8.

Oszacowania równania Mincera wykorzystane w modelu symulacyjnym

Poziom wykształcenia	Współczynniki				
	Składnik losowy	Wiek	Wiek ²	Odchylenie st. składnika losowego	Współczynnik determinacji R ²
Podstawowe	7,192101	0,006868	-0,00016	0,532900	0,011492
Wykształcenie gimnazjalne	2,444441	0,270918	-0,00323	0,762615	0,255792
Wykształcenie zawodowe	6,948339	0,024904	-0,00031	0,130594	0,006551
Wykształcenie średnie	6,255301	0,063073	-0,00074	0,097320	0,036492
Wykształcenie wyższe w szkole publicznej – studia stacjonarne	6,006038	0,081675	-0,00085	0,186835	0,069101
Wykształcenie wyższe w szkole publicznej – studia niestacjonarne	6,582330	0,049992	-0,00049	0,243515	0,041761
Wykształcenie wyższe w szkole niepublicznej – studia stacjonarne	7,913931	-0,02861	0,000421	1,676229	0,002580
Wykształcenie wyższe w szkole niepublicznej – studia niestacjonarne	6,878727	0,033634	-0,00033	0,605551	0,011867

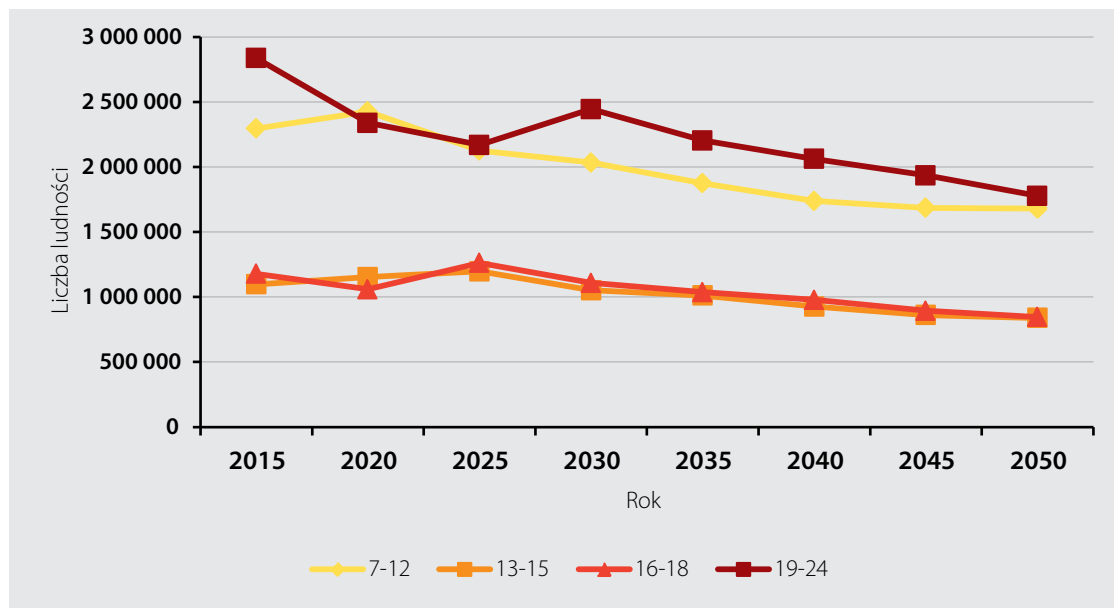
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

7.3.2. Modelowanie dynamiki struktury demograficznej ludności w Polsce

W symulacyjnym modelu wieloagentowym przygotowanym dla niniejszego raportu przyjęto założenie o zmiennej liczbie agentów korzystających z systemu edukacji na wszystkich rozpatrywanych poziomach. Kalibracja parametrów takiego modelu wymaga znajomości danych o liczbie ludności w tzw. funkcjonalnych grupach wieku. Za prognozę ludności na lata 2014-2050 przyjęto podział na grupy funkcjonalne definiowane w latach 7-12, 13-15, 16-18 oraz 19-24. Wymienione grupy odpowiadają, przy założeniu nauki bez przerw i pozostawania na kolejny rok w tej samej klasie, kolejnym poziomom kształcenia.

Najważniejszą cechą okresu 2015-2050 w Polsce z punktu widzenia systemu edukacji jest spadek potencjalnej liczby osób w każdej grupie funkcjonalnej. Zjawisko to ilustruje rysunek 7.7.

Rysunek 7.7. Ludność w wybranych grupach funkcjonalnych w Polsce w latach 2015-2050



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Prognozy ludności na lata 2014-2050

Według prognozy liczba potencjalnych uczniów gimnazjum oraz uczących się na poziomie ponadobowiązkowym od 2025 do 2050 roku zmniejsza się nieznacznie w sposób liniowy. W grupie funkcjonalnej 13-15 lat ten spadek wynosi od około 1,20 mln do około 0,84 mln osób. Podobne wielkości charakteryzują grupę funkcjonalną 16-18 lat. Bardziej dramatyczna jest prognoza dla wieku 7-12 lat. Liczba osób w tym wieku ma maleć od 2,4 mln w 2020 roku do 1,7 mln w 2050 roku. Liczba osób w wieku 19-24 lat ma początkowo gwałtownie maleć od 2,8 mln do 2,2 mln osób, potem wzrosnąć o około 0,2 mln w ciągu 5 lat i maleć do 1,8 mln w 2050 roku.

Zmiany liczby ludności dla Polski ogółem nie są w prognozie równomiernie rozłożone w województwach. Ilustruje to zawartość tabeli 7.9.

Tabela 7.9.

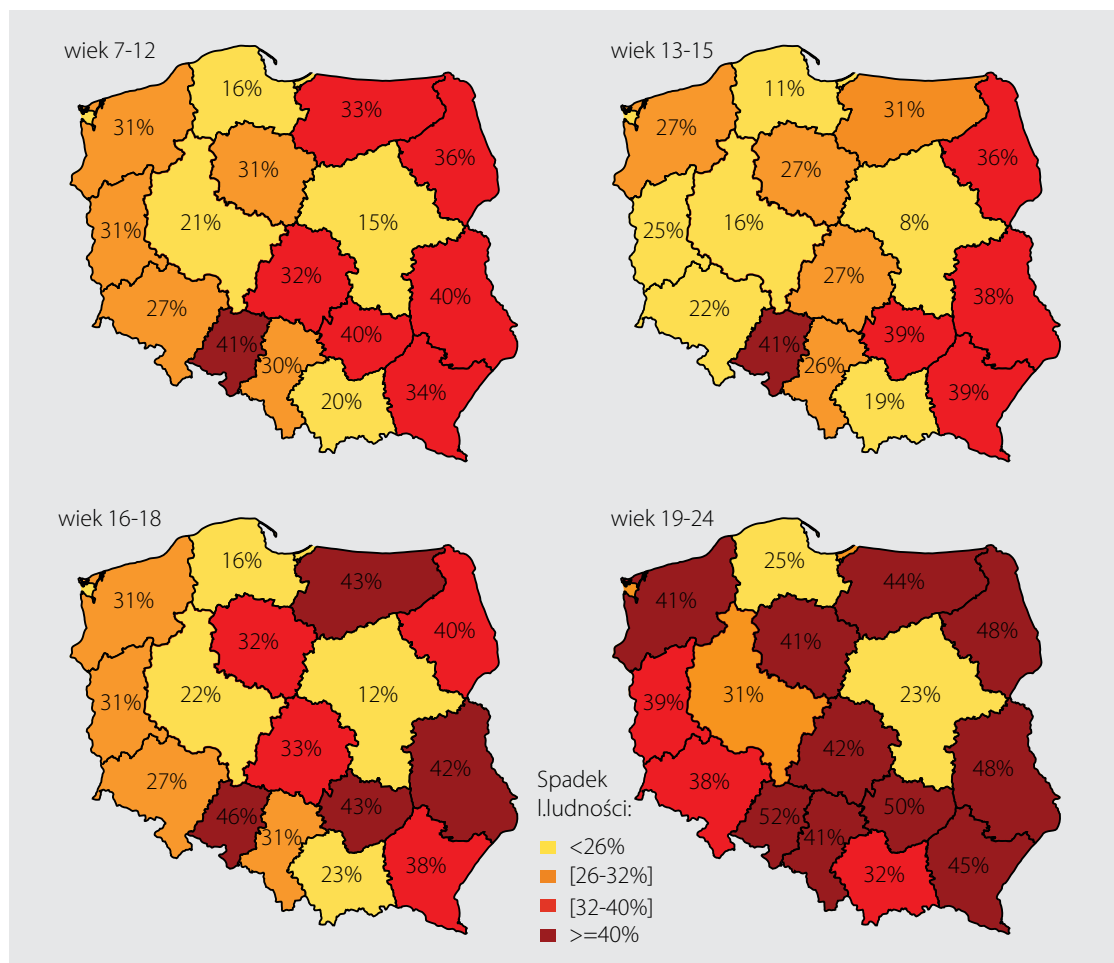
Prognozowane zmiany liczby ludności w latach 2015-2015

Województwo	Wiek 7-12		Wiek 13-15		Wiek 16-18		Wiek 19-24	
	2015 (tys.)	2050 do 2015	2015 (tys.)	2050 do 2015	2015 (tys.)	2050 do 2015	2015 (tys.)	2050 do 2015
Dolnośląskie	162,10	0,73	750,80	0,78	81,10	0,73	199,50	0,62
Kujawsko-pomorskie	127,40	0,69	613,60	0,73	66,60	0,68	160,30	0,59
Lubelskie	127,70	0,60	639,50	0,62	70,50	0,58	169,80	0,52
Lubuskie	62,50	0,69	289,60	0,75	31,70	0,69	75,20	0,61
Łódzkie	139,30	0,68	668,10	0,71	72,00	0,67	176,00	0,58
Małopolskie	208,90	0,80	1034,20	0,81	109,90	0,77	262,70	0,68
Mazowieckie	330,80	0,85	1495,60	0,92	154,70	0,88	365,10	0,77
Opolskie	52,30	0,59	265,10	0,59	29,60	0,54	72,20	0,48
Podkarpackie	130,80	0,66	673,90	0,66	73,80	0,62	175,50	0,55
Podlaskie	68,70	0,64	349,20	0,64	38,40	0,60	95,50	0,52
Pomorskie	150,00	0,84	694,10	0,89	73,30	0,84	171,20	0,75
Śląskie	253,00	0,70	1194,40	0,74	127,90	0,69	313,00	0,59
Świętokrzyskie	70,10	0,60	357,80	0,61	39,60	0,57	96,60	0,50
Warmińsko-mazurskie	89,70	0,67	440,70	0,69	39,60	0,57	115,70	0,56
Wielkopolskie	221,30	0,79	1032,60	0,84	110,20	0,78	262,40	0,69
Zachodniopomorskie	101,00	0,69	480,10	0,73	51,50	0,69	126,70	0,59

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Prognozy ludności na lata 2014-2050

Najmniejsze spadki liczby ludności w grupach funkcjonalnych są prognozowane dla woj. mazowieckiego, zapewne z powodu migracji wewnętrznych. Największe spadki liczby ludności w wymienionych grupach są prognozowane dla województw śląskiego i woj. opolskiego. Rozkład terytorialny spadków liczby ludności zilustrowano na rysunku 7.8.

Rysunek 7.8. Prognozowany spadek liczby ludności w wybranych funkcjonalnych grupach wieku w latach 2015-2050



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Prognozy ludności na lata 2014-2050

Analiza symulacyjna jest często stosowaną techniką modelowania populacji i innych zagadnień demograficznych (np. cyklu życia rodziny, procesów migracyjnych). Metody symulacyjne są wykorzystywane do analizowania ewolucji populacji (lub pewnej zbiorowości) z wykorzystaniem modeli dla zachowań poszczególnych podmiotów. W szczególności, w analizach zjawisk demograficznych stosowane są symulacyjne modele wieloagentowe (Kohler, Gumerman, 2000).

Za wykorzystaniem modeli wieloagentowych do analizy procesów demograficznych przemawia przede wszystkim względna łatwość uwzględnienia relacji i sprzężeń zwrotnych pomiędzy podmiotami populacji. Podejście wieloagentowe umożliwia również uwzględnienie różnorodności cech wśród populacji, dzięki czemu możliwe jest włączenie np. nieracjonalnych zachowań do modelu. W związku z tym, model zjawiska jest bliższy rzeczywistości (Axelrod, 1997).

Zastosowanie symulacji wieloagentowych umożliwia tworzenie modeli, które nie mają rozwiązań analitycznych, np. uwzględniających nieliniowe funkcje opisujące interakcje w populacji. Większość implementacji modeli wieloagentowych wizualizuje symulowany proces, dzięki czemu łatwiejsze jest wnioskowanie i prezentacja wyników, a także identyfikacja potencjalnych błędów (Axtell, 2000). Oczywiście w modelach wieloagentowych również stosowane są pewne uproszczenia rzeczywistości. Przykładem mogą być założenia odnośnie struktury populacji i jej dynamiki.

Na dynamikę struktury populacji wpływa liczba urodzeń oraz umieralność w każdej kohorcie. W przypadku dużej umieralności osób starszych, populacja będzie coraz młodsza w kolejnych iteracjach modelu (latach analizy). W przypadku wyższej umieralności osób w młodszym wieku populacja będzie się relatywnie starzeć. Struktura populacji ma znaczący wpływ na rozwój gospodarki. W przypadku starzejącej się populacji, spada podaż pracy oraz rośnie udział wydatków na opiekę zdrowotną w PKB. Z kolei w gospodarce opartej na wiedzy, doświadczenie i wiedza starszych pokoleń może skutkować większą wydajnością pracy. Zależności pomiędzy strukturą populacji, jej dynamiką i wzrostem gospodarczym stanowią częsty przedmiot badań demografów i ekonomistów (Coale, Hoover, 1958).

Na wyniki analizy wynikającej z modelu wieloagentowego będzie miała wpływ zarówno początkowa struktura populacji, jak i jej dynamika. Początkową strukturę populacji można określić jako:

- populacja typu progresywnego, jeżeli większość osób z populacji jest w młodszych kohortach, a wraz ze wzrostem wieku maleje udział danej kohorty w populacji,
- populacja typu zastojowego, jeżeli liczebność kohort młodszych jest podobna jak w starszych kohortach,
- populacja typu regresywnego, jeżeli udział osób w kohortach młodszych jest mniejszy niż w starszych.

Zakładając brak procesów migracyjnych z i do populacji oraz stałą umieralność w poszczególnych kohortach, można stwierdzić, że pierwszy jej typ będzie skutkował wzrostem liczby ludności w przyszłości, drugi utrzymaniem liczby ludności na dotychczasowym poziomie, a trzeci spadkiem liczby ludności.

W modelu wieloagentowym generowana jest populacja i jej dynamika w każdej iteracji modelu (np. każdym roku analizy). Populacja w i -tej kohorcie w iteracji n wynika z następującej formuły:

Równanie 5

$$L_n^i = L_{n-1}^{i-1} - Z_{n-1,n}^{i-1}$$

Gdzie:

$Z_{n-1,n}^{i-1}$ – liczba zgonów w ciągu roku n wśród osób, które miały $i - 1$ lat na koniec roku $n - 1$

Dodatkowo w każdym roku rodzi się pewna liczba osób.

Dynamika struktury populacji w danym modelu będzie różna w zależności od przyjętych założeń odnośnie procesu umierania i urodzeń. Jednym z możliwych podejść w tym zakresie jest przyjęcie, że umiera i rodzi się taka sama liczba osób w każdym wieku. Wówczas łączna wielkość populacji będzie stała. Istotne jest również założenie, jak kształtuje się umieralność w danej kohorcie. Przykładowo, przyjęcie, że osoby umierają tylko po osiągnięciu pewnego wieku (prawdopodobieństwo zgonu w tej „granicznej” kohorcie wynosi 1, a w pozostałych 0), spowoduje, że nowo urodzeni będą zastępować najstarsze jednostki. Takie założenie jest często przyjmowane w analizie zjawisk, w których istotny jest czas do zajścia pewnego zdarzenia (np. zawarcia małżeństwa) (Billari, Prskawetz, Fuernkranz, 2003).

Jeżeli natomiast analizowane jest zjawisko mające cechy strumienia (np. suma wynagrodzeń w ciągu życia), wówczas włączenie realnego procesu umierania może poprawić jakość wnioskowania (Ewert, Roehl, Uhrmacher, 2003). Przykładowo, możliwe jest następujące alternatywne podejście. Znając populację docelową, można określić, że dana kohorta będzie wymierać proporcjonalnie w każdym roku, aż osiągnie docelową liczebność.

Populacja oraz jej dynamika może też zostać wygenerowana sztucznie (artificial societies) i nie odzwierciedlać obecnej populacji. Może zostać ona wykorzystana do analizy zjawisk makroekonomicznych dla hipotetycznych stanów ludności (Billari i Prskawetz, 2003).

W symulacji wieloagentowej, w której jedną z cech agentów jest wielkość akumulowana w czasie (np. łączny dochód w trakcie życia), konieczne jest zapewnienie istnienia takiej wartości w punkcie startowym symulacji. Ten punkt w opisywanym modelu symulacyjnym może być utożsamiony z pewnym rokiem (np. 2013). W tym celu dokonuje się wyznaczenia takich wartości w punkcie startowym na podstawie symulacji przeprowadzonej w pewnym okresie przypadającym przed punktem startowym (np. w latach 1913-2012). Okres taki może być określany jako okres kalibracji modelu.

W celu przeprowadzenia kalibracji modelu należy wyznaczyć strukturę populacji na kolejne lata okresu kalibracji. Możliwe jest zastosowanie struktur historycznych, jeśli są dostępne. Kolejnym podejściem jest symulacyjne wyznaczenie struktur populacji na podstawie prawdopodobieństw zgonów oraz struktury danej na moment startu symulacji modelu wieloagentowego. Wówczas populacje w kolejnych latach są wyznaczane w taki sposób, żeby po uwzględnieniu procesu umierania i rodzenia się nowych osób możliwe było przejście od populacji wyznaczonej na początek okresu kalibracji do populacji danej na punkt startowy symulacji.

7.4. Wyniki symulacji

Celem rozdziału jest przedstawienie wyników symulacji wieloagentowych dynamiki polskiego systemu edukacyjnego. W konstrukcji modelu przyjęto podejście składające się z następujących kroków (por. Law, 2007) : (1) Określenie zakresu modelowanego systemu, (2) Konstrukcja modelu, a w szczególności wybór uproszczeń, (3) Analiza faktycznego systemu i wykorzystanie danych z analizy do kalibracji modelu, (4) Weryfikacja i walidacja modelu, (5) Eksperymenty symulacyjne – badanie skutków zmian demogra-

ficznych i polityki regulatora w zakresie finansowania edukacji, (6) Interpretacja wyników – rekomendacje dla rzeczywistego regulatora.

7.4.1. Symulacja wieloagentowa rynku edukacyjnego

Punktem wyjścia analizy polityki regulacyjnej w ujęciu wieloagentowym jest rynek edukacyjny postrzegany w ujęciu systemowym. W badaniu zostanie przyjęte, że system edukacyjny składa się z pięciu klas podmiotów (por. rysunek 7.9). Dla jednostek model uwzględnia relację międzypokoleniową dzieci-rodzice. Relacje pomiędzy jednostkami a instytucjami edukacyjnymi, firmami oraz regulatorem zostały na tym rysunku pominięte. W informatycznej implementacji wieloagentowego modelu symulacji rynku edukacji wyższej uwzględniono następujące pięć podmiotów:

- jednostki (które tworzą gospodarstwa domowe),
- instytucje świadczące usługi edukacyjne – uczelnie,
- zagregowane firmy (pracodawcy),
- zagregowane jednostki samorządu terytorialnego,
- regulator rynku.

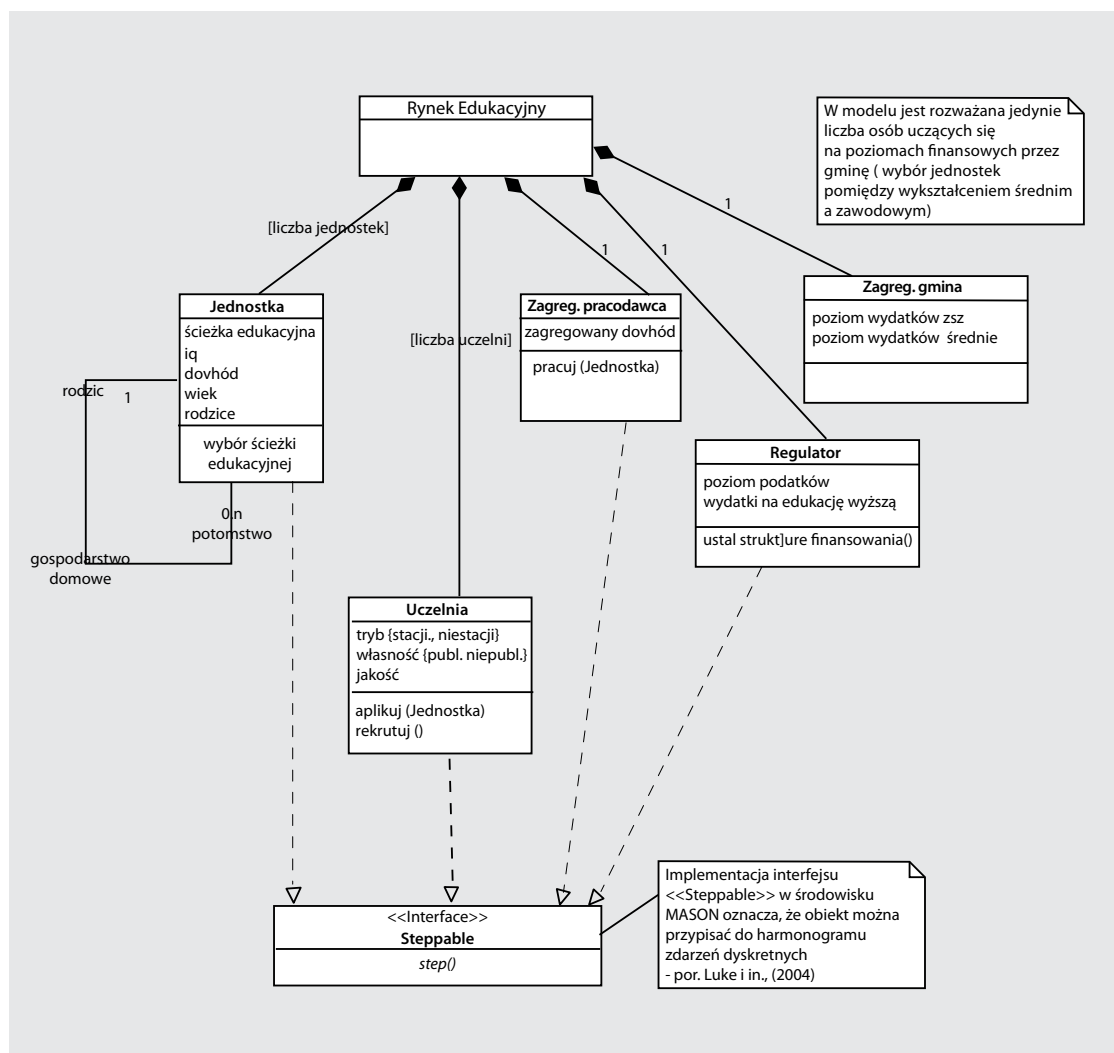
Celem jednostek jest nabycie umiejętności funkcjonowania w systemie społecznym i gospodarczym. Jednostki tworzą gospodarstwa domowe, w których rodzą się dzieci. Proces urodzeń i zgonów jednostek jest determinowany przez prognozy ludności Polski publikowanej przez GUS (2014c). Jednostki w modelu podejmują decyzję o wyborze ścieżki edukacyjnej. Rozważając decyzję o podjęciu nauki, jednostka albo dostosowuje się do wymogów obowiązującego prawa, albo porównuje potencjalne korzyści z ponoszonymi kosztami oraz uwzględnia ograniczenia budżetowe (dochody z pracy własnej i dochody gospodarstwa domowego). Dochody gospodarstwa domowego są równe wynagrodzeniu głowy tego gospodarstwa. W implementacji modelu założono, że pewien odsetek dyspozycyjnego dochodu gospodarstwa domowego może zostać przeznaczony na kształcenie wyższe dzieci. Przyjęte zostało założenie, że decyzja o wyborze ścieżki edukacyjnej jest podejmowana w momencie ukończenia gimnazjum i nie jest później zmieniana. W modelu symulacyjnym populacja jednostek liczy 32 066 agentów – jeden agent odpowiada 1000 mieszkańców Polski w wieku 0–64 lata (z modelu wyłączono analizę systemu emerytalnego). Rozważane są sztuczne struktury wiekowe populacji, jak również struktury odpowiadające strukturze wiekowej ludności Polski. Kluczową cechą jednostek jest ich poziom zdolności, który wpływa na ich możliwość dostania się na uczelnię wyższą oraz poziom zarobków po ukończeniu danego typu ścieżki edukacyjnej.

W modelu są rozpatrywane następujące typy instytucji edukacyjnych: (1) instytucje oferujące kształcenie na poziomie średnim, (2) instytucje oferujące kształcenie na poziomie zawodowym oraz (3) uczelnie. Dla uczelni z kolei wyróżniono podtypy w zależności od typu własności (uczelnia publiczna/niepubliczna) oraz trybu kształcenia (studia stacjonarne/niestacjonarne). Stąd w modelu rozpatruje się sześć typów instytucji edukacyj-

nych. W przypadku uczelni publicznych występuje limit dostępnych miejsc – nabór jest prowadzony wg poziomu zdolności jednostek.

Rynek pracy jest w modelu reprezentowany jako zagregowana firma. Z modelu symulacyjnego wyłączono analizę bezrobocia i dlatego przyjęto, że każda osoba w wieku produkcyjnym podejmuje pracę zarobkową. Ponadto założono, że osoby, które podjęły studia niestacjonarne, pracują, otrzymując w trakcie studiów wynagrodzenie w wysokości połowy wynagrodzenia, które by otrzymały, nie podejmując nauki. Pracując w trakcie studiów, jednostka otrzymuje wynagrodzenie wynikające z posiadanego kapitału ludzkiego w momencie ukończenia szkoły średniej.

Rysunek 7.9 W modelowaniu wieloagentowym systemu edukacyjnego zostaną uwzględnieni agenci reprezentujący poszczególne klasy podmiotów w systemie edukacyjnym. Klasy w modelu wieloagentowym mogą być przedstawiane w postaci diagramu UML



Zagregowana gmina prezentuje stosunek wydatków na kształcenie średnie i zawodowe. Zagregowana gmina w modelu nie podejmuje decyzji – przyjęto, że jednostki mogą dowolnie wybierać ścieżkę edukacyjną na poziomie średnim lub zawodowym.

Analiza symulacyjna jest prowadzona z perspektywy regulatora rynku. Przyjęto, że celem regulatorów rynku jest rozwój gospodarczy, maksymalizacja dobrobytu społecznego, ograniczanie poziomu nierówności społecznych oraz zapewnienie wysokiego poziomu wskaźnika skolaryzacji. Decyzja regulatora obejmuje wielkość i strukturę finansowania edukacji ze środków publicznych, sposób alokacji tych środków między instytucjami edukacyjnymi oraz strukturę organizacji rynku edukacyjnego (wymogi formalne, minima programowe).

Symulacja polega na aktywowaniu poszczególnych klas agentów w kolejnych okresach. Przyjęto, że jeden okres w modelu symulacyjnym reprezentuje jeden rok w systemie edukacyjnym. Kolejność realizacji zdarzeń w skonstruowanym modelu symulacyjnym jest następująca: (1) jednostki dokonują wyboru ścieżki edukacyjnej bądź kontynuują naukę, bądź podejmują pracę; (2) uczelnie rozpatrują zgłoszenia kandydatów i przyjmują ich – kolejność przyjęć odpowiada poziomowi zdolności kandydata; (3) regulator ustala politykę regulacyjną dla kolejnego okresu; (5) proces demograficzny – podmioty, które osiągnęły wiek emerytalny, opuszczają model (z analizy wyłączono analizę systemu emerytalnego).

W rozpatrywanym modelu wieloagentowym jednostki podejmują decyzję o rozpoczęciu studiów, bądź, pozostaniu przy uzyskanym dotychczas wykształceniu. Decyzja ta jest podejmowana raz w życiu, kiedy jednostka kończy szkołę średnią lub zawodową. Jednostka może dokonać następującego wyboru:

- nie kontynuować edukacji po ukończeniu szkoły średniej lub zawodowej,
- dokonać próby rekrutacji na uczelnię wyższą publiczną na studia w trybie stacjonarnym,
- dokonać próby rekrutacji na uczelnię wyższą publiczną na studia w trybie niestacjonarnym,
- dokonać próby rekrutacji na uczelnię wyższą niepubliczną na studia w trybie stacjonarnym,
- dokonać próby rekrutacji na uczelnię wyższą niepubliczną na studia w trybie niestacjonarnym.

Przy wyborze ścieżki kształcenia po ukończeniu szkoły średniej każda osoba kieruje się kryterium maksymalizacji wartości sumy zdyskontowanych przepływów pieniężnych z tytułu:

- kosztów studiów pomniejszonych o stypendium socjalne,
- oczekiwanego wynagrodzenia otrzymanego w trakcie studiów z tytułu świadczenia pracy (w przypadku studiów niestacjonarnych),

- oczekiwanego wynagrodzenia otrzymanego w każdym roku z tytułu świadczenia pracy po ukończeniu studiów.

Wynagrodzenie dla określonego wieku jest wyznaczone za pomocą oszacowanego modelu Mincera (opisanego i oszacowanego w podrozdziale 7.3.1) o postaci:

Równanie 6

$$\ln Y = \alpha_{0,i} + \alpha_1 x + \alpha_2 x^2 + \varepsilon$$

Gdzie:

$\alpha_{0,i}$ – stała zależna od i - tego poziomu wykształcenia
 x – wiek osoby

Jednostka nie zna jednak dokładnego wynagrodzenia, jakie otrzyma w pracy, posiada natomiast oczekiwania odnośnie jego wysokości. Oczekiwane wynagrodzenie wynika z następującego wzoru:

Równanie 7

$$\ln \hat{Y} = \alpha_{0,i} + \alpha_1 x + \alpha_2 x^2 + s \varepsilon$$

$$\varepsilon = pIQ + \sqrt{1-p^2} \Phi^{-1}(\xi)$$

Gdzie:

s – oszacowanie odchylenia standardowego składnika losowego w równaniu Mincera
 ε – zmienna losowa o standardowym rozkładzie normalnym skorelowana z IQ danej osoby
 p – współczynnik korelacji Pearsona przyjęty na poziomie 0,8
 ξ – zmienna losowa o rozkładzie jednostajnym w przedziale (0,1)
 $\Phi^{-1}(y)$ – funkcja odwrotna do dystrybuanty standardowego rozkładu normalnego

Przyjęta do dyskonta stopa procentowa wynosi 1%. Dodatkowo, zostało przyjęte założenie, że jednostka nie podejmie studiów, jeżeli koszty studiowania pomniejszone o stypendium socjalne przewyższają budżet gospodarstwa domowego oraz wynagrodzenie z tytułu pracy w trakcie studiów. Student może otrzymać stypendium socjalne, jeżeli dochód gospodarstwa domowego po opodatkowaniu nie przekracza progu stypendialnego. Na budżet gospodarstwa domowego składa się dochód uzyskiwany przez rodziców pomniejszony o koszty stałe oraz koszty edukacji rodzeństwa danej osoby.

Przyjęcie na studia odbywa się w następujący sposób:

- osoba o wyższym poziomie zdolności ma pierwszeństwo w wyborze ścieżki kształcenia,
- osoba zostaje przyjęta na tę uczelnię (publiczną lub niepubliczną) i w takiej ścieżce studiów, którą najbardziej preferuje, pod warunkiem, że nie wyczerpał się limit miejsc w danej ścieżce edukacyjnej.

W modelu przyjęto, że raz wybrana ścieżka edukacyjna nie podlega zmianie. Osoby, które nie dostały się na studia lub nie chciały ich podjąć, kończą swoją edukację na poziomie średnim lub zawodowym. Zostało przyjęte założenie, że nie będą one kontynuowały edukacji w kolejnych latach swojego życia.

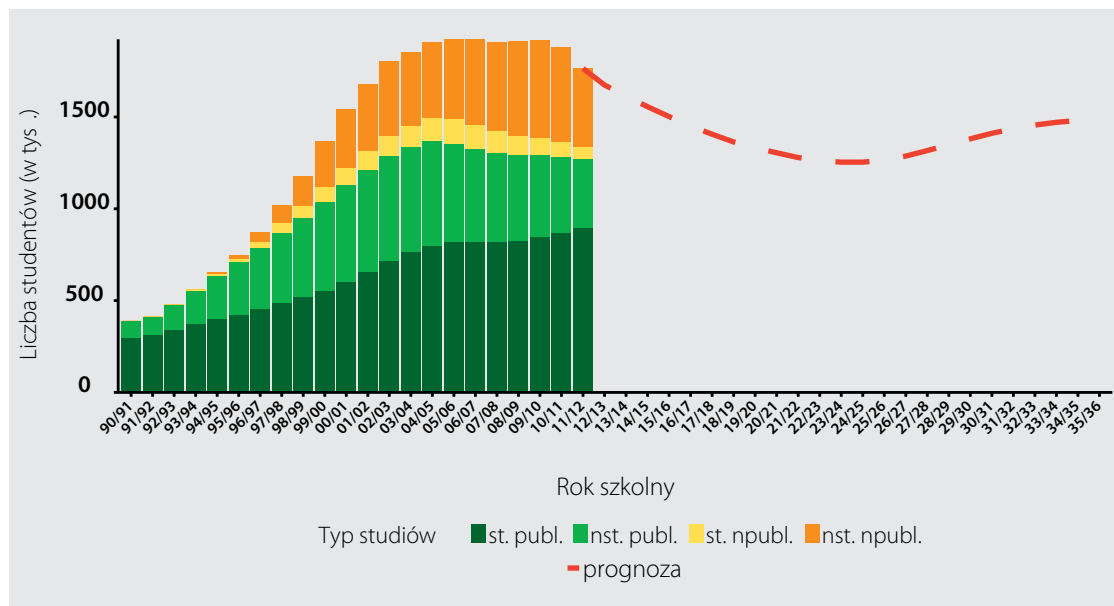
7.4.2 System edukacyjny a procesy demograficzne w Polsce

Proces zmian demograficznych opisanych w rozdziale 7.3.2. Należy zauważyć, że struktura wiekowa ludności ma kluczowy wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji. Dotyczy to również prognozy liczby ludności, która definiuje przyszłe funkcjonowanie systemu edukacji. Zgodnie z prognozą GUS (2014c) w ciągu najbliższych 35 lat oczekuje się w Polsce spadku liczby osób w wieku edukacyjnym, tzn. w wieku 7-24 lata. W przypadku grupy wiekowej 7-12 lat będzie można zaobserwować znaczący trend spadkowy. Wyjątkiem są lata 2015-2020, gdzie należy spodziewać się niewielkiego wzrostu liczby dzieci w tej grupie wiekowej. Oznacza to, że w najbliższych 5 latach będzie wzrastał popyt na edukację w szkołach podstawowych. Jednak po roku 2020 można oczekiwać znaczącego zmniejszenia liczby szkół podstawowych, a przez to liczby nauczycieli zajmujących się nauczaniem zintegrowanym. Przy niezmienionym poziomie wydatków na oświatę będzie to oznaczało wyższą wartość środków przeznaczonych na ucznia, która powinna skutkować poprawą jakości usług edukacyjnych w szkołach podstawowych. W przypadku populacji uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych należy się spodziewać znacznie mniejszego spadku liczby uczniów, niż miało to miejsce w przypadku szkół podstawowych. W tych grupach wiekowych niewielki wzrost liczby ludności będzie odnotowany w latach 2015-2020. Dodatkowo, należy oczekiwać znaczącego spadku liczby studentów, których w roku 2020 będzie o blisko 1 mln mniej niż w roku 2015. Niewielkiego wzrostu liczby ludności w tej grupie wiekowej należy spodziewać się w latach 2025-2030. Będzie to jednak zjawisko krótkotrwałe. Spadek liczby studentów oznacza problemy głównie dla uczelni niepublicznych, głównie ze względu na wysoką liczebność tego typu placówek, niewielkie różnice w świadczonych usługach. Dlatego też należy oczekiwać, iż spadek liczby studentów odczują głównie uczelnie prywatne, gdzie głównym źródłem przychodów jest czesne wpłacane przez studentów.

Obecna i prognozowana liczba ludności w wieku edukacyjnym (18-24 lata) ściśle wpływa na rynek edukacji i ma znaczący wpływ na decyzje edukacyjne, ponieważ powinny one uwzględniać przyszłe funkcjonowanie systemu edukacji i zmiany zachodzące w jego otoczeniu. Dotyczy to w szczególności funkcjonowania szkolnictwa wyższego, ponieważ to w nim zaszły w ostatnich latach największe zmiany. Na przestrzeni ostatnich 25 lat nastąpiły zdecydowane zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego. Można zaobserwować zdecydowany wzrost liczby uczelni niepublicznych i liczby studentów, którzy są przez nie kształceni (por. rysunek 7.15). Nie wynika to jednak ze spadku liczby studentów na uczelniach publicznych i migracji pomiędzy typami uczelni, ale ogólnego wzrostu liczby studentów w ciągu ostatnich lat. Uczelnie niepubliczne stworzyły okazję uzyskania wykształcenia wyższego dla osób, które nie miały możliwości zrobienia tego na uczelniach publicznych, znajdujących się głównie w dużych ośrodkach miejskich, z ograniczoną liczbą miejsc.

Jednak w ciągu najbliższych dziesięciu lat należy spodziewać się spadku całkowitej liczby studentów w związku ze zmianami demograficznymi. W latach 2025-2035 co prawda oczekuje się niewielkiego wzrostu liczby uczniów szkół wyższych, jednak zgodnie z prognozą liczby ludności na dalsze lata (por. rysunek 7.10) nastąpi znaczący spadek liczebności tej grupy. Zmiany te odczują najmocniej uczelnie niepubliczne i w ciągu najbliższych lat należy się spodziewać zamknięcia wielu z nich.

Rysunek 7.10. Obserwowana i prognozowana liczba studentów w latach 1990-2035



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Szkolnictwo Wyższe w Polsce, MNiSW, 2013

Aby była możliwa identyfikacja wpływu struktury demograficznej Polski na zmianę sytuacji w systemie edukacyjnym, należy wyodrębnić wpływ czynników demograficznych z czynników wpływających na edukację. Dlatego w symulacjach rozważamy następujące cztery scenariusze dla stanu początkowego i zmian dynamiki populacji (por. tabela 7.10):

- populacja o równomiernej sztucznej strukturze wiekowej, sztuczna dynamika populacji (stała liczebność) po roku 2014. Oznaczenie W.S_D.S,
- populacja o równomiernej sztucznej strukturze wiekowej, w której od roku 2015 są modelowane rzeczywiste procesy demograficzne zgodnie z prognozą ludności GUS do roku 2050. Oznaczenie W.S_D.R
- populacja o rzeczywistej strukturze wiekowej odpowiadającej faktycznej populacji Polski w 2014 roku, ze sztucznym procesem demograficznym od 2015, gdzie następuje pełna zastępowalność pokoleń (stały rozmiar populacji). Oznaczenie W.R_D.S,
- populacja o rzeczywistej strukturze wiekowej odpowiadającej faktycznej populacji Polski w 2014 roku, rzeczywiste procesy demograficzne zgodne z prognozą GUS do roku 2050. Oznaczenie W.R_D.R.

Tabela 7.10.

Sztuczne i rzeczywiste scenariusze struktury oraz dynamiki zmian populacji Polski rozważane w wieloagentowym modelu symulacyjnym.

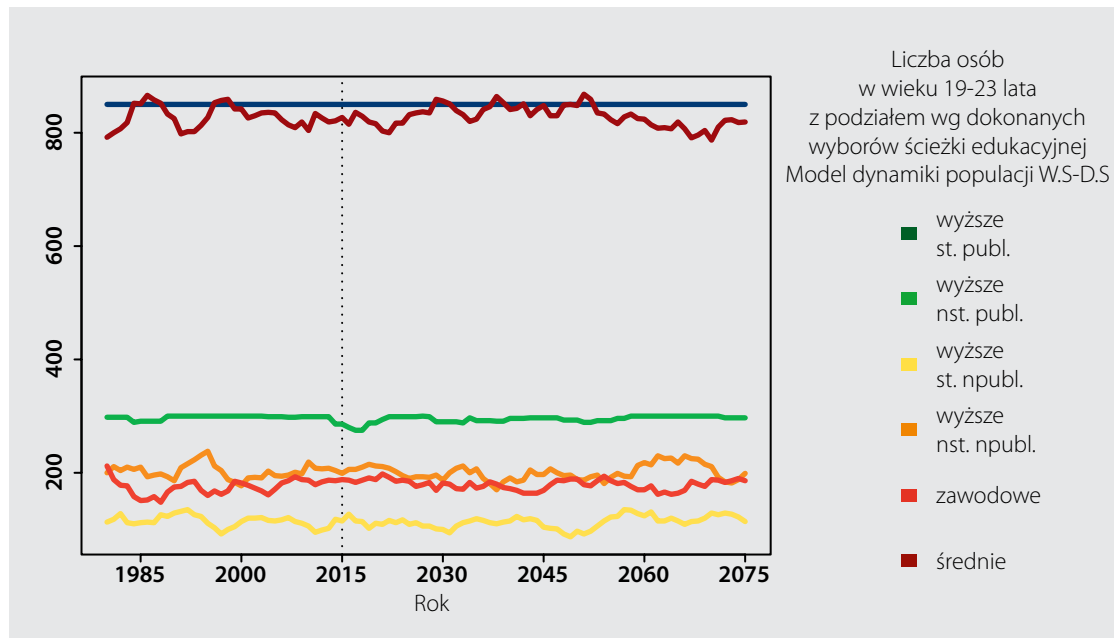
		Dynamika populacji po roku 2014	
		Sztuczna (D.S) – Stała wielkość populacji w zakresie wiekowym 0-64. Liczba urodzeń równa liczbie osób osiagających 65 lat, brak zgonów	Rzeczywista (D.R) – procesy demograficzne zgodne z prognozą GUS (2014c)
Struktura wiekowa populacji w roku 2014	Sztuczna (W.S) – ta sama liczba osób w wieku 0-64 lata	W.S_D.S	W.S_D.R
	Rzeczywista (W.R) – struktura wiekowa populacji zgodna z raportem GUS (2014c)	W.R_D.S	W.R_D.R

Zaproponowane podejście umożliwia wyizolowanie wpływu poszczególnych zmian na sytuację na rynku edukacyjnym.

W każdym z rozważanych scenariuszy liczebność populacji przed rokiem 2014 jest stała. Obliczenia prowadzone przed rokiem 2014 służą stabilizacji modelu wieloagentowego. Dlatego przed rokiem 2014 przyjęto stałą liczebność populacji, a jej struktura i umieralność została dostosowana w taki sposób, aby struktura kształcenia oraz demograficzna w modelu symulacyjnym była podobna do struktury demograficznej oraz struktury kształcenia w Polsce w roku 2014 (w przypadku struktury W.R) lub była homogeniczna wiekowo (w przypadku struktury W.S).

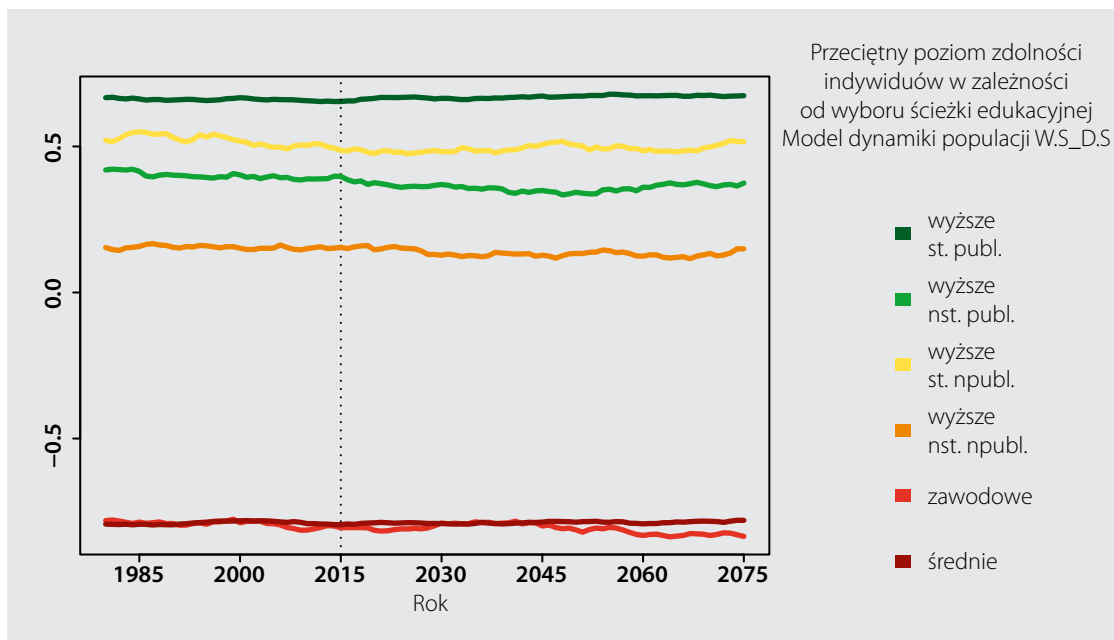
Rysunek 7.11 przedstawia symulowaną liczbę osób wybierających poszczególne ścieżki edukacyjne w modelu dynamiki populacji W.S_D.S, a rysunek 7.12 przedstawia poziom zdolności osób wybierających te poziomy kształcenia. Ponieważ poziom zdolności determinuje możliwość wyboru uczelni, widać, że w modelu symulacyjnym najwyższym poziomem dysponują studenci uczelni publicznych – dzieje się tak dlatego, że zgodnie z kalibracją wykonaną w modelu na podstawie analizy danych empirycznych wybór tej formy kształcenia prowadzi do najwyższego oczekiwanego poziomu zarobków. Dlatego jednostki wybierają ten poziom wykształcenia w pierwszej kolejności.

Rysunek 7.11. Przykładowe wyniki pojedynczej symulacji dla dynamiki struktury wiekowej W.S_D.S. W sztucznym scenariuszu stałej homogenicznej braku interwencji regulatora na rynku edukacyjnym liczba osób wybierających daną liczbę osób wybierających dany poziom kształcenia jest stała

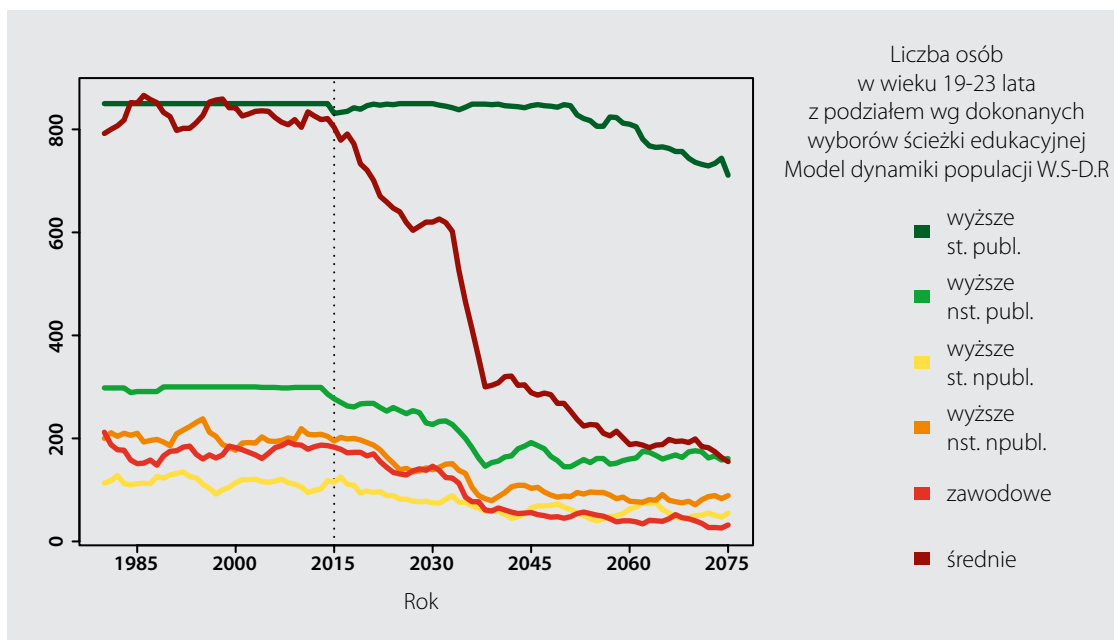


Model W.S_D.S zakłada zarówno sztuczną strukturę wiekową populacji, jak i występowanie całkowitego zastępstwa pokoleń. Teraz przystąpimy do uchylecia założeń. Aby możliwe było zaobserwowanie, w jaki sposób dynamika struktury populacji wpływa na decyzje edukacyjne, rozpatrujemy różne aspekty dynamiki populacji – najpierw wprowadzenie umiarności zgodnej z prognozą GUS, ale przy założeniu homogenicznej struktury populacji (W.S_D.R).

Rysunek 7.12. W scenariuszu W.S_D.S poziom zdolności osób wybierających poszczególne ścieżki edukacyjne jest stały

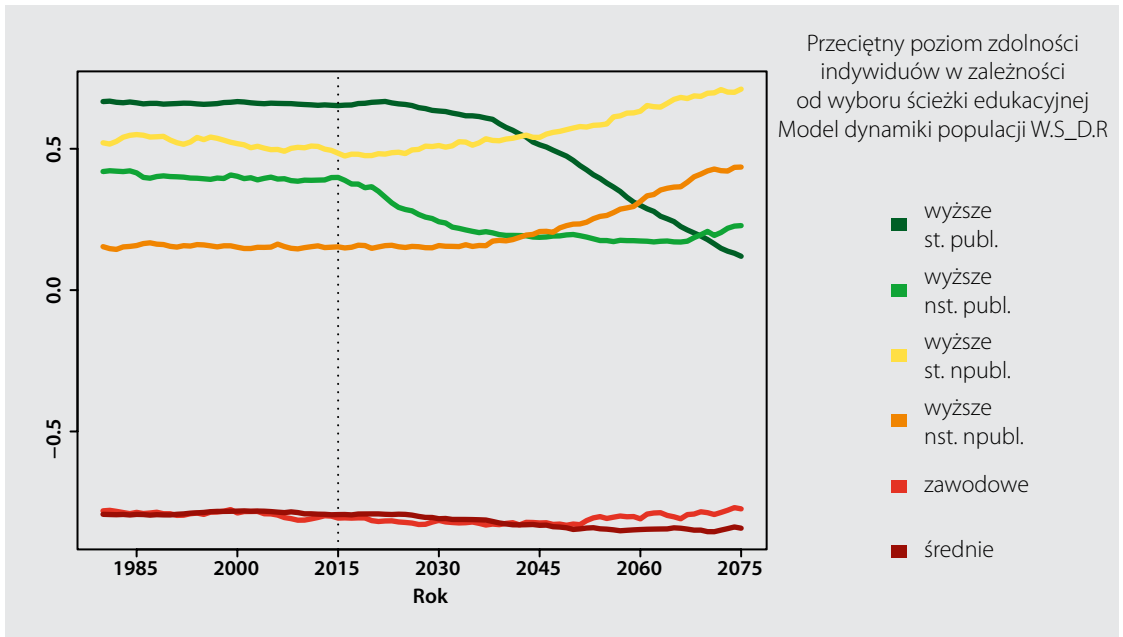


Rysunek 7.13. Przykładowe wyniki pojedynczej symulacji dla dynamiki struktury wiekowej W.S_D.R. Utrzymanie dostępnej liczby na uczelniach publicznych powoduje zwiększenie dostępności tej ścieżki edukacyjnej dla osób, które normalnie wybrałyby inne ścieżki



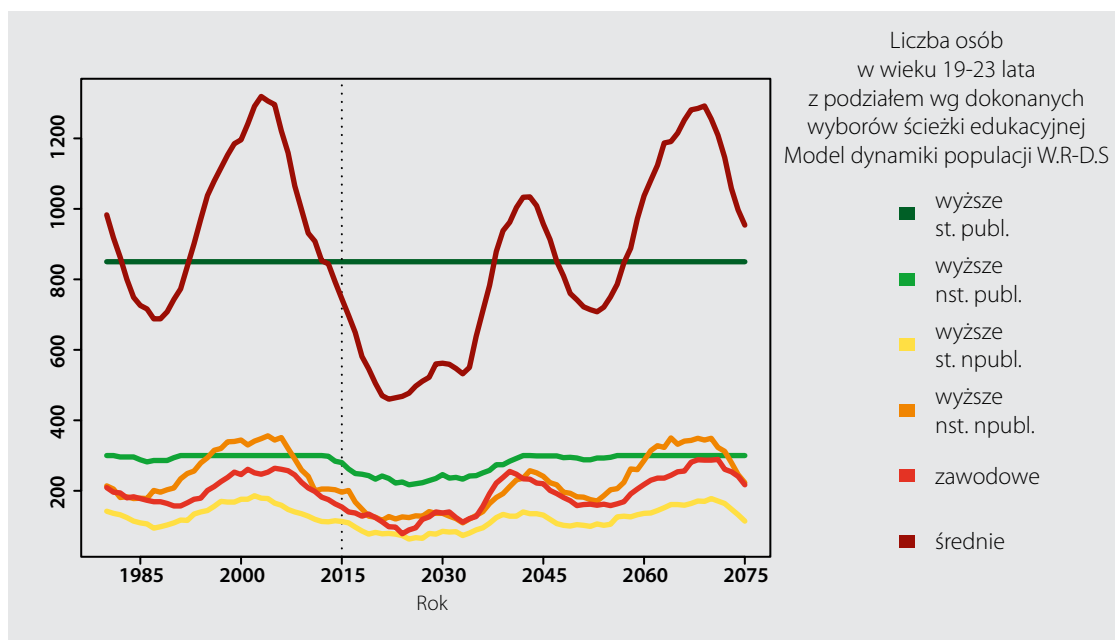
Analiza rysunku 7.12 wskazuje, że zmniejszanie się rozmiaru populacji przy braku zmiany liczby miejsc na uczelniach publicznych prowadzi do większej dostępności tych studiów, w wyniku czego osoby, które obecnie wybierają ścieżkę edukacyjną kończącą się wykształceniem średnim decydują się na podjęcie studiów wyższych.

Rysunek 7.14. Większa dostępność studiów wyższych w scenariuszu W.S_D.R prowadzi do szybkiego spadku średniego poziomu zdolności studentów tej uczelni. Jednocześnie pojawia się możliwość powstania elitarnego kształcenia w trybie stacjonarnym na uczelniach niepublicznych.

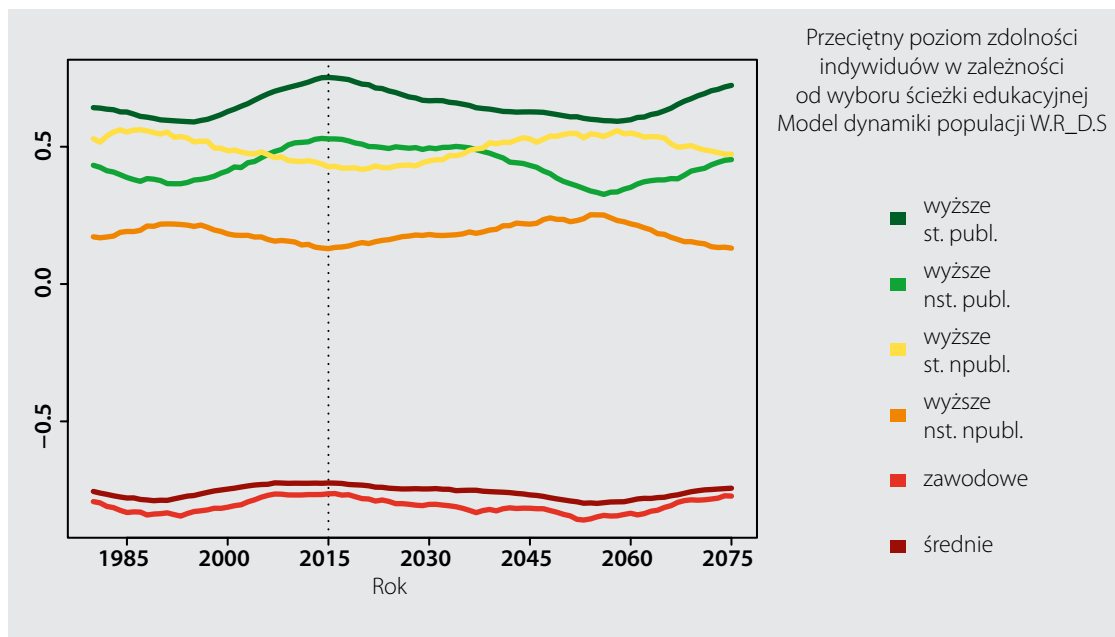


W kolejnym eksperymencie symulacyjnym rozważamy sytuację w której dla obecnej struktury wiekowej w Polsce występuje pełna zastępowalność pokoleń.

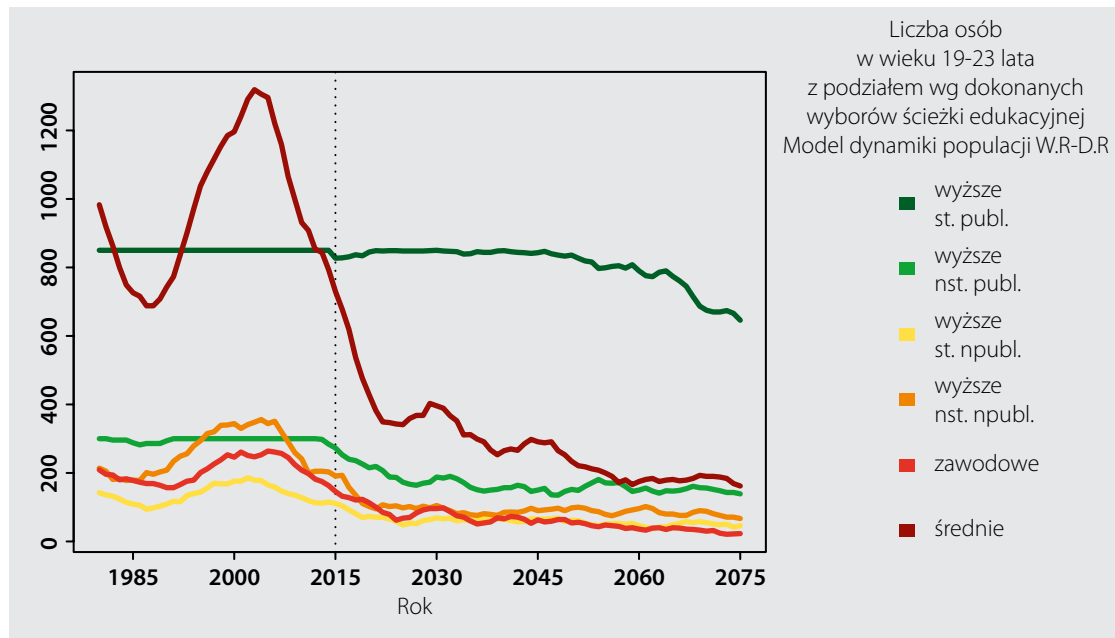
Rysunek 7.15. Przykładowe wyniki pojedynczej symulacji dla dynamiki struktury wiekowej W.R_D.S. Zakładamy strukturę wiekową populacji odpowiadającą populacji w Polsce w roku 2014 przy pełnej zastępowalności pokoleń. Liczba dostępnych miejsc na studiach wyższych na uczelniach publicznych jest ograniczona z góry. W związku z tym osoby dla, których zabrakło miejsc, wybierają ścieżkę kończącą się wykształceniem średnim.



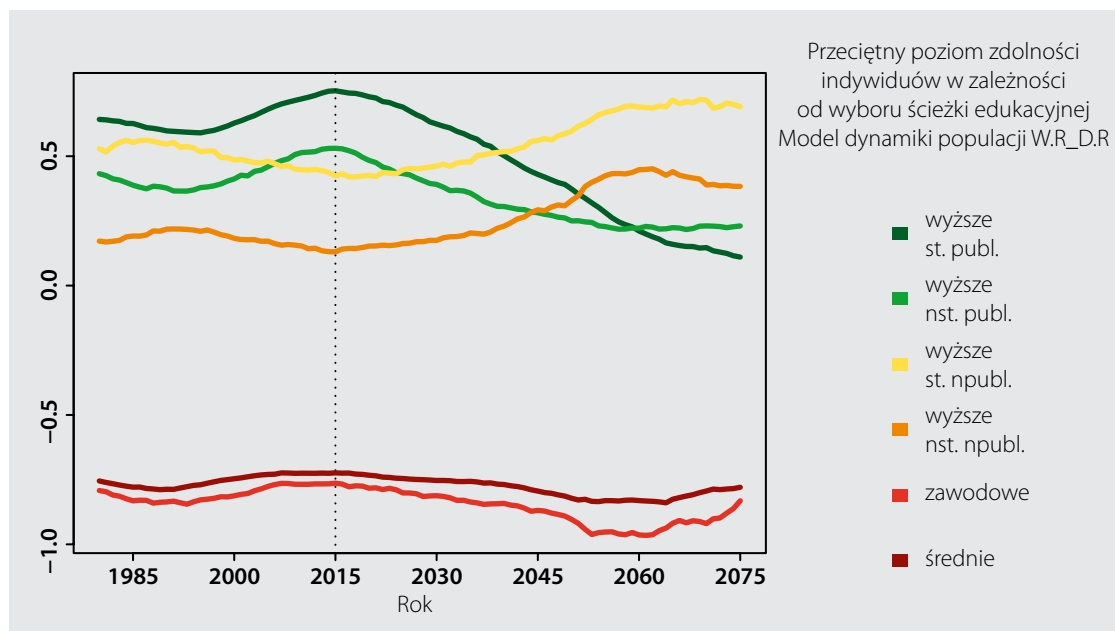
Rysunek 7.16. Sytuacja demograficzna determinuje łatwość osiągnięcia poszczególnych ścieżek edukacyjnych i tym samym wpływa na średni poziom studentów



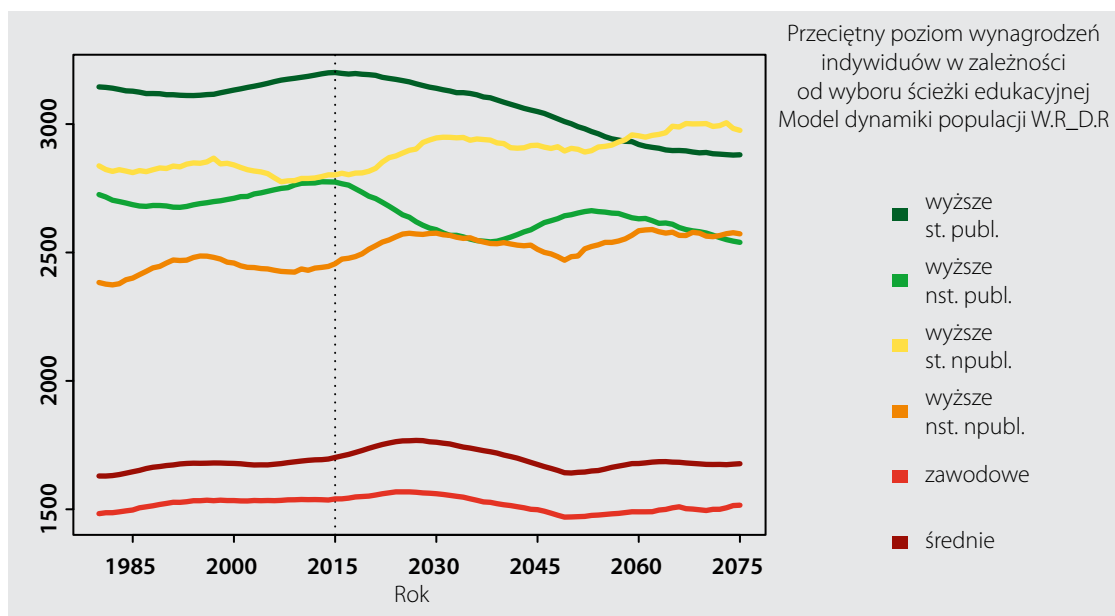
Rysunek 7.17. Wybory ścieżek przy uwzględnieniu struktury populacji z 2014 roku i prognozy jej dynamiki przygotowanej przez GUS (2014c) – scenariusz W.R_D.R



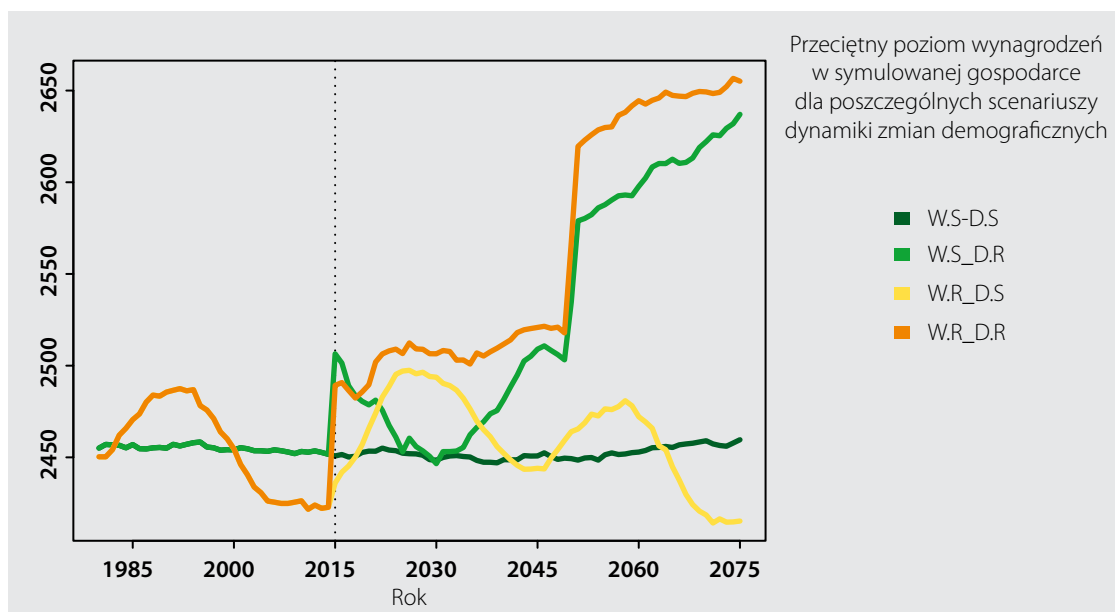
Rysunek 7.18. Przeciętny poziom zdolności absolwentów poszczególnych ścieżek edukacyjnych przy uwzględnieniu struktury populacji z 2014 roku i prognozy jej dynamiki przygotowanej przez GUS (2014c) – scenariusz W.R_D.R. Większa dostępność studiów dziennych na uczelniach publicznych prowadzi do ciągłego spadku przeciętnego poziomu studentów. Obniża się również przeciętny poziom kształcenia średniego zawodowego



Rysunek 7.19. Zmiana średniego poziomu zdolności osób studiujących na uczelniach publicznych prowadzi do spadku średniego poziomu wynagrodzeń ich absolwentów. Jednocześnie bogatsi rodzice (a więc, zgodnie z modelem, ci posiadający większy poziom zdolności) mogą częściej decydować o posyłaniu swoich dzieci na uczelnie niepubliczne, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu wynagrodzeń absolwentów tych uczelni



Rysunek 7.20. Wyniki dla jednej przykładowej symulacji. Pozytywnym efektem niżu demograficznego jest wzrost przeciętnych wynagrodzeń w gospodarce. Wynika on ze zwiększania się dostępności wykształcenia wyższego na uczelniach publicznych. Należy jednak zauważyć, że ten wzrost jest nieznaczny – gdyż zwiększaniu dostępności towarzyszy spadek przeciętnego poziomu studentów



Wyniki symulacji wskazują, że procesy demograficzne mają kluczowy wpływ na sytuację na rynku edukacyjnym. Symulacje wskazują, że utrzymanie obecnej liczby miejsc na uczelniach publicznych przy nadchodzącym spadku demograficznym będzie prowadziło do spadku przeciętnego poziomu studentów i w efekcie do spadku średnich poziomów wynagrodzeń absolwentów.

W kolejnych podrozdziałach 7.4.3 oraz 7.4.4 zostanie zbadana skuteczność różnych rodzajów polityki regulacyjnej w zakresie finansowania studiów wyższych przy założeniu, że struktura wiekowa oraz liczebność populacji Polski będzie zmieniała się zgodnie z prognozami GUS.

7.4.3. Zmiany struktury finansowania w edukacji wyższej – odchodzenie od finansowania publicznego

Celem tej sekcji jest przedstawienie wyników symulacji wpływu zmian struktury finansowania edukacji wyższej w zakresie wprowadzenia współpłaty za studia wyższe. Obecnie w Polsce czesne studentów studiów dziennych na uczelniach publicznych jest w całości opłacane przez państwo, natomiast dla innych uczelni czesne jest opłacane w całości przez studentów. W niniejszej sekcji badamy, w jaki sposób zmiana tej struktury finansowania czesnego, w szczególności wprowadzenie współpłaty dla różnych typów studiów, wpłynie na efektywność systemu edukacyjnego.

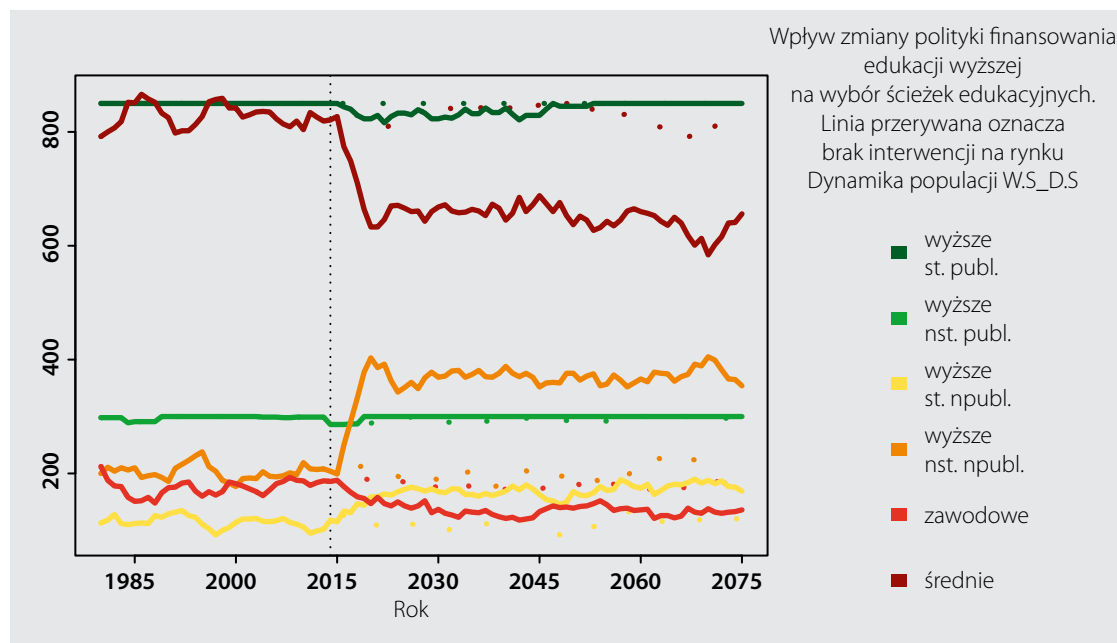
Sposób finansowania czesnego będziemy oznaczać przez wektor x , $x=[x_1, x_2, x_3, x_4]^T$, gdzie x_1 to udział finansowania przez regulatora czesnego na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych, x_2 to udział finansowania przez regulatora czesnego na studiach niestacjonarnych na uczelniach publicznych, x_3 to udział finansowania przez regulatora czesnego na studiach stacjonarnych na uczelniach niepublicznych, a x_4 – to udział finansowania przez regulatora czesnego na studiach niestacjonarnych na uczelniach niepublicznych. Przyjęty stan regulacji początkowej odpowiada obecnej regulacji w zakresie finansowania edukacji wyższej w Polsce – czesne na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych jest w całości opłacane przez państwo, a w pozostałych przypadkach jest w całości opłacane przez studentów, tj. $x_0=[1; 0; 0; 0]^T$. W dalszym zapisie operator transpozycji będziemy pomijać.

W tej sekcji przyjęto następujący układ. Najpierw rozważymy pojedynczą symulację dla populacji liczącej 32 066 agentów w wieku 0-64 lat (przyjęto skalę 1:1000 – jeden agent odpowiada 1000 mieszkańców Polski w roku 2014). Pojedyncza symulacja zostanie zilustrowana dwoma modelami dynamiki systemu opisanymi w poprzedniej sekcji – sztuczną W.S_D.S oraz rzeczywistą dynamiką populacji na podstawie danych GUS (2014c) W.R_D.R. W ten sposób zostanie pokazane, jak na skuteczność przykładowej polityki regulacyjnej wpływa sytuacja demograficzna. Następnie zostaną przedstawione uśrednione wyniki symulacji dla całej przestrzeni rozważanych polityk regulacyjnych oraz wyznaczone polityki regulacyjne w zakresie finansowania edukacji optymalne w sensie Pareto.

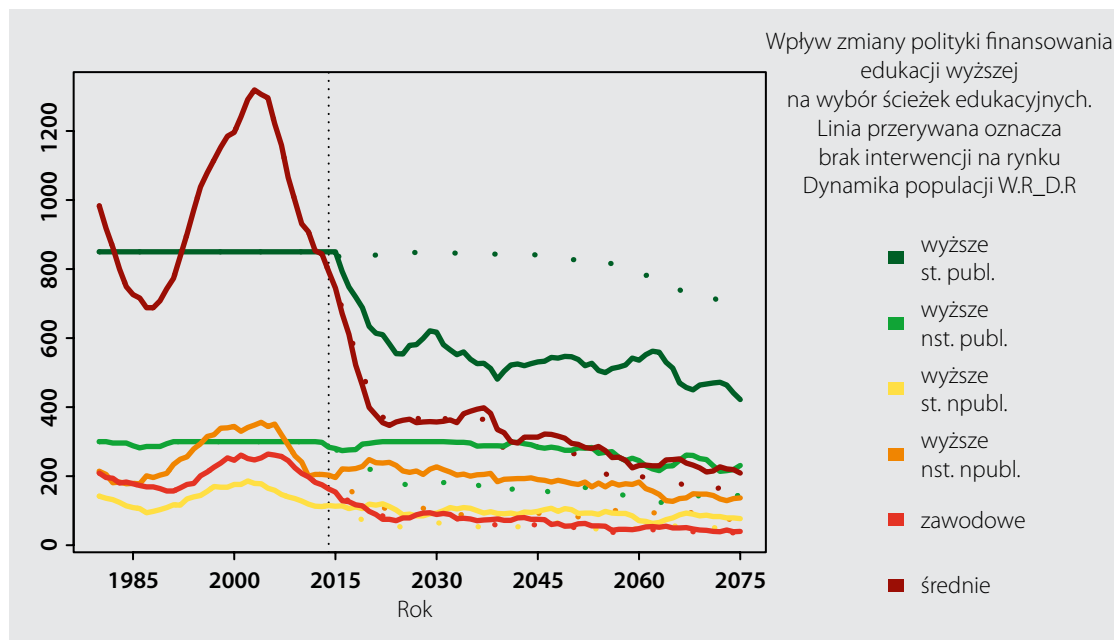
Przykładowa rozważana polityka regulacyjna ilustrująca działanie modelu to wprowadzenie w 2015 roku finansowania edukacji wyższej polegającego na tym, że regulator płaci 75% czesnego na studiach dziennych na uczelniach publicznych (a więc wprowadzenie współpłaty na poziomie 25%), a uzyskane w ten sposób środki są przeznaczone na współfinansowanie innych typów uczelni i form kształcenia w wysokości

25%. Zgodnie z przedstawionym wyżej zapisem regulację taką oznaczamy jako $[0,75; 0,25; 0,25; 0,25]$. W opisie każdego z wyników symulacji rozważamy jednocześnie sytuację, w której regulator pozostawia obecną strukturę finansowania edukacji – czyli brak interwencji na rynku edukacyjnym – pozostawienie obecnego finansowania $[1; 0; 0; 0]$.

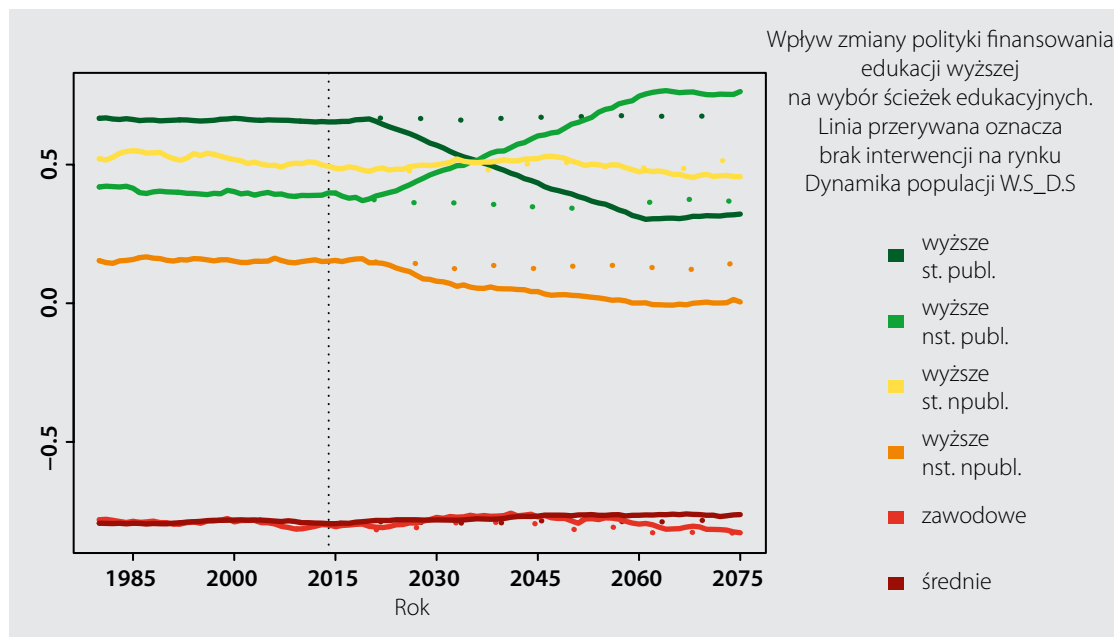
Rysunek 7.21. Dla sztucznej struktury i dynamiki populacji W.S_D.S wyraźnie widać, że wprowadzenie współfinansowania wg schematu $[0.75,0.25,0.25,0.25]$ doprowadziło do wzrostu podejmowania studiów niestacjonarnych na uczelniach niepublicznych



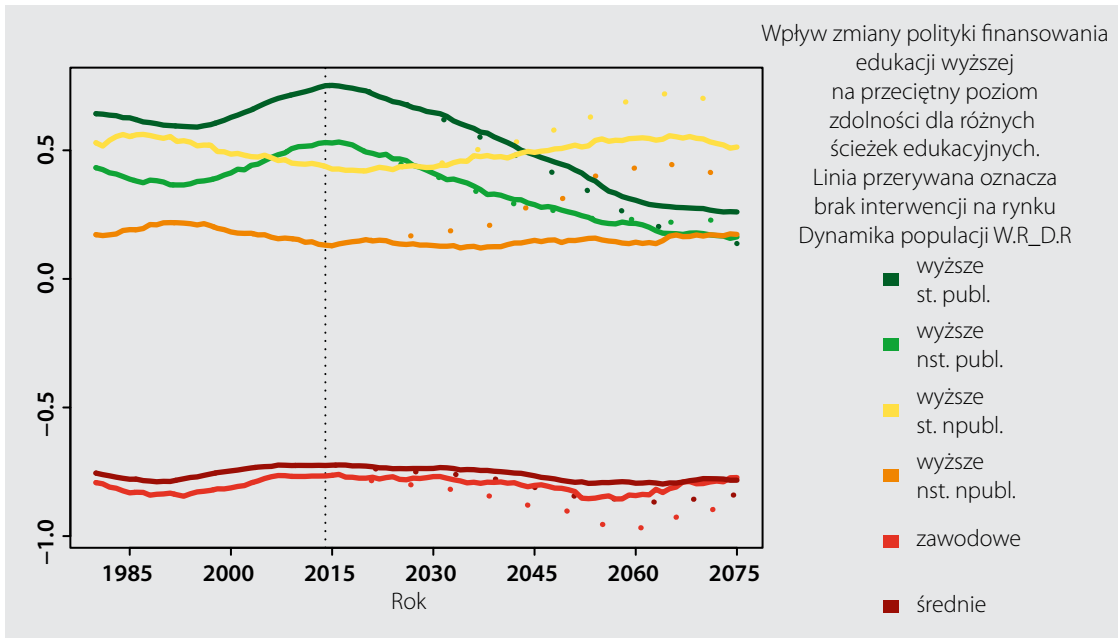
Rysunek 7.22. Dla rzeczywistej struktury i dynamiki populacji W.R_D.R widoczny jest spadek atrakcyjności studiowania na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych. Pewna część osób w ogóle rezygnuje ze studiów – wzrost liczby osób pozostających przy ścieżce edukacyjnej kończącej się wykształceniem średnim



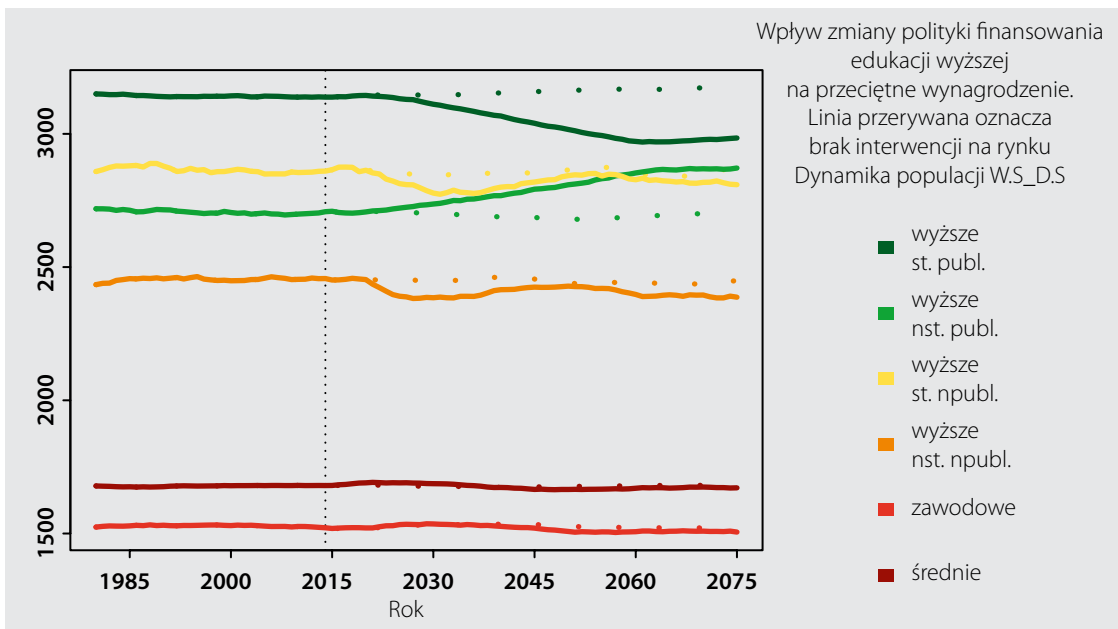
Rysunek 7.23. Zmiany w wyborach edukacyjnych opisane na rysunku 7.21 prowadzą do zmiany struktury jakościowej studentów wybierających poszczególne formy kształcenia. Symulacje dla sztucznej struktury i dynamiki populacji W.S_D.S



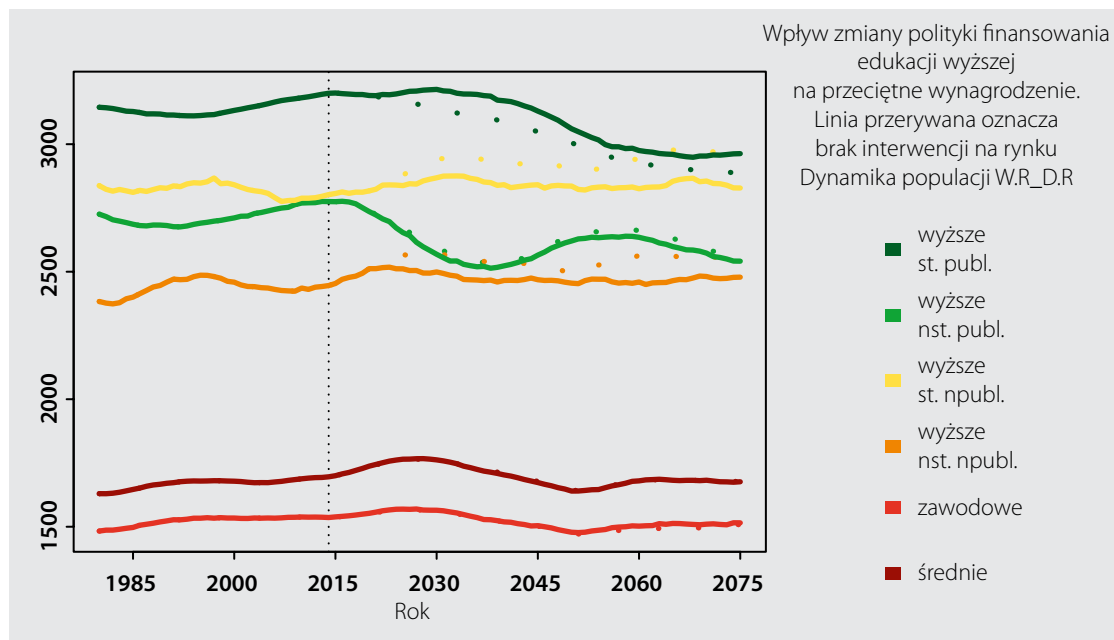
Rysunek 7.24. Zmiany w wyborach edukacyjnych opisane na rysunku 7.22 prowadzą do zmiany struktury jakościowej studentów wybierających poszczególne formy kształcenia. Symulacje dla rzeczywistej struktury i dynamiki populacji W.R_D.R. Spadek liczebności populacji prowadzi do większej dostępności kształcenia na uczelniach publicznych i tym samym do spadku jakości studentów



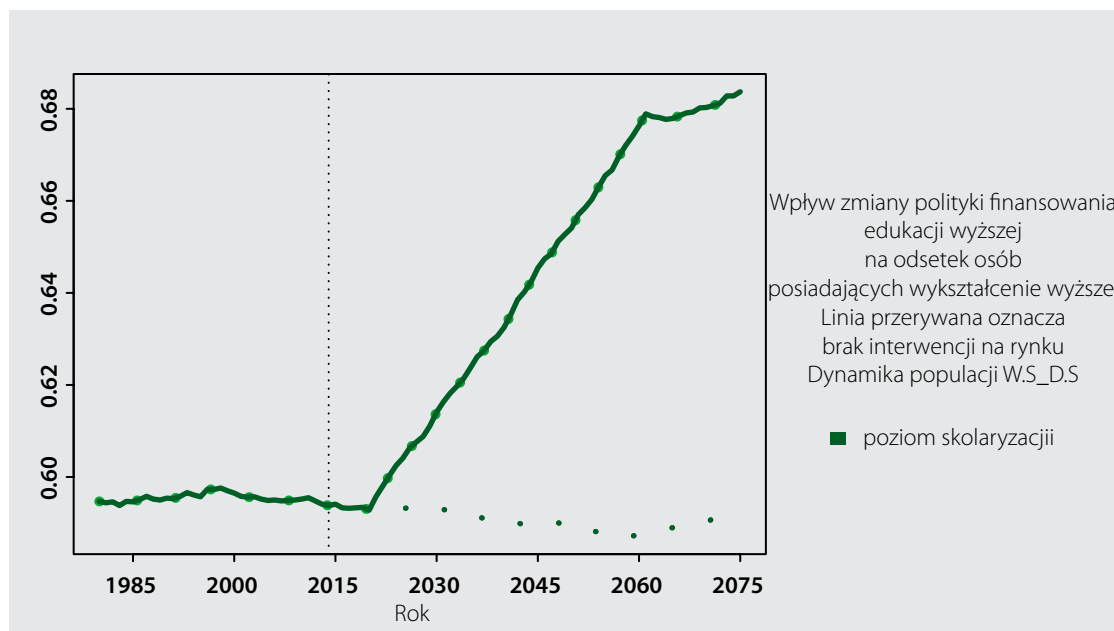
Rysunek 7.25. Zmiany w przeciętnym poziomie absolwentów w wyniku wprowadzenia prowadzą do spadku średnich wynagrodzeń wśród absolwentów poszczególnych ścieżek edukacyjnych. Symulacje dla sztucznej struktury i dynamiki populacji W.S_D.S



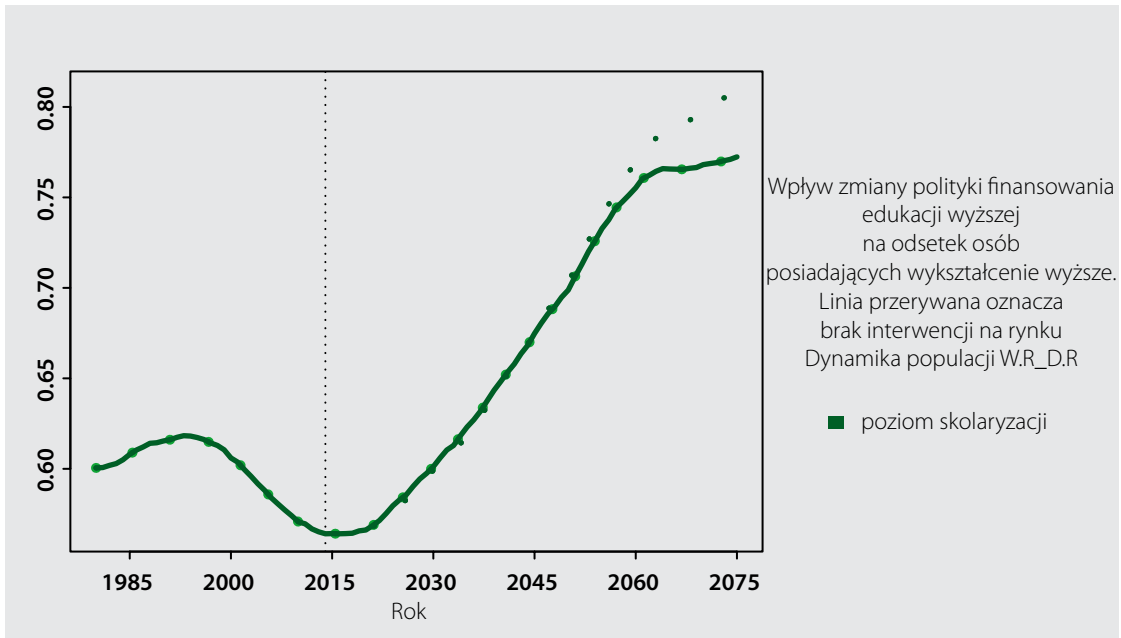
Rysunek 7.26. Zmiana struktury jakościowej studentów prowadzi do spadku wynagrodzeń wśród absolwentów uczelni wyższych, jednak ten spadek jest mniejszy niż spadek wynikający z procesów demograficznych (zwiększenie dostępności studiów dla słabszych studentów). Stąd utrudnienie dostępu do studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych ogranicza spadek średnich wynagrodzeń ich absolwentów



Rysunek 7.27. W modelu ze sztuczną stałą strukturą populacji W.S_D.S wzrost poziomu finansowania doprowadził do wzrostu odsetka osób posiadających wykształcenie wyższe w stosunku do scenariusza, w którym regulacja nie byłaby wprowadzona.



Rysunek 7.28. Dla rzeczywistej struktury populacji i rzeczywistych procesów demograficznych W,R_D,R efekt jest odwrotny – widać, że ostatecznym skutkiem ograniczenia poziomu finansowania na uczelniach publicznych będzie spadek odsetka absolwentów uczelni wyższych w porównaniu z utrzymaniem obecnej regulacji. Zatrzymanie wzrostu poziomu skolaryzacji nastąpi jednak ze znacznym opóźnieniem

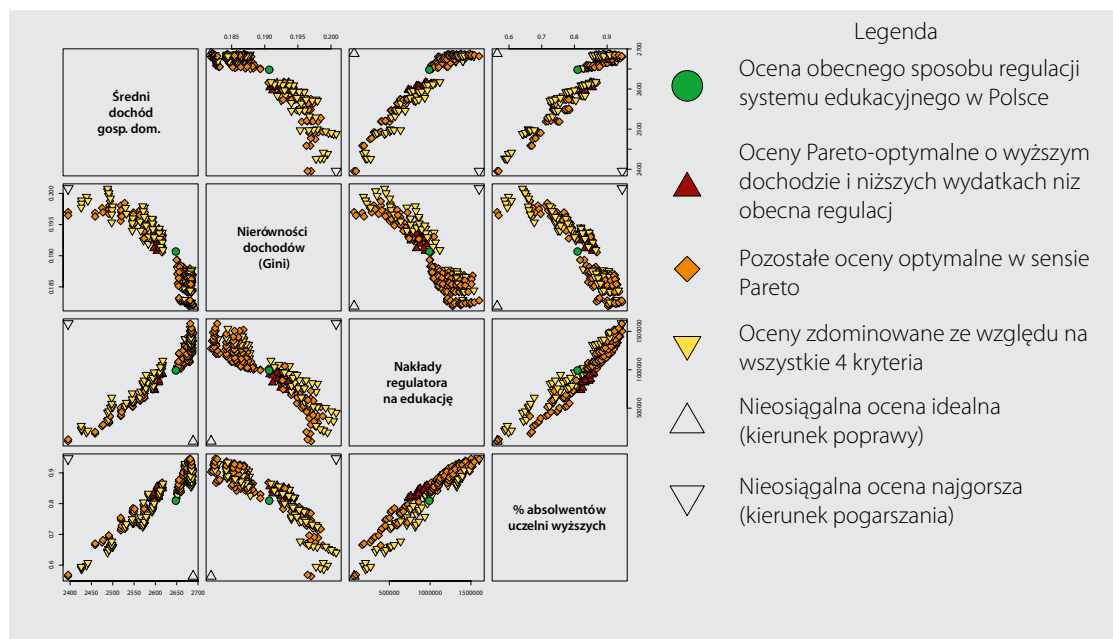


Na rysunkach 7.21-7.28 rozważamy pojedynczą symulację populacji 32 066 agentów ze sztucznym oraz rzeczywistym modelem dynamiki. Dla tej pojedynczej symulacji rozważyliśmy wprowadzenie od 2015 roku polityki finansowania edukacji wyższej [0,75; 0,25; 0,25; 0,25].

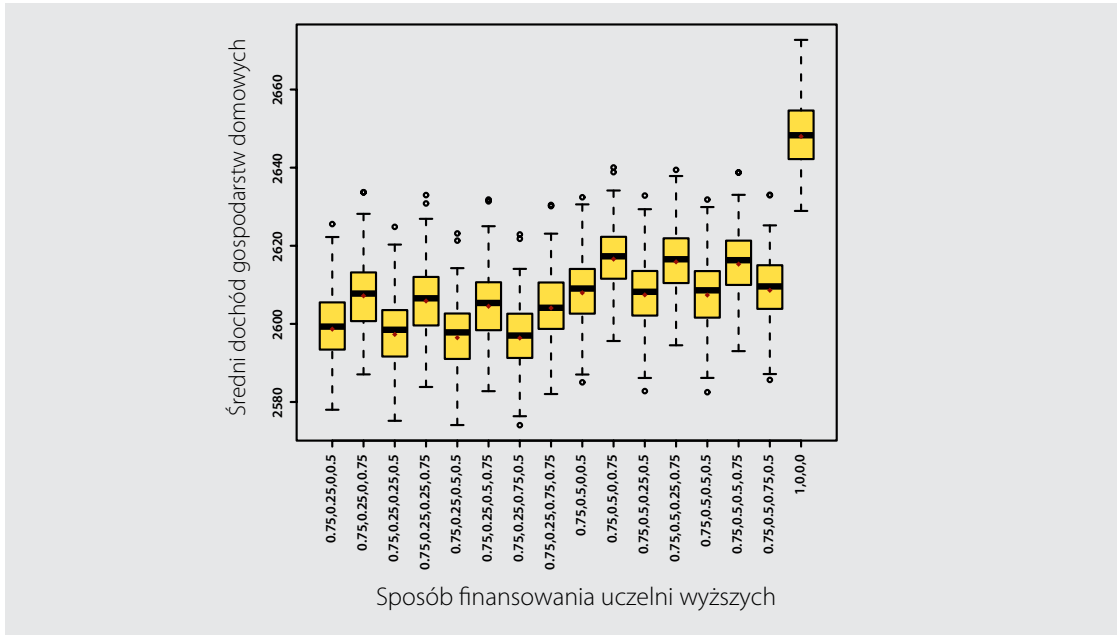
Aby wyznaczyć optymalną politykę regulacyjną, należy rozważyć wszystkie możliwe scenariusze $[x_1, x_2, x_3, x_4]$ w zakresie finansowania edukacji wyższej, a następnie dla każdego scenariusza wielokrotnie powtórzyć symulacje. W celu symulacyjnego wyznaczenia optymalnej polityki regulacyjnej dokonujemy dyskretyzacji zbioru poziomów płatności przez regulatora czasowego. Przyjęto mianowicie, że rozważane poziomy nakładów dla i -tego typu studiów przyjmują wartości od 0 do 1 co 0,25, tj. $x_i \in \{0, 0,25, 0,5, 0,75, 1\}$. Dokładniej wartość 0 oznacza, że czesne jest w całości opłacane przez studenta, a wartość 1 oznacza, że czesne jest w całości opłacane przez regulatora (czyli jest finansowane z budżetu państwa). Ponadto z analizy wyłączamy regulację polegającą na całkowitym zaprzestaniu finansowania przez regulatora czasowego studentów studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych (tj. $x_i \neq 0$) oraz regulację, w których czesne na tych studiach jest finansowane przez regulatora na niższym poziomie niż na innych typach studiów (tj. $x_1 \geq x_2, x_1 \geq x_3, x_1 \geq x_4$). Ostatecznie liczba rozważanych decyzji regulacyjnych dotyczących struktury finansowania wynosi 224. W tabeli B.IV.1 Aneksu zostały przedstawione symulacyjne oszacowania skutków wprowadzenia polityki regulacyjnej. Ze względu na to, że skutki polityki regulacyjnej powinny być mierzone w długim okresie (w modelu wieloagentowym lepiej wykształceni rodzice mają wyższe zarobki i dzięki temu mogą zapewnić lepsze wykształcenie swojemu potomstwu). Dlatego jako punkt pomiaru skutków zmiany (lub utrzymania obecnej) polityki regulacyjnej w zakresie

finansowania studiów wyższych przyjęto 2015 rok. Dla każdego scenariusza przeprowadzono 100 symulacji na populacji 32 066 agentów o strukturze wiekowej zgodnej ze strukturą wiekową populacji Polski w 2014 roku oraz dynamiką tej struktury zgodną z prognozą GUS (2014c) na lata 2015-2050. Na kolejne 25 lat prognoza GUS została na potrzeby modelu ekstrapolowana (przyjęto, że po roku 2050 współczynniki umiæralności nie będą ulegać zmianie). Przeprowadzona liczba symulacji (100 dla każdego scenariusza) jest wystarczająca – maksymalna (spośród 224 scenariuszy regulacyjnych) szerokość 95% przedziału ufności dla nierówności, średnich wynagrodzeń, poziomu wydatków regulatora oraz stopy skolaryzacji wynosi odpowiednio 0,23%, 0,14%, 2,13%, 0,34%. Na rysunkach 7.29 i 7.30 przedstawiono wyniki symulacji prezentowane i opisane w tabeli B.IV.1. Na rysunku 7.29 każdy punkt prezentuje uśrednione wyniki ze 100 symulacji populacji 32 066 agentów o strukturze i dynamice wiekowej W.R_D.R. Moment odczytu – rok 2075. Z kolei na rysunku 7.30 przedstawiono wyniki symulacji dla decyzji Pareto-optimalnych, dla których wydatki na edukację są nie wyższe od obecnych przy jednocześnie wyższym poziomie skolaryzacji. Można zauważyć, że bez zwiększenia poziomu nakładów na edukację te rozwiązania regulacyjne, które prowadzą do wzrostu poziomu skolaryzacji, jednocześnie prowadzą do spadku średniego poziomu wynagrodzeń.

Rysunek 7.29. Wielokryterialna ocena skutków decyzji o zmianie sposobu regulacji systemu edukacyjnego



Rysunek 7.30. Wyniki symulacji dla decyzji Pareto-optimalnych, dla których wydatki na edukację są nie wyższe od obecnych przy jednocześnie wyższym poziomie skolaryzacji



W kolejnej sekcji wyniki analizy symulacyjnej zostaną rozszerzone o ocenę wpływu systemu stypendiów socjalnych na system edukacyjny.

7.4.4. Stypendia socjalne w finansowaniu edukacji wyższej

W poprzedniej sekcji rozważano optymalizację struktury finansowania czesnego dla różnych typów studiów. Inną metodą interwencji regulatora na rynku edukacyjnym jest wprowadzenie stypendiów socjalnych dla studentów. Poziom stypendiów dla różnych trybów studiów będziemy oznaczać przez wektor s , $s=[s_1, s_2, s_3, s_4]T$, gdzie s_1 to poziom stypendium socjalnego na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych, s_2 to poziom stypendium socjalnego na studiach niestacjonarnych na uczelniach publicznych, s_3 to poziom stypendium socjalnego na studiach stacjonarnych na uczelniach niepublicznych, a s_4 to poziom stypendium socjalnego na studiach niestacjonarnych na uczelniach niepublicznych. Jako punkt odniesienia dla wielkości s_1, s_2, s_3, s_4 przyjmujemy wysokość czesnego na uczelni wyższej.

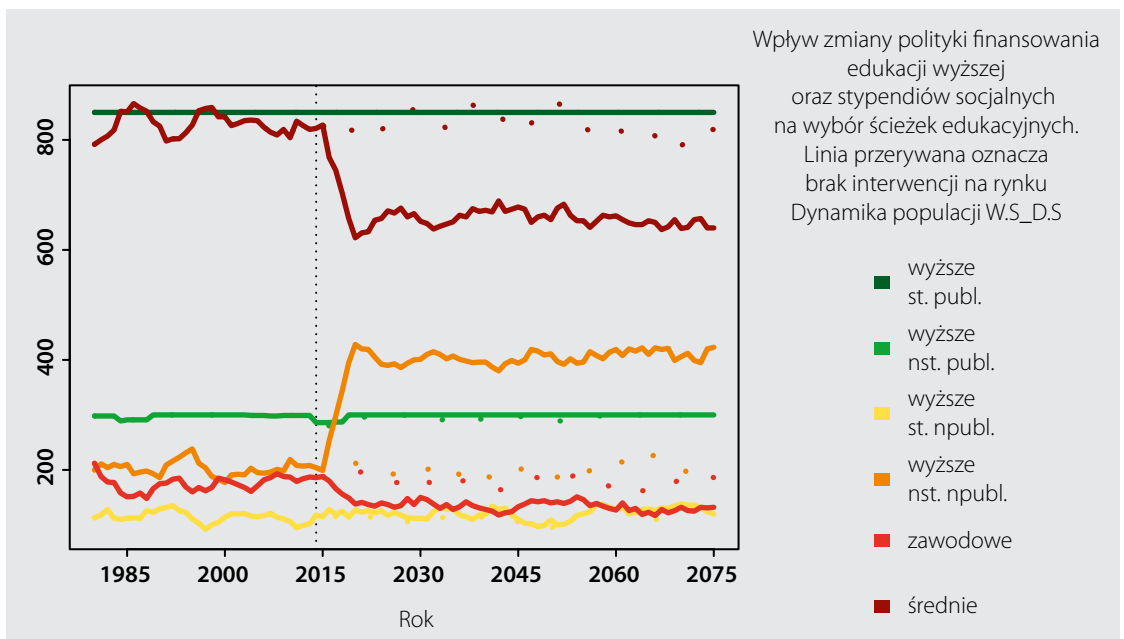
Jako stan początkowy przyjmujemy regulację, w której nie ma stypendiów, tj. $s_0=[0; 0; 0; 0]$ oraz strukturę finansowania czesnego, w której czesne na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych jest w całości finansowane przez państwo, a czesne na innych typach uczelni jest finansowane przez studentów, tj. $x_0=[1; 0; 0; 0]$.

W tej sekcji przyjęto układ analogiczny do sekcji poprzedniej: najpierw rozważymy pojedynczą symulację dla populacji liczącej 32 066 agentów w wieku 0-64 lata (przyjęto skalę 1:1000 – jeden agent odpowiada 1000 mieszkańców Polski w roku 2014). Pojedyncza symulacja zostanie zilustrowana dwoma modelami dynamiki populacji – sztuczną W.S_DS oraz rzeczywistą dynamiką populacji na podstawie danych GUS (2014c)

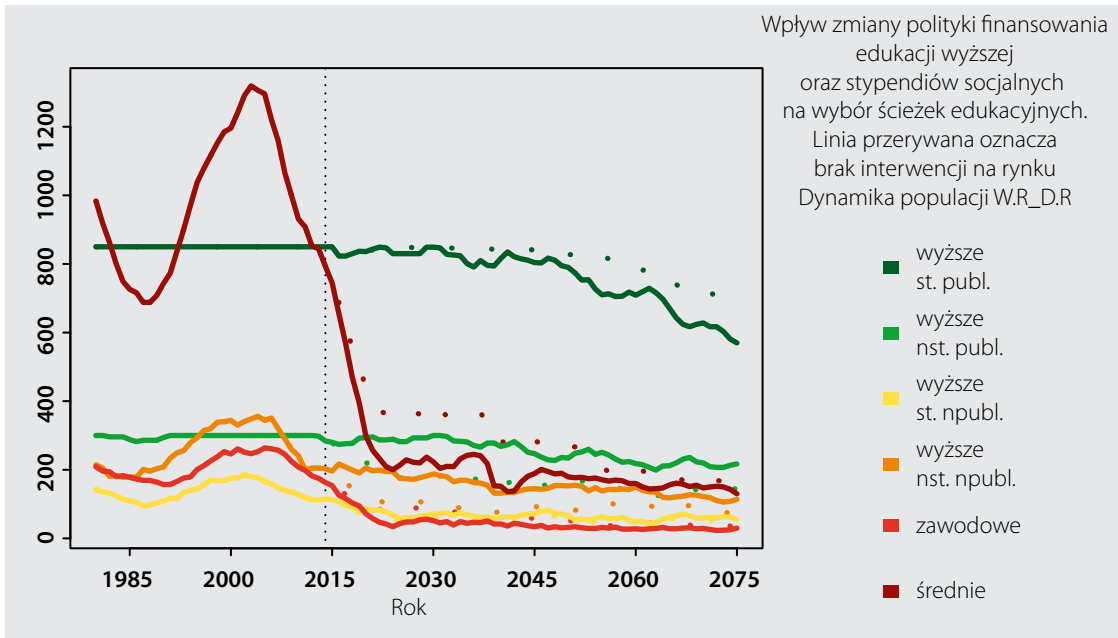
W.R_D.R. W ten sposób zostanie pokazane, jak na skuteczność przykładowej polityki w zakresie stypendiów socjalnych wpływa sytuacja demograficzna. Następnie zostaną przedstawione uśrednione wyniki symulacji dla całej przestrzeni rozważanych polityk regulacyjnych oraz wyznaczone polityki regulacyjne w zakresie finansowania stypendiów socjalnych optymalne w sensie Pareto.

Przykładowa rozważana polityka regulacyjna ilustrująca działanie modelu to wprowadzenie w 2015 roku finansowania edukacji wyższej polegającego na tym, że regulator płaci 50% czesnego na studiach dziennych na uczelniach publicznych (a więc wprowadzenie współpłaty na poziomie 50%), a uzyskane w ten sposób środki są przeznaczone na finansowanie stypendiów socjalnych – w pełnej wysokości na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych i w połowie wysokości dla innych form i trybów kształcenia. Zgodnie z przedstawionym wyżej zapisem regulację taką oznaczamy jako $x=[0,5; 0; 0; 0]$ oraz $s=[1,0; 0,5; 0,5; 0,5]$. W opisie każdego wyniku symulacji rozważamy jednocześnie sytuację, w której regulator pozostawia obecną strukturę finansowania edukacji – czyli brak interwencji na rynku edukacyjnym – pozostawienie obecnego finansowania $x= [1; 0; 0; 0]$ oraz $s= [0; 0; 0; 0]$.

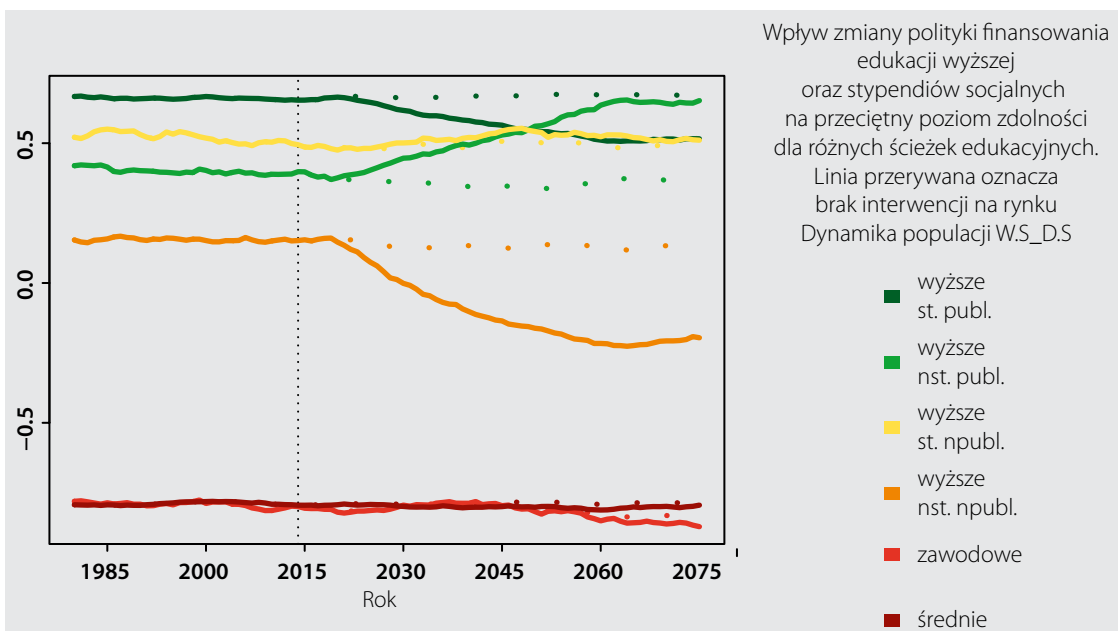
Rysunek 7.31. Dla sztucznej struktury i dynamiki populacji W.S_D.S wyraźnie widać, że wprowadzenie stypendiów wg schematu [1; 0,5; 0,5; 0,5] doprowadziło do wzrostu podejmowania studiów niestacjonarnych na uczelniach niepublicznych



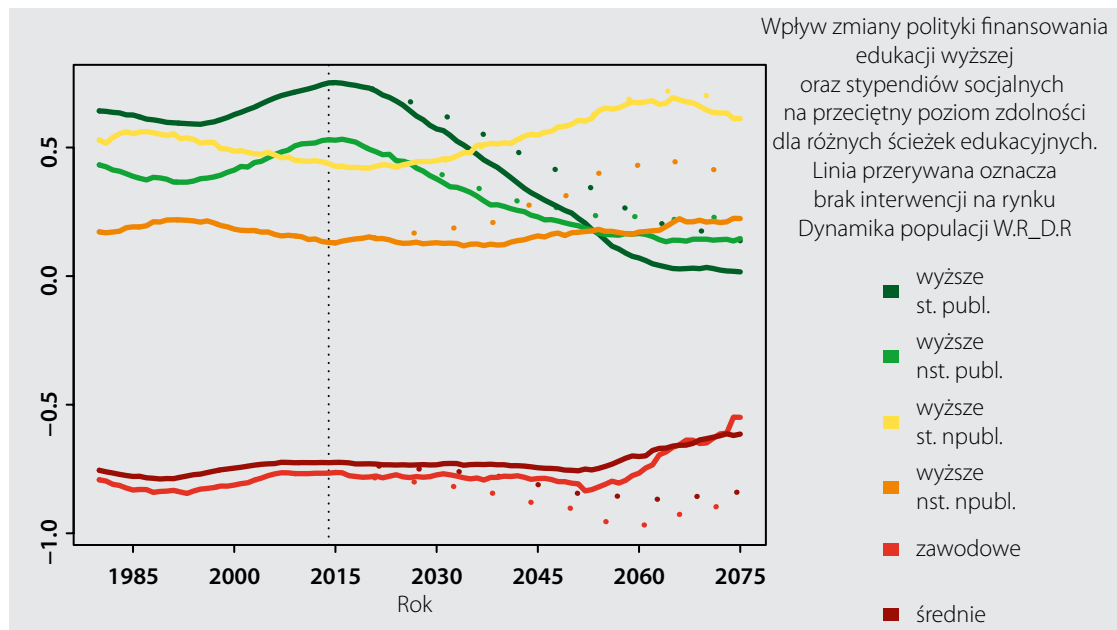
Rysunek 7.32. Dla rzeczywistej struktury i dynamiki populacji W.R_D.R widoczny jest niewielki spadek atrakcyjności studiowania na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych oraz wzrost zainteresowania studiami na uczelniach niepublicznych



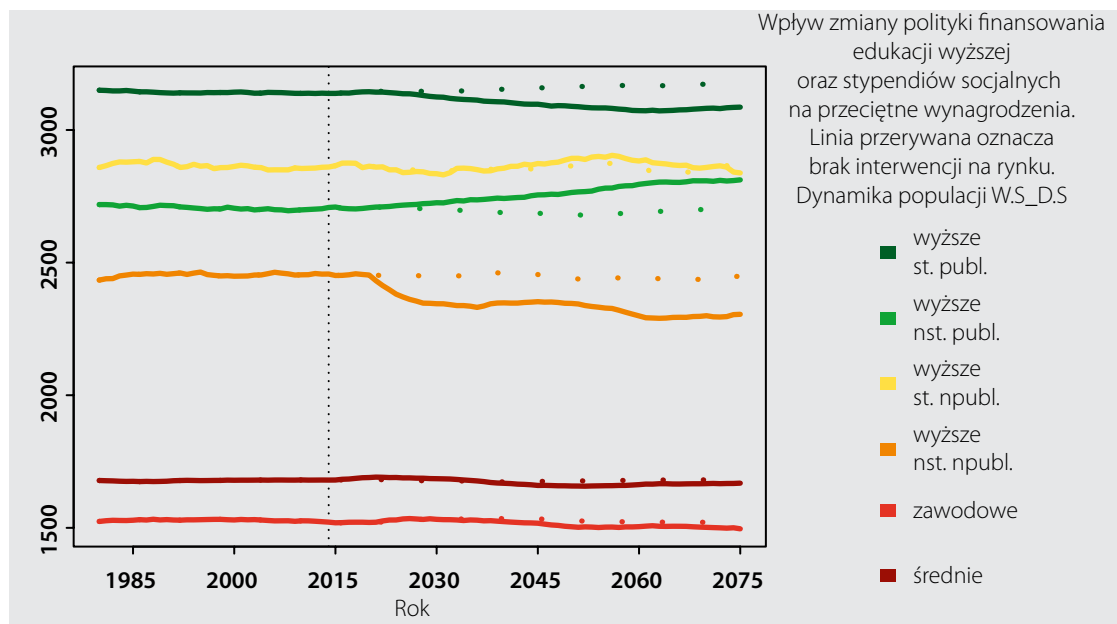
Rysunek 7.33. Zmiany w wyborach edukacyjnych opisane na rysunku 7.36 prowadzą do zmiany struktury jakościowej studentów wybierających poszczególne formy kształcenia. Szczególnie widać wzrost atrakcyjności studiów niestacjonarnych na uczelniach niepublicznych. Symulacje dla sztucznej struktury i dynamiki populacji W.S_D.S



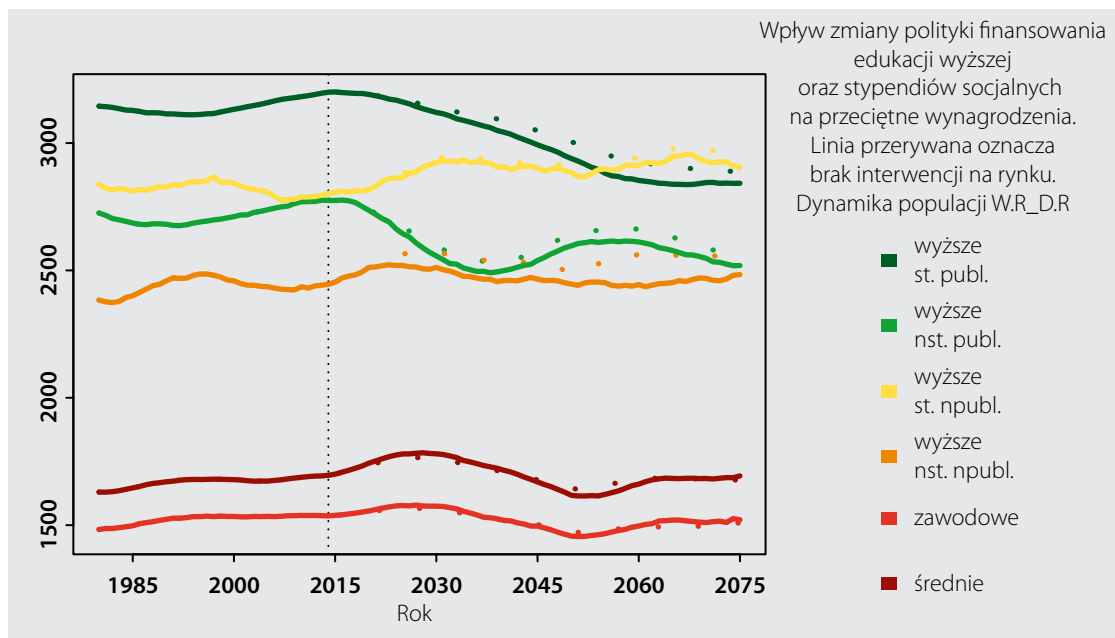
Rysunek 7.34. Zmiany w wyborach edukacyjnych opisane na rysunku 7.37 prowadzą do zmiany struktury jakościowej studentów wybierających poszczególne formy kształcenia. Symulacje dla rzeczywistej struktury i dynamiki populacji W.R_D.R. System stypendiów przyciągnął na studia wielu słabych studentów – można zaobserwować wyraźny wzrost jakości uczniów na poziomie średnim – oznacza to, że ci najslabsi studenci trafili do systemu kształcenia wyższego



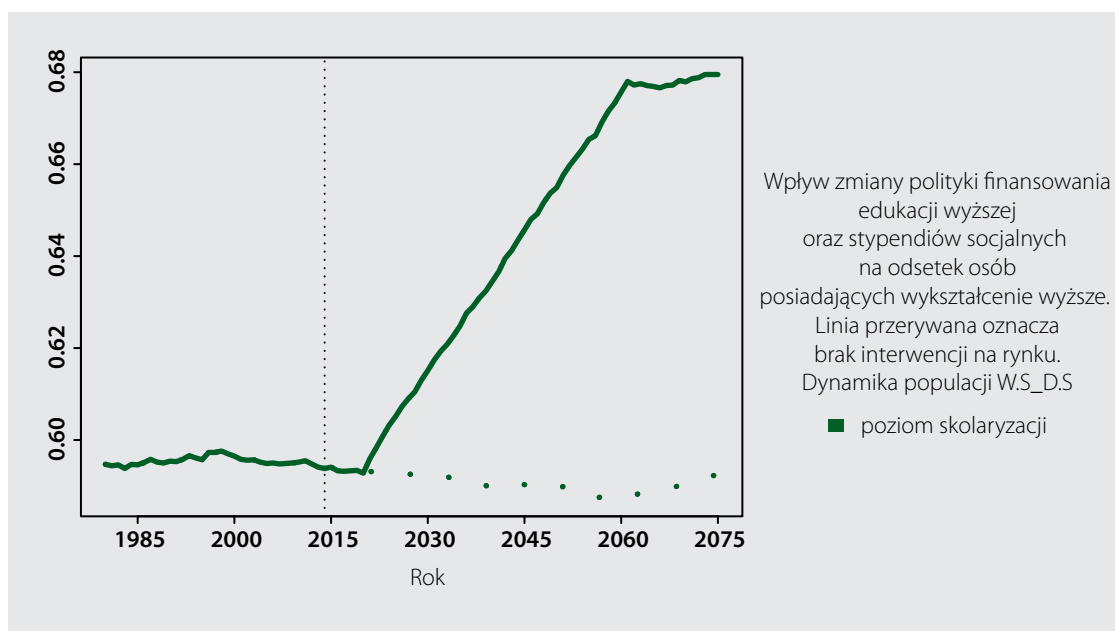
Rysunek 7.35. Zmiany w przeciętnym poziomie absolwentów w wyniku wprowadzenia prowadzą do spadku średnich wynagrodzeń wśród absolwentów poszczególnych ścieżek edukacyjnych. Symulacje dla sztucznej struktury i dynamiki populacji W.S_D.S



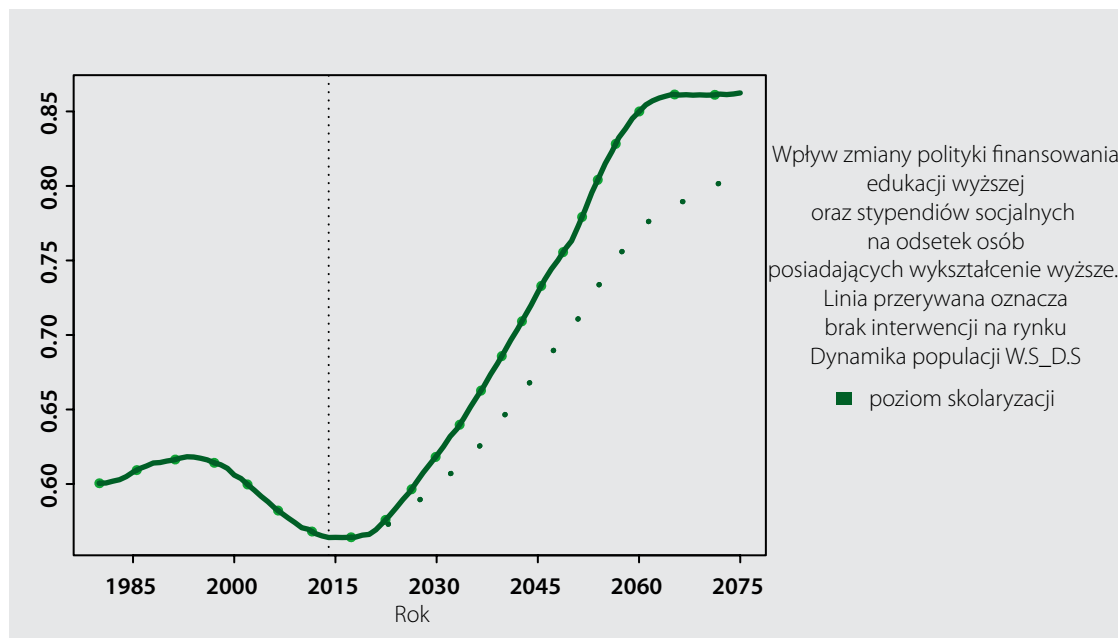
Rysunek 7.36. Zmiana struktury jakościowej studentów prowadzi do spadku wynagrodzeń wśród absolwentów uczelni wyższych oraz niewielkiego wzrostu wynagrodzeń absolwentów szkół średnich i zawodowych – dostępność stypendiów socjalnych spowodowała, że dla pewnej grupy najslabszych osób optymalną decyzją okazał się wybór studiów wyższych – por. rysunek 7.34



Rysunek 7.37. W modelu ze sztuczną stałą strukturą populacji W,S_D,S wzrost poziomu finansowania doprowadził do wzrostu odsetka osób posiadających wykształcenie wyższe w stosunku do scenariusza, w którym regulacja nie byłaby wprowadzona



Rysunek 7.38. Dla rzeczywistej struktury populacji i rzeczywistych procesów demograficznych W.R_D.R wprowadzenie stypendiów powoduje wzrost poziomu skolaryzacji



Na rysunkach 7.31-7.38 rozważamy pojedynczą symulację populacji 32 066 agentów ze sztucznym oraz rzeczywistym modelem dynamiki. Dla tej pojedynczej symulacji rozważyliśmy wprowadzenie od 2015 roku polityki finansowania edukacji wyższej x , $x = [0,5; 0; 0; 0]$ przy polityce stypendiów socjalnych s , $s = [1; 0,5; 0,5; 0,5]$.

Aby wyznaczyć optymalną politykę regulacyjną, należy rozważyć wszystkie możliwe scenariusze w zakresie finansowania stypendiów $[s_1, s_2, s_3, s_4]$, a następnie dla każdego scenariusza wielokrotnie powtórzyć symulacje. Ponadto w eksperymentach symulacyjnych należy rozważyć różne poziomy finansowania czesnego na uczelniach wyższych x , $x = [x_1, x_2, x_3, x_4]$. W niniejszym opracowaniu w analizie systemów stypendiów rozważamy następujące polityki finansowania czesnego x , $x \in \{ [1; 0; 0; 0], [0,75; 0; 0; 0], [0,5; 0; 0; 0], [0,25; 0; 0; 0], [0,25; 0; 0; 0] \}$.

Dla każdego powyższego scenariusza finansowania uczelni publicznych rozważamy 224 scenariusze regulacyjne finansowania stypendiów s . Konstrukcja scenariuszy jest analogiczna do konstrukcji 224 struktur finansowania w poprzedniej sekcji. Dokładniej, analogicznie do poprzedniej sekcji, z analizy wyłączamy regulację polegającą na całkowitym zaprzestaniu finansowania przez regulatora stypendiów na uczelniach publicznych (tj. $s_1 \neq 0$) oraz wyłączamy regulacje, w których czesne na tych studiach jest finansowane przez regulatora na niższym poziomie niż na innych typach studiów (tj. $x_1 \geq x_2, x_1 \geq x_3, x_1 \geq x_4$). Ostatecznie liczba rozważanych decyzji regulacyjnych dotyczących struktury finansowania i stypendiów wynosi $5 \times 224 = 1120$.

Przyjęto mianowicie, że rozważane poziomy nakładów dla i -tego typu studiów przyjmują wartości od 0 do 1 co 0,25, tj. $x_i \in \{0; 0,25; 0,5; 0,75; 1\}$. Dokładniej wartość 0 oznacza, że czesne jest w całości opłacane przez studenta, a wartość 1 oznacza, że czesne

jest w całości opłacane przez regulatora (czyli jest finansowane z budżetu państwa). Dla każdego scenariusza przeprowadzono 100 symulacji na populacji 32 066 agentów o strukturze wiekowej zgodnej ze strukturą wiekową populacji Polski w 2014 roku oraz dynamiką tej struktury zgodną z prognozą GUS (2014c) na lata 2015-2050. Na kolejne 25 lat prognoza GUS została na potrzeby modelu ekstrapolowana (przyjęto, że po roku 2050 współczynniki umieralności nie będą ulegać zmianie).

Rysunek 7.39. Wielokryterialna ocena skutków decyzji o zmianie sposobu regulacji systemu edukacyjnego. Każdy punkt prezentuje uśrednione wyniki ze 100 symulacji populacji 32 066 agentów o strukturze i dynamice wiekowej W.R_D.R. Moment oceny decyzji to trzy pokolenia od momentu wprowadzenia regulacji – rok 2075

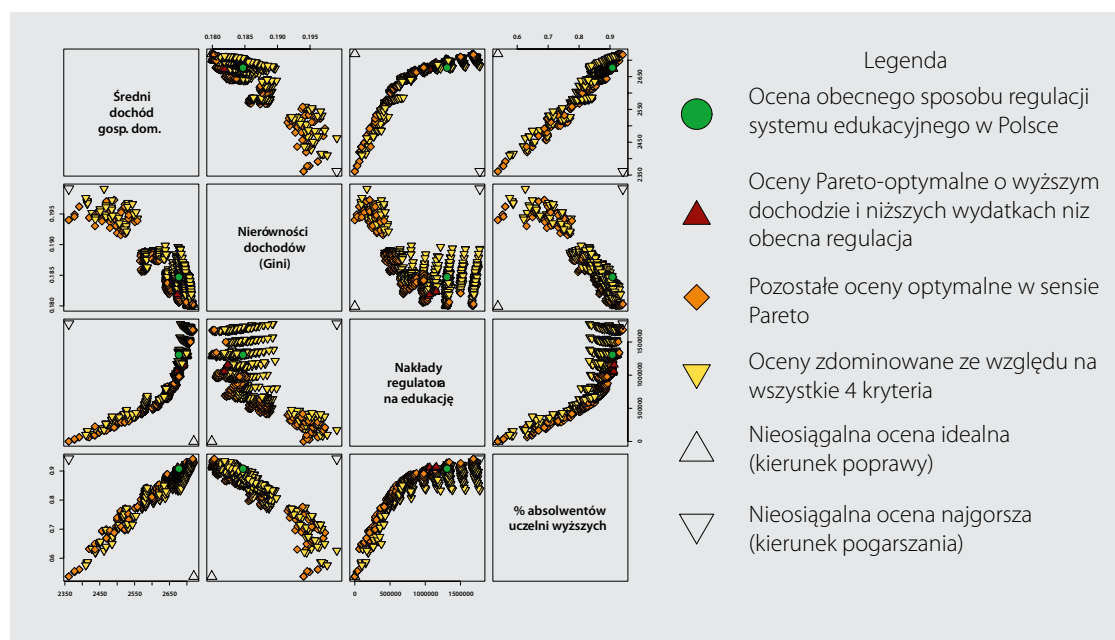


Tabela 7.11.

Obecny system finansowania edukacyjnego nie jest efektywny w sensie Pareto. Wyniki symulacji dla polskiej struktury demograficznej (W.R_D.R) wskazują, że wprowadzenie współpłatności na studiach na uczelniach publicznych i przeznaczenie tych środków na system stypendiów socjalnych może prowadzić do wyższego wzrostu gospodarczego, niższych nierówności społecznych oraz wyższego odsetka obywateli z wyższym wykształceniem. [Wartości ocen decyzji regulacyjnych podane w procentach względem decyzji o utrzymaniu obecnego sposobu regulacji systemu edukacyjnego.]

Sposób regulacji	Poziom nierówności	Średnie wynagrodzenie	Poziom wydatków	Skolaryzacja	Decyzja optymalna w sensie Pareto
Obecna regulacja [brak stypendiów socjalnych]	100%	100%	100%	100%	NIE
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[0,75; 0,5; 0,75; 0,75]	99%	100%	87%	100%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[0,75; 0,75; 0,75; 0,5]	99%	100%	88%	100%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[0,75; 0,75; 0,75; 0,75]	99%	100%	88%	101%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,5; 1; 0]	97%	101%	98%	100%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,5; 1; 0,25]	97%	101%	98%	101%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,5; 1; 0,5]	98%	101%	98%	101%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,5; 1; 0,75]	98%	101%	99%	101%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,75; 1; 0]	97%	101%	99%	101%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,75; 1; 0,25]	97%	101%	99%	101%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,75; 1; 0,5]	98%	101%	99%	102%	TAK
x=[0,75; 0; 0; 0] s=[01; 0,75; 1; 0,75]	98%	101%	100%	102%	TAK

Analiza wyników symulacji wskazuje, że obecny system finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce nie jest optymalny w sensie Pareto. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 7.11. Analiza wyników prowadzi do wniosku, że wprowadzenie współpłatności za stacjonarne studia wyższe na uczelniach publicznych na poziomie 75% opłacane przez państwo, a 25% opłacane przez studenta i przeznaczenie zaoszczędzonych w ten sposób środków na system stypendiów socjalnych jest optymalnym sposobem prowadzenia polityki regulacyjnej.

7.5. Podsumowanie

W niniejszej części raportu dokonano analizy symulacyjnej polityki finansowania edukacji. W konstrukcji modelu uwzględniono następujące dane empiryczne:

- strukturę demograficzną ludności w Polsce,
- zmiany demograficzne na podstawie prognoz GUS (2014c) na rok 2050,
- ścieżki edukacyjne uwzględnione w badaniu UDE,
- oszacowania wynagrodzeń w oparciu o równanie Mincera w zależności od wieku oraz dokonanych wyborów edukacyjnych na podstawie badania UDE,
- oszacowania zróżnicowania poziomu dochodów w ramach poszczególnych ścieżek edukacyjnych,
- liczbę dostępnych miejsc na uczelniach publicznych – na podstawie danych GUS.

W modelu następujące dane zostały skalibrowane:

- zróżnicowanie poziomu zdolności populacji (przyjęto rozkład normalny) oraz korelacja zdolności pomiędzy dzieckiem a rodzicem,
- proces finansowania kształcenia w ramach gospodarstwa domowego, gdzie kształcenie dziecka jest finansowane przez rodzica,
- proces wyboru ścieżki edukacyjnej jako maksymalizacja oczekiwanej, subiektywnej wartości bieżącej netto decyzji.

Analizy symulacyjne zostały dokonane z uwzględnieniem oraz z wyłączeniem czynnika demograficznego, co pozwala zrozumieć przyczyny obserwowanych zjawisk w gospodarce. Wyniki symulacji wskazują na znaczną rolę sytuacji demograficznej w kształtowaniu decyzji edukacyjnych – w szczególności determinują wyniki symulacji w większym stopniu niż możliwe działania regulatora.

W badaniu rozważano łącznie $(1+5) \times 224 = 1344$ scenariusze regulacyjne dla rynku edukacji wyższej. Dla każdego scenariusza przeprowadzono 100 symulacji na populacji liczącej 32 066 agentów w wieku 0-64 lata – jeden agent odpowiadał 1000 obywateli (tak więc skonstruowano wieloagentowy model polskiego rynku edukacyjnego w skali 1:1000).

Wyniki przeprowadzonych symulacji i analiz prowadzą do następujących wniosków:

- postępujący spadek liczby osób w wieku 19-23 będzie prowadził do zwiększenia dostępności studiów wyższych dla osób o słabszych zdolnościach intelektualnych,
- tym samym średni poziom studentów uczelni publicznych będzie cały czas się obniżał, a razem z nim poziom wynagrodzeń absolwentów,

- wzrost dostępności miejsc na uczelniach publicznych będzie prowadził do wzrostu odsetka osób wybierających tę ścieżkę edukacyjną na niekorzyść ścieżek kończących się na poziomie średnim i zawodowym,
- ciągły spadek jakości na uczelniach publicznych może doprowadzić do sytuacji, w której rynek wymusi powstanie uczelni prywatnych o wyższej jakości kształcenia i wyższej barierze wejścia (obecnie poziom zróżnicowania wynagrodzeń absolwentów studiów dziennych na uczelniach niepublicznych jest bardzo wysoki, co może świadczyć o postępującym różnicowaniu tego rynku, ale na razie populacja takich absolwentów jest ciągle zbyt mała, aby wyciągnąć szersze wnioski),
- regulacje polegające na utrudnieniu dostępu do studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych (ograniczenie liczby miejsc, wprowadzenie współpłatności) pozwalają na częściowe ograniczenie spadku średniej jakości studentów na tych uczelniach oraz ich późniejszych średnich wynagrodzeń, z drugiej strony każde ograniczenie dostępności studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych prowadzi do obniżenia odsetka osób z wyższym wykształceniem w społeczeństwie,
- źle zaprojektowany system stypendiów socjalnych może przyciągnąć na uczelnie wyższe wyjątkowo słabych uczniów, w szczególnym przypadku lewą stronę rozkładu zdolności osób, które normalnie wybrałyby ścieżkę kształcenia średniego lub zawodowego. Sytuacja taka może mieć w szczególności miejsce, gdy próg stypendium socjalnego zostanie ustawiony zbyt nisko oraz przyjmie się, że poziom zdolności rodziców jest z jednej strony skorelowany z ich możliwościami finansowymi, a z drugiej strony zdolności dziecka są skorelowane ze zdolnościami rodziców,
- obecny system finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce nie jest optymalny w sensie Pareto. Wprowadzenie współpłatności za stacjonarne studia wyższe na uczelniach publicznych na poziomie 75% opłacane przez państwo, a 25% opłacane przez studenta i przeznaczenie zaoszczędzonych w ten sposób środków na system stypendiów socjalnych jest optymalnym sposobem prowadzenia polityki regulacyjnej w zakresie edukacji wyższej w Polsce.

8. Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych

A. Baczek-Dombi, A. Komendant-Brodowska, T. Zając

8.1. Wprowadzenie³¹

Celem tej części raportu jest bliższe przyjrzenie się lokalnym uwarunkowaniom decyzji edukacyjnych. Przedmiotem analiz będzie przede wszystkim to, jak na decyzje edukacyjne wpływają różnice w dostępie do instytucji edukacyjnych w zależności od miejsca zamieszkania. W dotychczasowych badaniach bierze się pod uwagę przede wszystkim charakterystyki wielkości miejscowości zamieszkania – poziom wykształcenia, jak też stopień udziału w różnych typach aktywności edukacyjnych wyraźnie się różni w zależności od tego, czy mamy do czynienia z osobami mieszkającymi na wsi, w małych lub dużych miastach, czy też w metropoliach (patrz np. Rószkiewicz, i Saczuk, 2014, Baczek-Dombi i Żółtak, 2012, Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2015).

Prowadzone dotychczas badania jednoznacznie wskazują na występowanie zależności między czynnikami lokalnymi a ścieżkami edukacyjnymi. Dotyczy to wszystkich poziomów edukacji. Na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum kluczową rolę gra rejonizacja, ale nawet tu widać zróżnicowanie wolności wyboru na wsi i w mieście. Z danych Systemu Informacji Oświatowej (za: Herbst i Sobotka, 2014) wynika, że co prawda uczniowie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum wybierają przede wszystkim szkoły rejonowe (84% dla szkół podstawowych i 83% dla gimnazjów), jednak w gminach wiejskich wybór szkoły rejonowej dotyczy odpowiednio 90% uczniów szkół podstawowych i 92% uczniów gimnazjów, w miastach zaś występuje już pewne zróżnicowanie – 67% dla szkół podstawowych i 63% dla gimnazjów. Na poziomie szkoły średniej wielkość miejscowości zamieszkania to czwarty co do ważności czynnik decydujący o podjęciu przez młodzież kształcenia na poziomie szkoły średniej (Sztanderska, Drogosz-Zabłocka i Minkiewicz, 2007). Prawidłowości te potwierdzają również wyniki pierwszej rundy badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*. Zgodnie z nimi to, czy respondent pochodzi z miasta czy ze wsi przekłada się na ścieżki edukacyjne na wszystkich poziomach edukacji, a reguły te dotyczą kobiet i mężczyzn (Rószkiewicz i Saczuk, 2014).

Typ miejscowości zamieszkania ma również znaczenie dla aktywności edukacyjnej osób dorosłych – nieco upraszczając, można powiedzieć, że im większe miasto, tym większa szansa na podjęcie jakiegokolwiek działalności tego typu przez dorosłych Polaków, przy czym wynik ten plasuje nas w czołówce krajów europejskich o największych różnicach w udziale w edukacji ustawicznej pomiędzy mieszkańcami obszarów miejskich, półwiejskich oraz wiejskich (Sztanderska, Drogosz-Zabłocka i Minkiewicz, 2007; więcej w IBE, 2011, MGIP, 2005).

Zasadnicze jest jednak pytanie o mechanizm stojący za opisanymi zależnościami. Kluczowy dla tego opracowania jest fakt, że miejscowości różnią się dostępnością placówek edukacyjnych w najprostszym, fizycznym wymiarze, tj. odległości. Instytucje edukacyjne poza szkołami podstawowymi są umieszczone w ośrodkach miejskich, co

³¹ W podrozdziale wykorzystano fragmenty opracowania Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi (2015) oraz Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska (2013b).

w efekcie daje widoczną w statystykach różnicę między miastem a wsią. Z badań wynika, że kwestia znajdowania się w najbliższej okolicy szkół i uczelni jest bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na edukacyjne wybory Polaków. Czynnikiem najczęściej brany pod uwagę przy wyborze szkoły dla dzieci jest jej dostępność, rozumiana jako bliskość miejsca zamieszkania lub pracy, przy czym kryterium to ma większe znaczenie na wsi niż w miastach. Należy podkreślić, że nawet tak istotne – wydawałoby się – kwestie jak możliwość kształcenia w oczekiwanym zawodzie czy odpowiedni program nauczania mają marginalne znaczenie w porównaniu z kwestią dostępności placówki. Co więcej, czynniki związane z bliskością placówek edukacyjnych mają znaczenie nie tylko w przypadku dzieci, ale też dorosłych (GUS, 2013). Wiele danych na temat roli uwarunkowań przestrzennych dla decyzji edukacyjnych osób dorosłych zawiera wniosek raport uIBE *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych* (Herbst i Sobotka, 2014). Pokazuje m.in., że jedynie 30% respondentów biorących udział w badaniu uczęszczało do szkoły średniej znajdującej się poza granicami rodzinnej gminy, a tylko co piąty respondent uczęszczał do szkoły średniej poza powiatem, gdzie wcześniej ukończył szkołę podstawową. Co ważne, dotyczy to nie tylko wyborów związanych z małymi dziećmi, ale też decyzji o wyborze studiów i innych decyzji edukacyjnych dorosłych. Okazuje się jednak, że jedynie co dziesiąty maturzysta zmienia miejsce zamieszkania ze względu na podjęcie studiów, tylko 17% maturzystów zaś składało dokumenty na studia w więcej niż jednym mieście, w zdecydowanej większości przypadków w tym samym województwie, w którym uzyskali maturę (Herbst i Sobotka, 2014). Wspomniane badanie dostarcza wielu cennych informacji o lokalnym kontekście związanym z decyzjami edukacyjnymi, jednak w centrum analiz jest respondent i jego historia edukacyjna, bez uwzględniania kontekstu rodzinnego.

Zwracanie uwagi przede wszystkim na bliskość placówki edukacyjnej, a nie na jej dopasowanie do zainteresowań, potrzeb i profilu kandydata niesie za sobą liczne konsekwencje, które ostatecznie mogą przyczynić się do pogłębiania nierówności edukacyjnych i nierówności na rynku pracy (szczegółowo temat ten omawiają Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2015).

W wielu badaniach ścieżki edukacyjne opisuje się w oderwaniu od kontekstu rodzinnego. Badanie UDE ujmuje decyzje edukacyjne dotyczące jednostek w kontekście całego gospodarstwa domowego. A ten jest szczególnie ważny, gdyż poszukując powodów aż tak silnego uwzględniania odległości od miejsca zamieszkania, należy pamiętać, że decyzje edukacyjne są na ogół decyzjami nie jednostki, ale całej rodziny (Kotowska, Sztanderska i Wóycicka, 2007), a także to, że decyzje te nie są podejmowane w oderwaniu od innych sfer życia ludzi, a więc są ściśle powiązane z decyzjami zawodowymi, a także decyzjami o zakładaniu rodziny (Kotowska, Magda i Ruzik-Sierdzińska, 2014).

Jednym z celów opracowania jest wyjście poza klasycznie narzucane odgórnie kategorie, jak klasa wielkości miejscowości – obok nich analizowane będą cechy środowiska lokalnego z punktu widzenia badanych – zarówno na poziomie indywidualnym (ale z uwzględnieniem kontekstu gospodarstwa domowego), jak i całego gospodarstwa domowego. Przeanalizowana zostanie przede wszystkim podaż instytucji edukacyjnych, z naciskiem na subiektywne poczucie dostępu do nich. Wynika to bezpośrednio z przyjętego podejścia teoretycznego, które pokrótce, wraz z implikacjami dla analizy decyzji edukacyjnych, zostanie opisane w kolejnym podrozdziale. W dalszej części rozdziału przeanalizowane zostaną decyzje edukacyjne dotyczące dzieci do 15 roku życia,

w zależności od cech miejsca zamieszkania. Opis decyzji podejmowanych przez rodziców dzieci w wieku do trzeciego roku życia, w wieku przedszkolnym oraz uczniów szkół podstawowych i gimnazjów pozwoli wykazać, że dostępność różnych placówek edukacyjnych kształtuje sytuację wyboru, często ograniczając ten wybór do jednej opcji. Na to, że mamy do czynienia z nierównościami edukacyjnymi, składają się tysiące indywidualnych decyzji, jednak jest to zauważalne jedynie w sytuacji, gdy jednostki faktycznie mają pewien wybór. Jeśli jednak lokalne uwarunkowania ten wybór znacząco ograniczają, to ludzie są praktycznie skazani na pewną ścieżkę edukacyjną, niejednokrotnie wytyczoną nawet do poziomu szkoły ponadgimnazjalnej. Ograniczone mogą być też ścieżki rozwoju pozaszkolnego – np. udziału w zajęciach pozalekcyjnych uzupełniających naukę w szkole i/lub rozwijających zainteresowania co może być ważne dla dalszej ścieżki edukacji. W efekcie uwarunkowania lokalne stają się źródłem powielania nierówności edukacyjnych.

8.2. Model podejmowania decyzji

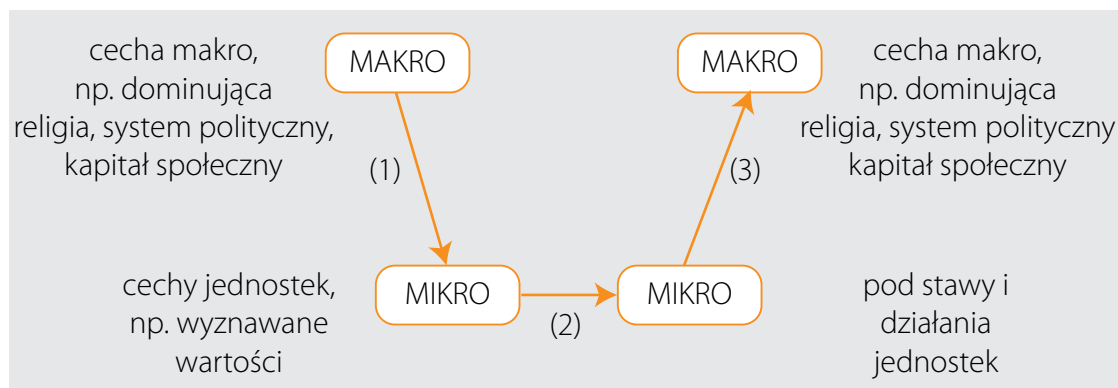
8.2.1. Podejście teoretyczne

Podstawą teoretyczną opisywanych w tym opracowaniu analiz roli czynników lokalnych dla decyzji edukacyjnych jest teoria racjonalnego wyboru. Przedstawimy pokrótce model podejmowania decyzji i to, jak może on zostać zastosowany do analizy decyzji edukacyjnych w kontekście ich uwarunkowań lokalnych³². Pełne omówienie tego nurtu teoretycznego wykracza poza ramy tego opracowania (można w tym celu skorzystać z prac przeglądowych: (Coleman i Fararo, 1992; Lalman, Oppenheimer i Swistak, 1994; Lissowski, 2002).

Podejście to opiera się na dwóch kluczowych założeniach: metodologicznym indywidualizmie oraz przyjęciu, że działania jednostek są celowe i optymalne, czyli jednostka w swoich działaniach kieruje się pewnymi intencjami i pewnym kryterium optymalności. Charakterystyczny dla tego podejścia teoretycznego jest sposób łączenia zjawisk z różnych poziomów – mikro- i makroskopowego. Wyjaśnianie zjawisk makroskopowych wymaga odwołania się do decyzji i zachowań poszczególnych jednostek oraz interakcji zachodzących między nimi. Punktem wyjścia w myśleniu o takim łączeniu poziomów analizy jest schemat analityczny zaproponowany przez Jamesa Colemana (więcej o diagramie: Coleman, 1986, a o zastosowaniach diagramu Colemana w naukach społecznych: Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska, 2013).

³² Podejście to było szczegółowo opisywane w Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, 2015 oraz Baczek-Dombi, Komendant-Brodowska, 2013b.

Rysunek 8.1. Diagram Colemana



Źródło: Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska, 2013a

Zgodnie z tym schematem, żeby przeanalizować pewien problem o charakterze społecznym, konieczne jest odwołanie się do indywidualnych decyzji (poziom mikro), przy czym decyzje te są podejmowane w kontekście społecznym (poziom makro). Z jednej strony zatem na wartości, a więc cele jednostek, a także na ich wiedzę, zasoby i zakres możliwych wyborów, wpływa kontekst społeczny. Z drugiej strony, przyjmując już te indywidualne postawy i działania jako dane, konieczna jest analiza sposobu, w jaki przekładają się one na rezultat w skali makro. Przykładem pierwszej zależności (makro → mikro) jest związek między wykształceniem rodziców a aspiracjami edukacyjnymi dzieci. Zróżnicowanie wykształcenia rodziców jest cechą społeczeństwa, mającą istotny wpływ na to, jakie cechy mają jednostki podejmujące decyzje na przykład o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Aspiracje edukacyjne mają wpływ na wybór strategii rekrutacyjnej, jeśli chodzi o wybór takiej szkoły (mikro → mikro). Z kolei procesy rekrutacyjne, zarówno na poziomie wybranych klas gimnazjum, jak też szkół ponadgimnazjalnych lub uczelni to typowy przykład procesu agregacji (mikro → makro), w którym dopiero splot działań indywidualnych prowadzi do pewnego wyniku społecznego, a więc dochodzi do interakcji między uczestnikami procesu. Warto podkreślić, że choć do pełnego obrazu zjawiska potrzeba zazwyczaj wszystkich typów analiz, to często w procesie badawczym konieczne jest skoncentrowanie się na jednym z nich – warto przy tym świadomie wybierać typ analiz, który odpowie na stawiane pytanie badawcze.

8.2.2. Decyzje edukacyjne – schemat ogólny

Opisane powyżej podejście można stosować dla zrozumienia podejmowania decyzji edukacyjnych. Znakomitym przykładem takiego zastosowania teorii racjonalnego wyboru jest wykorzystanie jej do opisu powstawania nierówności edukacyjnych przez Goldthorpe i Breena (2012). W swoim modelu zwrócili oni uwagę na to, jak istotne konsekwencje dla nierówności edukacyjnych mają różnice w posiadanych zasobach, przewidywanych kosztach i korzyściach z podejmowania aktywności edukacyjnej między przedstawicielami różnych klas społecznych. Podejście to jest podstawową inspiracją dla modelu zastosowanego w tym opracowaniu³³.

³³ Model został szczegółowo opisany w opracowaniu Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi 2015 oraz Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska, 2013b.

Przyjmujemy tu następujący model decyzji racjonalnego³⁴ aktora, podejmującego swoje decyzje edukacyjne w odniesieniu do posiadanej wiedzy, i co jest tu kluczowe zasobów w zakresie dostępnych opcji wyboru.

Rysunek 8.2. Podejmowanie decyzji edukacyjnych – model racjonalnego aktora



Źródło: Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2015

Ten prosty schemat ukazuje różne czynniki brane pod uwagę przez racjonalnego aktora. Przed podjęciem decyzji musi on rozważyć, jakimi zasobami dysponuje, jakie ma opcje do wyboru i jakie przewidywane korzyści oraz koszty są powiązane z poszczególnymi opcjami. Co więcej, bierze też pod uwagę przewidywane zachowania innych aktorów. Na przykład przy wyborze kierunku studiów młodzi ludzie i ich rodzice zwracają uwagę na to, ile innych maturzystów wybiera się na dany kierunek, co warunkuje stopień trudności dostania się na ten kierunek. Aktor podejmuje decyzję w oparciu o wiedzę, jaką dysponuje, zarówno na temat opcji do wyboru, jak też przewidywanych kosztów, korzyści i zachowań innych aktorów. Wiedza ta jest zazwyczaj niepełna, a samo zdobywanie wiedzy może się wiązać z dodatkowymi kosztami (chodzenie na dni otwarte, sprawdzenie wyników testów gimnazjalnych w dostępnych internetowych bazach danych, analiza oferty stypendialnej itp.). W analizie lokalnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych będzie nas zatem interesowało to, jak wpływają one na zasoby, wiedzę, zakres opcji, spośród których wybierano, a przede wszystkim postrzegane przez aktorów korzyści i koszty tych opcji (Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2015).

³⁴ Przyjęte tu jest rozszerzone pojęcie racjonalności – w sensie socjologicznym. Zamiast wyłącznie egoistycznego homo oeconomicus mamy tu do czynienia z homo sociologicus, funkcjonującym w sieci relacji społecznych, norm, reguł, ograniczeń instytucjonalnych i, co szczególnie istotne, w interakcjach z innymi jednostkami. (więcej: Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska 2013a, patrz też: Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska 2013b, Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi 2015).

8.2.3. Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych a przyjęty model teoretyczny

Cechy miejsca zamieszkania mogą mieć wpływ na wszystkie elementy uproszczonego modelu podejmowania decyzji. Naszym celem jest pokazanie, że w kwestii ram podejmowania decyzji przez aktorów na różnice podkreślane przez wspomnianych autorów dodatkowo nakładają się różnice w kosztach związane z dostępnością placówek edukacyjnych. Nierówny dostęp do szkół na różnych etapach edukacji oraz szkół językowych czy bibliotek może prowadzić do pogłębiania nierówności, które wynikają z samych różnic w zasobach. Co więcej, niezbędne jest włączenie do rozważań na temat lokalnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych tych cech gospodarstwa domowego, które w dużym stopniu wpływają na dostępność placówek edukacyjnych.

Należy się spodziewać, że tak rozumiane lokalne uwarunkowania będą istotnie wpływały na liczbę dostępnych opcji – zarówno przy wyborze konkretnej placówki, jak i planowaniu całej ścieżki edukacyjnej. Mogą modyfikować strukturę kosztów związanych z wyborem edukacyjnym, ale też korzyści związanych np. z ukończeniem placówki jakiegoś typu (np. w związku z popytem w środowisku lokalnym na danego typu usługi).

Co ważne, model ten pozwala na odejście od standardowo stosowanego uproszczenia polegającego na standardowo stosowanym wnioskowaniu o tym, że na wybór typu szkoły, pewnej ścieżki edukacyjnej lub decyzję o udziale w jakiejś formie kształcenia dorosłych ma wpływ to, czy dana osoba mieszka na wsi czy w mieście. Chcemy jednak podkreślić, że na koszty wyboru pewnych opcji edukacyjnych wpływ ma nie tyle wielkość miejscowości, ile to, co jest z nią związane, a więc dostępność pewnego typu szkoły w okolicy gospodarstwa domowego, możliwość dojazdu do tego typu szkoły, czas i koszty dojazdu. A te wprawdzie są powiązane z wielkością miejscowości, ale nie wprost. Konieczne jest zatem odejście od kategorii narzuconych odgórnie i dotarcie do faktycznych czynników branych pod uwagę przy dokonywaniu wyboru typu szkoły lub ogólniej ścieżki edukacyjnej, takich jak dostępność i odległość od placówek edukacyjnych.

A zatem, żeby przeanalizować wpływ lokalnych uwarunkowań na decyzje edukacyjne, należy spojrzeć na te uwarunkowania z punktu widzenia gospodarstwa domowego traktowanego jak racjonalny aktor oceniający koszty różnych alternatyw. Konieczna jest zatem analiza barier komunikacyjnych, z jakimi muszą mierzyć się osoby podejmujące aktywność edukacyjną na różnych etapach kształcenia i w różnych formach (kształcenie formalne, pozaformalne, nieformalne).

W raporcie opisane zostaną analizy dotyczące tego, czy i jak to, ile placówek edukacyjnych mieści się w pobliżu danego gospodarstwa domowego, przekłada się na dostępność opcji edukacyjnych w ramach „ograniczenia budżetowego” gospodarstwa domowego. Decyzje związane z edukacją w wielkich miastach będą prawdopodobnie najmniej „oczywiste” – wybierać trzeba wszystko, poczynając od przedszkola po kursy podyplomowe itp. – na wsi wiele wyborów będzie dość jasnych i oczywistych: najbliższa szkoła podstawowa, gimnazjum, kursy itp. w najbliższym mieście, np. z dogodnym dojazdem. W dużych miastach należy oczekiwać innego modelu podejmowania decyzji, z większym uwzględnieniem oczekiwań względem jakości oferty edukacyjnej.

W dalszych podrozdziałach najpierw omówione zostanie, jak faktycznie wygląda w świetle badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* dostęp do edukacji w zależności od zmiennych opisujących miejsce zamieszkania – uwzględniający wiedzę na temat oferty opiekuńczej i edukacyjnej w najbliższej okolicy oraz podaż instytucji edukacyjnych dostępnych dla gospodarstwa domowego. Następnie przedstawione zostanie zróżnicowanie dostępu do placówek edukacyjnych ze względu na zmienne opisujące cechy miejsca zamieszkania. Kolejny podrozdział będzie poświęcony roli środowiska lokalnego dla decyzji na kolejnych poziomach edukacji dzieci do 15 roku życia z uwzględnieniem dostępu do zajęć pozalekcyjnych, wraz z czynnikami, które tworzą lub pomagają przełamywać bariery.

8.2.4. Uwagi metodologiczne

Badanie *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* jest badaniem panelowym. Jednak pytania o lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych były zadawane tylko w drugiej fali badania, zatem niemożliwe jest, planowane na początku projektu i opisane we wcześniejszych raportach, porównanie zmian w czasie. Jednakże w przypadku przeprowadzenia kolejnych fal badania warto będzie ten panelowy charakter badania uwzględnić.

8.3. Dostęp do edukacji

W tej części raportu będziemy sprawdzać, czy i jak gospodarstwa domowe w Polsce są zróżnicowane ze względu na dostęp do oferty edukacyjnej. Te analizy mają na celu naszkicowanie swego rodzaju tła dla części 8.4, gdzie zostaną opisane już konkretne decyzje podejmowane odnośnie edukacji dzieci. Jak już wspomniano, na decyzje edukacyjne wpływa szereg rozmaitych czynników, jednym z których są cechy miejsca zamieszkania badanych. Podstawowymi zmiennymi je opisującymi i wykorzystywanymi w badaniach nierówności edukacyjnych są zazwyczaj kategorie opisujące klasę wielkości miejscowości zamieszkania i charakterystyki regionalne – jak region czy województwo. Te zmienne, ze szczególnym uwzględnieniem klasy wielkości miejscowości, są oczywiście ważne dla analizy nierówności edukacyjnych w Polsce. Jednak, jak podkreślamy, konieczne jest odejście od traktowania tych zmiennych jako czynników wpływających na decyzje ludzi. Są to raczej kategorie pozwalające opisać istniejące nierówności (więcej: Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2015). Dlatego też w badaniu stosujemy szereg pytań mających na celu określenie dostępności różnych placówek edukacyjnych dla członków gospodarstwa domowego.

W tej części raportu kolejno opisane zostanie, jak wygląda „edukacyjne otoczenie” gospodarstw domowych. Najpierw opisana zostanie wiedza na temat oferty edukacyjnej – by sprawdzić, czy ludzie generalnie orientują się w tym, jakie instytucje związane z edukacją znajdują się w ich okolicy. Jeśli tak, można przypuszczać, że informacje dotyczące oceny oferty edukacyjnej są wiarygodne i że jest to kwestia ważna dla przeciętnego gospodarstwa. Sprawdzone zostanie też, na ile ta wiedza zależy od klasy miejscowości zamieszkania, wykształcenia respondentów i posiadania dzieci. Krok kolejny to analiza samej oceny podaży instytucji edukacyjnych. Tu kluczowe będzie subiektywne spojrzenie badanych na to, jakie instytucje znajdują się w ich bliskiej okolicy. Na podstawie tych informacji skonstruowano wskaźnik dostępu do instytucji edukacyjnych, który zostanie opisany na poziomie zbiorowości i w podgrupach wyznaczonych ze względu na klasę miejscowości zamieszkania. Następnie, ze względu na to, że w opracowaniu

nacisk zostanie położony na decyzje dotyczące dzieci do 15 roku życia, opisany zostanie szczegółowo dostęp do placówek opiekuńczych i edukacyjnych w przypadku, których dostęp może być faktycznie ograniczony, a jednocześnie ze względu na nieobowiązkowość faktycznie podlegają decyzjom edukacyjnym – chodzi tu przede wszystkim o edukację najmłodszych dzieci.

Warto jednak zacząć od przypomnienia pozornie oczywistego faktu, jakim jest struktura ludności w badaniu UDE. Wśród badanych gospodarstw domowych aż 32% znajduje się na wsi.

Tabela 8.1.

Gospodarstwa domowe w badaniu UDE wg klasy wielkości miejscowości zamieszkania

	Odsetek	Częstość skumulowana
Gmina wiejska	32%	32%
Miasto do 10 tys. mieszkańców	6%	39%
Miasto 10 000-19 999 mieszkańców	7%	46%
Miasto 20 000-49 999 mieszkańców	12%	58%
Miasto 50 000-99 999 mieszkańców	9%	67%
Miasto 100 000-199 999 mieszkańców	9%	76%
Miasto 200 000-499 999 mieszkańców	10%	86%
Miasto 500 000-999 999 mieszkańców	8%	94%
Warszawa	6%	100%
Ogółem	100%	

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, droga runda; dane ważone

Przytoczenie tych danych jest ważne, ze względu na to, że wiele mówi się różnicach między wsią a miastem w dostępie do edukacji. Należy pamiętać, że gdy mówimy o gorszym dostępie do edukacji na wsi, mówimy o problemie, który dotyczy 1/3 gospodarstw domowych. Równocześnie, gdy mówi się o bardzo dobrym dostępie do edukacji w miastach największych, będzie to dotyczyło 14% gospodarstw³⁵.

8.3.1. Wiedza na temat instytucji edukacyjnych

Podstawą do opisu dostępu gospodarstw domowych do edukacji jest pytanie o ocenę oferty edukacyjnej. W kwestionariuszu przeznaczonym dla głowy gospodarstwa domowego zastosowano blok pytań o możliwość dotarcia członków gospodarstwa domowego do placówek edukacyjnych różnych typów, takich jak przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, różne typy szkół ponadgimnazjalnych, uczelnia i szkoła językowa. Treść pytania wraz z pełną listą instytucji znajduje się w tabeli 8.2. Przy każdej instytucji można było wskazać odpowiedź „tak”, „nie” i „nie wiem”.

³⁵ W dalszej części rozdziału w zależności od rodzaju analiz stosowane będą różne kategorie wielkości miast, przede wszystkim Warszawa nie będzie rozpatrywana odrębnie od innych wielkości miast.

Tabela 8.2.

Pytanie o dostępność instytucji edukacyjnych

Poniżej znajduje się lista różnych typów szkół i placówek związanych z edukacją. Proszę wskazać, które z nich znajdują się w okolicy, w której Pan/Pani mieszka (obszar, po którym zwyczajowo porusza się Pan/Pani w życiu codziennym):

- żłobek (lub klub malucha itp. dla dzieci w wieku 1-3 lata)
- przedszkole
- szkoła podstawowa
- gimnazjum
- szkoła ponadgimnazjalna (np. liceum, technikum, szkoła zawodowa)
- szkoła policealna
- uczelnia publiczna
- uczelnia niepubliczna
- szkoła językowa
- biblioteka
- uniwersytet trzeciego wieku

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE

Przede wszystkim warto zauważyć, że respondenci dość dobrze orientują się w ofercie edukacyjnej. Odsetki odpowiedzi „nie wiem” nie przekraczały 10%. Stosunkowo dużo badanych nie orientowało się czy w okolicy jest żłobek – 9%. Ale są to odsetki dość niskie, zważywszy, że przytaczane dane dotyczą nie tylko rodzin z dziećmi. Podobne były odsetki wskazań w przypadku uczeni niepublicznej i szkoły językowej. Wyjątkiem są tu uniwersytety trzeciego wieku (17% wskazań) – w związku z tym w przypadku wskaźników opracowywanych na potrzeby dalszych analiz nie będą one brane pod uwagę.

Rysunek 8.3. Odsetek odpowiedzi „nie wiem” na pytanie o dostępność różnych instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Powyższe wskazania dotyczą całej próby gospodarstw domowych. Warto sprawdzić, jak są one zróżnicowane ze względu na miejsce zamieszkania, wykształcenie głowy gospodarstwa domowego i skład gospodarstwa. Pierwsza z tych zmiennych wydaje się wyborem oczywistym ze względu na temat tego rozdziału raportu. Kwestie wykształcenia są ważne, gdyż można przypuszczać, że orientacja w ofercie edukacyjnej będzie związana z większą wiedzą na różne tematy, na co w znacznym stopniu przekłada się kwestia wykształcenia. Skład gospodarstwa domowego, a dokładniej posiadanie dzieci, ma dużą szansę wpływać na orientację w ofercie edukacyjnej, gdyż powinien ją niejako wymuszać albo dawać przynajmniej motywację do jej pozyskania.

8.3.1.1. Orientacja w ofercie edukacyjnej a wielkość miejscowości

Odsetek odpowiedzi „nie wiem” jest wyższy w większych miastach, najniższy zaś jest na wsi i w małych miastach. Może to być związane z tym, że na wsi i w małych miejscowościach ludzie wiedzą więcej, bo znają swoją okolicę, nawet jeśli pytanie nie dotyczyło oferty edukacyjnej skierowanej bezpośrednio do nich. Z drugiej strony, może to też świadczyć o tym, że dobra rzadkie są lepiej poznane – o tym mogą świadczyć często stosunkowo niskie odsetki w miastach największych, gdzie instytucji powinno być najwięcej. Szczególnie dobrze widać to na przykładzie Żłobków – na wsiach odpowiedź „nie wiem” wskazało zaledwie 3% badanych, potem odsetek rósł wraz z wielkością miejscowości do 21% w miastach 0,2-0,5 mln i spadł do jedynie 13% w miastach największych. Znaczenie może mieć tu też oczywiście inna perspektywa – bliska okolica jest pojęciem subiektywnym, może być różnie postrzegana.

Tabela 8.3.

Odsetek odpowiedzi „nie wiem” w pytaniu o dostępność różnych instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją

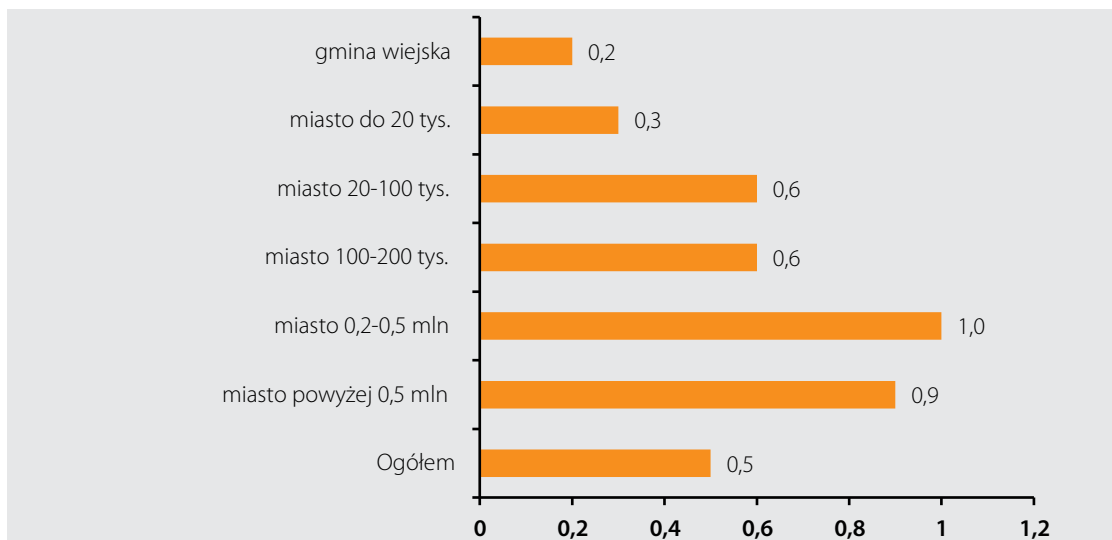
	Gmina wiejska	Miasto do 20 tys.	Miasto 20-100 tys.	Miasto 100-200 tys.	Miasto 0,2-0,5 mln	Miasto powyżej 0,5 mln
Żłobek (lub klub malucha itp. dla dzieci w wieku 1-3 lata)	3%	6%	9%	12%	21%	13%
Przedszkole	1%	1%	2%	3%	4%	5%
Szkoła podstawowa	0%	0%	1%	1%	1%	2%
Gimnazjum	1%	0%	1%	2%	3%	4%
Szkoła ponadgimnazjalna	1%	1%	2%	4%	7%	7%
Szkoła policealna/kolegium	2%	5%	8%	9%	17%	15%
Uczelnia publiczna	1%	4%	8%	6%	7%	8%
Uczelnia niepubliczna	2%	5%	11%	9%	14%	13%
Szkoła językowa	3%	7%	11%	9%	16%	13%
Biblioteka	2%	3%	3%	4%	9%	8%
Uniwersytet trzeciego wieku	4%	13%	23%	24%	32%	27%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Liczba udzielonych odpowiedzi „nie wiem” została wykorzystana do konstrukcji wskaźnika braku orientacji w okolicy edukacyjnej. Wskaźnik ten przyjmuje wartości od 0 do 10, przy czym im wartość jest wyższa, tym respondent mniej orientuje się w ofercie

edukacyjnej w najbliższej okolicy. W przeciętnym gospodarstwie domowym wskazano odpowiedź „nie wiem” w przypadku 0,5 instytucji na 10.

Rysunek 8.4. Średni wskaźnik braku orientacji w ofercie edukacyjnej (liczba odpowiedzi „nie wiem” na pytanie o dostępność instytucji edukacyjnych w najbliższej okolicy) w zależności od klasy wielkości miejscowości



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Widać, że najmniej jest odpowiedzi „nie wiem” na wsiach i wskaźnik rośnie, choć nieznacznie, wraz z wielkością miejscowości, minimalnie spadając dopiero dla miast największych (powyżej 0,5 mln).

8.3.1.2. Orientacja w ofercie edukacyjnej a wykształcenie

Nie zaobserwowano większych różnic we wskaźniku braku orientacji w ofercie edukacyjnej ze względu na wykształcenie głowy gospodarstwa domowego.

Tabela 8.4.

Wskaźnik braku orientacji w ofercie edukacyjnej (im wartość wyższa, tym respondent więcej razy zaznaczył odpowiedź „nie wiem” w pytaniu o ofertę edukacyjną) w zależności od wykształcenia głowy gospodarstwa domowego

Poziom wykształcenia	Wskaźnik braku orientacji w ofercie edukacyjnej
Szkoła podstawowa (8 klas)/gminazjum lub niższe	0,5
Zasadnicza zawodowa	0,5
Szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) bez matury	0,4
Szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) z maturą	0,5
Szkoła policealna, licencjat, inżynier	0,5
Magister lub wyżej	0,5
Ogółem	0,5

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

8.3.1.3. Orientacja w ofercie edukacyjnej a posiadanie dzieci

Jeśli w rodzinie są dzieci do 18. roku życia, zaznaczano wyraźnie mniej odpowiedzi „nie wiem”. W rodzinach, w których nie ma dzieci w tym wieku, dotyczyło to przeciętnie 0,6 instytucji, w rodzinach z dziećmi jedynie 0,3. Gdy przyjrzymy się, jak wyglądają te zależności na poziomie wiedzy o poszczególnych instytucjach edukacyjnych, okazuje się, że gdy w gospodarstwie są dzieci poniżej 18. roku życia, to dla wszystkich instytucji edukacyjnych rzadziej zaznaczana jest odpowiedź „nie wiem”. Najsilniej widać tę różnicę w przypadku żłobków, jednak dla pozostałych typów instytucji również widoczne są drobne różnice.

Tabela 8.5.

Odsetek odpowiedzi „nie wiem” na pytanie o dostępność różnych instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją

	W gospodarstwie domowym nie ma dzieci	W gospodarstwie domowym są dzieci
Żłobek (lub klub malucha itp. dla dzieci w wieku 1-3 lata)	11%	5%
Przedszkole	3%	0%
Szkoła podstawowa	1%	0%
Gimnazjum	2%	1%
Szkoła ponadgimnazjalna	4%	1%
Szkoła policealna/kolegium	9%	5%
Uczelnia publiczna	6%	4%
Uczelnia niepubliczna	9%	6%
Szkoła językowa	10%	6%
Biblioteka	5%	3%
Uniwersytet trzeciego wieku	18%	15%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Różnica między wiedzą o ofercie edukacyjnej w gospodarstwach, w których są i w których nie ma dzieci, jest najmniejsza na wsiach i w małych miastach i rośnie wraz z wielkością miejscowości.

Podsumowując, poziom wiedzy o ofercie edukacyjnej jest wysoki, szczególnie biorąc pod uwagę fakt, że uwzględniono również instytucje, o których wiedza jest niższa, gdyż są interesujące dla bardzo specyficznych grup (żłobek, uniwersytet trzeciego wieku). Jest on niezależny od wykształcenia. Powszechność wiedzy dotyczy szczególnie tych gospodarstw domowych, w których są dzieci. Na uwagę zasługuje wyższy poziom orientacji w lokalnej ofercie edukacyjnej w mniejszych miejscowościach, a wyraźnie niższy w dużych miastach.

8.3.2. Zróżnicowanie dostępu – podaż instytucji edukacyjnych

Podaż instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją jest bardzo ważnym parametrem dla oceny tego, jak lokalnie mogą wyglądać decyzje edukacyjne. Jest tak, gdyż, jak już wspomniano, z literatury przedmiotu wynika, że Polacy wybierają placówki edukacyjne, kierując się w znacznym stopniu ich położeniem. Ponieważ w ramach przyjętej perspektywy teoretycznej kluczowe jest odtworzenie subiektywnego spojrzenia badanych na podaż instytucji edukacyjnych, rozumianą w sensie instytucji, do których gospodarstwo domowe ma dostęp. Szczegóły tych decyzji zostaną przedstawione w podrozdziale 8.4, potrzebne wydaje się jednak przedstawienie tła w postaci subiektywnej oceny podaży instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją w najbliższej okolicy. Charakterystyka dostępu do instytucji edukacyjnych będzie oparta na tym samym pytaniu, na podstawie którego oceniano wiedzę na temat instytucji, czyli pytania o placówki związane z edukacją, które znajdują się w okolicy, w której respondent mieszka – na obszarze, po którym zwyczajowo porusza się w życiu codziennym³⁶. Oczywiście „okolica” nie jest pojęciem ścisłym ani odgórnie zdefiniowanym – dla każdego i w zależności od specyfiki miejsca zamieszkania i mobilności może mieć zupełnie różne znaczenie dla jednych może oznaczać powierzchnię osiedla, dla innych dzielnicy, a dla innych nawet całego miasta. Jednak zgodnie z perspektywą przyjętą na początku rozdziału i opisaną we wcześniejszych opracowaniach (Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2015, Baczek-Dombi i Komendant-Brodowska, 2013b) o tak właśnie subiektywnie rozumianą okolicę warto zapytać respondentów, by poznać ich subiektywny pogląd na możliwości dostępu do placówek edukacyjnych. Co więcej, poprzedni podrozdział pokazuje, że można w znacznej mierze „zaufać” tu respondentom, którzy wydają się dobrze zorientowani w podaży instytucji edukacyjnych³⁷.

8.3.2.1. Dostęp do poszczególnych typów instytucji

Instytucje związane z edukacją dzieci i młodzieży są bardzo często wskazywane jako znajdujące się w najbliższej okolicy. Szkoły podstawowe wskazało aż 90% badanych, gimnazja – 81%, szkoły ponadgimnazjalne – 61%.

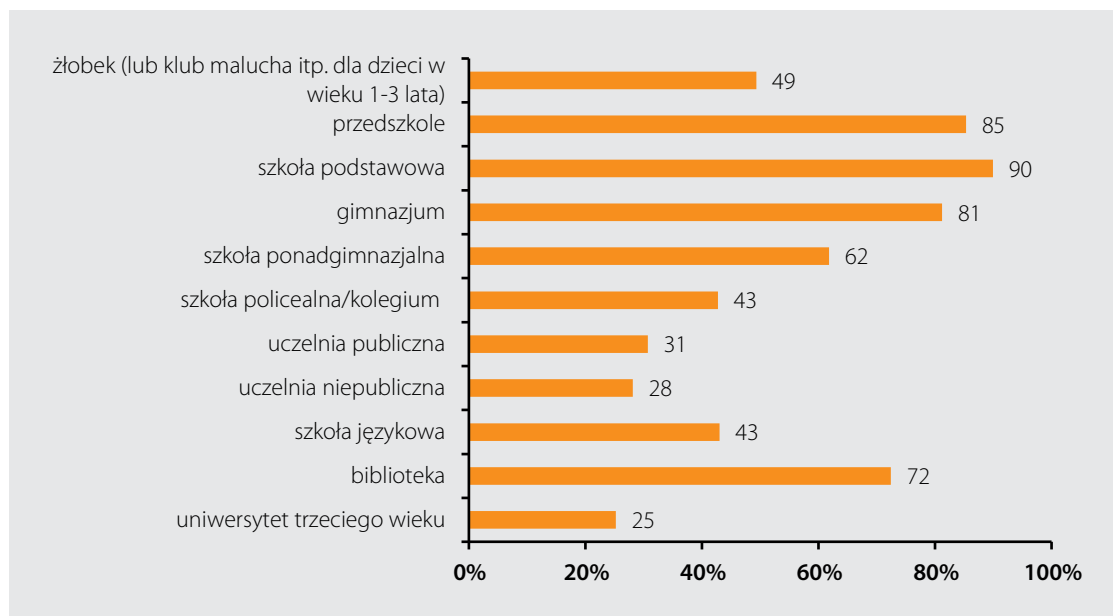
Dość wysokie są odsetki wskazań na instytucje związane z opieką nad najmłodszymi dziećmi i ich wczesną edukacją. Aż 85% badanych wskazało, że w ich okolicy jest przedszkole. Co więcej, blisko połowa wskazała na żłobek lub klub malucha.

Wyraźnie niższe są odsetki wskazań na instytucje związane z kształceniem dorosłych – szkoły policealne (42%), uczelnie (31% dla uczelni publicznych, 28% dla niepublicznych) – co jest oczywiście związane z ich położeniem na ogół w większych ośrodkach miejskich. W bliskiej okolicy 43% badanych jest szkoła językowa, a aż 75% gospodarstw domowych znajduje się blisko biblioteki. W przypadku uniwersytetów trzeciego wieku odpowiedź twierdzącą zaznaczyli przedstawiciele co czwartego gospodarstwa domowego. Te wskazania są ważne ze względu na dostęp do edukacji nieformalnej.

³⁶ Pełne brzmienie pytania – patrz: Tabela 8.2.

³⁷ Ponieważ odsetki odpowiedzi „nie wiem” są, jak już stwierdzono, niskie, uznano, że za pomocą wspomnianego pytania można opisywać zarówno stan dostępu do poszczególnych typów instytucji, jak i skonstruowany na ich podstawie ogólny wskaźnik oferty edukacyjnej.

Rysunek 8.5. Dostęp do instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją



(Na wykresie przedstawiono odsetek odpowiedzi „tak” wśród wszystkich badanych – odpowiedzi „nie wiem” nie były wyłączone.)

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

8.3.2.2. Ogólny wskaźnik dostępu do instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją

Na podstawie opisanych wyżej wskazań opracowano ogólny subiektywny wskaźnik dostępu do instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją (dalej nazywany też skrótowo wskaźnikiem dostępu do oferty edukacyjnej). Opisuje on, do jak wielu różnych instytucji edukacyjnych gospodarstwo ma dostęp w najbliższej okolicy, chodzi tu przy tym o subiektywną ocenę respondenta, a więc spojrzenie na podaż instytucji edukacyjnych w okolicy z perspektywy mikro. Przeciętnie zaznaczono 5,5 z 9 instytucji³⁸.

³⁸ Dla miernika połączono uczelnie publiczne i niepubliczne. Ze względu na znaczny odsetek braków danych nie wliczono dostępności uniwersytetów trzeciego wieku.

Tabela 8.6.

Dostęp do instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją – rozkład odpowiedzi

Wskaźnik dostępu do oferty edukacyjnej	Odsetek	Częstość skumulowana
0	7%	7%
1	3%	10%
2	5%	15%
3	8%	23%
4	12%	36%
5	11%	46%
6	11%	57%
7	11%	68%
8	10%	78%
9	22%	100%
Ogółem	100%	

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Warto zauważyć, że 7% gospodarstw domowych nie ma w swojej okolicy żadnej z wymienionych instytucji. Co dziesiąte gospodarstwo ma tylko jedną. Blisko jedna czwarta gospodarstw ma w swojej okolicy najwyżej trzy instytucje edukacyjne. 1/3 gospodarstw znajduje się w pobliżu wszystkich instytucji wymienionych na liście. Bardzo ważne jest też dość duże zróżnicowanie wskaźnika – odchylenie standardowe wynosi 2,8.

8.3.2.3. Skład gospodarstwa domowego a dostęp do oferty edukacyjnej

Dostępne dane pozwalają na sprawdzenie, czy i na ile posiadanie dzieci jest związane z dostępnością oferty edukacyjnej. To, czy w skład gospodarstwa wchodzi dzieci poniżej 18. roku życia, nie różnicuje wartości miernika dostępu do instytucji edukacyjnych (5,4 dla gospodarstw z dziećmi, 5,7 dla pozostałych). Innymi słowy, lokalne uwarunkowania wydają się wpływać na wszystkich w podobnym stopniu – rodziny z małymi dziećmi mieszkają w bardzo podobnym środowisku jak rodziny nie posiadające dzieci. Jest to związane z niewielką mobilnością w ogóle, w tym mobilnością edukacyjną Polaków (Herbst i Sobotka, 2014).

8.3.2.4. Dostęp a klasa wielkości miejscowości

Zgodnie z intuicjami wskaźnik dostępu do instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją w najbliższej okolicy jest wyraźnie niższy na wsi niż w miastach. Gospodarstwa domowe zlokalizowane na wsi mają dostęp przeciętnie do 3,2 instytucji, mieszkańcy miast zaś aż do 6,7 instytucji (z 9 możliwych). W zależności od wielkości miejscowości wskaźnik ten oscyluje od 6 (dla najmniejszych miast) do 7,1. Jednak wzrost wskaźnika nie jest wraz z wielkością miejscowości liniowy – w miastach 0,2-0,5 mln mieszkańców jest niższy niż w miastach 100-200 tys. mieszkańców, a w nich z kolei jest nieznacznie niższy niż w miastach największych. Oznacza to, że przeciętne gospodarstwo domowe ulokowane w mieście 0,2-0,5 mln ma mniej typów instytucji edukacyjnych ulokowanych w okolicy niż w przypadku miasta 100-200 tys.

Wspomniano już dość duże zróżnicowanie opisywanego wskaźnika na poziomie całej zbiorowości gospodarstw. Jednak, jeśli przyjrzymy się odchyleniom standardowym w poszczególnych typach miejscowości, okazuje się, że również wewnątrz nich zróżnicowanie jest dość wyraźne. Najwyższe jest na wsi i w miastach 0,2-0,5 mln (2,4), najniższe w najmniejszych miastach (1,7). Wynika z tego, że nie jest jedynie tak, że wielkość miejscowości odpowiada za dostęp do edukacji, ale wsie czy duże miasta różnią się między sobą pod względem dostępu do edukacji.

Tabela 8.7.

Wskaźnik dostępu do oferty edukacyjnej a klasa miejscowości zamieszkania

Klasa miejscowości zamieszkania	Wskaźnik dostępu do oferty edukacyjnej	Odchylenie standardowe
Gmina wiejska	3,2	2,4
Miasto do 20 tys.	6,0	1,7
Miasto 20-100 tys.	7,0	2,2
Miasto 100-200 tys.	7,0	2,3
Miasto 0,2-0,5 mln	6,4	2,4
Miasto powyżej 0,5 mln	7,1	2,2
Ogółem	5,6	2,8

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Warto wrócić do liczby wskazań na poszczególne instytucje edukacyjne i związane z edukacją. Wśród mieszkańców gmin wiejskich jedynie 15% ma w swojej okolicy żłobek. W miastach jest to przeciętnie 66%, jednak w zależności od wielkości miasta widać zróżnicowanie. W miastach najmniejszych sytuacja jest wśród miast najgorsza, choć już wyraźnie lepsza niż na wsi – co drugie gospodarstwo domowe ma w swojej okolicy taką instytucję. W kolejnej kategorii miast następuje skok o kolejne 15 punktów procentowych (68% wskazań). Jednak dla miast 100-200 tys. oraz 0,2-0,5 mln następuje spadek – do 60% dla tych ostatnich, czyli poziomu niższego niż w miastach 20-100 tys. W miastach największych sytuacja jest znów lepsza, odpowiedzi twierdzącej udzielono w 76% gospodarstw.

W przypadku przedszkoli podział przebiega praktycznie tylko na linii miasto-wieś, z odsetkami odpowiednio 68% i 93% w mieście. Co ciekawe, dostęp zarówno do żłobka, jak i przedszkola ma 49% badanych gospodarstw. Zdecydowana większość z nich znajduje się w miastach.

Tabela 8.8.

Dostęp do poszczególnych instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją a wielkość miejscowości

	Gmina wiejska	Miasto do 20 tys.	Miasto 20-100 tys.	Miasto 100-200 tys.	Miasto 0,2-0,5 mln	Miasto powyżej 0,5 mln
Żłobek (lub klub malucha itp. dla dzieci w wieku 1-3 lata)	15%	54%	68%	67%	61%	76%
Przedszkole	68%	95%	94%	93%	92%	93%
Szkoła podstawowa	76%	97%	97%	96%	96%	96%
Gimnazjum	57%	95%	93%	92%	91%	91%
Szkoła ponadgimnazjalna	22%	83%	85%	81%	72%	79%
Szkoła policealna/kolegium	12%	42%	66%	65%	50%	60%
Uczelnia publiczna	7%	10%	41%	58%	49%	58%
Uczelnia niepubliczna	7%	9%	40%	51%	41%	53%
Szkoła językowa	12%	40%	63%	65%	53%	67%
Biblioteka	51%	84%	85%	84%	77%	81%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

W przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych powtarza się tendencja z jednej strony rozdźwięku między miastem a wsią, z drugiej, zaś niejednorodności miast – gdy miasto jest większe nie oznacza to, że gospodarstwo domowe ma lepszy dostęp do tych placówek edukacyjnych, i ponownie jest to szczególnie widoczne dla miast 100-200 tys. i 0,2-0,5 mln.

Do szkół wyższych i szkół policealnych dostęp mają w znacznie mniejszym stopniu mieszkańcy wsi – choć odsetki są ok. 7% – zatem 7 na 100 gospodarstw domowych ze wsi ma w swojej okolicy uczelnię wyższą – są to najprawdopodobniej te wsie, które są położone blisko dużych miast. Dla szkół policealnych jest to 12%. Widać też, że w miastach 0,2-0,5 mln sytuacja jest wyraźnie gorsza niż w miastach największych, ale też w miastach 100-200 tys. Z kolei pod względem dostępu do edukacji wyższej, zarówno prywatnej, jak i publicznej, te dwie ostatnie kategorie miast są bardzo zbliżone.

W przypadku szkół językowych, reprezentujących w analizowanym pytaniu edukację pozaformalną, tendencja jest w zasadzie identyczna, z dokładnością do mniejszych różnic między wsią a najmniejszymi miastami – tu wyraźna zmiana następuje w miastach 20-100 tys., miasta 100-200 tys. i miasta największe są niemal identyczne, a w miastach 0,2-0,5 mln sytuacja jest gorsza. Z kolei biblioteki są instytucjami, które mają duży potencjał, jako źródła edukacji nieformalnej, ze względu na dobry dostęp do nich również na wsiach (50% gospodarstw). Co więcej, ten dostęp poprawia się wraz z wielkością miejscowości tylko do poziomu miast 100-200 tys., potem następuje pogorszenie dostępności.

8.3.3. Dostęp do edukacji/opieki dzieci do 15. roku życia

Ze względu na fakt, że w dalszej części opracowania szczególny nacisk zostanie położony na decyzje rodziców dotyczące opieki nad małymi dziećmi (tak określone będą w dalszej części opracowania dzieci, które nie rozpoczęły jeszcze edukacji w szkole podstawowej), konieczne wydaje się bliższe przedstawienie kontekstu, w jakim te decyzje są podejmowane. Jest to też bardzo ważne, gdyż kwestia edukacji małych dzieci i opieki nad nimi jest tematem bardzo złożonym i podlegającym bardzo intensywnym przemianom (por. GUS, 2014a, oraz Baczek-Dombi i Żółtak, 2012). Co więcej, Polska jest obecnie w okresie intensywnych przemian w zakresie rozwoju instytucjonalnych form opieki i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i młodszymi. O ile w rozdziale wcześniejszym przedstawione zostały zbiorcze dane o dostępie do wszystkich poziomów kształcenia, o tyle teraz opisane zostaną dokładniej realia prawne, dane GUS i dane z badania UDE dotyczące kontekstu podejmowania decyzji dotyczących edukacji dzieci do 15. roku życia. Podzielony zostanie na dwie części – pierwsza, ze względu na złożoność problematyki, znacznie obszerniejsza, poświęcona zostanie dzieciom w wieku żłobkowym i przedszkolnym. Druga, krótsza, podsumuje informacje na temat dzieci starszych.

8.3.3.1. Opieka i edukacja małych dzieci (0-5 lat)

Dzieci do 5 lat można podzielić na dwie podgrupy – dzieci do lat 3 i dzieci w wieku 3-5 lat. W przypadku pierwszej grupy należy mówić raczej o opiece niż edukacji. Tu, z form zinstytucjonalizowanych, rodzice mają do wyboru: żłobki, klubiki dziecięce, oddziały żłobkowe (zwykle przy przedszkolach). Generalnie placówek opieki dziennej nad dziećmi do lat trzech jest stosunkowo niewiele i niewiele dzieci z nich korzysta, szczególnie poza dużymi miastami – w Polsce z zinstytucjonalizowanych form opieki korzystało w 2013 r. 4,8% dzieci (więcej danych: GUS, 2014b).

Przedszkola są pierwszym etapem, w którym funkcje opiekuńcze zaczynają być wyraźnie łączone z edukacyjnymi. Obniżany jest też wiek, w którym dziecko nabywa prawo do przygotowania przedszkolnego – do roku 2003/04 było to roczne przygotowanie przedszkolne dla sześciolatek, od 2004 to przygotowanie w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym stało się obowiązkowe, w roku 2011 zaczęło to dotyczyć dzieci pięcioletnich. Do roku szkolnego 2007/08 włącznie rodzice mieli do wyboru placówki wychowania przedszkolnego (w przedszkolach lub szkołach), od roku 2008/09 lista ta została poszerzona o zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne. Odrębną kwestią jest rok rozpoczęcia edukacji w szkole – do roku 2008/09 dotyczyła ona dzieci siedmioletnich, od 2009/10 dzieci sześciolatek na wniosek rodziców mogą rozpocząć naukę w 1 klasie szkoły podstawowej (GUS, 2014a). Poniższe tabele przedstawiają strukturę opieki instytucjonalnej nad dziećmi w wieku przedszkolnym na wsi i w mieście. Na wsiach znajduje się co prawda połowa placówek wychowania przedszkolnego, ale już wyraźnie mniej przedszkoli (jedna trzecia). Typowe dla wsi są inne niż przedszkola formy wychowania przedszkolnego – zespoły wychowania przedszkolnego (ale jest ich zaledwie 110, większość na wsi), punkty przedszkolne (61% na wsi) i oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych (74% wszystkich jest na wsi).

Tabela 8.9.

Placówki wychowania przedszkolnego.

	Ogółem placówek wychowania przedszkolnego	Przedszkola	Zespoły wychowania przedszkolnego	Punkty przedszkolne	Oddziały przedszkolne przy szkołach
Ogółem	21 497	10 436	110	2 021	8 930
Miasto	10 127	6 988	13	780	2 346
Wieś	11 370	3 448	97	1 241	6 584

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych GUS, 2014a

Analiza danych dotyczących miejsc w placówkach wychowania przedszkolnego pokazuje, że na wsi jest ich znacznie mniej niż w miastach – zaledwie jedna czwarta miejsc w takich placówkach. Dysproporcje widać też na poziomie samych przedszkoli, z wyłączeniem innych typów placówek – jedynie 23% miejsc w przedszkolach znajduje się na wsi.

Tabela 8.10.

Miejsca w placówkach wychowania przedszkolnego

	Ogółem miejsc wychowania przedszkolnego	Miejsca w przedszkolach	Miejsca w zespołach wychowania przedszkolnego	Miejsca w punktach przedszkolnych
Ogółem	1 035 777	986 333	2 341	47 103
Miasto	775 114	755 945	436	18 733
Wieś	260 663	230 388	1 905	28 370

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych GUS, 2014a

Opisywane dysproporcje między miastem a wsią staną się szczególnie wyraźne, jeśli zestawimy je z liczbą dzieci na wsi i w miastach – na wsi mieszka niewiele mniej dzieci w wieku przedszkolnym niż w miastach. Jak widać w poniższej tabeli, na wsi na jedno miejsce w placówce wychowania przedszkolnego przypada niemal troje dzieci, podczas gdy w miastach niewiele więcej niż jedno.

Tabela 8.11.

Dostępność edukacji na poziomie przedszkola w skali kraju w miastach i na wsi.

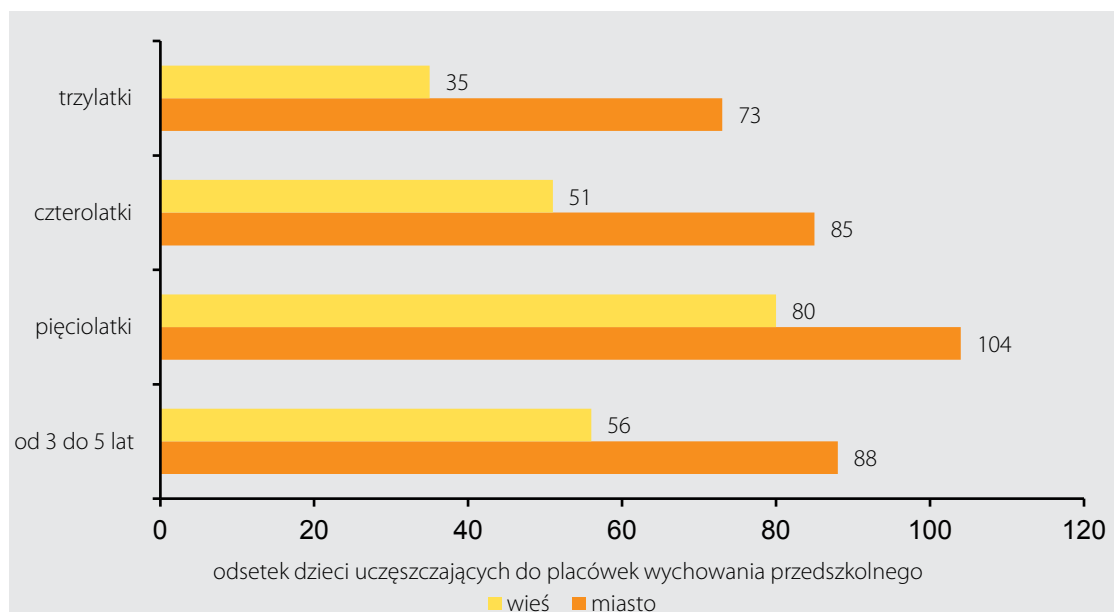
	Dzieci w wieku przedszkolnym	Miejsca w placówkach wychowania przedszkolnego (z punktami przedszkolnymi, itd.)	Miejsca w przedszkolach	Dzieci w wieku 3-6 na jedno miejsce w placówce wychowania przedszkolnego	Dzieci w wieku 3-6 na jedno miejsce w przedszkolu
Ogółem	1 684 439	1 035 777	986 333	1,6	1,7
Miasto	968 500	775 114	755 945	1,2	1,3
Wieś	715 900	260 663	230 388	2,7	3,1

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych GUS, 2014a

Przy wzięciu pod uwagę samych przedszkoli dysproporcje są jeszcze wyraźniejsze – w Polsce na jedno miejsce w przedszkolu przypada 1,7 dziecka, przy czym w mieście to zaledwie 1,3 dziecka, na wsi zaś na jedno miejsce przypada aż troje dzieci. W miastach

do przedszkoli uczęszcza 88% dzieci w wieku 3-5 lat, na wsi odsetek ten jest aż o 32 punkty procentowe niższy. Co więcej, zgodnie z danymi GUS na wsiach jest inny niż w mieście rozkład wieku dzieci uczęszczających do przedszkoli. Jak pokazuje poniższy wykres, na wsiach do przedszkoli uczęszcza nieco ponad jedna trzecia trzylatków, podczas gdy w miastach blisko trzy czwarte dzieci w tym wieku. W przypadku czterolatków dla wsi jest to połowa dzieci, a w mieście aż 85%. W przypadku pięciolatek na wsi w 2013 r. uczęszczało do przedszkoli już 80% dzieci, ale w mieście udział przekroczył 100% – ze względu na dowożenie dzieci spoza miast (szczegóły: GUS 2014a). Wynika z tego, że znaczną część odsetka dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczających do przedszkoli ośrodki wiejskie „zawdzięczają” pięciolatkom.

Rysunek 8.6. Odsetek dzieci w poszczególnych grupach wiekowych uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego. Dane GUS, 2014a



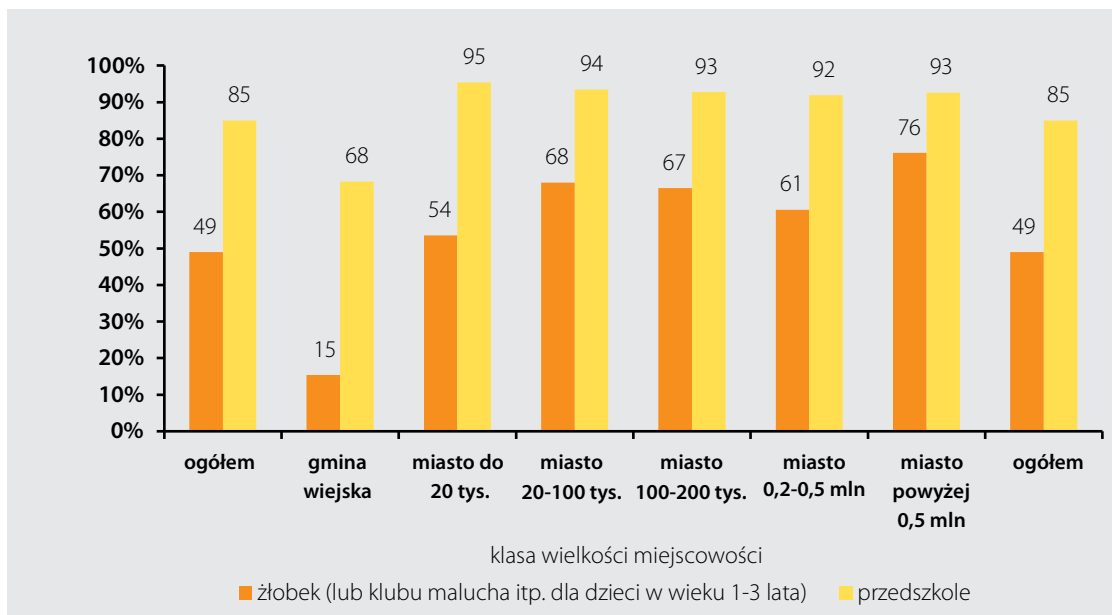
Źródło: Obliczenia własne

Przedstawione powyżej dane są nie tylko zdaniem sprawy z różnic w udziale w edukacji między miastem a wsią. Są też swoistym wskaźnikiem tego, jak ograniczony wybór co do ścieżki edukacji dzieci mają rodzice na wsiach w porównaniu z miastami. Wybór między placówkami staje się raczej decyzją między „zapisać dziecko do dostępnej placówki czy go nie zapisywać”. Co więcej, ponieważ dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo specyficzną grupą ze względu na dostęp do placówek edukacyjnych, może oznaczać, że to na tym polu można spodziewać się bardziej wyraźnych decyzji edukacyjnych. Czy faktycznie tak się dzieje i od czego te wybory zależą, zostanie opisane w dalszej części raportu. Teraz przeanalizowane zostanie zróżnicowanie dostępu do oferty dla małych dzieci w ramach poszczególnych klas wielkości miejscowości, nie tylko według podziału na miasto i wieś. Ponieważ w ramach badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* nie było możliwe uwzględnienie pełnej złożoności sytuacji małych dzieci, pytano rodziców lub opiekunów dzieci ogólnie o żłobki (lub inne formy opieki dla dzieci w wieku 1-3 lat) i o przedszkola, bez rozróżniania form wychowania przedszkolnego. Jak wspomniano wcześniej, z danych badania UDE wynika, że w swej bliskiej okolicy żłobek

ma 49%, a przedszkole 85% gospodarstw domowych. Widać było wyraźne różnice ze względu na klasę wielkości miejscowości zamieszkania. Warto przytoczyć te dane już tylko w odniesieniu do tych dwóch typów placówek.

Gdy zestawia się informacje na temat dostępu gospodarstw domowych do żłobków i przedszkoli, okazuje się, że obie te instytucje ma w swojej okolicy 48% gospodarstw, a 14% nie ma dostępu do żadnej z nich. Innymi słowy, jeśli gospodarstwo ma dostęp do żłobka, ma też dostęp do przedszkola.

Rysunek 8.7. Dostęp do żłobków i przedszkoli w zależności od klasy wielkości miejscowości zamieszkania



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Posiadanie dostępu do obu tych instytucji jest silnie związane z klasą wielkości miejscowości zamieszkania. Dotyczy ono jedynie 15% gospodarstw wiejskich, 53% gospodarstw w miastach do 20 tys., 2/3 gospodarstw z miast 20-200 tys. mieszkańców. W przypadku kolejnej kategorii wielkości miast następuje spadek do 60%. W miastach największych aż ¾ gospodarstw ma dostęp do obu form opieki i edukacji małych dzieci.

Tabela 8.12.

Oferta opiekuńczo-edukacyjna dla małych dzieci a klasa wielkości miejscowości zamieszkania

	Klasa miejscowości zamieszkania						Ogółem
	Gmina wiejska	Miasto do 20 tys.	Miasto 20-100 tys.	Miasto 100-200 tys.	Miasto 0,2-0,5 mln	Miasto powyżej 0,5 mln	
W okolicy nie ma żłobka ani przedszkola	31%	4%	6%	7%	8%	7%	14%
Żłobek lub przedszkole dostępne w okolicy	55%	43%	27%	27%	32%	18%	37%
Obie instytucje dostępne w okolicy	15%	53%	68%	66%	60%	76%	49%
Ogółem	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Jednocześnie gdy analizuje się, gdzie znajdują się gospodarstwa domowe, które nie mają w swej okolicy ani żłobka, ani przedszkola, okazuje się, że jest tak dla aż 31% gospodarstw wiejskich, a dla gospodarstw w miastach odsetki nie przekraczają kilku procent – najniższe są w miastach najmniejszych i nieznacznie rosną wraz z wielkością miasta.

8.3.3.2. Edukacja dzieci starszych (6-15 lat)

Kwestia zróżnicowania i dostępności szkół podstawowych i gimnazjów jest znacznie mniej złożona. Podsumowując wcześniejsze dane, praktycznie wszystkie gospodarstwa domowe (90%) mają dostęp do szkoły podstawowej, te, które takiego dostępu nie mają, są zlokalizowane na wsi (tam dostęp deklaruje 76% gospodarstw). W przypadku gimnazjów nieco, ale niewiele mniej, bo 81% gospodarstw, ma jedno z nich w swojej okolicy. Tu rośnie dystans między wsią a miastem – na wsi do gimnazjum w bliskiej okolicy dostęp deklaruje 57% gospodarstw, w miastach zaś odsetek ten nie spada poniżej 91%, w zależności od wielkości miasta – tam brak odpowiedzi twierdzącej świadczy raczej o słabej orientacji w kwestii gimnazjów. Szkoły podstawowe są zatem bardziej rozpowszechnione, a gimnazja są nieco „dalej” w sensie subiektywnego postrzegania położenia w bliskiej okolicy miejsca zamieszkania.

Dość dużo do bardziej obiektywnej oceny tej bliskości wnoszą dane GUS (GUS, 2014a). Zgodnie z nimi w roku 2013/14 aż 28% uczniów szkół podstawowych na wsi i jedynie 5% uczniów mieszkających w miastach było dowożonych do szkół. W przypadku gimnazjów było to odpowiednio 46 i 11% uczniów. Dowóz do szkoły przysługuje dzieciom, jeśli droga do najbliższej placówki edukacyjnej przekracza 3 km (dla dzieci do IV klasy szkoły podstawowej) oraz 4 km (dla pozostałych uczniów do gimnazjum włącznie). W ramach dowozu gmina jest zobowiązana zapewnić dzieciom bezpłatny transport lub zwrot kosztów przejazdu dziecka komunikacją publiczną (więcej np.: GUS, 2014a).

Poniższe dane pokazują, jak wygląda fizyczna odległość uczniów szkół podstawowych i gimnazjów od szkół. Wśród uczniów szkół podstawowych aż 14% uczniów klas I-IV

i 6% uczniów klas V-VI mieszkających na wsi mieszka powyżej 3 (lub 4 dla uczniów powyżej IV klasy) km od szkoły podstawowej. W miastach odsetki są marginalne – 2 i 1%. W przypadku gimnazjów odsetek uczniów wiejskich jest jeszcze wyższy i dotyczy co piątego ucznia, w przypadku miasta zaś podobnie niski. Przy kolejnej kategorii dystansu od szkoły odsetki w przypadku szkół podstawowych są już znacznie niższe – 6% dla wsi. W przypadku gimnazjów dowożenie na taką odległość nadal dotyczy 20% uczniów. Powyżej 10 km na poziomie szkoły podstawowej dowożeni są już bardzo nieliczni uczniowie – 1%. Wśród gimnazjalistów jest to 6%.

Tabela 8.13.

Charakterystyka uczniów szkół podstawowych i gimnazjów wg odległości od miejsca zamieszkania do szkoły i dowożenia do placówki

	SZKOŁA PODSTAWOWA		
	Ogółem	Miasto	Wieś
Odsetek uczniów klas I-IV mieszkających w odległości 3-5 km od szkoły	7	2	14
Odsetek uczniów klas V-VI mieszkających w odległości 4-5 km od szkoły	3	1	6
Odsetek uczniów mieszkających 5-10 km od szkoły	3	1	7
Odsetek uczniów mieszkających powyżej 10 km od szkoły	1	0	1
Odsetek uczniów dowożonych do szkół	14	5	28
	GIMNAZJUM		
	Ogółem	Miasto	Wieś
Odsetek uczniów mieszkających w odległości 4-5 km od szkoły (gimnazja)	10	4	20
Odsetek uczniów mieszkających 5-10 km od szkoły	10	5	20
Odsetek uczniów mieszkających powyżej 10 km od szkoły	3	2	6
Odsetek uczniów dowożonych do szkół	23	11	46

Źródło: Obliczenia własne

Podsumowując, dane zarówno z badania UDE, jak i GUS pokazują, że przy ogólnej dość wysokiej dostępności szkół podstawowych i gimnazjów szkoły podstawowe są wyraźnie bliższe miejsca zamieszkania uczniów niż gimnazja. Dotyczy to jednak szkół wiejskich, wśród nich widać bardzo wyraźne zróżnicowanie. W przypadku miast można mówić o pełnej dostępności szkół obu poziomów.

8.3.4. Podsumowanie – dostęp do edukacji

Zanim opisane zostaną konkretne decyzje dotyczące edukacji dzieci, warto podsumować najważniejsze wnioski dotyczące tła tych decyzji w postaci charakterystyki dostępu gospodarstw domowych do instytucji edukacyjnych. Pierwszy wniosek dotyczy dużej świadomości przedstawicieli gospodarstw domowych w zakresie oferty edukacyjnej w najbliższej okolicy – odsetki odpowiedzi „nie wiem” na pytania o instytucje edukacyjne i związane z edukacją w najbliższej okolicy były bardzo niskie, potwierdzają to też wartości wskaźnika braku orientacji w ofercie edukacyjnej. Nie jest on związany z wykształceniem badanych, widać za to zależności ze składem gospodarstwa domowego.

Bardzo ważna wydaje się lepsza orientacja w ofercie edukacyjnej w miejscowościach mniejszych niż w dużych miastach. W kolejnym podrozdziale analizowano już samą podaż instytucji edukacyjnych, opierając się na odpowiedziach twierdzących na pytania o znajdowanie się poszczególnych instytucji w bliskiej okolicy miejsca zamieszkania – opis dotyczył zarówno pojedynczych instytucji, jak i wskaźnika dostępu do oferty edukacyjnej. Wyraźnie wyższe były odsetki wskazań na instytucje związane z kształceniem młodzieży niż dorosłych. Bardzo wyraźne było zróżnicowanie według klasy wielkości miejscowości zamieszkania – wyraźnie gorsza była sytuacja na wsi niż w mieście i jest to różnica znaczna, w przypadku części instytucji (w tym związanych z opieką i edukacją najmłodszych dzieci) można tu wręcz mówić o przepaści. Jednak warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie odpowiedzi w obrębie miast i powtarzający się schemat gorszego dostępu do placówek w miastach dużych, ale nie największych (zwykle 0,2-0,5 mln, w niektórych przypadkach też 100-200 tys.) nie tylko od miast największych ale też od miejscowości od nich mniejszych – np. 100-200 tys. czy w niektórych przypadkach 20-100 tys. Widoczne było to zarówno na poziomie poszczególnych instytucji edukacyjnych, jak i ogólnego wskaźnika dostępu do instytucji. Ostatnia część podrozdziału 8.3 ogniskowała się na dzieciach do 15. roku życia i służyła zarysowaniu szerszego kontekstu dla dalszych analiz decyzji edukacyjnych tej grupy. Przede wszystkim należy podkreślić, że dzieci do trzeciego roku życia w minimalnym stopniu uczestniczą w instytucjonalizowanych formach opieki – w roku 2013 dotyczyło to jedynie 48 na 1000 dzieci. Bardzo dużym zróżnicowaniem form opieki instytucjonalnej i znaczną złożonością charakteryzuje się edukacja przedszkolna – dzieci mogą uczęszczać do przedszkoli (publicznych i prywatnych), ale też do zespołów wychowania przedszkolnego, punktów przedszkolnych i oddziałów przedszkolnych przy szkołach. Te trzy ostatnie formy są bardziej typowe dla obszarów wiejskich. Dzieci wiejskie mają bardzo ograniczony dostęp również do przedszkoli (blisko troje dzieci na jedno miejsce w przedszkolu), a jedynie niecała połowa gospodarstw domowych ma subiektywne poczucie znajdowania się blisko zarówno żłobka, jak i przedszkola (co nie jest równoważne z możliwością dostania się do takiej placówki). Na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów dostępność przybiera zupełnie inne formy – te placówki są „w zasięgu” gospodarstw domowych lub przysługującego im dowozu dzieci. Znaczenie ma jednak jakość tej dostępności (ze względu na odległości odmienna na wsi i w mieście, szczególnie w przypadku gimnazjów) i, o czym będzie mowa w kolejnym rozdziale, liczba dostępnych do wyboru opcji. Podsumowując, nie można mówić o jednolitym dostępie gospodarstw domowych do placówek edukacyjnych, nawet na najbardziej podstawowym poziomie edukacji, i zróżnicowanie to wydaje się wykraczać poza proste różnice związane z zamieszkiwaniem w mieście i na wsi.

8.4. Decyzje dotyczące edukacji dzieci a uwarunkowania lokalne

Celem tej części raportu jest analiza decyzji edukacyjnych dotyczących dzieci w zależności od tego, jaka jest oferta edukacyjna w okolicy gospodarstwa domowego. Warto podkreślić, że o ile w części 8.3. analizowano gospodarstwa domowe, o tyle tutaj jednostkami analizy będą osoby, a dokładniej dzieci do 15. roku życia. Informacje o tym, czy i do jakiej placówki edukacyjnej chodzą dzieci oraz jak przebiegał proces wyboru placówki, tj. na przykład jakie kryteria stosowano w wyborze żłobka, przedszkola lub szkoły, otrzymano w wywiadzie z głową gospodarstwa domowego.

Warto dodać w tym miejscu krótkie wyjaśnienie dotyczące kategorii wiekowych wykorzystywanych w dalszych analizach. Poniżej prezentowane będą dane dotyczące dzieci w wieku do trzeciego roku życia (wiek przed-przedszkolny), dzieci w wieku 4-6 lat (wiek przedszkolny) i dzieci w wieku 7-15 lat (wiek szkolny). W badaniu pytano o decyzje dotyczące roku szkolnego 2013/14, a więc roku poprzedzającego badanie. W Polsce reguły dotyczące obowiązku szkolnego oraz wieku przedszkolnego zależą od roku urodzenia dziecka, a nie jego faktycznego wieku, a zatem w analizach również stosowano wiek rocznikowy dzieci. Dzieci w wieku do 3 lat (mierzonym rocznikowo) miały we wrześniu 2013 r. nie więcej niż 2 lata i 9 miesięcy, a więc teoretycznie mogły uczęszczać do żłobka lub podobnej instytucji (np. łączącej funkcje żłobka i przedszkola). Rzecz jasna w grupie tej znalazły się dzieci, których we wrześniu 2013 r. jeszcze nie było na świecie lub dopiero się urodziły. Nie wyłączano ich jednak z analiz, jako że po pierwsze jest to relatywnie niewielka grupa, a po drugie celem analiz jest nie tyle określenie stopnia uczestnictwa dzieci w różnym wieku w edukacji (które to informacje dla pełnej populacji są publikowane przez GUS), ale analiza zależności decyzji podejmowanych względem dzieci od lokalnych uwarunkowań. Kolejna kategoria wiekowa to tzw. wiek przedszkolny. Dzieci w wieku 7 i więcej lat podlegały we wrześniu 2013 r. obowiązkowi szkolnemu, czy to w ramach nauki w szkole podstawowej lub gimnazjum, czy też w tzw. zerówce. Poniżej znajduje się tabela opisująca badaną grupę i odsetek dzieci uczęszczających do danej instytucji edukacyjnej.

Tabela 8.14.

Uczestnictwo w edukacji w zależności od kohorty wiekowej – dzieci do 15 r.ż.

Czy w roku szkolnym 2013/2014 dziecko uczęszczało do żłobka\ przedszkola\ szkoły?	Dzieci do 3 r.ż. 0-3 lata	Dzieci w wieku przedszkolnym 4-6 lat	Dzieci w wieku szkolnym 7-15 lat
Nigdzie nie uczęszczało	88%	26%	1%
Uczęszczało do żłobka	5%		
Uczęszczało do przedszkola	7%	65%	
Uczęszczało do szkoły podstawowej		8%	74%
Uczęszczało do gimnazjum			24%
Ogółem	100%	100%	100%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Warto podkreślić, że w przypadku dzieci do 6. roku życia, a więc z pierwszych dwóch kategorii, uczestnictwo w edukacji formalnej nie jest obowiązkowe. Decyzje, przed którymi stoją rodzice dzieci w takim wieku, są zatem zupełnie inne niż w przypadku starszych dzieci, kiedy to wybór dotyczy placówki, a nie samego uczestnictwa w edukacji. W dalszych analizach odrębnie będą rozpatrywane te jakościowo odmienne typy decyzji, przed którymi stoją rodzice dzieci w różnym wieku.

8.4.1. Wybór placówki

Decyzje rodziców lub opiekunów dotyczące ich dzieci można opisać za pomocą schematu przedstawionego powyżej. Na to, jaki wybór zostanie ostatecznie dokonany, wpływają wiedza, jaką dysponują członkowie rodziny, zasoby, jakie mogą wykorzystać, ale też dostępne opcje i korzyści oraz koszty, które są z nimi powiązane. Na najbardziej

ogólnym poziomie można powiedzieć, że to indywidualne preferencje na zbiorze dostępnych alternatyw sprawiają, że wybierane jest takie a nie inne przedszkole, szkoła podstawowa czy gimnazjum. Warto tu od razu podkreślić sformułowanie „zbiorze dostępnych alternatyw” – chodzi o opcje, które rozważa się przy podejmowaniu decyzji. Kwestia ta zostanie rozwinięta poniżej. O preferencjach można z jednej strony wnioskować na podstawie dokonywanych wyborów. Z drugiej strony pewne informacje na temat istotności pewnych kryteriów oceny dostępnych opcji uzyskano, zadając pytanie o kryteria wyboru placówek edukacyjnych wśród osób, które miały szansę dokonywać wyboru danego typu.

Tabela 8.15.

Kryteria wyboru żłobka i przedszkola – wśród rodziców/opiekunów dzieci uczęszczających. Odsetki nie sumują się do 100% (pytanie wieloodpowiedziowe)

Czym się kierowano?	Żłobek		Przedszkole	
	W znacznym lub decydującym stopniu	W decydującym stopniu	W znacznym lub decydującym stopniu	W decydującym stopniu
Bliskością miejsca zamieszkania/łatwością dojazdu	85%	73%	88%	75%
Czy zapewni dziecku dobrą opiekę	72%	52%	66%	49%
Godziny funkcjonowania	60%	39%	57%	41%
Bogatą/urozmaiconą ofertą zajęć dodatkowych	27%	15%	37%	19%
To, czy do szkoły chodzą znajomi dziecka	15%	11%	29%	16%
Zgodność z planami edukacyjnymi względem dziecka	24%	13%	32%	16%
Dostępnością szkoły ze względu na stawiane kandydatom wymagania	20%	15%	26%	13%
Oferowaną formą kształcenia możliwą do pogodzenia z nauką w innej instytucji	23%	14%	20%	11%
Inne	15%	13%	13%	8%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Tabela 8.16.

Kryteria wyboru szkoły podstawowej i gimnazjum – wśród rodziców/opiekunów dzieci uczęszczających. Odsetki nie sumują się do 100% (pytanie wieloodpowiedziowe)

Czym się kierowano?	Szkoła podstawowa		Gimnazjum	
	W znacznym lub decydującym stopniu	W decydującym stopniu	W znacznym lub decydującym stopniu	W decydującym stopniu
Bliskością miejsca zamieszkania/łatwością dojazdu	87%	77%	81%	66%
Czy zapewnia dziecku dobrą opiekę	48%	29%	47%	24%
Godziny funkcjonowania	41%	24%	-	-
Dobrą atmosferą, przyjaznym klimatem	43%	23%	45%	21%
Jakością nauczania, wysokim poziomem	42%	21%	44%	20%
Prestiżem i renomą instytucji	35%	16%	37%	15%
To, czy do szkoły chodziło rodzeństwo lub rodzic(e)	28%	15%	25%	12%
To, czy do szkoły chodzą znajomi dziecka	31%	15%	36%	15%
Zgodność z planami edukacyjnymi względem dziecka	27%	14%	31%	14%
Zgodnością profilu kształcenia z zainteresowaniami dziecka	26%	13%	32%	15%
Dostępnością szkoły ze względu na stawiane kandydatom wymagania	23%	11%	24%	11%
Bogatą/urozmaiconą ofertą zajęć dodatkowych	25%	11%	26%	10%
Możliwościami finansowania nauki dziecka	21%	11%	22%	10%
Oferowaną formą kształcenia możliwą do pogodzenia z nauką w innej instytucji	16%	8%	17%	7%
Inne	10%	6%	0%	0%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Zdecydowanie najważniejszym kryterium stosowanym w wyborze placówki edukacyjnej dla dzieci, określanym często przez badanych jako kryterium decydujące, jest bliskość miejsca zamieszkania i/lub łatwość dojazdu. Wśród rodziców lub opiekunów dzieci uczęszczających do żłobka lub do przedszkola kryterium to jako decydujące o wyborze placówki wskazało prawie trzy czwarte (odpowiednio 73% i 75%) respondentów. Kolejne najbardziej istotne kryterium, a więc jakość opieki, było decydującym kryterium już tylko według około połowy badanych (odpowiednio 52% i 49%). Godziny funkcjonowania placówki miały decydujące znaczenie według około 40% rodziców dzieci w wieku do szóstego roku życia (odpowiednio 39% wśród rodziców dzieci uczęszczających do żłobka i 41% wśród rodziców przedszkolaków). W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów na bliskość jako decydujące kryterium wskazała również zdecydowana większość badanych. W przypadku szkół podstawowych było to 77% ro-

dziców uczniów, a w przypadku gimnazjum – 66%. Kolejne kryteria brane pod uwagę były uznawane za decydujące już w mniej niż 30% przypadków.

Bliskość (lub łatwość dojazdu) jest zdecydowanie najważniejszym kryterium wyboru placówki edukacyjnej lub opiekuńczej dla dzieci. Prawidłowość ta dotyczy żłobków, przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów. W przypadku dwóch pierwszych typów instytucji istotnymi kryteriami branymi pod uwagę przez rodziców były jakość opieki oraz godziny funkcjonowania placówki. Jeśli chodzi o szkoły podstawowe i gimnazja poza bliskością miejsca zamieszkania istotne były również jakość opieki i godziny funkcjonowania (dla gimnazjum to kryterium nie było dostępne), ale też dobra atmosfera i jakość nauczania.

W przypadku wyboru przedszkola bliskość jest zdecydowanie najważniejszym kryterium wyboru placówki zarówno na wsi, jak i w małych, średnich oraz dużych miastach. Tymczasem w przypadku szkół podstawowych i gimnazjów im większe miasto, tym bardziej kryterium to traci na znaczeniu. W ramach projektu kwestia ta nie była badana, ale można przypuszczać, że ma to związek z liczbą dostępnych placówek. W dużych miastach w zasięgu pół godziny od domu może się znajdować kilka przedszkoli, szkół i gimnazjów, więc wybór innego niż najbliższe nie musi wiązać się z dodatkowymi kosztami. Tymczasem w przypadku wsi wybór innej szkoły podstawowej niż ta położona najbliżej miejsca zamieszkania może oznaczać konieczność dowożenia dziecka na dość duże odległości.

Tabela 8.17.

Odsetek dzieci, w przypadku których w wyborze przedszkola lub szkoły bliskość placówki była ważnym kryterium podejmowania decyzji

		Bliskość/dojazd - w decydującym stopniu	Bliskość/dojazd - w znacznym lub decydującym stopniu
Uczęszczało do przedszkola	gmina wiejska	79%	89%
	miasto do 100 tys.	72%	84%
	miasto powyżej 100 tys.	75%	90%
	Ogółem	75%	88%
Uczęszczało do szkoły podstawowej	gmina wiejska	80%	89%
	miasto do 100 tys.	75%	86%
	miasto powyżej 100 tys.	72%	86%
	Ogółem	77%	87%
Uczęszczało do gimnazjum	gmina wiejska	75%	87%
	miasto do 100 tys.	62%	76%
	miasto powyżej 100 tys.	50%	71%
	Ogółem	66%	81%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Skoro bliskość placówki jest tak istotna na wszystkich analizowanych tu poziomach edukacyjnych, tym ważniejsza staje się kwestia jakości lokalnej oferty edukacyjnej.

Tak jak wcześniej podkreślano, uwarunkowania lokalne mogą w dużym stopniu kształtować wachlarz dostępnych opcji wyboru i mogą ograniczyć go do decyzji o tym, czy w ogóle dziecko ma brać udział w danym etapie edukacji. Przytaczane poniżej analizy potwierdzają, że w odniesieniu do dzieci tylko w części przypadków można mówić o podejmowaniu jakichkolwiek decyzji o wyborze placówki przez rodziców lub opiekunów dzieci, a to, czy dokonują oni jakiegokolwiek wyboru, czy też jest on zawężony do jednej opcji, zależy w dużym stopniu od uwarunkowań lokalnych.

W badaniu w przypadku każdego dziecka uczęszczającego do placówki edukacyjnej lub opiekuńczej danego typu pytano o to, ile tego rodzaju placówek brano pod uwagę. Okazuje się, że w przypadku dzieci uczęszczających do żłobka prawie trzy czwarte (72%) ich rodziców brało pod uwagę tylko jedną taką placówkę – w 28% przypadków zastanawiano się nad wyborem żłobka. W przypadku dzieci uczęszczających do przedszkola nad więcej niż jednym przedszkolem zastanawiano się w 22% przypadków. Jeśli chodzi o szkołę podstawową i gimnazjum, to w Polsce obowiązuje rejonizacja, choć nie oznacza to obowiązku zapisania dziecka do szkoły rejonowej. W przypadku uczniów szkół podstawowych w co dziesiątym przypadku rozważano więcej niż jedną taką placówkę, a w przypadku gimnazjalistów – w 16% brano pod uwagę więcej niż jedno gimnazjum.

Zasadniczo, im większe miasto, tym bardziej można mówić o faktycznym podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru placówki – odsetek przypadków, kiedy wybierano spośród kilku alternatyw (zazwyczaj 2-3), jest wyższy dla większych miast, niższy dla mniejszych, a najniższy na wsi. Na przykład w przypadku gimnazjum nad wyborem szkoły zastanawiano się w przypadku 8% gimnazjalistów mieszkających na wsi i aż jednej trzeciej gimnazjalistów pochodzących z wielkich miast. Jedyne wyjątki stanowią tu decyzje dotyczące wyboru żłobka, jednak może to być związane z kwestią bardzo ograniczonego dostępu do tej formy opieki w gminach wiejskich. Być może skoro na wsi zasadniczo nie ma żłobków, to rodzice dzieci, którzy chcieliby skorzystać z tej formy opieki, są zmuszeni szukać jej w ofercie kilku innych wsi i najbliższych miast i siłą rzeczy wybierają z oferty kilku różnych, oddalonych punktów.

Tabela 8.18.

Odsetek dzieci, w przypadku których brano pod uwagę więcej niż jedną placówkę

Odsetek dzieci, w przypadku których brano pod uwagę więcej niż jedną placówkę				
	Żłobek	Przedszkole	Szkoła podstawowa	Gimnazjum
Gmina wiejska	38%	9%	5%	8%
Miasto do 20 tys.	14%	20%	8%	14%
Miasto 20-100 tys.	16%	23%	14%	26%
Miasto 100-200 tys.	25%	33%	11%	22%
Miasto 0,2-0,5 mln	21%	25%	11%	35%
Miasto powyżej 0,5 mln	48%	42%	22%	33%
Ogółem	28%	22%	10%	16%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Jak już wspomniano, bliskość jest najważniejszym kryterium wyboru placówki, niezależnie od tego, jaką kategorię wiekową dzieci się rozważa. Rodziców pytano o to, czy placówka, do której uczęszcza ich dziecko, jest najbliższą ich miejsca zamieszkania. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjum pytano o to, czy dziecko chodzi do szkoły rejonowej. Rozważanie kilku placówek nie oznacza zatem, że najbliższa lub rejonowa nie była brana pod uwagę lub nie została wybrana. Jednak w przypadku dzieci, których rodzice rozważali więcej niż jedną placówkę, znacząco rzadziej wybierana była ta najbliższa lub rejonowa (tabela 8.19).

Tabela 8.19.

Odsetek dzieci, w przypadku których brano pod uwagę więcej niż jedną placówkę i efekt decyzji

Etap edukacji		Czy brano pod uwagę więcej niż jeden żłobek/ przedszkole/ szkołę?		Ogółem	
Żłobek	Czy żłobek/przedszkole, do którego chodziło dziecko w roku szkolnym 2013/2014, jest najbliższy Państwa miejsca zamieszkania?	tak	91%	67%	84%
		nie	9%	33%	16%
		ogółem	100%	100%	100%
Przedszkole	Czy żłobek/przedszkole, do którego chodziło dziecko w roku szkolnym 2013/2014, jest najbliższy Państwa miejsca zamieszkania?	tak	87%	62%	82%
		nie	13%	38%	18%
		ogółem	100%	100%	100%
Szkoła podstawowa	Czy to była szkoła rejonowa?	tak	89%	64%	86%
		nie	11%	36%	14%
		ogółem	100%	100%	100%
Gimnazjum	Czy to była szkoła rejonowa?	tak	87%	59%	82%
		nie	13%	41%	18%
		ogółem	100%	100%	100%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Poniżej oddzielnie omówione zostaną decyzje dotyczące etapu nauki/opieki nieobowiązkowej i obowiązkowej. Najpierw zostaną omówione decyzje dotyczące małych dzieci, bo w ich przypadku rodzice, niezależnie od tego, czy mieszkają na wsi, czy w mieście, muszą przede wszystkim zdecydować, czy dziecko będzie uczęszczać do żłobka lub przedszkola czy nie. W dalszej kolejności przeanalizowane będą decyzje podejmowane odnośnie dzieci w wieku szkolnym, zaczynając od analizy tego, jak uwarunkowania lokalne wpływają na dokonywanie jakichkolwiek wyborów w tym zakresie.

Cechy środowiska lokalnego to tylko jeden z elementów, które mogą wpływać na decyzje rodziców. Co więcej, żeby przeanalizować jego znaczenie, konieczne jest wzięcie pod uwagę innych czynników, wpływających na preferencje, wiedzę i zasoby rodziców. Jako że w badaniu nie analizowano postaw wobec wychowywania dzieci oraz aspiracji edukacyjnych, które mogą wpływać na decyzję o zapisaniu dziecka do przedszkola, nie jest możliwa analiza preferencji rodziców w tym zakresie. Należy jednak zauważyć, że aspiracje edukacyjne są związane ze statusem społecznym rodziców oraz z kapitałem kulturowym. W poniższych analizach będą wykorzystywane dwie zmienne związane z tymi cechami gospodarstwa domowego: wykształcenie głowy gospodarstwa domowego oraz liczba książek w mieszkaniu/domu. Warto zwrócić też uwagę na to, że na decyzje rodziców wpływają także zasoby rodziny. Czynnik ten może mieć znaczenie nawet w przypadku placówek publicznych (np. w przedszkolach samorządowych rodzice muszą wносить opłaty za dodatkowe godziny przebywania dziecka w placówce). Do oceny zasobów zostanie wykorzystana zmienna opisująca subiektywną ocenę sytuacji materialnej rodziny.

8.4.2. Nauka nieobowiązkowa

Decyzje dotyczące małych dzieci oraz dzieci w wieku przedszkolnym mają inny charakter niż te dotyczące wyboru placówki, kiedy to nauka jest już obowiązkowa. Jak już wspomniano, z danych z badania UDE wynika, że 12% dzieci w wieku do trzech lat (urodzonych w roku 2011 lub później) uczęszczało do żłobka lub przedszkola w roku szkolnym 2013/2014, podczas gdy wśród dzieci w wieku przedszkolnym odsetek ten wynosił 74%. W ramach obu analizowanych kohort odsetek dzieci uczęszczających do jakiegokolwiek placówki edukacyjnej jest wyższy dla dzieci starszych, a niższy dla młodszych. Co dziesiąte dziecko dwuletnie uczęszczało w poprzedzającym badanie roku szkolnym do żłobka, klubu malucha czy przedszkola w roku szkolnym 2013/2014 (miały wtedy około roku), a w przypadku dzieci trzyletnich (na początku roku szkolnego miały około dwóch lat) odsetek ten wynosił nieco mniej niż 30%. Wśród dzieci w wieku przedszkolnym w roku szkolnym 2013/2014 do przedszkola (lub znacznie rzadziej do szkoły podstawowej) chodziło 74% dzieci, przy czym wśród dzieci czteroletnich (co odpowiada przedszkolnej grupie „trzylatków”) odsetek ten wynosił niemal 60%, wśród dzieci o rok starszych („czterolatki”) 70%, a w najstarszej grupie – aż 94%. Ze względu na to, że charakter podejmowanych decyzji, dostępność odpowiednich instytucji, ale też skala korzystania z opieki instytucjonalnej są dla tych dwóch kategorii wiekowych inne, oddzielnie przedstawione zostaną analizy dla najmłodszych dzieci oraz dla dzieci w wieku przedszkolnym.

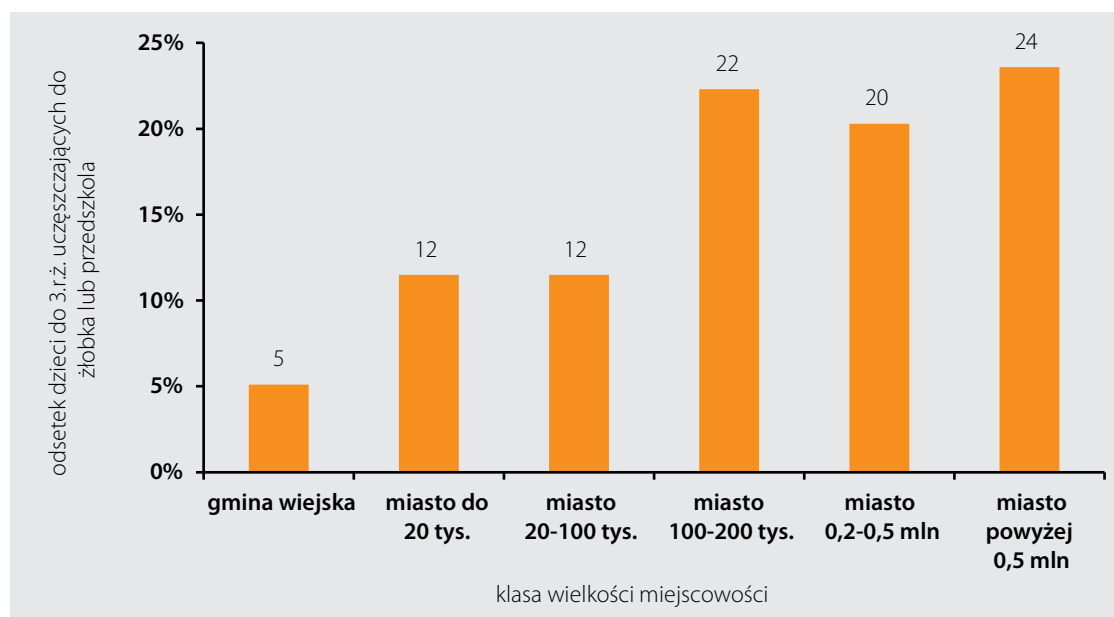
8.4.2.1. Najmłodsze dzieci

Decyzje dotyczące małych dzieci (do trzeciego roku życia) zależą od wielu czynników – zaczynając od dostępnych opcji, związanych z nimi kosztów i korzyści, ale też zasobów, którymi dysponuje gospodarstwo domowe. Na dokonywane przez rodziców wybory odnośnie opieki nad małymi dziećmi wpływ mają też normy kulturowe. W Polsce dość powszechne jest tradycyjne spojrzenie na role kobiet i mężczyzn, co może przekładać się również na postawy wobec wychowania dzieci. W 2013 roku najbardziej preferowanymi modelami rodziny według prawie połowy dorosłych Polaków były model tradycyjny, w którym żona zajmuje się domem i dziećmi i nie pracuje, lub model nieproporcjonalny żeński, w którym wprawdzie mąż i żona pracują, ale to żona

zajmuje się dziećmi i obowiązkami domowymi (odpowiednio 22% i 23% wskazań, CBOS, 2013). Postawy wobec ról płciowych oraz przekonania dotyczące wychowywania dzieci mogą mieć duże znaczenie w decyzjach dotyczących korzystania ze żłobków i przedszkoli³⁹. Celem przedstawianych poniżej analiz jest jednak przede wszystkim wykazanie znaczenia uwarunkowań lokalnych, które kształtują dostępne dla rodziców małych dzieci opcje.

Jak już wspomniano, 12% najmłodszych dzieci chodziło w roku szkolnym 2013/2014 do żłobka lub przedszkola. Stopień korzystania z usług edukacyjno-opiekuńczych dla małych dzieci jest zupełnie inny na wsi, w małych, średnich i większych miastach (rysunek 8.8). Jedynie 5% małych dzieci mieszkających w gminach wiejskich uczęszczało do żłobka lub przedszkola, w miastach do 100 tys. mieszkańców odsetek ten jest już dwa razy wyższy, w miastach do 0,5 mln mieszkańców wynosi ponad 20%, a w wielkich miastach niemal 30% małych dzieci chodziło do żłobków, klubów malucha lub przedszkoli.

Rysunek 8.8. Odsetek dzieci w wieku do trzeciego roku życia uczęszczających do żłobka lub przedszkola



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Warto spojrzeć na to zróżnicowanie w kontekście dostępności instytucji, których celem jest opieka i edukacja najmłodszych dzieci. Jedynie w przypadku połowy gospodarstw domowych instytucje tego typu są dostępne w okolicy, a więc blisko miejsca zamieszkania. W przypadku przedszkoli, do których niekiedy chodzą dzieci mniej niż trzyletnie, sytuacja jest znacznie lepsza, bo dostęp do nich – przynajmniej w sensie geograficznym – ma 85% gospodarstw domowych. Niemniej w przypadku 14% gospodarstw domowych można mówić o utrudnionym dostępie do instytucji edukacyjnych przeznaczonych dla małych dzieci – w okolicy miejsca zamieszkania nie ma w ich przypadku ani żłobka, ani przedszkola.

³⁹ W projekcie nie badano postaw wobec wychowywania dzieci lub ról płciowych.

Jeśli rozpatrujemy przy tym zbiorowość nie tyle gospodarstw domowych ile dzieci w wieku do trzeciego roku życia, to połowa tej grupy ma w okolicy swojego domu żłobek, 84% ma w okolicy przedszkole, a 14% nie ma blisko do żadnej z tych instytucji. Im większa miejscowość, tym ta dostępność większa, choć w przypadku żłobków lub klubów malucha nawet w największych miastach nadal 12% małych dzieci nie ma tego typu placówki w okolicy miejsca zamieszkania.

Tabela 8.20.

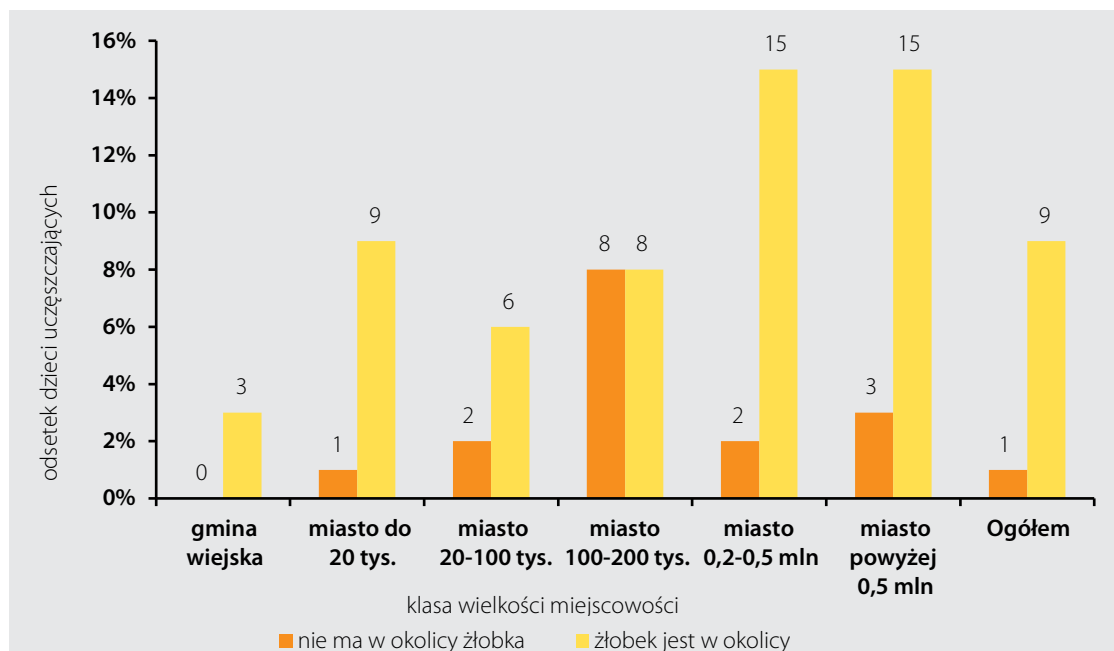
Odsetek dzieci w wieku 0-3 lata, które mają blisko domu żłobek, przedszkole, oraz tych, które nie mają żadnej z tych instytucji w okolicy gospodarstwa domowego

	Gmina wiejska	Miasto do 20 tys.	Miasto 20-100 tys.	Miasto 100-200 tys.	Miasto 0,2-0,5 mln	Miasto powyżej 0,5 mln	Ogółem
Czy ma w okolicy żłobek (lub klub malucha)	16%	49%	76%	74%	75%	88%	50%
Czy ma w okolicy przedszkole?	67%	98%	98%	98%	97%	98%	86%
Utrudniony dostęp – w okolicy nie ma żadnego z powyższych typów instytucji	32%	1%	2%	1%	2%	2%	14%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Jeśli dana opcja nie jest dostępna w okolicy gospodarstwa domowego, to nie znaczy to, że nie jest dostępna w ogóle. Jednak po pierwsze, skoro żłobki są ogólnie mało dostępne, to może być trudno znaleźć odpowiednią placówkę nie tylko w najbliższej okolicy, ale i poszerzając horyzont poszukiwań – konkuruje się wtedy o miejsce w żłobku ze wszystkimi rodzinami, które mają do tej placówki bliżej. Ponadto, dojazdy mogą wiązać się z trudnościami logistycznymi, kosztami czasowymi oraz finansowymi. Można założyć, że decyzja o dowożeniu dziecka do żłobka lub przedszkola poza najbliższą okolicą jest trudniejsza niż ta o zapisaniu dziecka do placówki blisko domu. Tam, gdzie placówki tego typu są dostępne, małe dzieci znacząco częściej chodzą do żłobka lub przedszkola i prawidłowość ta jest widoczna niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z rodzinami mieszkającymi na wsi, w małych, średnich czy dużych miastach. Ogółem wśród małych dzieci, które w okolicy nie mają ani żłobka, ani przedszkola, jedynie 3% uczęszcza do którejsz z tych instytucji, podczas gdy jeśli w okolicy jest chociaż jedna z nich – odsetek ten wynosi 14%. W przypadku samych żłobków, jeśli placówki tego typu nie ma w okolicy, to jedynie 1% dzieci uczęszcza do żłobka, podczas gdy jeśli w okolicy znajduje się żłobek, to odsetek ten jest dziewięć razy wyższy.

Rysunek 8.9 Odsetek uczęszczających do żłobka, w zależności od tego, czy taki typ placówki jest dostępny w okolicy



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Bardzo rzadko zdarza się, żeby małe dziecko było dowożone do placówki poza miejscem zamieszkania. Jedynie 4% dzieci chodzących do żłobka uczęszczało do placówki poza miejscem zamieszkania. Nie zawsze oznacza to rzecz jasna, że był to żłobek najbliższy miejsca zamieszkania, jednak zazwyczaj tak jest. Ponad cztery piąte (81%) dzieci uczęszczających do żłobka chodziło do tego, który jest najbliższy miejsca zamieszkania. Warto dodać, że jedna piąta dzieci uczęszczających do żłobka chodzi do żłobków niepublicznych. Ze względu na małe liczebności dzieci korzystających z instytucji tego typu nie było możliwe prowadzenie analiz cech instytucji w zależności od warunków lokalnych.

Skoro jedynie 12% najmłodszych dzieci uczęszczało do żłobka lub przedszkola, warto przeanalizować, na jakie inne formy opieki się decydowano. Najmłodsze dzieci najczęściej pozostawały pod opieką rodziców (89%) lub innych członków gospodarstwa domowego (13%). Co dziesiąte dziecko pozostawało pod opieką osób spoza gospodarstwa domowego, przy czym zazwyczaj była to opieka bezpłatna (7% dzieci). Wśród dzieci na wsi zdecydowanie częściej decydowano się na pozostawanie dzieci pod opieką rodziców lub innych osób z gospodarstwa domowego niż w przypadku dzieci z miast, w szczególności miast bardzo dużych.

Tabela 8. 21.

Rodzaj opieki dla dzieci nie uczęszczających do żłobka lub przedszkola w zależności od klasy wielkości miejscowości. Odsetki nie sumują się do 100% (pytanie wieloodpowiedziowe)

Klasa miejscowości zamieszkania	Gmina wiejska	Miasto do 20 tys.	Miasto 20-100 tys.	Miasto 100-200 tys.	Miasto 0,2-0,5 mln	Miasto powyżej 0,5 mln	Ogółem
Dziecko pozostawało pod opieką rodziców	94%	86%	84%	88%	91%	79%	89%
Dziecko pozostawało pod opieką innych członków gospodarstwa domowego	16%	12%	11%	13%	8%	11%	13%
Dziecko pozostawało pod bezpłatną opieką osób spoza gospodarstwa domowego	4%	6%	12%	10%	6%	14%	7%
Dziecko pozostawało pod płatną opieką osób spoza gospodarstwa domowego np. miało zapewnioną opiekę płatnej opiekunki	1%	3%	4%	2%	7%	5%	3%
Inne	1%	0%	1%	3%	0%	1%	1%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

W zależności od miejsca zamieszkania podejmowane są zupełnie inne decyzje odnośnie opieki nad małymi dziećmi. Podsumowuje to tabela 8.22. Podczas gdy na wsi 89% dzieci pozostawało pod opieką rodziców, to w przypadku dzieci z miast powyżej 100 tys. mieszkańców na takie rozwiązanie zdecydowano się w dwóch trzecich (67%) przypadków. Co piąte dziecko z wielkich miast (225) uczęszczało do żłobka lub przedszkola – w przypadku dzieci z gmin wiejskich było to co dwudzieste dziecko (5%).

Tabela 8.22.

Rodzaj opieki – dzieci do trzeciego roku życia. Odsetki nie sumują się do 100%

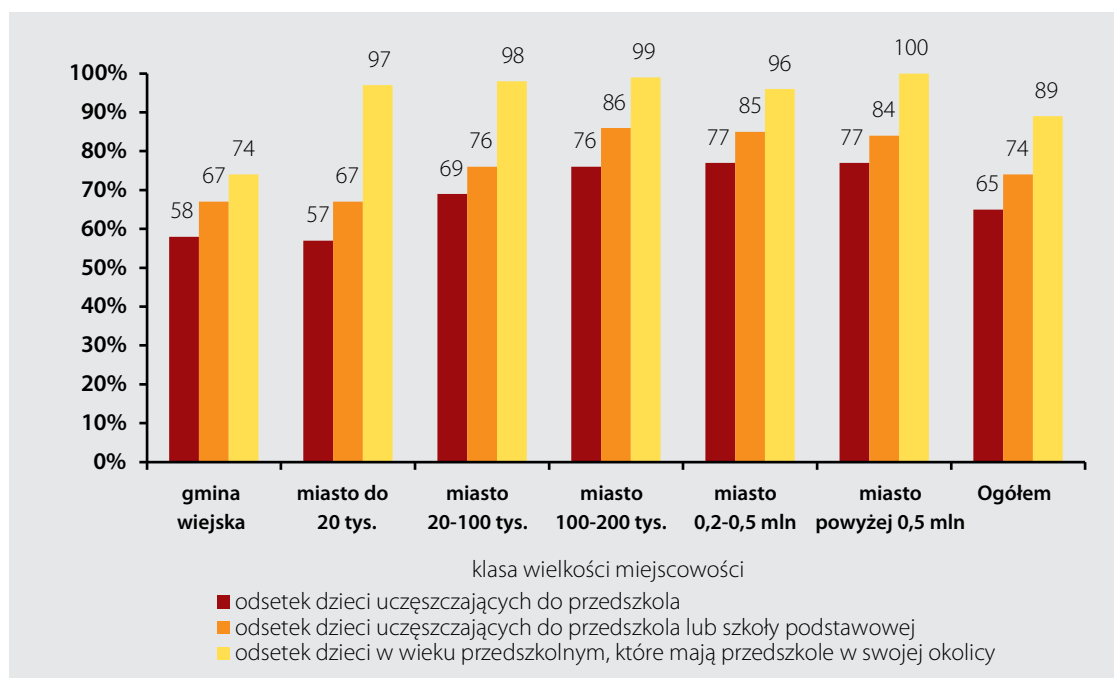
	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys.	Miasto powyżej 100 tys.	Ogółem
Uczęszczało do żłobka lub przedszkola	5%	12%	22%	12%
Dziecko pozostawało pod opieką rodziców	89%	75%	67%	78%
Dziecko pozostawało pod opieką innych członków gospodarstwa domowego	15%	10%	8%	12%
Dziecko pozostawało pod bezpłatną opieką osób spoza gospodarstwa domowego	4%	9%	8%	7%
Dziecko pozostawało pod płatną opieką osób spoza gospodarstwa domowego np. miało zapewnioną opiekę płatnej opiekunki	1%	3%	4%	2%
Inne	1%	1%	1%	1%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

8.4.2.2. Przedszkola

Podobnie jak w przypadku żłobków, tak też i w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola jest inny na wsi, w małych, średnich i dużych miastach. Podobnie też jak w przypadku żłobków również przedszkola są mniej dostępne na wsi niż w miastach, jednak w tym przypadku jedynie dzieci mieszkające na wsi nie mają przedszkola w swojej okolicy, w przypadku dzieci z miast takie sytuacje właściwie nie występują.

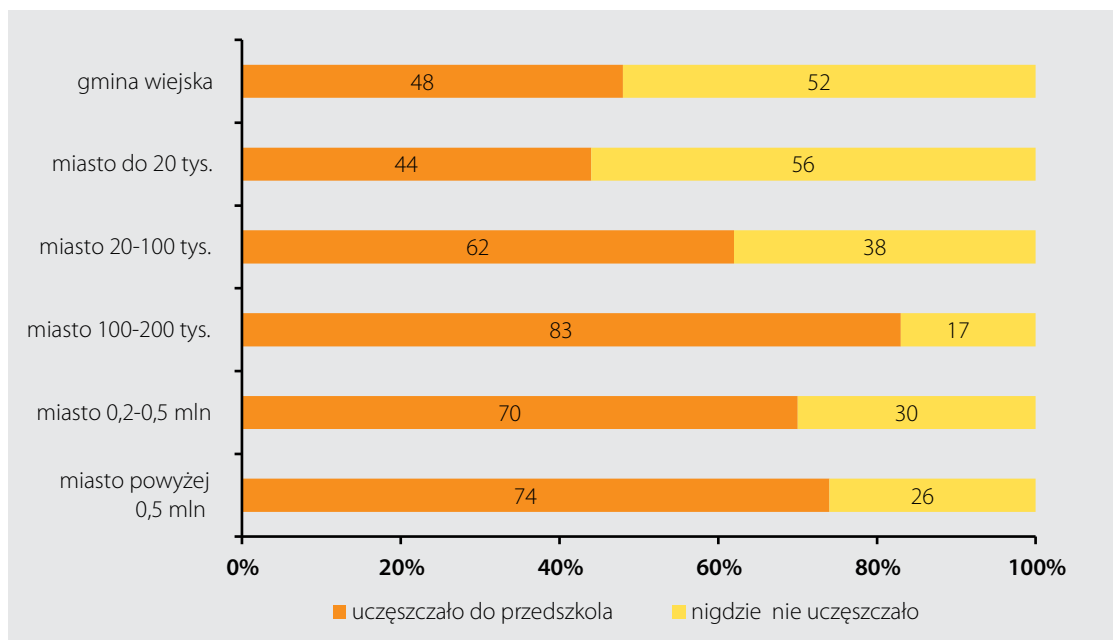
Rysunek 8.10. Odsetek dzieci w wieku przedszkolnym, które mają przedszkole w swojej okolicy, odsetek uczęszczających do przedszkola i odsetek uczęszczających do przedszkola lub szkoły podstawowej



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Szczególnie wyraźne różnice w uczęszczaniu do przedszkola widać na przykładzie dzieci czteroletnich, które w roku szkolnym 2013/2014 miały około trzech lat (odpowiednik najmłodszych grup przedszkolnych). W tej grupie odsetek uczęszczających do przedszkola wynosił od 48% dla dzieci z gmin wiejskich do 83% dla dzieci z dużych miast (100-200 tys.), przy czym warto zauważyć, że nie był on wcale najwyższy w miastach największych (powyżej 200 tys.).

Rysunek 8.11. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola w roku szkolnym 2013/2014 wśród czterolat-ków (dzieci te miały w roku szkolnym 2013/2014 około trzech lat)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Jako że tylko dzieci z gmin wiejskich może dotyczyć problem braku przedszkola w okolicy, tylko w ich przypadku warto porównywać odsetek uczęszczających do przedszkola w zależności od tego, czy jest ono w okolicy. Okazuje się, że jeśli chodzi o przedszkola – inaczej niż w przypadku żłobków – sama obecność instytucji tego typu w okolicy nie ma dużego znaczenia. Wśród dzieci z gmin wiejskich, które mają w okolicy przedszkole, odsetek dzieci chodzących do przedszkola wynosi 59%, a jeśli w okolicy nie ma przedszkola – 56%. Skoro jest on tak wysoki, jest dość jasne, że duża część przedszkolaków z gmin wiejskich dojeżdża do przedszkola – aż 43% z nich chodziło (czy też raczej było odprowadzanych lub dowożonych) do placówki znajdującej się poza ich miejscem zamieszkania. Warto przy tym przypomnieć, że geograficzna dostępność placówki nie oznacza wcale dostępności miejsc w tej placówce. Na wsi na jedno miejsce w przedszkolu przypada 3 dzieci, w miastach wskaźnik ten wynosi 1,3.

Wracając do samego pytania o podejmowanie decyzji, należy podkreślić, że sytuacja rodziców dzieci w wieku przedszkolnym jest zupełnie inna na wsi, w małym, średnim czy dużym mieście. Wśród rodziców lub opiekunów przedszkolaków z gmin wiejskich trudno mówić o wyborze przedszkola, skoro 90% z nich brało pod uwagę tylko jedno przedszkole. W małych i średnich miastach również w czterech na pięć przypadków rozważano jedną taką placówkę. W większych miastach już w prawie 30% dzieci ich rodzice lub opiekunowie zastanawiali się nad 2, 3 lub 4 różnymi placówkami. W przypadku wielkich miast powyżej 0,5 mln mieszkańców odsetek ten wyniósł ponad 40%. Co ciekawe, w przypadku miast bardzo dużych, ale nie największych (0,2-0,5 mln mieszkańców) odsetek ten wyniósł niecałe 25% i był niższy niż w miastach nieco mniejszych.

Tabela 8.23.

Liczba różnych przedszkoli branych pod uwagę przez rodziców/opiekunów dzieci chodzących do przedszkola

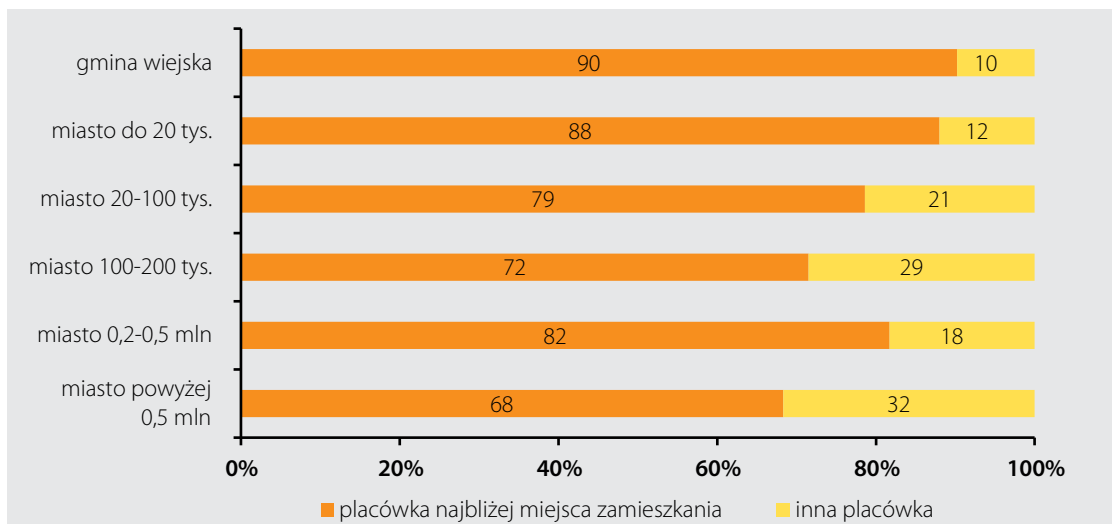
	Ile różnych przedszkoli było branych pod uwagę przy dokonywaniu tego wyboru?			
	1	2 lub 3	Co najmniej 4	Ogółem
Gmina wiejska	91%	9%	1%	100%
Miasto do 20 tys.	80%	19%	1%	100%
Miasto 20-100 tys.	78%	22%	1%	100%
Miasto 100-200 tys.	67%	31%	3%	100%
Miasto 0,2-0,5 mln	75%	23%	2%	100%
Miasto powyżej 0,5 mln	58%	34%	8%	100%
Ogółem	78%	20%	2%	100%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym mieszkający na wsi, ale też w małych miastach nie tyle wybierają przedszkole, ale raczej decydują o tym, czy dziecko w ogóle do przedszkola pójdzie, a jeśli, to uczęszcza ono do tego przedszkola, które jest najbliżej. Zdecydowana większość przedszkolaków (84%) uczęszcza do placówki w miejscu zamieszkania (wyjątkiem są rzecz jasna dzieci z gmin wiejskich) i najczęściej jest to też po prostu placówka najbliżej domu (82%).

W większych miastach proces decyzyjny dotyczący wyboru przedszkola jest inny niż w mniejszych ośrodkach. Rozważanych jest więcej opcji i częściej też dzieci chodzą do przedszkola, które nie jest najbliżej miejsca zamieszkania. Wśród przedszkolaków z miast powyżej 0,5 mln mieszkańców prawie jedna trzecia uczęszcza do przedszkola, które nie jest najbliżej ich domu. W przypadku miast od 20 do 200 tys. mieszkańców odsetek ten jest wyższy niż 20%. W przypadku miast 0,2-0,5 mln mieszkańców odsetek ten jest niższy i wynosi 18%.

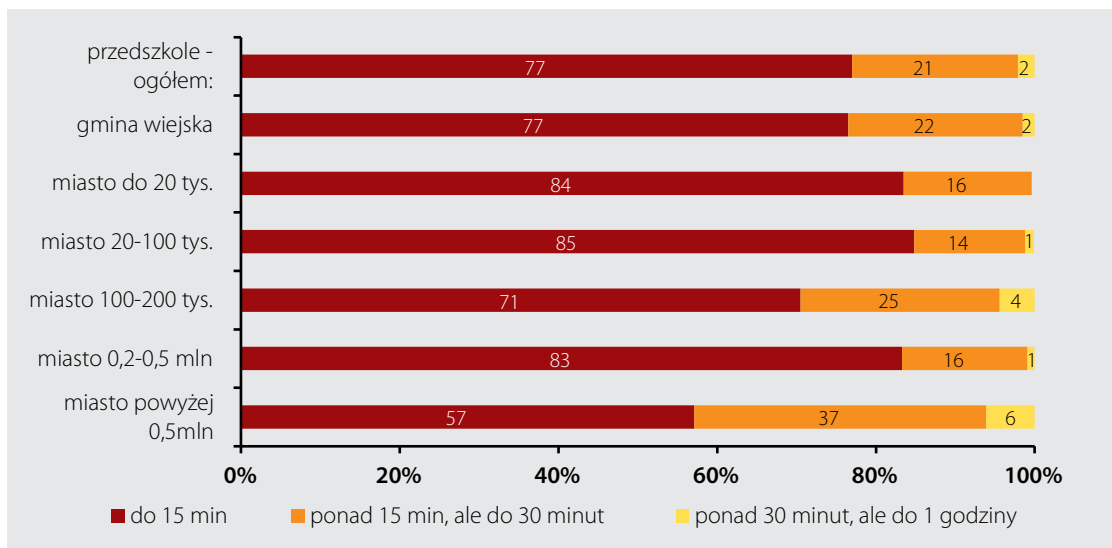
Rysunek 8.12. Czy dziecko uczęszcza do najbliższego przedszkola? Odsetek dzieci uczęszczających do najbliższej i dalszej placówki wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Niezależnie o tego, czy dziecko uczęszcza do najbliższego czy innego przedszkola, pytano badanych o czas dojazdu (dotarcia) do tej placówki. W przypadku zdecydowanej większości dzieci przedszkole znajduje się nie dalej niż 15 minut drogi od domu. Co ciekawe, dojazd zabiera więcej czasu nie przedszkolakom mieszkającym na wsi, ale tym w większych miastach (wykres na rysunku 8.13).

Rysunek 8.13. Czas dojazdu do przedszkola w zależności od klasy wielkości miejscowości



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Dostępność przedszkoli, nie tylko geograficzna, ale też faktyczna dostępność miejsc w takich placówkach, to tylko jeden z czynników, które mogą wpływać na decyzje rodziców. Warto zauważyć, że na taką decyzję wpływają również zasoby rodziny, status

społeczny oraz kapitał kulturowy. Co ważne, gospodarstwa domowe wiejskie, z małych, średnich i dużych miast różnią się pod względem tych cech. Dlatego znaczenie uwarunkowań lokalnych warto analizować, zestawiając te cechy z innymi cechami gospodarstwa domowego.

Dzieci pochodzące z rodzin, których sytuacja materialna jest subiektywnie oceniana jako zła lub bardzo zła, zdecydowanie rzadziej uczęszczają do przedszkola lub szkoły podstawowej niż ich rówieśnicy z rodzin o średniej lub dobrej sytuacji materialnej – odpowiednie odsetki wynoszą 63%, 75% i 82%. Podobnie w przypadku wykształcenia głowy gospodarstwa domowego – im bardziej wykształcony rodzic (lub opiekun), tym większa szansa, że dziecko uczęszcza do przedszkola. Im wyższy kapitał kulturowy (mierzony liczbą książek), tym wyższy odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola. Jednak warto zauważyć, że nierówności związane z dostępem do przedszkoli występują niezależnie od innych cech gospodarstwa domowego. Obrazuje to tabela 8.24. Wśród dzieci z rodzin o dobrej lub bardzo dobrej sytuacji materialnej 80% uczęszcza do przedszkola, jednak na wsi odsetek ten wynosi 70%, a w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców – 87%. W przypadku rodzin o niskim kapitale kulturowym (mierzonym przy pomocy zmiennej określającej liczbę książek w gospodarstwie domowym) na wsi odsetek uczęszczających wynosi 61%, a w wielkich miastach – 76%. Inaczej mówiąc, różnice między dziećmi mieszkającymi na wsi, w małych i średnich oraz dużych miastach występują na ogół niezależnie od zasobów oraz statusu społecznego i kapitału kulturowego.

Tabela 8.24.

Odsetek uczęszczających do przedszkola lub szkoły podstawowej dzieci w wieku 4-6 lat

	Klasa miejscowości zamieszkania			Ogółem
	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
Ocena sytuacji dochodowej				
dobrze lub bardzo dobrze	70%	83%	87%	80%
średnio	67%	73%	85%	73%
źle lub bardzo źle	61%	53%	77%	61%
Wykształcenie głowy gospodarstwa domowego				
szkoła podstawowa (8 klas)/gminazjum lub niższe zasadnicza zawodowa	50%	58%	76%	56%
szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) bez matury	64%	65%	77%	66%
szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) z maturą	69%	69%	82%	71%
szkoła policealna, licencjat, inżynier	71%	76%	84%	77%
magister lub wyżej	76%	72%	93%	81%
magister lub wyżej	83%	87%	88%	87%
Liczba książek w gospodarstwie domowym				
mniej niż 25 książek	61%	61%	76%	64%
26-100 książek	66%	78%	91%	76%
więcej niż 100 książek	83%	84%	86%	84%
Ogółem	67%	72%	85%	74%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, które nie uczęszczały do przedszkola, podobnie jak w przypadku dzieci w wieku do trzeciego roku życia, najczęściej pozostawały one pod opieką rodziców. Ogólnie, podobnie jak w przypadku młodszych dzieci, można zauważyć duże różnice w decyzjach podejmowanych odnośnie trzylatków, cztero-latków i pięciolatków co do rodzaju opieki w zależności od tego, czy rodzina mieszka na wsi, w małym lub średnim czy też dużym mieście (tabela 8.25). Wśród dzieci mieszkających na wsi dwie trzecie uczęszczało w roku szkolnym 2013/2014 do przedszkola lub szkoły podstawowej, 30% pozostawało głównie pod opieką rodziców. Wśród dzieci z miast do 100 tys. mieszkańców odsetki te wynoszą 73% i 22%, a wśród dzieci z wielkich miast aż 85% uczęszczało do jakiejś placówki edukacyjnej, a tylko 13% było głównie pod opieką rodziców.

Tabela 8.25.

Rodzaj opieki – dzieci 4-6 lat

	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys.	Miasto powyżej 100 tys.	Ogółem
Uczęszczało do przedszkola lub szkoły podstawowej	67%	73%	85%	74%
Dziecko pozostawało pod opieką rodziców	30%	22%	13%	23%
Dziecko pozostawało pod opieką innych członków gospodarstwa domowego	5%	4%	2%	4%
Dziecko pozostawało pod bezpłatną opieką osób spoza gospodarstwa domowego	1%	2%	1%	2%
Dziecko pozostawało pod płatną opieką osób spoza gospodarstwa domowego, np. miało zapewnioną opiekę płatnej opiekunki	0%	1%	1%	1%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Powody niekorzystania ze żłobków i przedszkoli

Rodziców dzieci, które nie uczęszczały do żłobków lub przedszkoli, zapytano o powody takiej sytuacji. Mogli oni wskazać tylko jeden taki powód, więc odpowiedzi należy interpretować z pewną ostrożnością, szczególnie że jedna z dostępnych odpowiedzi jest wyraźnie bardziej niż inne poprawna z punktu widzenia norm dotyczących wychowywania dzieci „uważam(y), że jest to najlepszy sposób opieki, jaki można dziecku zapewnić”. Taki powód przebywania dziecka w domu podano w przypadku 83% dzieci najmłodszych (do trzeciego roku życia) i 74% dzieci w wieku przedszkolnym. Na wsi wybierano tę odpowiedź relatywnie częściej niż w miastach.

Tabela 8.26.

Powody nieuczęszczania dziecka do żłobka/przedszkola w zależności od miejsca zamieszkania

Dzieci do 3. r.ż. (0-3 lata)				
	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys.	Miasto powyżej 100 tys.	Ogółem
Uważam(y), że jest to najlepszy sposób opieki, jaki można dziecku zapewnić	85%	81%	82%	83%
Nie stać nas na zapewnienie dziecku opieki w żłobku/przedszkolu	3%	7%	7%	5%
Dziecko nie zostało przyjęte do żłobka/przedszkola z powodu braku miejsc	1%	3%	4%	2%
W naszej okolicy nie ma żłobka/przedszkola	6%	1%		3%
Nie odpowiada nam jakość usług w okolicznych/dostępnych żłobkach/przedszkolach	0%	0%	1%	1%
Problemy zdrowotne lub rozwojowe dziecka nie pozwalają mu na uczęszczanie do żłobka/przedszkola/szkoły	0%	1%	1%	1%
Inne	4%	7%	5%	5%
Ogółem	100%	100%	100%	100%
Dzieci w wieku przedszkolnym (4-6 lat)				
	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys.	Miasto powyżej 100 tys.	Ogółem
Uważam(y), że jest to najlepszy sposób opieki, jaki można dziecku zapewnić	77%	72%	68%	74%
Nie stać nas na zapewnienie dziecku opieki w żłobku/przedszkolu	6%	17%	9%	11%
Dziecko nie zostało przyjęte do żłobka/przedszkola z powodu braku miejsc	4%	5%	7%	5%
W naszej okolicy nie ma żłobka/przedszkola	9%	0%		4%
Nie odpowiada nam jakość usług w okolicznych/dostępnych żłobkach/przedszkolach	1%	3%	4%	2%
Problemy zdrowotne lub rozwojowe dziecka nie pozwalają mu na uczęszczanie do żłobka/przedszkola/szkoły	1%		3%	1%
Inne	3%	4%	9%	
Ogółem	100%	100%	100%	100%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Dla części rodziców dzieci nie uczęszczających do żłobka lub przedszkola nie był to jednak wybór, ale raczej brak możliwości jego dokonania. W przypadku 11% dzieci najmłodszych oraz 22% dzieci w wieku przedszkolnym albo rodziców nie było stać na zapewnienie dzieciom opieki w takich placówkach, albo nie było jej w okolicy lub dziecko nie zostało do niej przyjęte lub jakość usług w dostępnych placówkach nie spełniała

oczekiwani rodziców lub opiekunów dzieci. Na wsi większym problemem jest, co dość jasne, brak żłobka lub przedszkola, podczas gdy w miastach – brak miejsc w takich placówkach. Warto przy tym zauważyć, że choć polskie przedszkola to w przeważającej większości przedszkola publiczne, które nie pobierają opłat za podstawowy zakres opieki, to co dziesiąty rodzic dziecka w wieku przedszkolnym nie uczęszczającego do takiej placówki jako główny powód tej sytuacji wskazał brak możliwości finansowych – należy tu myśleć o kosztach takich jak opłata za wyżywienie, opłaty za dowóz dziecka i opłaty formalnie nieobowiązkowe, a w praktyce ponoszone przez rodziców. W miastach do 100 tys. mieszkańców powód taki podano w 17% przypadków.

Nawet jeśli w przypadku 80% dzieci nieuczęszczających do żłobka lub przedszkola ich rodzice lub opiekunowie uważają, że jest to najlepsza możliwa forma opieki, to w przypadku 20% dzieci nieuczęszczających do żłobka lub przedszkola nie jest to wybór rodziców, ale raczej sytuacja, w której wyboru nie mają.

8.4.2.3. Nauka nieobowiązkowa – podsumowanie

Podsumowując, uwarunkowania lokalne, a dokładniej dostępność żłobków i przedszkoli, kształtują sytuację rodziców i opiekunów dzieci do szóstego roku życia. Tam, gdzie są one dostępne, rodzice mogą podjąć decyzję co do tego, czy skorzystać z takiej formy opieki i w jakim wieku się na nią zdecydować. Tam, gdzie ich nie ma, małe dziecko właściwie zawsze musi zostać w domu, niezależnie od tego, jakie są w tym względzie preferencje rodziców. Szczególnie w przypadku najmłodszych dzieci niska dostępność instytucjonalnych form opieki nad nimi przyczynia się do niskiego stopnia uczestnictwa, ograniczając wielu rodzinom możliwość dokonywania jakiegokolwiek wyboru dotyczącego ich dzieci. Warto przy tym zaznaczyć, że jest to jednocześnie wybór dotyczący dorosłych, jako że oznacza zazwyczaj pozostawanie w domu jednego z rodziców, najczęściejj matki dziecka.

8.4.3. Szkoły podstawowe i gimnazja

Dzieci w wieku od siódmego do piętnastego roku życia podlegają obowiązkowi szkolnemu, a zatem jeśli rodzice podejmują jakąś decyzję, to dotyczy ona wyboru placówki. Jednak warto podkreślić, że zgodnie z prawem każde dziecko w wieku szkolnym jest przypisane do placówki w danym obwodzie, tzn. do szkoły rejonowej. Ustawa o systemie oświaty mówi, że „do klasy pierwszej publicznej szkoły podstawowej i do klasy pierwszej publicznego gimnazjum, którym ustalono obwód, dzieci i młodzież zamieszkałe w tym obwodzie przyjmuje się z urzędu”. Nie oznacza to, że dzieci nie mogą chodzić do szkoły innej niż ta, do której zostały przypisane. Niemniej zarówno w przypadku szkół podstawowych, jak i gimnazjów sytuacje tego rodzaju zdarzają się rzadko.

Zgodnie z danymi z Systemu Informacji Oświatowej, zdecydowana większość dzieci uczęszcza do szkół rejonowych i dane z badania są tu zgodne ze statystykami oświatowymi (86% uczniów szkół podstawowych i 82% gimnazjalistów). Zależy to przy tym w dużym stopniu od wielkości miejscowości. W dużych miastach najmniej uczniów uczęszcza do szkoły rejonowej (77% uczniów podstawówek i taki sam odsetek gimnazjalistów). W przypadku dzieci z gmin wiejskich nie oznacza to rzecz jasna szkoły znajdującej się w ich miejscowości – do szkoły podstawowej w innej wsi lub mieście dojeżdża

prawie połowa (47%) uczniów szkół podstawowych z gmin wiejskich oraz dwie trzecie (67%) gimnazjalistów z gmin wiejskich.

Tabela 8.27.

Wybór szkoły rejonowej lub innej w zależności od miejsca zamieszkania

		Szkoła rejonowa	Inna niż rejonowa	
Szkoła podstawowa	gmina wiejska	89%	11%	100%
	miasto do 20 tys.	90%	10%	100%
	miasto 20-100 tys.	84%	17%	100%
	miasto 100-200 tys.	87%	13%	100%
	miasto 0,2-0,5 mln	84%	16%	100%
	miasto powyżej 0,5 mln	77%	23%	100%
Ogółem		86%	14%	100%
Gimnazjum	gmina wiejska	89%	12%	100%
	miasto do 20 tys.	83%	17%	100%
	miasto 20-100 tys.	76%	24%	100%
	miasto 100-200 tys.	72%	29%	100%
	miasto 0,2-0,5 mln	69%	31%	100%
	miasto powyżej 0,5 mln	77%	23%	100%
Ogółem		82%	18%	100%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Szkoła rejonowa może być przy tym szkołą „z wyboru” albo wyborem oczywistym. W wielu przypadkach jest to jedyna szkoła, którą rozważano. Jak już wspomniano, w przypadku 90% uczniów szkół podstawowych nie brano pod uwagę żadnej poza tą, do której dziecko uczęszcza. W przypadku gimnazjów odsetek ten był nieco niższy. Dla 16% gimnazjalistów ich szkoła nie była jedyną braną pod uwagę. Jeśli rozważano więcej niż jedną szkołę, to praktycznie zawsze pod uwagę brano dwie lub trzy placówki. Rozważanie czterech lub więcej opcji odnotowano w mniej niż 1% przypadków, zarówno jeśli chodzi o szkołę podstawową, jak też gimnazjum, dlatego też w dalszej części prezentacja danych będzie ograniczona do odsetka dzieci, w przypadku których rozważano więcej niż jedną opcję. Na ogół im większe miasto, tym bardziej rodzice lub opiekunowie wybierają szkołę.

Zależność tę tylko częściowo tłumaczyć można różnicami w wykształceniu i kapitale kulturowym rodziców między dziećmi z gmin wiejskich, mniejszych i większych miast. Nawet jeśli oddzielnie porównujemy decyzje podejmowane w rodzinach o podobnym statusie społecznym (tu mierzonym wykształceniem głowy gospodarstwa domowego), kapitale kulturowym (którego wskaźnikiem jest liczba książek w gospodarstwie domowym) czy sytuacji finansowej, różnice między wsią, małymi i dużymi miastami nadal są widoczne.

Tabela 8.28.

Odsetek dzieci, w przypadku których rozważano więcej niż jedną szkołę w zależności od wybranych zmiennych opisujących status społeczno-ekonomiczny i kapitał kulturowy rodziny

Odsetek dzieci, w przypadku których rozważano więcej niż jedną szkołę					
Ocena sytuacji finansowej		Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	Ogółem
Wybór dotyczący szkoły podstawowej dla dziecka	dobrze lub bardzo dobrze	8%	14%	16%	12%
	średnio	4%	10%	18%	9%
	źle lub bardzo źle	3%	13%	11%	8%
Wybór dotyczący gimnazjum dla dziecka	dobrze lub bardzo dobrze	7%	25%	27%	18%
	średnio	9%	17%	36%	17%
	źle lub bardzo źle	6%	25%	23%	14%

Odsetek dzieci, w przypadku których rozważano więcej niż jedną szkołę					
Wykształcenie głowy gospodarstwa domowego		gmina wiejska	miasto do 100 tys. mieszkańców	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	Ogółem
Wybór dotyczący szkoły podstawowej dziecka	szkoła podstawowa (8 klas)/gimnazjum lub niższe	4%	10%	7%	6%
	zasadnicza zawodowa	3%	6%	9%	5%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) bez matury	8%	13%	10%	11%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) z maturą	6%	13%	18%	12%
	szkoła policealna, licencjat, inżynier	12%	18%	23%	18%
magister lub wyżej	6%	19%	22%	17%	
Wybór dotyczący gimnazjum dla dziecka	szkoła podstawowa (8 klas)/gimnazjum lub niższe	2%	6%	21%	5%
	zasadnicza zawodowa	9%	15%	22%	12%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) bez matury	9%	25%	29%	19%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) z maturą	4%	18%	38%	19%
	szkoła policealna, licencjat, inżynier	6%	36%	39%	25%
magister lub wyżej	14%	38%	32%	29%	

Odsetek dzieci, w przypadku których rozważano więcej niż jedną szkołę

Liczba książek		Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	Ogółem
Wybór dotyczący szkoły podstawowej dziecka	mniej niż 25 książek	3%	8%	11%	6%
	26-100 książek	4%	11%	11%	8%
	więcej niż 100 książek	13%	19%	25%	19%
Wybór dotyczący gimnazjum dla dziecka	mniej niż 25 książek	6%	15%	16%	10%
	26-100 książek	8%	19%	30%	15%
	więcej niż 100 książek	16%	34%	42%	31%

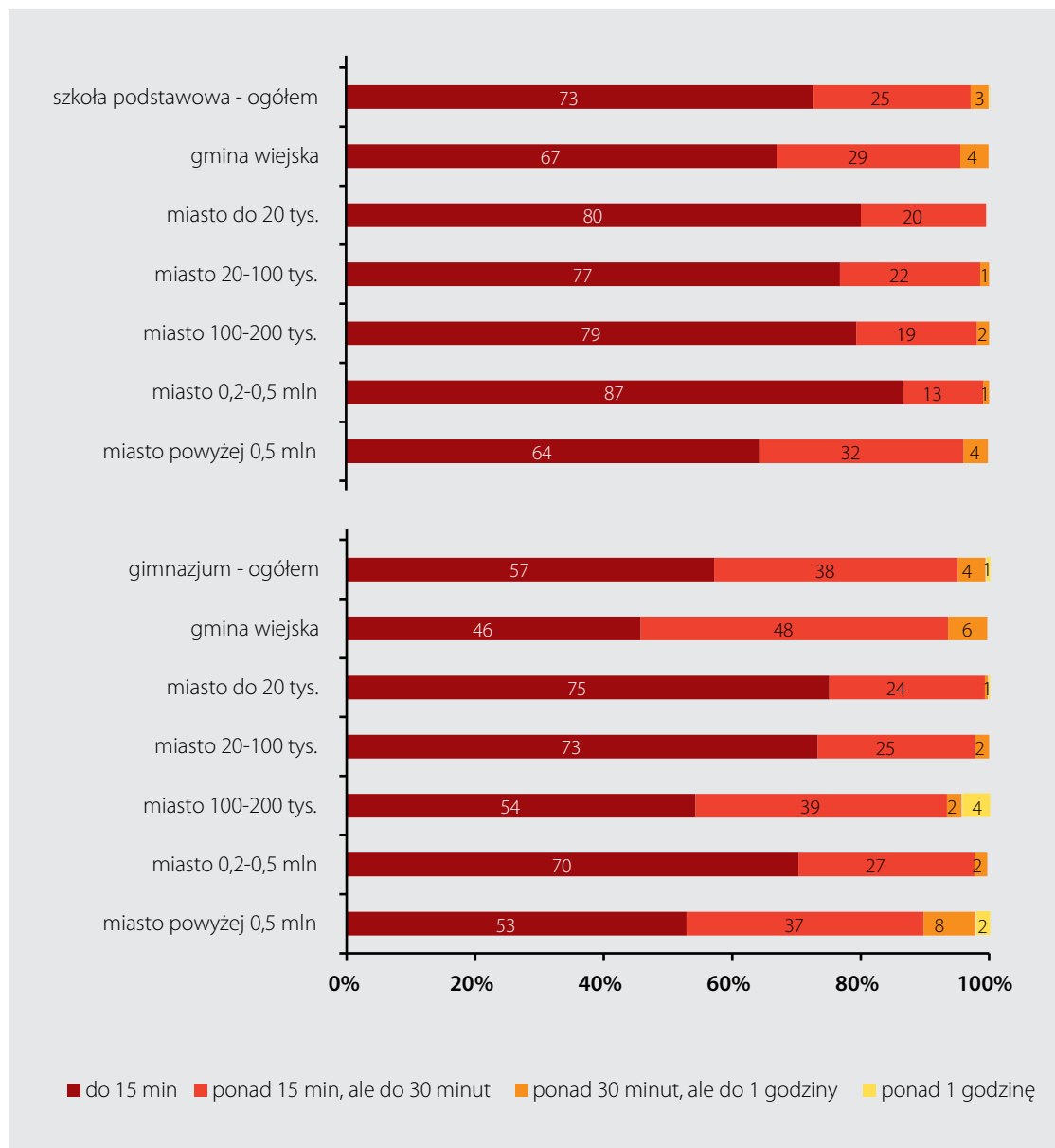
Odsetek dzieci, w przypadku których rozważano więcej niż jedną szkołę

Ogółem	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	Ogółem
Wybór dotyczący szkoły podstawowej dziecka	5%	12%	16%	10%
Wybór dotyczący gimnazjum dla dziecka	7%	20%	31%	16%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Podobnie jak w przypadku przedszkolaków, analizowano, ile zajmuje uczniom dotarcie do szkoły. Najdłużej do szkół dojeżdżają dzieci ze wsi i z wielkich miast. W przypadku uczniów szkół podstawowych dojazd do szkoły zajmuje więcej niż 15 minut jednej trzeciej dzieci z gmin wiejskich i nieco ponad jednej trzeciej dzieci z największych miast (powyżej 0,5 mln mieszkańców). W miastach poniżej 0,5 mln mieszkańców ponad trzy czwarte dzieci dociera do szkoły w mniej niż 15 minut. Około połowie gimnazjalistów z gmin wiejskich dojazd do szkoły zajmuje więcej niż 15 minut i podobnie jest w przypadku gimnazjalistów z wielkich miast. Również w miastach 100-200 tys. mieszkańców gimnazjaliści mają relatywnie „dalej” do swoich szkół niż ich rówieśnicy z mniejszych miast i z miast bardzo dużych, ale nie największych (200-500 tys. mieszkańców).

Rysunek 8.14. Czas dojazdu do szkoły a klasa wielkości miejscowości zamieszkania



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Co ważne, w zależności od tego, czy weźmie się pod uwagę wieś, małe czy duże miasta, inne są przyczyny relatywnie długich dojazdów (tabela 8.29). W przypadku uczniów szkół podstawowych z gmin wiejskich uczniowie dojeżdżający „z wyboru”, czyli do szkoły innej niż rejonowa, dłużej niż 15 minut stanowili 5% wszystkich uczniów, a ci, którzy dojeżdżali więcej niż 15 minut z konieczności, tj. do szkoły rejonowej – 28%. W wielkich miastach analogiczne odsetki wynosiły 9% i 14%. Jeśli zatem uczniowi szkoły podstawowej na wsi dotarcie do szkoły zajmuje więcej niż 15 minut, to zazwyczaj jest tak z konieczności, a nie dlatego, że rodzice zdecydowali się na szkołę inną niż rejonową.

wa (28% w porównaniu z 5%). W przypadku dzieci z miast nie jest to już takie oczywiste. Prawidłowość ta jest jeszcze wyraźniejsza w przypadku gimnazjalistów. W gminach wiejskich 45% uczniów gimnazjum dojeżdża do swojej rejonowej szkoły ponad 15 minut, a kolejne 7% dojeżdża równie długo do gimnazjum innego niż rejonowe. Wśród dzieci z małych i średnich miast odsetki te wynoszą 15% i 10%, a dla wielkich miast: 21% i 18%. A zatem na wsi dłuższe dojazdy wynikają raczej z konieczności niż z wyboru, a w miastach znacznie częściej niż na wsi jest to wynik decyzji podjętej przez rodziców lub opiekunów dziecka.

Tabela 8.29.

Wybór szkoły i czas dojazdu – uczniowie szkół podstawowych i gimnazjum w podziale ze względu na klasę wielkości miejscowości

Wybór szkoły i czas dojazdu		Gmina wiejska	Miasto do 100 tys.	Miasto powyżej 100 tys.	Ogółem
Dziecko uczęszczało do szkoły podstawowej	szkoła rejonowa, w zasięgu mniej niż 15 minut	61%	69%	68%	65%
	rejonowa, 15-30 minut	25%	16%	13%	19%
	rejonowa, ponad 30 minut	3%	1%	1%	2%
	szkoła inna niż rejonowa, mniej niż 15 minut	6%	9%	8%	8%
	inna, 15-30 minut	4%	5%	8%	5%
	inna, ponad 30 minut	1%	1%	1%	1%
Ogółem		100%	100%	100%	100%
Dziecko uczęszczało do gimnazjum	szkoła rejonowa, w zasięgu mniej niż 15 minut	43%	63%	52%	51%
	rejonowa, 15-30 minut	40%	15%	17%	28%
	rejonowa, ponad 30 minut	5%	0%	4%	3%
	szkoła inna niż rejonowa, mniej niż 15 minut	4%	11%	9%	7%
	inna, 15-30 minut	6%	9%	16%	9%
	inna, ponad 30 minut	1%	1%	2%	1%
Ogółem		100%	100%	100%	100%
Ogółem uczniowie szkół podstawowych i gimnazjum	szkoła rejonowa, w zasięgu mniej niż 15 minut	56%	68%	65%	62%
	rejonowa, 15-30 minut	29%	16%	14%	21%
	rejonowa, ponad 30 minut	4%	0%	2%	2%
	szkoła inna niż rejonowa, mniej niż 15 minut	6%	9%	9%	8%
	inna, 15-30 minut	4%	6%	10%	6%
	inna, ponad 30 minut	1%	1%	1%	1%
Ogółem		100%	100%	100%	100%

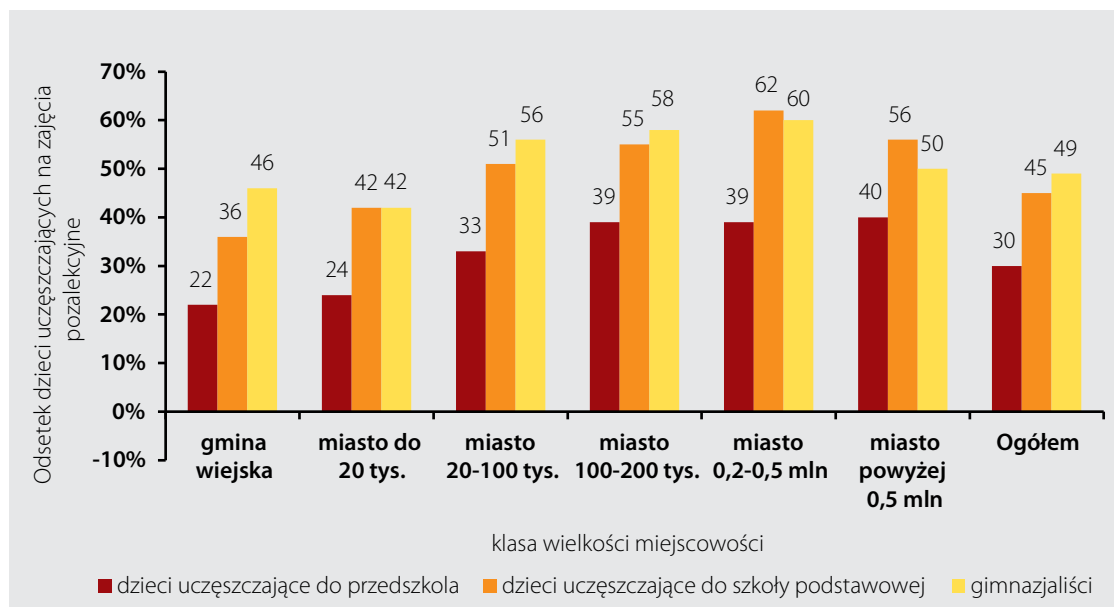
Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Podsumowując, choć w Polsce obowiązuje rejonizacja szkół podstawowych i gimnazjów, rodzice mogą też zapisywać dzieci do innych szkół niż te, do których są przypisane z racji miejsca zamieszkania. Dzieje się tak w przypadku 14% uczniów szkół podstawowych i 18% gimnazjalistów. Im większe miasto, tym bardziej można mówić o podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru szkoły, tj. częściej przy wyborze szkoły rozważane były różne placówki i częściej decydowano się na inną placówkę niż rejonową. Szczególnie w przypadku dzieci z gmin wiejskich, ale też z małych miast rodzice nie dokonują wyboru szkoły i najczęściej dzieci chodzą po prostu do tej szkoły, która jest najbliższej. Może to jednak nadal oznaczać konieczność spędzania dużej ilości czasu na dojazdach.

8.4.4. Zajęcia pozalekcyjne

Podobnie jak w przypadku uczęszczania do żłobka i przedszkola, w przypadku decyzji o zapisaniu dziecka na zajęcia pozalekcyjne mamy do czynienia z aktywnością nieobowiązkową. Występują tu przy tym duże różnice między miastem i wsią. Na wsi na zajęcia pozalekcyjne, definiowane bardzo szeroko jako „zajęcia dodatkowe lub inna aktywność związana z rozwijaniem zainteresowań (np. zajęcia sportowe, muzyczne, nauka języków obcych, czy zbiórki harcerskie lub oaza)” uczęszczało 22% przedszkolaków, 36% uczniów szkół podstawowych i 46% gimnazjalistów. W miastach do 100 tys. mieszkańców odsetki te wynosiły: 30%, 48% i 50%, a w wielkich miastach: 40%, 58%, 55%.

Rysunek 8.15. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych w zależności od etapu edukacji oraz klasy wielkości miejscowości



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Podobnie jak w przypadku uczęszczania do przedszkola, na różnice w stopniu uczestnictwa wpływają różnice dotyczące statusu społeczno-ekonomicznego oraz kapitału kulturowego rodziny. Jednak nadal miejsce zamieszkania ma znaczenie. Na przykład w rodzinach o złej sytuacji materialnej odsetek uczniów szkół podstawowych uczęsz-

czających na dodatkowe zajęcia wynosił 25% na wsi, a w miastach – około 40%. Lokalne uwarunkowania są przy tym bardziej różnicujące w przypadku przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych niż dla gimnazjalistów. Należy pamiętać, że w przypadku gimnazjum dzieci z gmin wiejskich zazwyczaj i tak muszą dojeżdżać do nich do większego ośrodka, więc być może ułatwia to korzystanie również z zajęć pozalekcyjnych.

Tabela 8.30.

Odsetek uczęszczających w zależności od wybranych zmiennych opisujących gospodarstwo domowe i miejsca zamieszkania – ocena sytuacji materialnej

Etap edukacji	Ocena sytuacji materialnej	Klasa wielkości miejscowości		
		Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców
Przedszkole	dobrze lub bardzo dobrze	19%	42%	48%
	średnio	25%	26%	31%
	źle lub bardzo źle	14%	15%	40%
	ogółem	22%	30%	40%
Szkoła podstawowa	dobrze lub bardzo dobrze	48%	61%	66%
	średnio	34%	45%	60%
	źle lub bardzo źle	25%	39%	41%
	ogółem	36%	48%	58%
Gimnazjum	dobrze lub bardzo dobrze	50%	62%	63%
	średnio	49%	48%	55%
	źle lub bardzo źle	39%	45%	39%
	ogółem	46%	50%	55%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Tabela 8.31.

Odsetek uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne w zależności od wybranych zmiennych opisujących gospodarstwo domowe i miejsca zamieszkania – wykształcenie głowy gospodarstwa domowego

Odsetek uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne		Klasa wielkości miejscowości		
Etap edukacji	Wykształcenie głowy gospodarstwa domowego	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców
Przedszkole	szkoła podstawowa (8 klas)/gimnazjum lub niższe	16%	35%	12%
	zasadnicza zawodowa	10%	21%	35%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) bez matury	46%	20%	44%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) z maturą	24%	25%	39%
	szkoła policealna, licencjat, inżynier	20%	30%	38%
	magister lub wyżej	39%	40%	44%
	ogółem	22%	29%	39%
Szkoła podstawowa	szkoła podstawowa (8 klas)/gimnazjum lub niższe	27%	30%	22%
	zasadnicza zawodowa	32%	39%	53%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) bez matury	36%	50%	77%
	szkoła średnia (liceum, liceum profilowane, liceum zawodowe, technikum) z maturą	42%	47%	57%
	szkoła policealna, licencjat, inżynier	55%	59%	65%
	magister lub wyżej	53%	67%	70%
	ogółem	36%	47%	59%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Tabela 8.32.

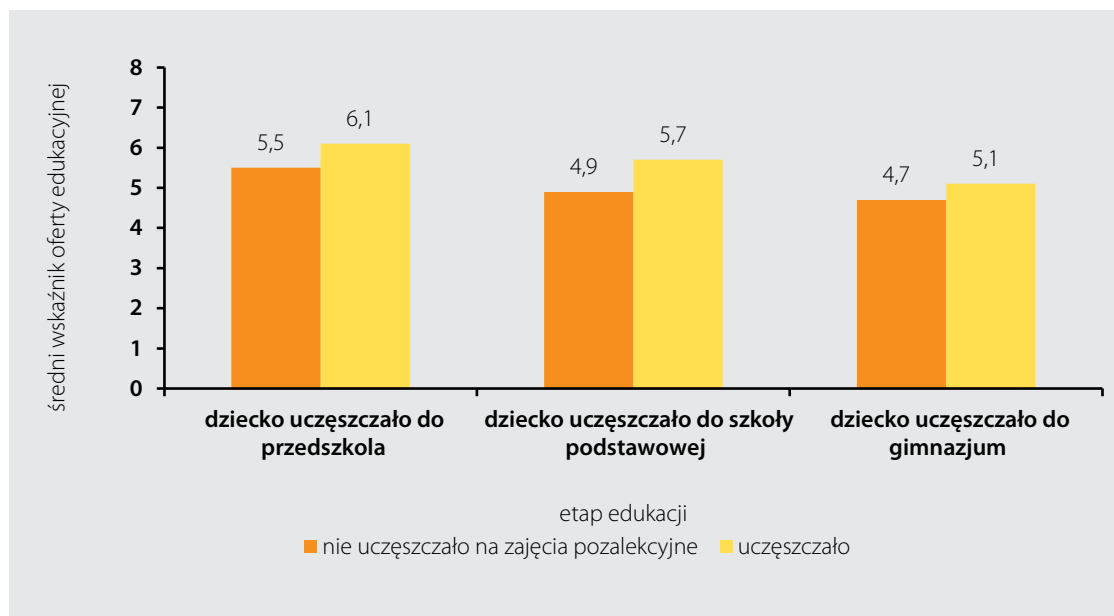
Odsetek uczęszczających w zależności od wybranych zmiennych opisujących gospodarstwo domowe i miejsca zamieszkania – liczba książek w gospodarstwie domowym

Odsetek uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne		Klasa wielkości miejscowości		
Etap edukacji	Liczba książek w gospodarstwie domowym	Gmina wiejska	Miasto do 100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców
Przedszkole	mniej niż 25 książek	16%	26%	25%
	26-100 książek	21%	26%	41%
	więcej niż 100 książek	35%	42%	45%
	ogółem	22%	30%	39%
Szkoła podstawowa	mniej niż 25 książek	24%	38%	40%
	26-100 książek	38%	46%	58%
	więcej niż 100 książek	64%	67%	70%
	ogółem	37%	48%	58%
Gimnazjum	mniej niż 25 książek	42%	37%	34%
	26-100 książek	45%	48%	56%
	więcej niż 100 książek	70%	70%	66%
	ogółem	47%	50%	55%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Na najbardziej ogólnym poziomie można powiedzieć, że tam, gdzie jest szersza oferta edukacyjna (mierzona wskaźnikiem oferty), tam dzieci częściej uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne. Dzieci uczęszczające na takie zajęcia mają dostęp do średnio większej liczby instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją niż dzieci, które nie uczęszczają na takie zajęcia.

Rysunek 8.16. Średni wskaźnik oferty edukacyjnej a uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania UDE, druga runda; dane ważone

Podsumowując, decyzje o zapisaniu dziecka na zajęcia pozalekcyjne silnie zależą od miejsca zamieszkania. Utrudniony dostęp do takich zajęć dotyka najsilniej mieszkańców wsi i małych miast i jest widoczny szczególnie na niższych etapach edukacji. Warta podkreślenia jest zależność między ofertą edukacyjną w najbliższej okolicy a uczęszczaniem na zajęcia – innymi słowy tam, gdzie wysoka będzie podaż instytucji związanych z edukacją łatwiej jest podjąć decyzję o zapisaniu dziecka na zajęcia, co będzie powodowało wyostrenie się różnic między różnymi klasami miejscowości. Dobrym pomysłem może być tu np. wspieranie tych instytucji, do których jest powszechny dostęp (np. bibliotek wiejskich) w takiej działalności.

8.5. Podsumowanie

Celem tego rozdziału raportu z badania *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* było bliższe przyjrzenie się lokalnym uwarunkowaniom decyzji edukacyjnych. Analizowano to, jak i na ile na decyzje edukacyjne wpływały różnice w dostępie do instytucji edukacyjnych w bliskiej odległości od miejsca zamieszkania. We wstępie opisana została pokrótce koncepcja teoretyczna i metodologiczna, na której oparte zostały analizy w części 8.3 i 8.4. Przyjęty w tym opracowaniu model podejmowania decyzji odwołuje się do teorii racjonalnego wyboru i opisywania zjawisk występujących na poziomie makro poprzez odniesienie do zachowań jednostek. Model inspirowany jest modelem nierówności edukacyjnych Goldthorpe i Breena (2012), ale z naciskiem na ograniczenia narzucane przez lokalną dostępność instytucji edukacyjnych, która może silnie modyfikować to, z jakim zbiorem alternatyw aktor ma do czynienia, i w efekcie pozostawiać go w sytuacji niemal pozbawionej wyboru instytucji edukacyjnych. Część empiryczna rozdziału jest podzielona na dwie części odwołujące się do dwóch danych różnych populacji – w pierwszej części analizowane są dane na temat gospodarstw domowych, a w drugiej – na temat poszczególnych członków tych gospodarstw. Najpierw naszkicowa-

ne zostało tło dotyczące wiedzy o instytucjach edukacyjnych i podaży tych instytucji w najbliższym otoczeniu gospodarstwa domowego, ze szczególnym uwzględnieniem instytucji związanych z edukacją do 15 roku życia. Te analizy odnosiły się do danych dotyczących gospodarstw domowych oraz były uzupełniane przez dane GUS. Okazuje się, że po pierwsze, Polacy dobrze orientują się w ofercie edukacyjnej w najbliższej okolicy i nie dotyczy to wyłącznie rodziców dzieci w wieku szkolnym, poziom orientacji jest zaś wyraźnie lepszy w małych niż w dużych miejscowościach. Wpisuje się to dość dobrze w wyniki innych badań mówiących o istotnej roli bliskości instytucji edukacyjnej jako podstawowym kryterium wyboru – ludzie, szczególnie w mniejszych miejscowościach, żyją bardzo lokalnie i sieć instytucji edukacyjnych wydaje się być częścią obrazu ich otoczenia.

Po drugie, udało się uzyskać dość ciekawy obraz subiektywnej oceny podaży instytucji edukacyjnych w najbliższej okolicy gospodarstw domowych. Obraz ten w pewnym stopniu jest uwarunkowany klasą wielkości miejscowości. Jednak nie jest to prosta funkcjonalna zależność. Choć, jak można było się spodziewać, przepaść między miastem a wsią jest tu bardzo dobrze widoczna, warto jednak podkreślić, że zarówno w obrębie wsi, jak i miast widoczne jest zróżnicowanie dostępu do instytucji edukacyjnych – innymi słowy mamy do czynienia zarówno ze wsiami z bardzo dobrym, jak i bardzo złym dostępem do edukacji, jak i z gospodarstwami z dużych miast mającymi poczucie, że w ich bliskiej okolicy oferta edukacyjna jest uboga. Bardzo ciekawa jest też niejednorodność różnych wymiarów dostępu do edukacji w miastach z dość wyraźnym pogorszeniem parametrów tego dostępu w miastach dużych, ale nie największych. Jest to zjawisko występujące na tyle systematycznie, że cenne byłoby jego dokładniejsze zbadanie. W nieco bardziej pogłębionej analizie dotyczącej zakresu i kontekstu podejmowania decyzji związanych z dziećmi do 15 roku życia uderza przede wszystkim w zasadzie tylko symboliczna podaż instytucji związanych z opieką nad dziećmi młodszymi niż 3 lata, co jest problemem ogólnopolskim i dotyka nie tylko ośrodki wiejskie. Istotne ograniczenie dla podejmowania decyzji dotyczących edukacji dzieci stanowić może również bardzo słaba na wsiach w porównaniu z miastami podaż instytucji edukacyjnych na poziomie edukacji nieobowiązkowej (przedszkole). Dostęp do szkół podstawowych i gimnazjów jest powszechny, ale połączony z silnie różnicującą uczniów mieszkających na wsi i w mieście koniecznością dojazdów – przede wszystkim w przypadku gimnazjów.

Szczegółowe analizy rozwijają te intuicje i pozwalają na uszczegółowienie wniosków. Po pierwsze, dane dotyczące dzieci pokazują, że uwarunkowania lokalne de facto kształtują sytuację decyzyjną rodziców dzieci do szóstego roku życia – jeśli instytucje te są dostępne, rodzice mogą podejmować decyzję, czy chcą skorzystać z takiej formy opieki. Możliwość podejmowania takiej decyzji jest dostępna tylko dla niewielkiej części Polaków, szczególnie w przypadku dzieci najmłodszych. W znacznej części przypadków dla dzieci najmłodszych i w przypadku znacznego odsetka dzieci w wieku przedszkolnym z terenów wiejskich uwarunkowania lokalne przekładają się na to, że rodzice, niezależnie od swoich preferencji, muszą pozostawić dziecko w domu do czasu osiągnięcia wieku, w którym zostanie objęte edukacją przygotowującą je do szkoły. Jeśli niezbędną opiekę nad dzieckiem przejmie jeden z rodziców, to opisane ograniczenie wyboru ma dużą szansę stać się jednocześnie ograniczeniem jego wyborów zawodowych i edukacyjnych. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów sytuacja jest inna, przede wszystkim ze względu na to, że na tym etapie nauka jest obowiązkowa. W zdecydowanej większości przypadków rodzice zapisują dzieci do rejonowych szkół

podstawowych i gimnazjów. Tu bardzo widocznie na możliwości wyboru nakłada się zróżnicowanie podaży instytucji edukacyjnych powiązane z klasą wielkości miejscowości – w większych ośrodkach miejskich przy wyborze szkoły rozważane były różne placówki i częściej decydowano się na inną placówkę niż rejonowa. Na wsi i w małych miastach rodzice w zasadzie nie dokonują wyboru szkoły – tam najczęściej dzieci chodzą po prostu do tej szkoły, która jest najbliższej, choć niekoniecznie jest fizycznie blisko. Ze względu na bardzo wyraźnie widoczne zjawisko ograniczenia przez uwarunkowania lokalne możliwości podejmowania decyzji odnośnie wyboru placówek edukacyjnych dla dzieci rekomendowana jest szczególna dbałość o jakość już istniejących instytucji edukacyjnych, np. poprzez rozwijanie systemów wsparcia szkół w pracy nad jakością nauczania. Dotyczy to przede wszystkim szkół podstawowych i gimnazjów znajdujących się na wsi i w mniejszych miejscowościach. Warto podkreślić, że uwarunkowania lokalne wpływają również na możliwość udziału dzieci w zajęciach pozalekcyjnych. Z tego względu warto rozwijać i wspierać programy i inicjatywy (np. samorządowe, ale też pozarządowe), których celem jest poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych dla tych dzieci, które ze względu na uwarunkowania lokalne mają do nich utrudniony dostęp. Dobrym pomysłem może być tu np. wspieranie bibliotek wiejskich w takiej działalności ze względu na powszechny dostęp do takich placówek.

9. Zależności między biografią edukacyjną i rodzinną

Z. Brzozowska, I. E. Kotowska

9.1. Wprowadzenie

We współczesnych społeczeństwach zależność pomiędzy wykształceniem kobiet a ich dzietnością jest na ogół negatywna (Mare i Maralani, 2006). Dzieje się tak z różnych powodów: osoby kształcące się dłużej później decydują się na dziecko (Ní Bhrolcháin i Beaujouan, 2012), ponieważ bycie uczniem czy studentem utrudnia pełnowymiarową pracę zawodową, nie zapewnia więc wystarczających środków ekonomicznych do założenia rodziny; z drugiej strony kobiety, które zaszły w ciążę wcześnie, rzadko wracają do formalnego systemu kształcenia, na ogół kończą więc edukację na wcześniejszych etapach (Cohen i in., 2011). Często przywołuje się także argument tzw. kosztów utraconych możliwości (opportunity costs) posiadania dzieci, które są na ogół wyższe dla kobiet lepiej wykształconych – mają one większe szanse na satysfakcjonującą karierę zawodową, którą, zakładając liczną rodzinę, mogą zahamować lub stracić (Joshi, 1998, Liebroer, 2005).

Pokrewne podejście ekonomiczne akcentuje natomiast konflikt między ilością a jakością (quality–quantity trade-off): wykształcenie, czyli klucz do sukcesu w merytokracyjnym społeczeństwie, wymaga niemałych nakładów, zarówno czasowych, jak i finansowych, a że rodzice dążą zazwyczaj do tego, by ich potomstwo osiągnęło co najmniej taki sam status społeczno-ekonomiczny jak oni (a najlepiej wyższy), to rodzice z wyższym wykształceniem mają szczególnie wysokie oczekiwania wobec swoich latorośli (Becker, 1960, Hanushek, 1992). Dlatego też wolą zainwestować więcej w mniejszą liczbę dzieci niż mniej w liczniejsze potomstwo. Drugą stroną medalu takiej zależności jest negatywna korelacja pomiędzy liczbą posiadanego rodzeństwa a wykształceniem, wykazana w licznych badaniach dla społeczeństw zachodnich (Blake, 1981, 1989, Kasarda i Billy, 1985, Desai, 1995, Downey, 1995, Steelman et al., 2002). Prowadzi nas ona do zagadnienia dziedziczenia dzietności, czyli pozytywnej zależności między liczbą rodzeństwa a liczbą własnych dzieci (Johnson i Stokes, 1976, Anderton et al., 1987, Murphy, 1999, Murphy i Knudsen, 2002). Do jej wyjaśnienia używa się na ogół dwóch teorii: socjalizacji, która kładzie nacisk na dziedziczenie hierarchii wartości, w tym norm dotyczących rodziny (Preston, 1976, Anderton et al., 1987, Kolk, 2014), i dziedziczenia cech społeczno-ekonomicznych (Duncan et al., 1965, Barber, 2001, Jennings i Leslie, 2013).

W niniejszym opracowaniu dokonana jest analiza zależności między biografią edukacyjną a biografią rodzinną. Ta pierwsza jest opisywana ścieżką edukacyjną, prowadzącą do osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia. Biografię rodzinną charakteryzuje liczba dzieci posiadanych przez kobiety urodzone między rokiem 1950 a 1979, czyli dzietność kohortowa (dzietność zrealizowana). Wykorzystujemy w niej wyniki analiz poświęconych związkowi między międzypokoleniową ruchliwością edukacyjną a dzietnością kohortową (Brzozowska, 2015). Ponadto przeprowadzamy nowe analizy dzietności kohortowej, biorąc pod uwagę rok urodzenia kobiet, liczbę rodzeństwa oraz aspiracje edukacyjne rodziców (operacjonalizowane za pomocą liczby książek w domu rodzinnym). Uwzględniamy przy tym podział na kobiety, które decydowały o posiadaniu dzieci przed zmianą ustroju i po niej, czyli na urodzone przed 1966 r. i później (kobiety urodzone w 1966 r. miały w 1989 r. 23 lata, czyli średnio miały jeszcze niecały

rok do zostania matkami – średni wiek urodzenia pierwszego dziecka dla roczników 1965-69 wynosił 23,9 roku). W przypadku kobiet posiadających przynajmniej jedno dziecko kontrolujemy także czas, jaki upłynął między zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka, oraz analizujemy jego korelaty. Spodziewamy się, że czas ten będzie się zmniejszał wraz ze wzrostem wykształcenia. Z jednej strony kobiety kończące naukę jako nastolatki na ogół nie zakładają natychmiast rodzin, z drugiej zaś strony kobiety z wykształceniem wyższym, które chcą mieć dzieci, raczej szybko się na nie decydują, nie mając zbyt wiele czasu na odkładanie rodzicielstwa.

Niniejsza rozważania wpisują się w nieliczne próby analiz zmian płodności w Polsce w ujęciu kohortowym (por. np. Holzer-Żelaźewska, Tymicki, 2009; Frątczak i inni, 2011).

9.2. Metody analiz

W analizach wykorzystano obserwacje dla kobiet urodzonych w latach 1950-1979 z pełną informacją na temat ścieżki edukacyjnej i liczby urodzonych dzieci (14 461 obserwacji). Wyodrębniono sześć ścieżek edukacyjnych, które odpowiadają zakończeniu edukacji na: szkole podstawowej (ścieżka 1), zasadniczej szkole zawodowej (ścieżka 2), technikum lub liceum ogólnokształcącym (ścieżka 3), szkole policealnej (ścieżka 4), szkole wyższej (zdobycie tytułu licencjata, inżyniera, magistra lub doktora – ścieżka 5). Ostatnia ścieżka 6 grupuje respondentów o niestandardowych biografiach edukacyjnych, np. takich, którzy przerywali naukę. Skorzystano przy tym ze ścieżek opisywanych w raporcie pod redakcją Rószkiewicz i Saczuk (2014, s. 35-36) jako zasadnicze. Do analiz włączono tylko dzieci biologiczne respondentek.

Analizy opisowe przeprowadzono dla kobiet ze wszystkich wyżej wymienionych roczników, pogrupowanych w pięcioletnie kohorty: 1950-54, 1955-1959, 1960-64, 1965-69, 1970-74, 1975-79. W analizach wielozmiennowych wzięto natomiast pod uwagę wyłącznie kobiety, których kariera reprodukcyjna ma się ku końcowi, czyli kobiety w wieku 40 lat i więcej (a zatem urodzone przed 1974 r.).

Zależność między międzypokoleniową ruchliwością edukacyjną a kohortowym współczynnikiem dzietności badano przy użyciu modelu ruchliwości (diagonal mobility model), rozwiniętego przez Sobela (Sobel, 1981, 1985). Modele tego typu pozwalają przedstawić wpływ wykształcenia na zmienną zależną jako średnią ważoną dwóch czynników: wykształcenia rodziców (grupy pochodzenia) i wykształcenia respondenta (grupy docelowej). Opis i specyfikację modelu można znaleźć w artykule, z którego pochodzą przytoczone tu analizy (Brzozowska, 2015).

Do estymacji znaczenia wykształcenia i aspiracji domu rodzinnego dla dzietności zrealizowanej użyto uogólnionego modelu liniowego dla rozkładu Poissona. Osobno oszacowano model kohortowy współczynnika dzietności matek (czyli przeciętnej liczby dzieci dla kobiet mających co najmniej jedno dziecko), do którego dodano zmienną mierzącą czas między ukończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka (w latach). Spodziewamy się, że zmienna ta wywiera istotny wpływ na osiągniętą dzietność, dlatego w kolejnym, trzecim modelu, tym razem liniowym, badamy jej związek z wykształceniem, kontrolując rok urodzenia respondentek. W modelach dla matek bierzemy pod uwagę tylko te obserwacje, dla których czas między zakończeniem kształcenia a pierwszym dzieckiem wyniósł +/- dwa odchylenia standardowe (czyli, przy śred-

niej 5 lat i takim samym odchyleniu standardowym, od -5 do +15 lat). Obserwacje spoza tego przedziału zaburzały liniowość modelu.

9.3. Wyniki

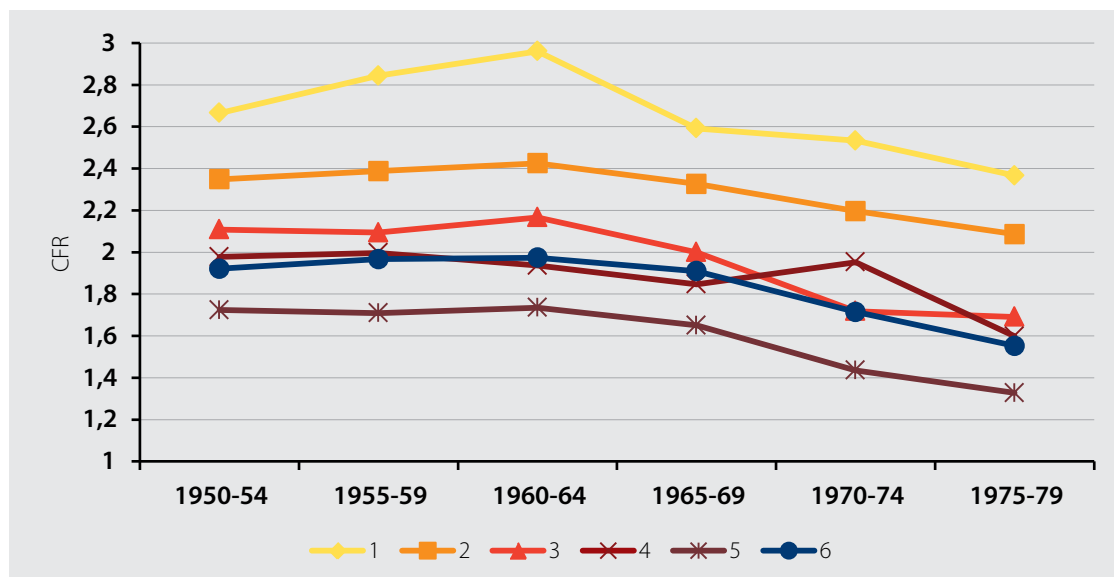
9.3.1. Analizy opisowe

9.3.1.1. Dzietność kohortowa

Dla wszystkich ścieżek wykształcenia średnia liczba dzieci urodzonych przez kobiety z najmłodszych roczników jest o około 12-15% (20% wśród kobiet realizujących ścieżkę 3 i 4) niższa niż dzietność kobiet z roczników najstarszych (rysunek 9.1). Trend spadkowy zapoczątkowały kobiety urodzone po 1964 r., wcześniej dzietność utrzymywała się na stałym poziomie lub rosła (ścieżki 1-3). Podczas gdy wśród kobiet urodzonych między 1950 a 1964 r. tylko kobiety z wykształceniem wyższym (ścieżka 5) miały poniżej dwójki dzieci (przeciętnie 1,7), to wśród kohort z wczesnych lat 70. grupa kobiet realizująca model 2+1 powiększyła się o kobiety kończące ścieżki 3, 4 i 6. Jedynie kobiety z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym (ścieżki 1 i 2) mają powyżej dwójki dzieci (odpowiednio 2,5 i 2,2). Wśród kobiet najmłodszych, urodzonych w latach 1975-79, współczynniki dzietności są jeszcze niższe, ale grupa ta była w chwili badania w wieku 34-38 lat, więc jej dzietność może jeszcze wzrosnąć.

Mimo tych zmian we wszystkich analizowanych rocznikach kobiet widać bardzo silne i stałe w czasie zróżnicowanie średniej liczby dzieci ze względu na wykształcenie. Kobiety z wykształceniem co najwyżej podstawowym (ścieżka edukacyjna 1) rodzą przeciętnie nieco ponad jedno dziecko więcej niż kobiety z wykształceniem wyższym (ścieżka 5). Dzietność absolwentek szkół zawodowych (ścieżka 2) jest o około 12% (bliisko 0,3 dziecka) niższa niż kobiet, które zakończyły edukację na szkole podstawowej. Kobiety z wykształceniem średnim i policealnym (ścieżka 3 i 4) sytuują się znacznie bliżej absolwentek szkół wyższych, choć ich dzietność jest średnio o 20% wyższa.

Rysunek 9.1. Średnia liczba dzieci według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek



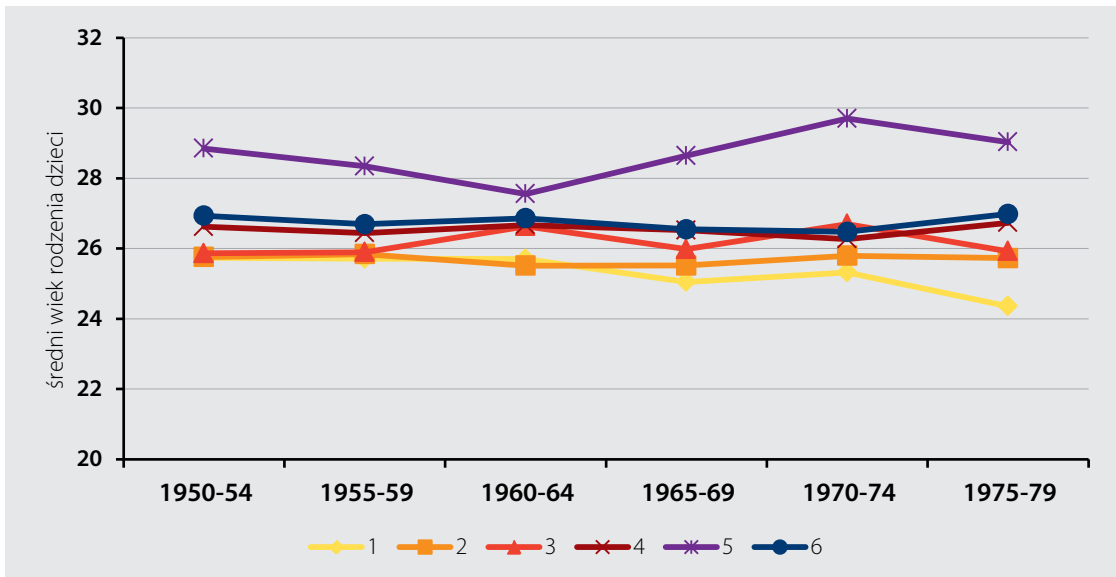
Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

9.3.1.2. Średni wiek rodzenia dzieci

W kohortach kobiet urodzonych w latach 1950-74 średni wiek rodzenia dzieci (średni wiek macierzyństwa) utrzymuje się na poziomie około 26-27 lat dla kobiet, których biografie edukacyjne opisują ścieżki edukacyjne 2, 3, 4, 6 (rysunek 9.2). Wśród kobiet najslabiej wykształconych średni wiek macierzyństwa nieco się obniżył. Dla kobiet, których biografie edukacyjną charakteryzuje ścieżka 5, średni wiek macierzyństwa zmniejszył się z 29 lat dla kohorty 1950-54 do 27,5 roku dla kohorty 1960-64, a potem zaczął rosnąć, osiągając prawie 30 lat wśród kobiet urodzonych między 1970 a 1974 r.

W najmłodszej kohorcie 1975-79, o nieukończonyj jeszcze biografii rodzinnej, średni wiek macierzyństwa jest widocznie niższy dla kobiet najslabiej i najlepiej wykształconych, a tylko nieco niższy dla kobiet z wykształceniem średnim. Natomiast wśród kobiet z wykształceniem policealnym i tych, których edukacja przebiegała według ścieżki 6, średni wiek macierzyństwa jest wyższy. Sygnalizuje to silniejsze niż w pozostałych grupach kobiet najmłodszych odraczenie decyzji o dziecku.

Rysunek 9.2. Średni wiek rodzenia dzieci według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek

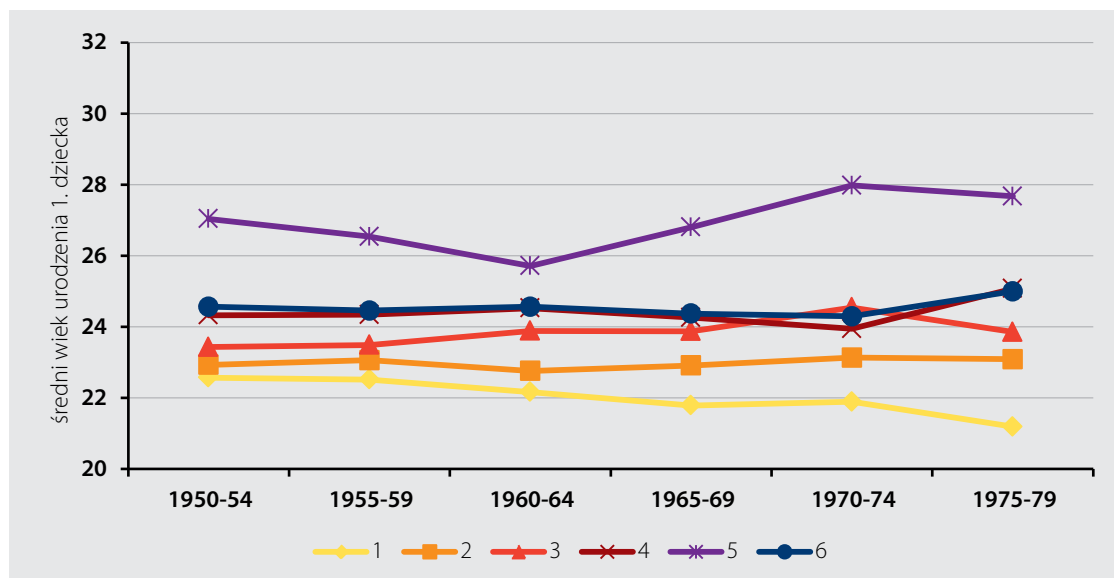


Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Generalnie różnice zachowań prokreacyjnych kobiet o różnych biografiach edukacyjnych z poszczególnych kohort, opisywane za pomocą średniego wieku rodzenia pierwszego i drugiego dziecka, są podobne (rysunek 9.3 i rysunek 9.4), choć widać większe zróżnicowanie w porównaniu ze średnim wiekiem macierzyństwa. Różnica między kobietami najlepiej i najslabiej wykształconymi rośnie z 4,5 roku w kohorcie 1950-54 do 6 lat w kohorcie 1970-74 dla pierwszego dziecka oraz z 4,5 do 6,5 roku dla drugiego dziecka. Między kobietami realizującymi ścieżkę 2 a tymi, które zrealizowały ścieżki 3, 4 i 6, różnice oscylowały wokół jednego roku dla pierwszego dziecka, a dla drugiego dziecka wokół dwóch lat.

Kobiety najslabiej wykształcone z kohort urodzonych w latach 1950-1974 zostają matkami przeciętnie w wieku około 22 lat z tendencją spadkową – wśród najstarszych respondentek średnia wynosi 22,6 roku, a wśród najmłodszych – 21,9 roku. Średni wiek urodzenia pierwszego dziecka przez kobiety, które ukończyły zasadniczą szkołę zawodową, wzrósł do 23 lat, a dla kobiet z wykształceniem średnim – do 24,5 roku. Dla kobiet z wykształceniem policealnym, które przeszły ścieżkę edukacyjną 6, średni wiek zostania matką pozostawał na stabilnym poziomie nieco ponad 24 lat. Wśród kobiet z wykształceniem wyższym wiek urodzenia pierwszego dziecka spadł z 27 do 25,7 roku wśród roczników 1950-64, a potem rósł – aż do prawie 28 lat wśród roczników 1970-74.

Rysunek 9.3. Średni wiek urodzenia pierwszego dziecka według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek

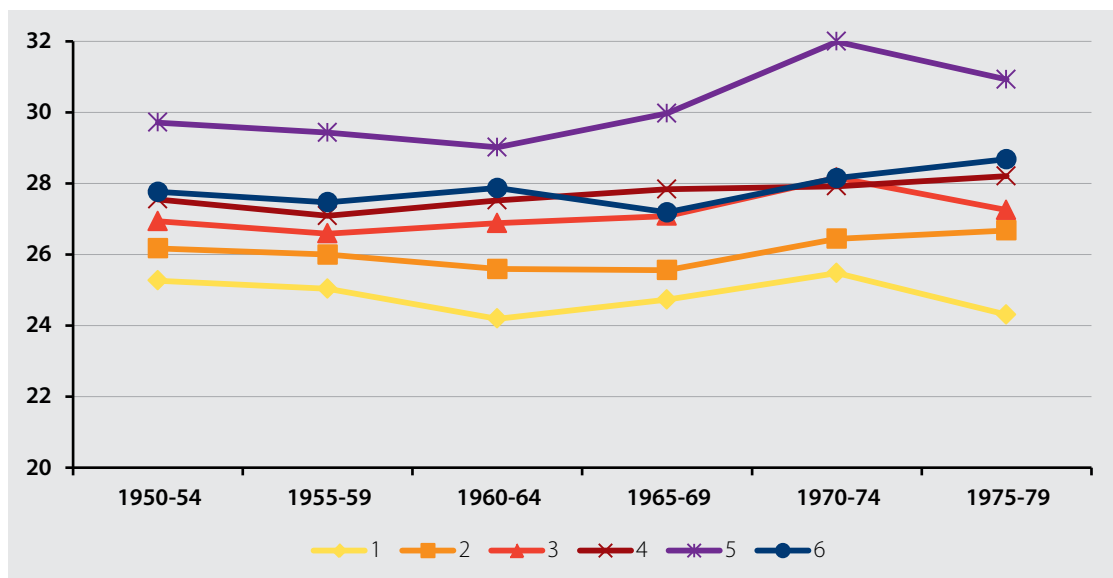


Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

Drugie dziecko rodzi się na ogół około trzech lat po pierwszym, odstęp ten jest dość stabilny zarówno w czasie, jak i ze względu na wykształcenie. Jednak już sam wiek urodzenia drugiego dziecka ulegał znaczącym zmianom (rysunek 9.4). Kobiety z kohort 1965-74 podejmowały decyzję o drugim dziecku później niż kobiety z kohort 1950-64, niezależnie od poziomu wykształcenia. Najsilniej średni wiek urodzenia drugiego dziecka wzrósł dla kobiet z wykształceniem wyższym (do 32 lat), a następnie dla kobiet z najniższym poziomem wykształcenia (do prawie 26 lat). Kobiety z kohort 1965-69 i 1970-74, których biografie edukacyjne opisywane są przez ścieżki 2, 3, 4, podejmowały decyzje o drugim dziecku także coraz później, choć wzrost średniego wieku był nieco słabszy. Jedynie dla kobiet, które miały przerwy w swej edukacji (ścieżka 6) zmiany średniego wieku urodzenia drugiego dziecka były bardziej nieregularne (spadek w kohorcie 1965-69 i wzrost w kohorcie 1970-74).

Zaobserwowany wzrost wieku macierzyństwa w kohortach kobiet, które ukończyły swą biografię rodzinną (roczniki 1950-74), wynika zatem w większym stopniu z odkładania decyzji o drugim dziecku. Odroczenie to jest zróżnicowane ze względu na wykształcenie. Wartości średniego wieku dla kobiet o różnych ścieżkach edukacyjnych z najmłodszej kohorty 1975-79 sugerują, że wzrost średniego wieku utrzyma się zarówno dla pierwszego, jak i drugiego dziecka. Mimo nieukończonej kariery rodzinnej w tej kohorcie dla kobiet ze ścieżkami edukacyjnymi 2, 4 i 6 zauważalny jest wzrost tej charakterystyki zachowań prokreacyjnych.

Rysunek 9.4. Średni wiek urodzenia drugiego dziecka według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek

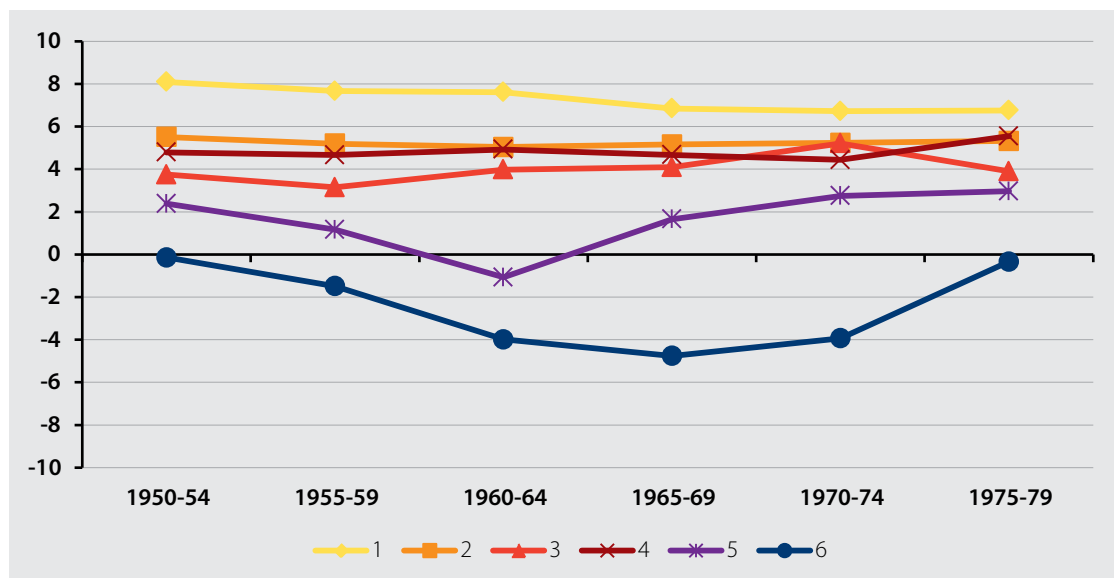


Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

9.3.1.3. Czas między zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka

Zgodnie z oczekiwaniami czas między zakończeniem edukacji a urodzeniem pierwszego dziecka rośnie odwrotnie do wykształcenia (rysunek 9.5). Najdłużej czekają z macierzyństwem kobiety z wykształceniem podstawowym (średnio 7-8 lat). Dla kobiet realizujących ścieżki 2-4 okres ten wynosi około 5 lat, dla absolwentek szkół wyższych zaś waha się od -1 do 3 lat – kobiety urodzone we wczesnych latach 60. rodziły pierwsze dziecko średnio rok przed zakończeniem studiów. Kobiety realizujące ścieżkę 6 zostają mamami na ogół przed zakończeniem kształcenia, ale u urodzonych w latach 70 odstęp ten systematycznie się zmniejsza. Wynik ten sugeruje, że kobiety te szybciej wracają do szkoły lub na uniwersytet po urodzeniu dziecka/dzieci niż kobiety kohort 1960-69.

Rysunek 9.5. Czas między zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka (w latach) według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda

9.3.2. Analizy modelowe

9.3.2.1. Międzypokoleniowa ruchliwość edukacyjna a dzietność kohortowa

Niniejsza część opracowania przywołuje główne wnioski z artykułu Z. Brzozowskiej (Brzozowska, 2015). Analizy przeprowadzono dla kobiet urodzonych w latach 1948-1972, wykształcenie zaś pogrupowano w cztery kategorie, bez uwzględnienia ciągłości jego zdobywania (to różni je od ścieżek edukacyjnych). Tabela 1 przedstawia kohortowy współczynnik dzietności ze względu na wykształcenie kobiet i ich rodziców (wykształcenie rodziców definiowane jest jako wykształcenie lepiej wykształconego rodzica). Na przekątnej usytuowane są wartości dla kobiet, które odziedzyczyły wykształcenie po rodzicach – stanowiły one około 30% populacji. Wyraźnie widać, że wraz z rosnącym wykształceniem maleje dzietność – z 2,7 dziecka wśród najslabiej wykształconych do 1,5 dziecka wśród absolwentek szkół wyższych.

Poniżej przekątnej znajdują się kohortowe współczynniki dzietności dla kobiet, które osiągnęły wyższe wykształcenie niż ich rodzice. Są one wyższe od współczynników na przekątnej, co oznacza, że kobiety wywodzące się z rodzin o niższym wykształceniu niż ich własne (czyli mobilne w górę) rodzą przeciętnie więcej dzieci niż kobiety z analogicznym wykształceniem odziedziczonym po rodzicach. Z kolei kobiety, które osiągnęły niższe wykształcenie niż ich rodzice (czyli mobilne w dół; współczynniki położone powyżej przekątnej), na ogół mają niższą dzietność niż te, których wykształcenie jest takie samo jak rodziców. Jednak z uwagi na bardzo małą liczbę kobiet mobilnych w dół (stanowiły zaledwie 10% mobilnych w populacji) nie można wyciągnąć tak jednoznacznych wniosków jak w przypadku kobiet ruchliwych w górę.

Tabela 9.1.

Kohortowy współczynnik dzietności według wykształcenia respondentek i ich rodziców, roczniki 1948-1972

		Wykształcenie rodziców			
		Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Średnie i policealne	Wyższe
Wykształcenie respondentek	podstawowe	2.7	2.5	2.5*	1.1*
	zasadnicze zawodowe	2.4	2.1	2.1	2.0*
	średnie i policealne	2.1	1.8	1.8	1.7
	wyższe	1.8	1.6	1.6	1.5

(Niewiarygodne ze względu na bardzo małą liczbę obserwacji).

Źródło: Brzozowska, 2015

Wyniki estymacji modelu opisującego siłę związku pomiędzy liczbą posiadanych dzieci a wykształceniem, w tym wykształceniem rodziców, zawiera tabela 9.2. Wśród kobiet, które odziedziczyły wykształcenie po rodzicach, te kończące edukację na szkole podstawowej mają średnio o 0,4 dziecka więcej niż kobiety z wykształceniem zasadniczym zawodowym, o 0,7 – niż kobiety z wykształceniem średnim (razem z policealnym) oraz o 0,9 – niż kobiety z wykształceniem wyższym. Jednak jeśli porównać kobiety z odziedziczonym wykształceniem podstawowym z kobietami z wykształceniem wyższym, których rodzice ukończyli tylko szkołę podstawową, to różnica maleje do 0,6 ($e^{0.784} - e^{0.243 \cdot 0.293 + 0.784 \cdot 0.438}$). Wyraźnie więc widać, że wykształcenie rodziców (grupa pochodzenia) ma znaczenie dla dzietności córek, choć znacznie mniejsze niż własne wykształcenie (grupa docelowa). Wyjątek stanowią rodzice z wykształceniem wyższym – waga ich wykształcenia sięga 70% (a więc waga własnego wykształcenia wynosi 30%).

Tabela 9.2.

Estymowane parametry z modelu ruchliwości

Współczynniki dla wykształcenia wśród osób niemobilnych (diagonal effects)		
Podstawowe	0.784*** (0.02)	
Zasadnicze zawodowe	0.584*** (0.023)	
Średnie i policealne	0.401*** (0.024)	
Wyższe	0.243*** (0.030)	
Wagi grupy pochodzenia i grupy docelowej według wykształcenia rodziców		
	Grupa pochodzenia	Grupa docelowa
Podstawowe	0.438*** (0.037)	0.562*** (0.037)
Zasadnicze zawodowe	0.217** (0.083)	0.783*** (0.083)
Średnie i policealne	0.306* (0.122)	0.694*** (0.122)
Wyższe	0.707*** (0.184)	0.293 (0.184)

(*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$)

Zmienne kontrolne: rok urodzenia respondentki, czy urodzona po 1964 r. (0-1), liczba rodzeństwa, heterogamia rodziców (0-1), interakcja między rokiem urodzenia respondentki a urodzeniem się po 1964 r.).

Źródło: Brzozowska, 2015

Wyniki analiz sugerują prawdziwość hipotezy akulturacji, testowanej przez Blaua, Duncana, Sobela (Blau i Duncan, 1967, Duncan et al., 1965, Sobel, 1985). Głosi ona, że osoby ruchliwe (mobilne) społecznie częściowo przejmują system wartości grupy docelowej, także ten dotyczący wzorców zakładania rodziny. Przyjmując prawdziwość tej hipotezy, należy się więc spodziewać, że dzietność osób mobilnych będzie pomiędzy dzietnością grupy pochodzenia a dzietnością grupy docelowej. Mechanizm ten był obserwowany w Polsce wśród kobiet urodzonych w latach 1948-1972 i nie zmienił się w czasie (Brzozowska, 2015). Nie oznacza to, że silnie negatywna korelacja pomiędzy wykształceniem a liczbą posiadanych dzieci malała wraz z upowszechniającym się awansem społecznym. Jest jednak wysoce prawdopodobne, że bez dość swobodnego przepływu z kategorii gorzej wykształconych do lepiej wykształconych różnice w dzietności ze względu na wykształcenie byłyby jeszcze większe.

9.3.2.2. Dzietność kohortowa a biografia edukacyjna i dom rodzinny

Kolejny model opisuje zależność między dzietnością kohortową kobiet urodzonych w latach 1950-73 a ich biografią edukacyjną (ścieżki edukacyjne), okresem podejmowania decyzji o dziecku, liczbą rodzeństwa oraz aspiracjami edukacyjnymi domu rodzinnego (liczba książek). Wyniki modelu (tabela 9.3) potwierdzają silnie negatywny wpływ wykształcenia, także przy kontrolowaniu aspiracji rodziców i liczby rodzeństwa: im wyższe wykształcenie, tym niższa dzietność. Kobiety z wykształceniem wyższym mają średnio 30% mniej dzieci niż kobiety z wykształceniem podstawowym, *ceteris paribus*. Ten sam kierunek zależności obserwujemy dla aspiracji edukacyjnych rodziców: kobiety, w których domach było ponad sto książek, osiągają przeciętnie dzietność o prawie 12% niższą od tych, które prawie w ogóle nie miały w domu książek.

Wyniki estymacji zdają się także potwierdzać hipotezę częściowego dziedziczenia wzorców płodności. Kobiety pochodzące z rodzin z trójką dzieci mają o 15% więcej dzieci niż jedynaczki, a respondentki z trójką i więcej rodzeństwa – o ponad 30%. Interakcja zmiennych „rok urodzenia” i „urodzone po 1965 r.” ilustruje spadek dzietności w kohortach kobiet, decydujących o spadku płodności po 1990 r.

Tabela 9.3.

Oszacowane parametry modelu dzietności kohortowej (N=11 704, kohorty 1950-1973)

Zmienne objaśniające	Ocena parametru	Ocena względnego ryzyka
Kategoria referencyjna (ścieżka 1, rocznik 1950, bez rodzeństwa i bez książek)	0.802 (0.037)***	2.229 (wartość bezwzględna)
Ścieżki edukacyjne (ref.: szkoła podstawowa)		
2. zasadnicza szkoła zawodowa	-0.122 (0.021)***	0.885
3. szkoła średnia	-0.237 (0.034)***	0.789
4. szkoła policealna	-0.253 (0.024)***	0.777
5. uniwersytet	-0.340 (0.033)***	0.712
6. ścieżka niestandardowa	-0.270 (0.023)***	0.764
Rok urodzenia	0.004 (0.002)**	1.004
Urodzone po 1965 r.	0.221 (0.112)*	1.247
Liczba rodzeństwa (ref.: 0)		
1	0.057 (0.033)	1.059
2	0.146 (0.032)***	1.157
3 lub więcej	0.270 (0.031)***	1.310
Liczba książek (ref.: poniżej 11)		
11-25	-0.058 (0.018)**	0.944
26-100	-0.074 (0.018)***	0.928
powyżej 100	-0.124 (0.024)***	0.884
rok urodzenia * urodzone po 1965 r.	-0.017 (0.006)**	0.983

(*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

Model dla matek, którego wyniki zamieszczone są w tabeli 9.4, został poszerzony o zmienną mierzącą czas, jaki upłynął pomiędzy zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka. Zmienna ta jest wysoce istotna statystycznie i zgodnie z przewidywaniami negatywnie koreluje z liczbą posiadanych dzieci. Innymi słowy, im dłuższy odstęp pomiędzy zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka, tym na ogół niższa dzietność – średnio o 3,5% dla każdego roku. W porównaniu więc z osobą, która urodziła dziecko równocześnie z zakończeniem edukacji, kobieta rodząca dziecko pięć lat później ma przeciętnie o 16% mniej dzieci, rodząca po 10 latach – o 30% mniej. Z kolei dla kobiety mającej pierwsze dziecko 5 i 10 lat przed zakończeniem kształcenia oczekiwana liczba dzieci jest odpowiednio o 20% i 40% wyższa niż dla kategorii referencyjnej.

Wpływ odstępu między zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka nie różni się ze względu na ścieżkę edukacyjną z wyjątkiem ścieżki szóstej, dla której jest on mniejszy. Wynika to ze specyfiki ścieżki szóstej, tzn. braku jej ciągłości – kobiety ją kończące przerywały edukację, a potem do niej wracały. W większości rodziły więc pierwsze dziecko przed ukończeniem wykształcenia.

Oszacowania pozostałych parametrów nie różnią się znacząco od tych prezentowanych w tabeli 9.3. Wyjątek stanowi oszacowanie parametru przy zmiennej „liczba rodzeństwa”. Wpływ tej zmiennej zmniejszył się – kobiety z rodzin z czworgiem i więcej dzieci mają o 20% wyższą dzietność; dla kobiet z dwójką rodzeństwa różnica wynosi niespełna 10%.

Tabela 9.4.

Oszacowane parametry modelu dzietności kohortowej matek (N=8 793, kohorty 1950-1973)

Zmienne objaśniające	Oszacowanie parametru	Oszacowane względne ryzyko
Kategoria referencyjna (ścieżka 1, rocznik 1950, bez rodzeństwa i bez książek, urodzenie dziecka równocześnie z zakończeniem edukacji)	1.191 (0.054)***	3.289 (wartość bezwzględna)
Ścieżki edukacyjne (ref.: szkoła podstawowa)		
2. zasadnicza szkoła zawodowa	-0.23 (0.046)***	0.795
3. szkoła średnia	-0.384 (0.058)***	0.681
4. szkoła policealna	-0.355 (0.048)***	0.701
5. uniwersytet	-0.458 (0.052)***	0.632
6. ścieżka niestandardowa	-0.434 (0.046)***	0.648
Lata między końcem edukacji a pierwszym dzieckiem (LKED)	-0.035 (0.006)***	0.966
Rok urodzenia	0.003 (0.002)	1.003
Urodzone po 1965 r.	0.169 (0.124)	1.184
Liczba rodzeństwa (ref.: 0)		
1	0.02 (0.036)	1.020
2	0.08 (0.036)*	1.084
3 lub więcej	0.208 (0.034)***	1.232
Liczba książek (ref.: poniżej 11)		
11-25	-0.063 (0.019)***	0.939
26-100	-0.082 (0.02)***	0.921
powyżej 100	-0.116 (0.027)***	0.891
Ścieżka * LKED (ref.: szkoła podstawowa * 0)		
2. zasadnicza szkoła zawodowa * LKED	0.009 (0.007)	1.009
3. szkoła średnia * LKED	0.011 (0.01)	1.011
4. szkoła policealna * LKED	0.007 (0.007)	1.007
5. uniwersytet * LKED	0.007 (0.009)	1.007
6. ścieżka niestandardowa * LKED	0.015 (0.007)*	1.015
rok urodzenia * urodzone po 1965 r.	-0.013 (0.007)*	0.987

(*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$).

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

9.3.2.3. Wykształcenie a czas urodzenia pierwszego dziecka

Wyniki estymacji modelu opisującego zależność pomiędzy zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka (w latach) a biografią edukacyjną zamieszczone są w tabeli 9.5. Wyraźnie widać, że im dłużej trwała ścieżka edukacyjna, czyli im wyższy poziom wykształcenia uzyskała kobieta, tym szybciej po jego zakończeniu urodziła pierwsze dziecko. Podczas gdy absolwentki szkół podstawowych czekają z macierzyństwem średnio 7 lat, dla kobiet z wykształceniem wyższym odstęp ten wynosi niespełna 3 lata, dla tych z wykształceniem średnim – 4 lata, a dla kobiet kończących ścieżkę 6 – 3,5 roku. Przy wyciąganiu wniosków na temat tej ostatniej grupy należy pamiętać, że model obejmuje tylko specyficzne jej przedstawicielki, tzn. te, dla których odstęp pomiędzy zakończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka nie przekroczył dwóch odchyień standardowych, czyli 10 lat. Warunek ten spełniło 2/3 matek kończących ścieżkę 6.

Ani zmienna „urodzone po 1965 r.” ani jej interakcja z rokiem urodzenia matki nie okazały się istotne, natomiast kobiety kończące ścieżki 3 i 5 z kohort urodzonych po roku 1965 wyraźnie opóźniły macierzyństwo, czekając odpowiednio niemal rok i półtora roku dłużej. Kobiety z tych kohort z wykształceniem średnim rodziły pierwsze dziecko po 5 latach od zakończenia kształcenia, a te z wykształceniem wyższym – po 4,5 roku. Inaczej niż w modelu dla dzietności, dla odstępu między zakończeniem edukacji a urodzeniem pierwszego dziecka zmienne „liczba rodzeństwa” i „liczba książek w domu rodzinnym matki” nie miały znaczenia (patrz tabela B.VI.5. w załączniku).

Tabela 9.5.

Oszacowane parametry modelu odstępu między ukończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka (N=8 793, kohorty 1950-1973)

Zmienne objaśniające	Oszacowanie parametru
Kategoria referencyjna (ścieżka 1, rocznik 1950)	7.078 (0.123)***
Ścieżki edukacyjne (ref.: szkoła podstawowa)	
2. zasadnicza szkoła zawodowa	-1.873 (0.136)***
3. szkoła średnia	-3.092 (0.214)***
4. szkoła policealna	-2.297 (0.142)***
5. uniwersytet	-4.317 (0.195)***
6. ścieżka niestandardowa	-3.501 (0.151)***
Rok urodzenia	-0.048 (0.01)***
Urodzone po 1965 r.	-0.896 (0.665)
Ścieżka * urodzone po 1965 r. (ref.: szkoła podstawowa * 0)	
2. zasadnicza szkoła zawodowa * urodzone po 1965 r.	0.336 (0.306)
3. szkoła średnia * urodzone po 1965 r.	0.997 (0.431)*
4. szkoła policealna * urodzone po 1965 r.	0.305 (0.322)
5. uniwersytet * urodzone po 1965 r.	1.464 (0.375)***
6. ścieżka niestandardowa * urodzone po 1965 r.	-0.1 (0.336)
rok urodzenia * urodzone po 1965 r.	0.051 (0.033)
R2	0,105

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE, druga runda; dane ważone

9.4. Podsumowanie

Powyższe rozważania dotyczące zależności między biografią edukacyjną kobiet a ich biografią rodzinną można podsumować w czterech głównych wnioskach. Po pierwsze, dzietność w Polsce jest niezmiernie bardzo silnie zróżnicowana ze względu na wykształcenie matki. Absolwentki szkół wyższych mają średnio jedno dziecko mniej niż kobiety z wykształceniem podstawowym. Różnica ta nie zmieniła się w czasie mimo silnego spadku średniej liczby dzieci. Co istotne, wbrew dość powszechnym wyobrażeniom na temat wysokiej dzietności przed zmianą ustroju kobiety z wykształceniem wyższym także przed 1989 r. miały na ogół daleko mniej dzieci niż dwoje (1,7 w kohortach urodzonych w latach 1950-64). Ekspansja wykształcenia i ściśle z nią związana duża międzypokoleniowa ruchliwość edukacyjna we wszystkich analizowanych tu kohortach kobiet wydają się nie wpływać na różnice dzietności według wykształcenia, niemniej może być to wniosek pochopny. Niewykluczone, że bez dość swobodnego przepływu z grupy kobiet gorzej wykształconych do grupy kobiet lepiej wykształconych różnice w dzietności ze względu na wykształcenie byłyby jeszcze większe – kobiety awansujące, wywodzące się z gorzej wykształconych środowisk, miały na ogół wyższą dzietność niż te, które swoje wykształcenie dziedziczyły po rodzicach.

Po drugie, wiek rodzenia pierwszego dziecka okazuje się nadzwyczaj stabilny wśród kobiet realizujących poszczególne ścieżki edukacyjne. Jedynie wśród kobiet z wykształceniem podstawowym i wyższym widać zmiany: wśród tych pierwszych można zauważyć nieznaczny trend spadkowy, wśród tych drugich zaś wiek urodzenia pierwszego dziecka malał aż do roczników 1960-64, po czym zaczął rosnąć. Także te dwie grupy kobiet charakteryzowały się najsilniejszym wydłużeniem odstępu pomiędzy urodzeniem pierwszego i drugiego dziecka (odpowiednio o prawie rok i ponad rok przy porównaniu najstarszych i najmłodszych kohort). Także w pozostałych grupach wykształcenia kobiet odstęp między pierwszym a drugim dzieckiem na ogół rósł, ale znacznie wolniej.

Po trzecie, czas pomiędzy ukończeniem kształcenia a urodzeniem pierwszego dziecka jest tym krótszy, im wyższe wykształcenie, im wyższe wykształcenie bowiem, tym starszy wiek jego uzyskania. Lepiej wykształcone kobiety mają więc mniej czasu na podjęcie decyzji o macierzyństwie niż kobiety słabiej wykształcone. Również tu zmiany zaszyły niewielkie – w większości grup wykształcenia kobiet odstęp między ukończeniem edukacji a urodzeniem pierwszego dziecka był stabilny, wśród najslabiej wykształconych nieznacznie się zmniejszał. Tylko wśród kobiet realizujących ścieżki 5 i 6 widać było znaczne wahania – najpierw spadek, potem wzrost tego czasu. Zmiana trendu miała miejsce wśród kobiet urodzonych odpowiednio w drugiej połowie lat 60. i w pierwszej połowie lat 70.

Po czwarte wreszcie, niniejsze analizy dokonane na podstawie biografii edukacyjnych i rodzinnych kohort kobiet urodzonych w latach 1950-54, 1955-60, 1960-64, 1965-69, 1970-74 oraz 1975-1979 pokazały, że zmiana ustroju podzieliła badane kohorty kobiet na dwie grupy: te urodzone do połowy lat 60. i te, które urodziły się po 1965 r. To właśnie wśród roczników z połowy lat 60. następuje załamanie trendów: kohortowe współczynniki dzietności zaczynają spadać, a wśród kobiet z wykształceniem wyższym wiek rodzenia dzieci i odstęp między zakończeniem edukacji a macierzyństwem zaczyna gwałtownie rosnąć. Wydaje się, że zmiana systemu najwyraźniej odbiła się w zachowaniach tej właśnie grupy. Z punktu widzenia sytuacji demograficznej Polski jest to wnio-

sek niezwykle ważny. W 1989 r. urodzenia dzieci przez matki z wykształceniem wyższym stanowiły 6% ogółu urodzeń, w 2003 r. – już 21%, a w 2013 r. – 48%. Od 2009 r. udział urodzeń przez matki z wykształceniem wyższym przewyższa udział urodzeń przez matki z wykształceniem średnim i policealnym. Zachowania prokreacyjne kobiet z wykształceniem wyższym mają teraz kluczowe znaczenie dla odnowy dzietności w Polsce (Główny Urząd Statystyczny, 2014). Co więcej, dane przekrojowe sygnalizują także, że od 2011 r. dzietność kobiet z wyższym wykształceniem zaczęła rosnać – przeciętna kolejność urodzenia wzrosła z 1,5 do 1,6.

Literatura cytowana

Anderton, D.L., Tsuya, N.O., Bean, L.L. i Mineau, G.P. (1987). Intergenerational transmission of relative fertility and life course patterns. *Demography*, 24(4), 467-480.

Anderson, J.C., Funk, J.B., Elliott, R. i Smith, P.H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Applied Developmental Psychology*, 24, 241-257.

Axelrod, R. (1997). *The Complexity of Cooperation. Agent-Based Models of Competition and Collaboration*. Princeton: Princeton University Press.

Axtell, R.L. (2000). *Why Agents? On the Varied Motivations for Agent Computing in the Social Science*. CSED Working Paper No. 17.

Axtell, R.L. (2007). What economic agent do: How cognition and interaction lead to emergence and complexity. *Review Austrian Economics*, 20, 105-122.

Baczko-Dombi, A., Komendant-Brodowska, A. (2013a). Teoria racjonalnego wyboru – integracja nauk społecznych. Zastosowanie diagramu Jamesa Colemana w analizie zjawisk społecznych. W: P. Ścigaj, B. Krauz-Mozer (red.), *Podejścia badawcze i metodologiczne w nauce o polityce* (s. 339-348). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Baczko-Dombi, A., Komendant-Brodowska, A. (2013b). *Wpływ czynników lokalnych na decyzje edukacyjne w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Raport metodologiczny – raport wewnętrzny dla Instytutu Badań Edukacyjnych*.

Baczko-Dombi, A., Żółtak, T. (2012). Edukacja. W: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Banks, J., Mazzonna, F. (2012). The effect of education on old age cognitive abilities: evidence from a regression discontinuity design. *Economic Journal*. 122, 418-448.

Barber, J.S. (2001). Ideational Influences on the Transition to Parenthood: Attitudes toward Childbearing and Competing Alternatives. *Social Psychology Quarterly*, 64(2), 101-127.

Becker, G.S. (1960). An economic analysis of fertility. In: *Demographic and Economic Change in Developed Countries*. Universities-National Bureau, UMI, 225-256.

Becker, G.S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3rd Edition, NBER Books, National Bureau of Economic Research, Inc.

Billari, F.D., Prskawetz, A., Fuernkranz, J. (2003). *On the Cultural Evolution of Age-at-Marriage Norms. W: Agent Based Computational Demography*. Berlin: Springer Verlag.

Billari, F.D., Prskawetz, A. (red.). (2003). *Agent Based Computational Demography*, Berlin: Springer Verlag.

- Blake, J. (1989). *Family Size and Achievement*. University of California Press.
- Blake, J. (1981). *Family size and the quality of children*. *Demography*, 18(4), 421-442.
- Blau, P.M., Duncan, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Blöndal, S., Scarpetta, S. (1999). The Retirement Decisions in OECD Countries. *Economics Department Working Paper*, 202, OECD, Paris.
- Białecki, I. (2010). *Wykluczenie edukacyjne: Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*. Raport krajowy Polskiej Koalicji Social Watch i Polskiego Komitetu European Anti-Poverty Network. Warszawa. 83-92.
- Borgonovi, F., Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Paper*, 73, OECD.
- Boyl, R. P. (1978). Path analysis and ordinal data. W: H. M. Blalock (red.). *Casual models in the social sciences* (s. 432-452), Chicago: Aldine.
- Bożykowski M. i in. (2014). *Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Raport końcowy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Breen, R., Goldthorpe, J.H. (2012). *Wyjaśnianie różnicowań edukacyjnych: w kierunku formalnej teorii racjonalnego działania*. W: J. Goldthorpe, O socjologii. Integracja badań i teorii. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN. Zmodyfikowana wersja artykułu: Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational choice theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Brzozowska, Z. (2015). Intergenerational educational mobility and completed fertility. *IBS Working Papers* 1/2015. Available at: http://ibs.org.pl/files/publikacje/wp/wp2015/IBS_Working_Paper_01.2015.pdf.
- Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M., Śpiewanowski P. (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., Gavidia, J.L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.
- CBOS (2013). *O roli kobiet w rodzinie*. BS/20/2013.
- Coale, A.J., Hoover, E.M. (1958), *Population Growth and Economic Development in Low-Income Countries*, Princeton: Princeton University Press.
- Cohen, J.E., Kravdal, Ø., Keilman, N. (2011). Childbearing impeded education more than education impeded childbearing among Norwegian women. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(29), 11830-11835.

Coleman, J.S. (1986). Social theory, social research, and a theory of action, *American Journal of Sociology*, vol. 91, nr 6, 1309-1335.

Coleman, J.S., Fararo, T.J. (1992). *Rational choice theory: Advocacy and critique*. Sage.

Chłoń-Domińczak, A., Kamieniecka, M., Trawińska-Konador, K., Pawłowski, M., Rynko, M. (2015). *Popyt na kompetencje i kwalifikacje – wnioski z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Cooper, H., Valentine, J.C., Nye, B., James, L. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.

Czarnik, S., Dobrzyńska, M., Górniak, J., Jelonek, M., Keler, K., Kocór, M., Strzebońska, A., Szczucka, A., Turek, K., Worek, B. (2011). Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r., źródło: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070718/Bilans_Kapitalu_Ludzkiego_-_Raport_podsumowujacy.pdf?1308200874 [pobrano 25.03.2015 r.].

Czarnik, S., Turek, K. (2014). *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków. Na podstawie badań ludności zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Edukacja a rynek pracy*. Tom II. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Davalos, D.B., Chavez, E.L., Guardiola, R.J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 61-77.

Desai, S. (1995). When Are Children from Large Families Disadvantaged? Evidence from Cross-National Analyses. *Population Studies*, 49(2), 195-210.

Desforges, C. i Abouchar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. Nottingham: Department for Education and Skills.

Downey, D.B. (1995). When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*, 60(5), 746.

Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R. (2002). *Licencjat w uczelni i na rynku pracy*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Duncan, O.D. (1975). *Introduction to structural equation models*. London: Academic Press.

Duncan, O.D., Freedman, R., Coble, J. and Slesinger, D.P. (1965). Marital fertility and size of family of orientation. *Demography*, 2(1965), 508-515.

Eccles, J.S., Barber, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-44.

Ewert, U.C., Roehl, M., Uhrmacher, A.M. (2003). Consequences of Mortality Crises in Pre-Modern European Towns: A Multiagent-Based Simulation Approach. W: *Agent Based Computational Demography*, Berlin: Springer Verlag.

Farmer, J.D., Foley, D. (2009). *The economy needs agent-based modelling*, Nature 460(7256), 685-686.

Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.). (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Federowicz, M., Sitek, M. (red.). (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Gaul, M., Machowski, A. (2004). Wprowadzenie do analizy ścieżki. W: *Metodologia badań psychologicznych*. Wybór tekstów (362-390), J. Brzeziński (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Górniak, K. (2007). System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego. W: E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

Główny Urząd Statystyczny (2013a). Kształcenie dorosłych. W: *Informacje i opracowania statystyczne GUS*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Główny Urząd Statystyczny (2013b). Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków. W: *Informacje i opracowania statystyczne GUS*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Główny Urząd Statystyczny (2014). *Rocznik Demograficzny 2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Główny Urząd Statystyczny (2014a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Główny Urząd Statystyczny (2014b). *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2013 roku*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Główny Urząd Statystyczny (2014c). *Prognoza ludności na lata 2014-2050*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Górniak J. (red.). (2012). *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski. Raport podsumowujący drugą edycję badań BKL z 2011 r.*, źródło: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20120425220954/Raport2012_e.pdf?1335384863 [pobrano 25.03.2015 r.]

Górniak J. (red.). (2013). *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 r.*, źródło: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_Raport_2013_int_m.pdf?1364281897 [pobrano 25.03.2015 r.]

Górniak J. (red.). (2014). *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.*, źródło: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20140523082725/BKL_IVed_raport_podsumowujacy.pdf?1400826454 [pobrano 25.03.2015 r.]

Hahn, J. (1998). On the Role of the Propensity Score in Efficient Semiparametric Estimation of Average Treatment Effect. *Econometrica*, 60(120), 315-331.

Hanushek, E.A. (1992). The Trade-off Between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117.

Hanushek, E.A., Wößmann L. (2010). Education and Economic Growth. W: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (red.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 2, s. 245-252. Oxford: Elsevier.

Heckman, J., Ichimura, H., Todd, P.E. (1998). Matching as an Econometric Evaluation Estimator. *The Review of Economic Studies*, 65(2), 261-294.

Heckman, J.J. (2008). Schools, Skills and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.

Herbst, M., Sobotka, A. (2014). *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ho, E., Willms, J.D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.

Holzer-Żelaźewska, D., Tymicki, K. (2009). *Cohort and period fertility of Polish women, 1945-2008*, *Studia Demograficzne*, 1/155, 48-69.

Instytut Badań Strukturalnych (2010). *Ocena wpływu realizowanych interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich. Raport dla Ministerstwa Rozwoju Regionalnego*. Warszawa: IBS.

IBE *Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian*. (2012). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

IBE *Raport o stanie edukacji. Liczą się efekty*. (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Imbens, G.W., Abadie, A., Drukker, D., Leber Herr, J. (2001). Implementing matching estimators for average treatment effects in Stata. *The Stata Journal*, 4(3), 290-311.

Imbens, G.W., Abadie, A. (2006). Large Samples Properties of Matching Estimators for Average Treatment Effects. *Econometrica*, 74(1), 235-267.

Jarosz, M. (red.). (2008). *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

- Jennings, J.A., Leslie, P.W. (2013). Differences in intergenerational fertility associations by sex and race in Saba, Dutch Caribbean, 1876-2004. *The History of the Family*, 18(2), 135-153.
- Johnson, N.E., Stokes, C.S. (1976). Family size in successive generations: The effects of birth order, intergenerational change in lifestyle, and familial satisfaction. *Demography*, 13(2), 175-187.
- Joshi, H. (1998). The opportunity costs of childbearing: More than mothers' business. *Journal of Population Economics*, 11(2), 161-183.
- Kasarda, J.D., Billy, J.O.G. (1985). Social Mobility and Fertility. *Annual Review of Sociology*, 11(1), 305-328.
- Kim, J., Kohout, F.J. (1975). Special topics in general linear models. W: N. H. Nie i inni (red.), *Statistical Package for the Social Sciences* (368-397). New York: Mc Grow-Hill.
- Kohler, T.A., Gumerman, G.J. (2000), *Dynamics in Human and Primate Societies. Agent-Based Modeling of Social and Spatial Processes*. New York: Santa Fe Institute.
- Kolk, M. (2014). Understanding transmission of fertility across multiple generations – Socialization or socioeconomics? *Research in Social Stratification and Mobility*, 35, 89-103.
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A. (2015). *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Koncepcja teoretyczno-metodologiczna*. Seria Analizy IBE (w druku).
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A. (2015). *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Koncepcja teoretyczno-metodologiczna*. Analizy IBE/4/2015.
- Komisja Europejska (2010). *Europe 2020 Strategy*, COM(2010), 2020 final, Brussels, 3 March.
- Kotowska, I., Magda, I., Ruzik-Sierdzińska, A. (2014). Opis metodologii badawczej. Tworzenie kapitału ludzkiego z perspektywy gospodarstw domowych. Analizy IBE 3/2014.
- Kotowska, I., Sztanderska, U., i Wóycicka, I. (red.). (2007). *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kotowska, I.E., Minkiewicz, B., Saczuk, K., Brzozowska Z. (2014). Biografie edukacyjne Polaków i ich uwarunkowania. W: M. Rószkiewicz, K. Saczuk (red.). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych* (s. 25-78). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kozarzewski, P. (2008). Wykluczenie edukacyjne. W: M. Jarosz (red.). *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* (137-176). Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

Krajowa Rada Regionalnych Izb Obrachunkowych (2014). *Sprawozdanie z działalności Regionalnych Izb Obrachunkowych i wykonania budżetu przez jednostki samorządu terytorialnego w 2013 roku*. Warszawa.

Kula, G., Ruzik-Sierdzińska, A. (2011). Institutional uncertainty and retirement decisions in Poland. *WNE Working Paper*, No. 17/2011 (57).

Lalman, D., Oppenheimer, J., Swistak, P. (1994). Formalna teoria wyboru racjonalnego. Kumulatywne nauki polityczne. *Studia Socjologiczne*, 3-4(134-135), 14-68.

Lange, F., Topel R. (2006). *The social value of education and human capital. Handbook of the Economics of Education*, 1, 459-509.

Law, A.M. (2007). *Simulation modeling and analysis*. Boston, MA: McGraw-Hill Education.

Le, T., Oxley, L., Gibson, J. (2003). Cost- and income-based measures of human capital. *Journal of Economic Surveys*, 17, 271-308.

Lemieux, T. (2006). Increasing Residual Wage Inequality: Composition Effects, Noisy Data, or Rising Demand for Skill?. *The American Economic Review*, Vol. 96, No. 3 (Jun., 2006), s. 461-498.

Liefbroer, A.C. (2005). The Impact of Perceived Costs and Rewards of Childbearing on Entry into Parenthood: Evidence from a Panel Study. *European Journal of Population/Revue européenne de Démographie*, 21(4), 367-391.

Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: a fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 26, 463-472.

Loehlin, J.C. (1987). *Latent variable models: An introduction to factor, path and structural analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lissowski, G. (2002). Teoria racjonalnego wyboru. *Encyklopedia socjologii* (4th ed., s. 194-198). Warszawa: Oficyna Naukowa.

Lochner, L., Moretti, E. (2004). The effect of education on criminal activity: Evidence from prison inmates, arrests and self-reports, *American Economic Review*, vol. 94 (1).

Luke S., Cioffi-Revilla, C., Panait, L., Sullivan, K. (2004). MASON: A New Multi-Agent Simulation Toolkit. W: *Materiały konferencji Swarm Fest 2004*.

Macal, C.M., North, M.J. (2006). Tutorial on agent-based modeling and simulation part 2: how to model with agents. W: *Proceedings of the 38th Winter Simulation Conference*, Monterey, CA, 73-83.

Macal, C.M., North M.J. (2009). Agent-based modeling and simulation. W: *Winter Simulation Conference*, Winter Simulation Conference, 86-98.

Magda, I., Ruzik-Sierdzińska, A., Perek-Białas, J. (2014). Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej. W: M. Rószkiewicz, K. Saczuk (red.), (2014). *Raport tematyczny z badania Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*, s. 94-132, Warszawa: IBE.

Magda, I., Ruzik-Sierdzińska, A. (2012). Sytuacja osób starszych na rynku pracy w Polsce w latach 2008-2010. *Ekonomista*, 5/2012, 629-644.

Mare, R.D., Maralani, V. (2006). The Intergenerational Effects of Changes in Women's Educational Attainments. *American Sociological Review*, 71(4), 542-564.

Martins, P.S., Pereira P.T. (2004). Does education reduce wage inequality? Quantile regression evidence from 16 countries, *Labour Economics*, 11(2004), s. 355-371.

Mazzonna, F., Peracchi, F. (2012). Ageing, cognitive abilities and retirement. *European Economic Review*, 56, 691-710.

Miligan, K., Moretti, E., Oreopoulos, P. (2003). Does education improve citizenship? Evidence from the U.S. the U.K., NBER Working Paper 9584, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Mincer, J. (1970). The distribution of labor incomes: a survey with special reference to the human capital approach. *Journal of Economic Literature*, 8(1), 1-26.

Mincer, J.A. (1974). Schooling and earnings. W: *Schooling, experience, and earnings*. Columbia University Press, 41-63.

Mincer, J.A. (1991). Education and unemployment, NBER *Working Paper*, No. 3838, National Bureau of Economic Research.

Ministerstwo Gospodarki i Pracy (2005). *Kształcenie ustawiczne w Polsce na tle innych krajów – na podstawie badania TRAL*. Opracowanie Ministerstwa Gospodarki i Pracy.

Murphy, M. (1999). Is the relationship between fertility of parents and children really weak? *Biodemography and Social Biology*, 46(1-2), 122-145.

Murphy, M., Knudsen, L.B. (2002). The intergenerational transmission of fertility in contemporary Denmark: The effects of number of siblings (full and half), birth order, and whether male or female. *Population Studies*, 56(3), 235-248.

Ní Bhrolcháin, M., Beaujouan, É. (2012). Fertility postponement is largely due to rising educational enrolment. *Population Studies*, 66(3), 311-327.

OECD (2011). Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? *Pisa in Focus*, 1.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Ostasiewicz, W. (2012). *Myslenie statystyczne*. Warszawa: Wolters Kluwer Business.

Panek, T. (1999). Determinants of poverty sphere in Poland. *Statistics in Transition*, 4(2), 229-244.

Panek, T. (2001). Wymiary ubóstwa w Polsce w latach 1996-1999. *Wiadomości Statystyczne*, 11, 37-55.

Panek, T., Zwierzchowski, J. (2014). Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego. W: M. Rószkiewicz, K. Saczuk (red.), *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*, s. 133-211. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.

Preston, S.H. (1976). Family sizes of children and family sizes of women. *Demography*, 13(1), 105-114.

Rodríguez, G. (2007). Lecture Notes on Generalized Linear Models [Online]. Available at: <http://data.princeton.edu/wws509/notes/> [Accessed: 4 May 2012].

Rosenbaum, P.R., Rubin, D.B. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effect. *Biometrika*, 70(1), 41-55.

Rószkiewicz, M., Saczuk, K. (red.). (2014). Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. *Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rynko, M. (red.). (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Raport. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, s. 1-17.

Shorrocks, A.F. (1978). The Measurement of Mobility. *Econometrica*, 46(5), 1013-1024.

Sobel, M.E. (1981). Diagonal Mobility Models: A Substantively Motivated Class of Designs for the Analysis of Mobility Effects. *American Sociological Review*, 46(6), 893-906.

Sobel, M.E. (1985). Social Mobility and Fertility Revisited: Some New Models for the Analysis of the Mobility Effects Hypothesis. *American Sociological Review*, 50(5), 699-712.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No. 3. (Aug., 1973), s. 355-374.

Stearns, E.E., Gleannie, J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39, 296-309.

Steelman, L.C., Powell, B., Werum, R. i Carter, S. (2002). Reconsidering the Effects of Sibling Configuration: Recent Advances and Challenges. *Annual Review of Sociology*, (28), 243-269.

Sztanderska U., Drogosz-Zabłocka E. (red.). (2014). *Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sztanderska, U., Drogosz-Zabłocka, E., Minkiewicz, B. (red.). (2007). *Edukacja dla pracy: raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*. Poland: UNDP.

Worek, B., Stec, K., Szklarczyk, D., Keler, K. (2011). *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły?*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, raport dostępny na www.bkl.parp.gov.pl.
Wright, S. (1921). Correlation and Causation. *Journal of Agriculture Research*, 20, 557-584.

Wright, S. (1934). The Method of Path Coefficients. *Annals of Mathematical Statistics*, 5, 161-215.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

. Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.



Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.