Rzeczpospolita Polska

Ministerstwo Edukacji Narodowej

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

RAPORT O STANIE EDUKACJI 2025



Redaktor merytoryczny: Michał Sitek

Autorzy i autorki materiałów wykorzystanych w poszczególnych rozdziałach:

Rozdział 1: Marta Gołębiewska, Paulina Kowalczyk, Paweł Smoliński, Katarzyna Szwedor, Michał Sitek, Maciej Tauber, Marek Woźniak

Rozdział 2: Karina Kasperek, Tomasz Knopik, Katarzyna Mykowska, Beata Papuda-Dolińska, Michał Sitek

Rozdział 3: Wioleta Dobosz-Leszczyńska, Joanna Kaźmierczak, Olga Wasilewska, Michał Sitek

Rozdział 4: Jerzy Bielecki, Grzegorz Humenny, Małgorzata Kłobuszewska, Aleksandra Leyk, Anna Maliszewska, Katarzyna Matuszczak, Bartłomiej Płatkowski, Jędrzej Stasiowski, Wojciech Stęchły, Sławomir Szymczak, Tomasz Płachecki, Tomasz Żółtak

Rozdział 5: Katarzyna Kutyłowska, Michał Sitek, Urszula Wągrowska

Rozdział 6: Agnieszka Różycka, Michał Sitek

Rozdział 7: Emilia Danowska-Florczyk, Wojciech Gola, Helena Jędrzejczak, Małgorzata Osowska, Katarzyna Pająk-Załęska, Michał Sitek, Gabriela Ziewiec-Skokowska

Redakcja językowa: Monika Niewielska, Monika Pianowska, Michał Pranke, Iwona Stachowicz

Skład: Anna Nowak

Projekt okładki: Anna Nowak

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

ISBN: 978-83-68752-01-4

DOI: 10.24131/9788368752014

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy 2026

Wzór cytowania:
Sitek, M. (red.). (2026). *Raport o stanie edukacji 2025*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Wykonano w ramach Działania 4 Umowy pomiędzy MEN a IBE PIB (MEN/2025/DK/1450).

Warszawa 2026
Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1. Megatrendy kształtujące edukację w Polsce 7

Wprowadzenie 7

1.1. Demografia i migracje – mniej uczniów i uczennic, więcej złożoności 8

Europa wchodzi w fazę depopulacji 8

Polska – kryzys demograficzny o wyjątkowej dynamice 9

1.2. Cyfryzacja – więcej narzędzi, więcej pytań 11

Od cyfryzacji do transformacji cyfrowej 11

Szkoła w erze AI 13

Cyfryzacja i nowe nierówności 15

1.3. Zielona transformacja 17

Trzy ścieżki edukacyjne dla zielonej transformacji 18

Podsumowanie 21

Bibliografia 23

2. Równość w edukacji w Polsce – uwarunkowania, mechanizmy, konsekwencje 26

Wprowadzenie 26

2.1. Wczesna edukacja i opieka – nierówne warunki startu 27

2.2. Szkoła podstawowa i ponadpodstawowa – zróżnicowanie wyników i środowisk uczenia się 31

Zróżnicowanie między szkołami: skład społeczny a wyniki uczniów i uczennic 35

2.3. Selekcja edukacyjna i struktura systemu szkolnego 38

2.4. Polska na tle innych krajów 40

2.5. Przejście na studia i dziedziczenie wykształcenia 44

2.6. Nierówności ze względu na płeć 46

Rozumienie tekstu: stabilna przewaga dziewcząt 46

Matematyka – podobne średnie, inne profile ryzyka 48

Nauki przyrodnicze – równowaga pozorna 48

Nie tylko osiągnięcia 49

Różnice w wyborach edukacyjnych 49

2.7. Nierówności terytorialne – złożoność podziału miasto–wieś 51
2.8. Nierówności ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne 55
Skala zjawiska 56
Edukacja włączająca: liczby a realne wsparcie 57
Jakość ważniejsza niż liczby 61
2.9. Doświadczenie migracji jako nowy wymiar nierówności 62
Skala i tempo zmiany 62
Zróżnicowana obecność na kolejnych etapach edukacji 63
Zmiana warunków pracy szkół 63
Podsumowanie 65
Bibliografia 68

3. Jaki jest poziom kompetencji polskich uczniów i uczennic? 73
Wprowadzenie 73
3.1. Kompetencje poznawcze 75
3.2. Zmiany wyników 83
3.3. Zróżnicowanie wyników 86
3.4. Kompetencje społeczno-emocjonalne i dobrostan 97
Podsumowanie 103
Bibliografia 105

4. Kształcenie zawodowe 109
Wprowadzenie 109
4.1. Czym jest dziś kształcenie zawodowe 110
4.2. Kto wybiera szkoły zawodowe? 114
4.3. Skala i struktura systemu kształcenia zawodowego 117
Struktura szkół i uczniów 117
Szkolnictwo artystyczne 119
Zróżnicowanie według płci 119
Uczniowie i uczennice z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego 120
Włączanie dorosłych do systemu 120

4.4. Polska na tle Europy ... 123
Wydatki publiczne ... 127
4.5. Efekty kształcenia ... 127
Wyniki uczniów i uczennic ... 128
Egzaminy zawodowe ... 128
Losy absolwentów ... 128
Absolwentki i absolwenci liceów ogólnokształcących ... 132
Absolwentki i absolwenci techników ... 134
Absolwentki i absolwenci branżowych szkół I stopnia ... 136
Absolwentki i absolwenci szkół policealnych ... 137
Podsumowanie ... 138
Bibliografia ... 140

5. Zawód nauczyciela ... 142
Wprowadzenie ... 142
5.1. Starzejąca się kadra nauczycielska ... 143
Zastępowalność ... 144
Wyzwania demograficzne ... 149
Wynagrodzenia ... 150
5.2. Warunki pracy – 18 godzin a rzeczywistość pracy nauczycieli i nauczycielek ... 155
5.3. Izolacja zawodowa jako słaby punkt polskiego systemu edukacji ... 157
5.4. Kompetencje – pomiędzy dyplomem a rzeczywistością klasy ... 160
5.5. Prestiż zawodu – rozbieżność między oceną społeczną a doświadczeniem nauczycieli i nauczycielek ... 163
Podsumowanie ... 168
Bibliografia ... 170

6. Szkolnictwo wyższe w dobie przemian ... 174
Wprowadzenie ... 174
6.1. Kto studiuje i dlaczego? ... 175
6.2. Bariery w dostępie, różnice regionalne i społeczne ... 179

6.3. Dlaczego kobiety dominują w szkolnictwie wyższym, ale są niedoreprezentowane na kierunkach informatycznych i inżynierskich ... 183
6.4. Studenci nietradycyjni ... 186
6.5. Struktura szkolnictwa wyższego ... 189
6.6. Finansowanie i jakość kształcenia ... 191
6.7. Struktura kadr akademickich jako ograniczenie jakościowe ... 193
6.8. Umiędzynarodowienie – szanse i wyzwania ... 195
Studenci zagraniczni w Polsce: skala, profil, konsekwencje ... 195
Mobilność jako kapitał: skala i znaczenie wyjazdów zagranicznych ... 197
Mobilność zawodowa a odpływ kadr medycznych ... 197
Jak uczelnie radzą sobie w międzynarodowej konkurencji? ... 198
Podsumowanie ... 200
Bibliografia ... 202

7. Co potrafią polscy dorośli i dlaczego rzadko się uczą? ... 207
Wprowadzenie ... 207
7.1. Czy wyższe wykształcenie staje się w Polsce normą? ... 208
7.2. Czy dorośli mają niezbędne umiejętności? ... 211
7.3. Uczenie się dorosłych ... 216
7.4. Co o uczestnictwie dorosłych w różnych formach uczenia się mówią dane? ... 217
Jak mierzymy uczenie się dorosłych ... 219
7.5. Co sprzyja uczeniu się dorosłych, a co je utrudnia? ... 221
7.6. Czy pracodawcy inwestują w rozwój pracowników? ... 224
Podsumowanie ... 225
Bibliografia ... 227

Aneks – tabele do wykresów ... 230

1. Megatrendy kształtujące edukację w Polsce

Wprowadzenie

Raport o stanie edukacji 2025 przedstawia najważniejsze zmiany i wyzwania stojące przed polskim systemem edukacji. Punktem wyjścia są procesy, które w coraz większym stopniu kształtują warunki jego funkcjonowania: zmiany demograficzne, cyfryzacja oraz zielona transformacja. Ich konsekwencje są widoczne zarówno w doświadczeniach i kompetencjach uczniów i uczennic, jak i w pracy nauczycieli i nauczycielek oraz funkcjonowaniu poszczególnych segmentów systemu edukacji.

Te trzy procesy stanowią szersze ramy interpretacyjne dla analiz prowadzonych w dalszej części raportu. Demografia zmienia skalę funkcjonowania systemu i dostępne zasoby. Cyfryzacja wpływa na sposób uczenia się, nauczania i organizacji pracy, a zielona transformacja zwiększa presję na szybsze dostosowanie kształcenia do zmieniających się potrzeb gospodarki i rynku pracy. Łączy je to, że wymagają od systemu większej zdolności do adaptacji, ograniczania nierówności i efektywnego wykorzystywania dostępnych zasobów.

Najbardziej bezpośrednie konsekwencje dla systemu edukacji wiążą się ze zmianami demograficznymi. Spadek liczby urodzeń i starzenie się ludności oznaczają malejącą liczbę dzieci, uczniów i studentów. System edukacji odczuwa jako pierwszy skutki tych zmian. Niż demograficzny przesuwa się kolejno przez przedszkola, szkoły podstawowe, ponadpodstawowe, aż po szkolnictwo wyższe. Proces ten ujawnia wyraźne różnice terytorialne oraz napięcia organizacyjne i finansowe. Zwiększa to presję na zmiany w finansowaniu, sieci placówek i polityce kadrowej, a także zmianę myślenia o roli edukacji.

Drugim megatrendem jest cyfryzacja. To nie tylko kwestia infrastruktury i oprogramowania. Technologie cyfrowe zmieniają cele kształcenia, sposoby nauczania oraz relacje między nauczycielem a uczniem. Coraz powszechniejsze korzystanie z rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji stwarza nowe wyzwania dla tradycyjnych modeli oceniania i przekazywania wiedzy. Jednocześnie cyfryzacja odsłania nowe formy nierówności: w kompetencjach, wsparciu domowym ze strony rodziców i zdolności szkół do efektywnego wykorzystania dostępnych narzędzi.

Trzeci kluczowy proces to zielona transformacja. Na pierwszy rzut oka wydaje się najmniej związana z edukacją. W rzeczywistości zmienia strukturę gospodarki oraz zapotrzebowanie na kompetencje w niemal wszystkich sektorach. Wpływa także na oczekiwania wobec kształcenia ogólnego. Odchodzenie od paliw kopalnych, rozwój odnawialnych źródeł energii i regulacje klimatyczne Unii Europejskiej zwiększają znaczenie edukacji jako przygotowania do pracy w warunkach ciągłej zmiany.

Nie chodzi przy tym o rozszerzenie listy zawodów ani o wprowadzenie nowego przedmiotu. Chodzi o zmianę treści kształcenia, metod nauczania i ścieżek edukacyjnych na wszystkich poziomach systemu. Zielone kompetencje wykraczają poza wiedzę o środowisku. Obejmują także zdolność adaptacji, myślenie systemowe, współpracę i odpowiedzialność społeczną.

Wspólnym mianownikiem tych trzech megatrendów jest zmiana skali i logiki funkcjonowania systemu edukacji. W warunkach kurczących się roczników rośnie znaczenie jakości kształcenia, relacji edukacyjnych i zdolności do efektywnego wykorzystania zasobów. Demografia, cyfryzacja i zielona transformacja nie oferują prostych rozwiązań. Wyznaczają jednak ramy, w których polityka edukacyjna musi podejmować decyzje dotyczące priorytetów, inwestycji i reform.

1.1. Demografia i migracje – mniej uczniów i uczennic, więcej złożoności

Europa wchodzi w fazę depopulacji

Europa weszła w etap przemian demograficznych o długotrwałych i trudnych do odwrócenia skutkach. W większości krajów UE współczynniki dzietności od dekad utrzymują się poniżej poziomu zastępowalności pokoleń, a starzenie się ludności stało się procesem strukturalnym. Już dziś ponad jedna piąta mieszkańców UE (21,6% w 2024 r.) ma 65 lat lub więcej, a prognozy wskazują na dalszy wzrost tego udziału w kolejnych dekadach (Eurostat, 2025a).

Kluczowe znaczenie ma relacja między populacją w wieku produkcyjnym a liczbą osób w wieku poprodukcyjnym. Zasoby pracy kurczą się, rośnie zapotrzebowanie na usługi publiczne.
Dla systemów edukacji oznacza to przede wszystkim spadek liczby dzieci i młodzieży, starzenie się kadry pedagogicznej oraz rosnącą konkurencję o środki publiczne z innymi sektorami polityki społecznej.

Europa Zachodnia weszła w tę fazę wcześniej, bo już w latach 70. i 80. XX wieku. Spadek dzietności, połączony ze zmianą modeli rodziny, doprowadził tam do trwałego obniżenia liczby urodzeń. Istotną różnicą względem Europy Środkowo-Wschodniej okazała się skala migracji. W krajach takich jak Niemcy, Francja czy Wielka Brytania dodatnie saldo migracyjne stało się czynnikiem stabilizującym liczebność populacji i rynek pracy, choć nie zlikwidowało samego problemu starzenia się społeczeństw. W Europie Środkowo-Wschodniej niska dzietność nałożyła się na emigrację młodych dorosłych. W efekcie depopulacja przebiegała szybciej i była głębsza, a potencjał ludności w wieku produkcyjnym uległ znacznemu osłabieniu (Eurostat, 2025a; OECD, 2025c). Migracja łagodzi te procesy jedynie częściowo i krótkookresowo, nie zmieniając ich strukturalnego charakteru.

System edukacji jest tym obszarem, w którym skutki tych zmian staną się widoczne najwcześniej. Dotkną one najpierw przedszkola, potem szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, a na końcu uczelnie. Dzieje się to z wyprzedzeniem wobec zmian na rynku pracy czy w systemie zabezpieczenia społecznego. W ten sposób edukacja staje się wczesnym wskaźnikiem nadchodzących napięć demograficznych, organizacyjnych i finansowych, z którymi mierzyć się będą całe społeczeństwa.

Polska – kryzys demograficzny o wyjątkowej dynamice

Liczba ludności Polski zmniejsza się, a przewidywania wskazują na dalszy spadek (prognoza: Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2023; dane bieżące: GUS, 2025; Fandrejewska-Tomczyk, 2025). Kluczowym mechanizmem jest gwałtowny spadek współczynnika dzietności, który obniżył się do poziomu charakterystycznego dla krajów o bardzo niskiej płodności. Wpisuje się to w mechanizmy opisywane w literaturze jako „pułapka niskiej dzietności" (GUS, 2025; Eurostat, 2025a; OECD, 2025c).

Przyczyny tych przemian mają charakter strukturalny. Decyzje o posiadaniu dzieci są odkładane ze względu na niepewność ekonomiczną, wysokie koszty mieszkaniowe oraz zmianę norm i stylów życia, coraz bardziej upodabniających się do wzorców zachodnioeuropejskich. Jednocześnie w wiek rozrodczy weszły mniej liczne roczniki urodzone w latach 90., co dodatkowo ogranicza potencjał urodzeniowy populacji. W rezultacie działa mechanizm „echa demograficznego": nawet ewentualny wzrost dzietności nie przełożyłby się szybko na zwiększenie liczby urodzeń, a skutki niskiej dzietności utrwalają się w strukturze wieku ludności (zob. Fandrejewska-Tomczyk, 2025).

Dla systemu edukacji skutki tych procesów są bezpośrednie i narastające. Spadek liczby dzieci już widać w szkołach podstawowych, a w nadchodzących latach będzie stopniowo obejmował również szkoły ponadpodstawowe i szkolnictwo wyższe. Spadek liczby dzieci będzie szczególnie odczuwalny tam, gdzie sieć szkół jest rozproszona, a szkoły są małe – przede wszystkim w mniejszych miejscowościach i na obszarach wiejskich. Zwiększa to presję na utrzymanie sieci szkół oraz ogranicza dostępność oferty edukacyjnej poza dużymi ośrodkami miejskimi. Złożoność tego procesu widać szczególnie w dużych aglomeracjach, gdzie w wyludniających się centrach miast pojawiają się nadwyżki miejsc w placówkach, podczas gdy na rozbudowujących się przedmieściach są one przepełnione.

W krótkim okresie mniejsza liczba uczniów i uczennic może sprzyjać poprawie warunków kształcenia i zwiększać indywidualizację nauczania w dotychczas przepełnionych klasach w dużych miastach. W dłuższej perspektywie prowadzi jednak do problemów finansowych. Spadek liczby uczniów przekłada się na mniejsze środki publiczne na edukację, natomiast koszty stałe wynagrodzeń i utrzymania infrastruktury reagują na te zmiany znacznie wolniej. Dla samorządów oznacza to konieczność restrukturyzacji sieci przedszkoli i szkół oraz podejmowania trudnych decyzji organizacyjnych i kadrowych (GUS, 2025).

Znaczenie depopulacji wykracza jednak poza edukację dzieci i młodzieży. Kurczące się roczniki młodych ograniczają dopływ nowej siły roboczej na rynek pracy, co przesuwa punkt ciężkości polityki edukacyjnej w stronę kształcenia zawodowego, przekwalifikowań oraz uczenia się przez całe życie. W starzejącym się społeczeństwie rośnie rola systemu edukacji jako narzędzia podtrzymywania aktywności zawodowej i adaptacji kompetencji zarówno w szkolnictwie branżowym, jak i wyższym (OECD, 2025b; Eurostat, 2025a).

Polska przez dekady była krajem emigracji – miliony Polaków wyjechały za pracą do krajów Europy Zachodniej (zob. OECD, 2025a). Obecnie sytuacja stopniowo się zmienia: Polska w ostatnich latach stała się ważnym krajem docelowym migracji, co widoczne jest też w systemie edukacji. W ciągu kilku lat liczba uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w polskich szkołach wzrosła kilkukrotnie; zdecydowaną większość z nich stanowią dzieci z Ukrainy (Dolińska, 2025). Uczniowie z doświadczeniem migracji uczą się w większości szkół, lecz ich rozmieszczenie jest bardzo nierównomierne. Najwięcej jest ich w dużych miastach z silnym rynkiem pracy, a w mniejszych miejscowościach są to najczęściej pojedyncze osoby (szerzej zob. podrozdział 2.9 na stronie 62).

Rosyjska agresja na Ukrainę w 2022 roku istotnie zmieniła skalę tego zjawiska. Szkolnictwo stanęło przed koniecznością natychmiastowej inkluzji nowej, licznej grupy uczniów. Skala

napływu oraz tempo włączania dzieci do systemu oświaty stanowiły bezprecedensowy test zdolności adaptacyjnych szkół i samorządów.

Obecnie sytuacja uległa względnej stabilizacji, choć wyzwania pozostają, a pojawiają się także nowe (zob. Dolińska, 2025). Uczniowie i uczennice z Ukrainy uczą się w większości w klasach ogólnodostępnych razem z polskimi rówieśnikami. Sprzyja to integracji, ale jednocześnie generuje trudności organizacyjne i dydaktyczne. Bariery językowe są tylko jednym z problemów; występują również różnice programowe, doświadczenia traumy wojennej oraz trudności adaptacyjne związane z niepewnością sytuacji życiowej. Kadra pedagogiczna stanęła przed wyzwaniem pracy w środowisku obcojęzycznym, często bez wcześniejszego przygotowania w zakresie edukacji międzykulturowej i bez pogłębionej znajomości specyfiki ukraińskiego systemu edukacji.

Pomimo tych ograniczeń proces integracji postępuje, choć jest nierównomierny. W części szkół uczniowie i uczennice ukraińscy i polscy nawiązują relacje rówieśnicze, współpracują i uczą się od siebie nawzajem, natomiast nauczyciele stopniowo rozwijają kompetencje międzykulturowe, często w toku codziennej praktyki zawodowej. Obecność uczniów z Ukrainy była i jest też impulsem do szerszej refleksji nad przygotowaniem szkół do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz funkcjonowania w warunkach rosnącego zróżnicowania społecznego, edukacyjnego i rozwojowego (zob. Dolińska, 2025).

1.2. Cyfryzacja – więcej narzędzi, więcej pytań

Od cyfryzacji do transformacji cyfrowej

Cyfryzacja i transformacja cyfrowa nie są pojęciami tożsamymi. Cyfryzacja oznacza przeniesienie istniejących narzędzi i procedur do środowiska cyfrowego. Przykładami są dzienniki elektroniczne, cyfrowe wersje podręczników, tablice interaktywne czy wykorzystywanie komputerów do prezentacji treści. Transformacja cyfrowa sięga znacznie głębiej – obejmuje zmianę celów kształcenia, metod pracy, organizacji procesu dydaktycznego oraz ról nauczyciela i ucznia. Technologia przestaje wówczas być dodatkiem do tradycyjnej szkoły, a zaczyna współkształtować sposób uczenia się i oceniania pracy ucznia.

Polska w dużej mierze przeszła pierwszy etap tego procesu. W pierwszych latach XXI w. brak dostępu do komputera stanowił realną barierę edukacyjną dla znacznej części

uczniów i uczennic. Ten problem udało się w dużej mierze rozwiązać, co przesuwa punkt ciężkości z kwestii dostępu na rozwój kompetencji. Podstawowym narzędziem codziennego funkcjonowania uczniów, również w kontekście szkolnym, stał się smartfon, a placówki edukacyjne mają już dużo sprzętu multimedialnego (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2024).

Ten postęp infrastrukturalny nie przełożył się jednak automatycznie na zmianę logiki nauczania. W wielu szkołach technologie cyfrowe pełnią obecnie funkcję zamiennika narzędzi analogowych, bez istotnej modyfikacji metod pracy. Elektroniczny dziennik zastępuje papierowy, prezentacja multimedialna – tradycyjną tablicę, a platforma edukacyjna bywa jedynie repozytorium plików, a nie przestrzenią pracy zespołowej czy indywidualizacji uczenia się. To proces cyfryzacji, lecz nie transformacji.

Transformacja wymaga bowiem zupełnie innego punktu wyjścia. Zamiast pytać, jak uczyć tego samego efektywniej, trzeba zapytać, czego i w jaki sposób uczyć w świecie nasyconym technologią. Oznacza to większy nacisk na krytyczne myślenie, umiejętność pracy zespołowej, rozwiązywanie problemów, świadome korzystanie z informacji oraz umiejętność uczenia się. Podobnie zmienia się myślenie o kompetencjach cyfrowych. Nie chodzi już tylko o obsługę technologii, lecz także o ocenę informacji i krytyczne myślenie, rozumienie danych i algorytmów oraz etyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii. Zmiana ta dotyczy nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli i nauczycielek. Te kwestie omawiamy szerzej w rozdziale poświęconym nauczycielom.

Kontekst europejski dodatkowo wzmacnia wagę tych zmian. Europejski Kompas Cyfrowy zakłada, że do 2030 r. co najmniej 80% dorosłych Europejczyków powinno posiadać podstawowe kompetencje cyfrowe, a edukacja ma odegrać kluczową rolę w ich kształtowaniu (Komisja Europejska, 2021; Dwojak-Matras i in., 2025). Równolegle dynamicznie rośnie rynek technologii edukacyjnych, co zwiększa presję na szkoły, ale jednocześnie rodzi pytania o efektywność i zasadność wdrożeń.

Odpowiedzią Polski na te wyzwania jest „Polityka Cyfrowej Transformacji Edukacji" przyjęta w 2024 r. Dokument ten porządkuje cele państwa w obszarze cyfryzacji edukacji do 2035 r., obejmując m.in. podstawy programowe, kompetencje nauczycieli, standardy wykorzystania nowych technologii oraz bezpieczeństwo cyfrowe (MEN, 2024). Doświadczenia ostatnich lat pokazują jednak, że skuteczność takich zmian zależy nie tyle od ich zakresu, ile od zdolności przełożenia ich założeń na codzienną praktykę szkolną.

W edukacji cyfrowej liczy się nie tylko dostęp do urządzeń w domu, ale też kompetencje cyfrowe rodziców czy zasady i sposoby korzystania z nowych technologii. Umiejętności cyfrowe dorosłych Polaków są niższe od średniej unijnej (Eurostat, 2025b), co stanowi wyzwanie dla szkoły. Warunki uczenia się coraz silniej zależą od środowiska pozaszkolnego, gdzie uczniowie i uczennice nie zawsze mogą liczyć na wsparcie.

Szkoła w erze AI

W krótkim czasie generatywna sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence*, AI) stała się codziennością edukacji. Postawiło to szkoły przed praktycznym dylematem, jak reagować na technologię, która potrafi generować teksty, rozwiązywać zadania i symulować dialog edukacyjny. Dostosowywanie się szkół oraz nauczycielek i nauczycieli do tej zmiany dopiero trwa.

Wielu nauczycieli już korzysta z AI, choć ich podejście do tej technologii jest różne (zob. rozdział 5 na stronie 142, w którym przywołujemy wyniki badania TALIS). Głównymi barierami są brak wiedzy, czasu oraz jasnych ram instytucjonalnych. Powstaje luka między świadomością wyzwania a zdolnością systemu do reagowania. W tym kontekście potrzebne są jasne zasady korzystania z AI, określające zarówno dopuszczalne zastosowania, jak i sytuacje, w których jej użycie jest niewłaściwe (zob. Bochenek i Pracało, 2023; Dwojak-Matras i in., 2025; Pyżalski, 2025).

Rozwój AI i szeroka dostępność opartych na AI usług wpływają też na procesy uczenia się i nauczania. Jeśli narzędzia sztucznej inteligencji potrafią przygotować poprawną odpowiedź na standardowe zadanie, rodzi to pytania o adekwatność używanych dotąd sposobów oceniania. Zwiększa to też znaczenie zastosowania, interpretacji i argumentacji, obok samego odtwarzania wiedzy. W praktyce wzmacnia znaczenie pracy projektowej, dyskusji, prezentacji oraz oceniania kształtującego.

Jednocześnie AI może wspierać proces dydaktyczny poprzez personalizację treści, różnicowanie poziomu trudności zadań oraz automatyzację części rutynowych zadań zawodowych. Modele generatywne umożliwiają np. przygotowanie uproszczonych tekstów dla uczniów i uczennic z trudnościami w czytaniu, dodatkowych ćwiczeń dla uczniów i uczennic potrzebujących wsparcia czy wyzwań dla tych szczególnie uzdolnionych. Warunkiem jest jednak świadome i krytyczne korzystanie z tego typu narzędzi. Generowane treści mogą być niskiej jakości, algorytmy mogą powielać uprzedzenia, a dane uczniów wymagają ochrony. Dlatego w erze

AI od nauczyciela oczekuje się nie tylko sprawności technicznej, lecz także kompetencji pedagogicznych i etycznych (OECD, 2025d; MEN, 2024).

Zmienia się też rola nauczyciela. AI może odciążyć go od części powtarzalnych zadań – sprawdzania testów, przygotowywania materiałów, tworzenia wariantów ćwiczeń. Odpowiednio wykorzystana może uwolnić część czasu nauczyciela na to, co najważniejsze: budowanie relacji z uczniem, mentoring oraz stawianie trudnych pytań (OECD, 2025d). Ale transformacja cyfrowa to nie tylko proste narzędzia wspierające tradycyjne lekcje. Pojawiają się coraz bardziej rozbudowane zintegrowane systemy, które potencjalnie jeszcze radykalniej zmieniają środowisko uczenia się i nauczania.

Uczniowie muszą rozumieć, że AI potrafi generować zarówno użyteczne odpowiedzi, jak i te niemające sensu lub niezgodne z prawdą. Niezbędne jest więc uczenie ich zadawania właściwych pytań, sprawdzania źródeł i dostrzegania uprzedzeń obecnych w algorytmach.

O wyzwaniach w tym zakresie wiadomo sporo z analizy umiejętności uczniów (zob. Biedrzycki i in., 2025; Penszko, 2025). ICILS 2023 (Fraillon, 2025; por. Komisja Europejska, 2025a), badanie oceniające umiejętności komputerowe i informacyjne ósmoklasistów, pokazało, że znaczna część (43%) uczniów z krajów UE uczestniczących w badaniu nie osiąga podstawowego poziomu biegłości w tym zakresie. Uczniowie ci mają trudności m.in. z samodzielnym wyszukiwaniem informacji i oceną ich wiarygodności. Najwyższy poziom biegłości osiąga jedynie niewielki odsetek uczniów, a w wielu krajach wyniki są słabsze niż w poprzedniej edycji badania.

Chociaż Polska nie brała udziału w ICILS 2023, dane z badania PISA 2022 potwierdzają podobne problemy. Ponad 25% polskich uczniów deklarowało, że nie używało technologii informacyjno-komunikacyjnych do planowania i organizacji swojej pracy szkolnej, np. kalendarza, list zadań czy aplikacji do tworzenia projektów (OECD, 2023). Mimo że uczniowie świetnie radzą sobie z mediami społecznościowymi i obsługą smartfona, często przeceniają swoje umiejętności cyfrowe. Gdy pojawia się problem wymagający wyszukania i krytycznej analizy informacji, stworzenia czegoś własnego czy sprawdzenia wiarygodności źródła, wielu z nich napotyka trudności.

Okazuje się więc, że powszechny dostęp do technologii nie przełożył się automatycznie na kompetencje. Młodzi ludzie mogą na co dzień sprawnie korzystać z technologii, ale nie oznacza to, że potrafią ją rozumieć, oceniać i twórczo wykorzystywać. W tym sensie sztuczna inteligencja nie znosi istniejących nierówności cyfrowych, a wręcz może je pogłębiać.

Jak AI zmienia codzienną pracę nauczyciela i nauczycielki?

Sztuczna inteligencja w edukacji nie jest jednym narzędziem, lecz zbiorem rozwiązań wpływających na różne aspekty pracy nauczyciela.

Automatyzacja rutynowych czynności

AI może wspierać sprawdzanie testów zamkniętych, analizę odpowiedzi faktograficznych oraz przygotowanie wariantów zadań. Pozwala to ograniczyć czas poświęcany na czynności powtarzalne.

Indywidualizacja materiałów edukacyjnych

Modele generatywne umożliwiają szybkie przygotowanie uproszczonych tekstów, dodatkowych ćwiczeń, materiałów rozszerzających czy tłumaczeń, co sprzyja pracy z uczniami i uczennicami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Wsparcie planowania procesu dydaktycznego

AI może pełnić funkcję asystenta w przygotowaniu scenariuszy lekcji, quizów czy prezentacji. Nauczyciel zachowuje rolę decyzyjną i odpowiedzialność za jakość treści.

Wczesne rozpoznawanie trudności

Zautomatyzowane systemy oceniania mogą wykrywać wzorce błędów uczniów i sygnalizować obszary wymagające wsparcia, zanim pojawią się trwałe zaległości.

Nowe ryzyka: nadmierna zależność od narzędzi, nieprzejrzystość algorytmów, powielanie stereotypów oraz problemy z ochroną danych osobowych czy praw autorskich.

Kluczowa pozostaje zasada, że AI wspiera pracę nauczyciela, ale go nie zastępuje (OECD, 2024a, 2025d).

Cyfryzacja i nowe nierówności

Cyfryzacja edukacji od początku była postrzegana jako narzędzie wyrównywania szans. W praktyce jednak redukcja jednych barier prowadzi do ujawnienia kolejnych. Poszczególne źródła nierówności nakładają się na siebie, a ich znaczenie może być różne w zależności od sytuacji ucznia i szkoły.

Podstawowym wymiarem tych nierówności jest stopień dostępu do technologii i sposób korzystania z niej. Różnice w przepustowości łączy, jakości sprzętu oraz warunkach domowych wpływają na realne możliwości uczenia się, zwłaszcza w modelach hybrydowych. Choć internet mobilny jest szeroko dostępny, brak światłowodu w domu oznacza często ograniczanie uczniom możliwości korzystania z lekcji online czy z platform edukacyjnych. Dla części uczniów i uczennic jakość sprzętu, dostęp do odpowiedniego łącza czy możliwość korzystania z urządzenia bez dzielenia go z rodzeństwem nadal bezpośrednio wpływają na warunki nauki.

Drugi poziom wykluczenia dotyczy kapitału kulturowego. Dzieci rodziców biegłych cyfrowo otrzymują więcej wsparcia w nauce. Jeśli w domu nikt nie potrafi pomóc przy problemach technicznych, nie pokazuje, jak wyszukiwać wiarygodne źródła, nie rozmawia o tym, co dziecko oglądało w internecie, to uczenie się jest ograniczone. W rodzinach o wysokim kapitale kulturowym rodzice aktywniej wspierają dzieci w nauce zdalnej, kupują dodatkowe kursy online, dbają o jakość sprzętu i zasady higieny cyfrowej. Nie zawsze jednak te przewagi przekładają się wprost na lepsze wykorzystanie technologii i wyniki.

Jak pokazały wyniki badania ICILS 2023 i badania PISA, codzienny kontakt z technologią nie przekłada się automatycznie na kompetencje cyfrowe. Młodzieży, która nie nabędzie w szkole ani w domu odpowiednich umiejętności, trudno będzie się odnaleźć w dalszej edukacji i na rynku pracy.

Nierówności cyfrowe mają także wymiar instytucjonalny. Można np. zadać pytanie, czy szkoła i jej otoczenie tworzą warunki, w których można rozwijać i wykorzystać kompetencje. Dotyczy to m.in. jakości materiałów, dostępności cyfrowych usług i narzędzi, możliwości uzyskania pomocy oraz dostosowania rozwiązań do różnych potrzeb uczniów. W tym ujęciu nierówność cyfrowa nie jest wyłącznie cechą ucznia czy jego rodziny. Może być także cechą środowiska, w którym uczeń korzysta z technologii. Szkoły w zamożniejszych dzielnicach czy gminach dysponują większymi zasobami kadrowymi i lepszym zapleczem finansowym. Tymczasem placówki funkcjonujące w trudniejszych środowiskach nie zawsze w pełni wykorzystują dostępny sprzęt m.in. ze względu na braki kadrowe czy przeciążenie nauczycieli. Szkoły funkcjonujące w trudniejszych warunkach społeczno-ekonomicznych częściej zmagają się z przeciążeniem nauczycieli technologią. Brak spójnych systemów, konieczność obsługi wielu platform oraz intensywna komunikacja cyfrowa z rodzicami to dodatkowe źródła presji zawodowej. W dużych szkołach częściej istnieje wsparcie techniczne, a w wielu małych nauczyciel musi jednocześnie pełnić rolę informatyka, administratora i pracownika pomocy technicznej.

Nierówności cyfrowe nie ograniczają się więc wyłącznie do sprzętu i dostępu do internetu. Obejmują także kompetencje, wsparcie, czas oraz zasoby instytucjonalne. Od sposobu wdrażania technologii zależy, czy stanie się ona narzędziem wyrównywania szans, czy czynnikiem utrwalającym istniejące nierówności. Jeśli cyfryzacja będzie inkluzywna – z ukierunkowanym wsparciem dla szkół defaworyzowanych, intensywnymi szkoleniami dla nauczycieli, którzy najbardziej ich potrzebują, oraz dostosowaniem materiałów do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami – może stać się pomostem. Jeśli natomiast będzie wdrażana bez planu i bez wsparcia szkół w trudniejszych środowiskach, może być mniej skuteczna (Eurostat, 2025b; MEN, 2024).

1.3. Zielona transformacja

Zielona transformacja jest megatrendem globalnym, ale jej tempo zależy nie tylko od technologii i regulacji, lecz także od dostępności kompetencji. Ograniczeniem są zasoby pracy, od specjalistów technicznych po pracowników usług i administracji oraz poziom kompetencji ogólnych, pozornie niepowiązanych z zieloną transformacją. Dlatego kluczową rolę odgrywa edukacja rozumiana szeroko, od szkoły podstawowej po uczenie się dorosłych.

Unia Europejska postawiła sobie za cel osiągnięcie neutralności klimatycznej do 2050 r., a w perspektywie najbliższych lat znaczące ograniczenie emisji gazów cieplarnianych (Komisja Europejska, 2019). Dla systemów edukacji oznacza to skracanie „daty ważności" kwalifikacji oraz rosnące znaczenie kompetencji przekrojowych, takich jak myślenie systemowe i praca projektowa.

Presja regulacyjna związana ze zmianami klimatu i polityką klimatyczną wymusza na firmach transparentność wpływu na środowisko. Dla edukacji oznacza to gwałtowny wzrost popytu na kompetencje związane z pomiarami emisji, audytem energetycznym, zarządzaniem danymi środowiskowymi czy zgodnością z regulacjami (OECD, 2024b).

Zielona transformacja to nie tylko technologia, ale przede wszystkim ludzie. Zmiana struktury gospodarki oznacza bowiem zmianę struktury popytu na pracę. Kluczowe jest, by ludzie tracący pracę w starych sektorach mogli się przekwalifikować i znaleźć zatrudnienie w nowych. Przejście pracowników do nowych sektorów gospodarki będzie wymagało przekwalifikowania na dużą skalę (ILO, 2023).

„Zielone kompetencje" będą miały rosnące znaczenie w wielu zawodach, w tym także tych niezwiązanych bezpośrednio z energetyką czy środowiskiem (OECD, 2024b). Księgowy musi rozumieć raportowanie ESG (dotyczące czynników środowiskowych, społecznych i ładu korporacyjnego), architekt zasady budownictwa pasywnego, a logistyk optymalizację tras pod kątem emisji CO_2. Aby sprostać wymaganiom zielonej i cyfrowej transformacji, w wielu grupach zawodowych wzrośnie potrzeba rozwijania kompetencji.

Według *Prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego* (Cherniaiev i in., 2025) w najbliższych latach najbardziej wzrośnie zapotrzebowanie na specjalistów w obszarach redukcji emisji, odnawialnych źródeł energii, gospodarki obiegu zamkniętego i ekoprojektowania. Zadaniem systemu edukacji nie jest tworzenie listy zawodów, których młodzi ludzie mają się „wyuczyć". Chodzi raczej o zrozumienie, jak różne obszary kompetencji muszą ze sobą współgrać, aby absolwent technikum lub absolwent studiów był gotowy na zmieniający się rynek pracy.

Zielona transformacja wymaga połączenia dwóch światów: solidnej wiedzy technicznej oraz elastyczności myślenia. Tymczasem koordynowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) badanie PISA (Programme for International Student Assessment) pokazuje stagnację, a między 2018 a 2022 r. nawet spadek w wynikach polskich piętnastolatków w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych (zob. rozdział 3 na stronie 73). Jednocześnie udział osób kształcących się w dziedzinach inżynieryjno-technicznych nie rośnie w tempie odpowiadającym potrzebom gospodarki (por. Komisja Europejska, 2025a; rozdział 1), a część szkół i uczelni technicznych sygnalizuje trudności w rekrutacji na wybrane kierunki. Może to stanowić istotne ograniczenie tempa transformacji. Jeśli nie będzie absolwentów w dziedzinach STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics – nauki ścisłe, technologie, inżynieria i matematyka), to zabraknie specjalistów od projektowania farm fotowoltaicznych, audytowania budynków czy optymalizowania systemów energetycznych.

Trzy ścieżki edukacyjne dla zielonej transformacji

System edukacji musi działać jednocześnie na trzech poziomach. Pierwszy to kształcenie ogólne, które daje solidne podstawy naukowe – z fizyki, chemii czy matematyki – oraz rozwija myślenie systemowe, kompetencje obywatelskie i rozumienie zależności między działaniem człowieka a środowiskiem.

Po drugie, szkolnictwo branżowe i techniczne pozwala zdobyć konkretne kwalifikacje zawodowe w zakresie: instalacji, diagnostyki, audytu, obsługi urządzeń. To tutaj kształcą się kadry dla zielonej gospodarki: instalatorzy fotowoltaiki, technicy pomp ciepła, audytorzy energetyczni. Zielona transformacja potrzebuje przede wszystkim techników, rzemieślników oraz praktycznych fachowców. Niemcy, Austria i Szwajcaria od dawna stawiają na dualny system kształcenia, łączący naukę w szkole z praktyką w firmach, co może być pomocne w adaptacji do tych wyzwań (OECD, 2024b).

Po trzecie, uczenie się dorosłych to ułatwianie nabywania nowych kompetencji przez pracowników z sektorów wysokoemisyjnych, krótkie kursy zawodowe, mikropoświadczenia (potwierdzenia efektów uczenia się zdobytych w krótkich formach kształcenia) oraz ścisła współpraca z pracodawcami. Pracownicy w wieku 50+ potrzebują konkretnych umiejętności. Jak podkreślamy w rozdziale 7 na stronie 207, kluczowym problemem jest motywacja, ale ważne są też rozwiązania instytucjonalne związane z systemem kwalifikacji (np. mikropoświadczenia, uznawanie wcześniejszego uczenia się sprzyjające mobilności zawodowej i zdobywanie nowych umiejętności).

Priorytety te odzwierciedlają dokumenty strategiczne UE, podsumowane w Europejskiej Agendzie Umiejętności (Komisja Europejska, 2020), a niedawno w nowej strategii „Unia umiejętności" (Union of Skills) z marca 2025 roku. Jej głównym celem jest wzmocnienie konkurencyjności Europy przez przekwalifikowanie i podnoszenie kwalifikacji pracowników w sektorach kluczowych: technologii cyfrowych i rozwiązań ekologicznych. Do wdrażania zmian służą m.in. konkretne rozwiązania, w tym pilotażowy program uzupełniania kompetencji podstawowych oraz system zachęt do uczenia się przez całe życie, szczególnie w obszarach STEM i zielonych technologii (Komisja Europejska, 2025b).

Uzupełnieniem strategii jest model edukacyjny GreenComp, który definiuje 12 kluczowych kompetencji zrównoważonego rozwoju w czterech obszarach: urzeczywistnianie wartości zrównoważonego rozwoju, rozumienie złożoności systemów, tworzenie wizji przyszłości oraz działanie na rzecz zmiany. Model przesuwa akcent z biernej znajomości wiedzy na sprawczość i takie umiejętności jak myślenie systemowe, krytyczna analiza i umiejętność współpracy przy rozwiązywaniu problemów środowiskowych (Bianchi i in., 2022).

Wyzwania terytorialne i nierówności

Zielona transformacja ma wyraźny wymiar geograficzny. Regiony oparte na przemyśle wysokoemisyjnym stoją przed dużymi zmianami strukturalnymi. Regiony metropolitalne i akademickie łatwiej przyciągną nowe zielone inwestycje i miejsca pracy. Dla edukacji oznacza to konieczność różnicowania wsparcia: szkoły branżowe w regionach transformacji potrzebują innego profilu kształcenia i większego wsparcia niż te w stolicach województw.

Ryzyko pogłębienia nierówności jest realne, ponieważ zielone miejsca pracy powstają głównie w dużych miastach i wymagają wyższych kwalifikacji. Jeśli system edukacji nie wyrówna tych różnic poprzez aktywne wsparcie szkół w regionach słabszych, zielona transformacja może pogłębić nierówności społeczne, zamiast je łagodzić.

Sprawiedliwy przebieg transformacji zależy w dużej mierze od zdolności systemu edukacji do przygotowania pracowników do zmiany. W regionach opartych na przemyśle wysokoemisyjnym kluczowe staje się nie tylko kształcenie młodzieży, lecz także przekwalifikowanie dorosłych pracowników, często z długim stażem w jednym zawodzie. Wymaga to rozwoju elastycznych form uczenia się, krótkich kursów zawodowych oraz systemów uznawania kompetencji zdobytych poza formalną edukacją (ILO, 2023; OECD, 2024b).

Polityki publiczne coraz wyraźniej łączą cele klimatyczne z inwestycjami w kapitał ludzki. Unia Europejska uruchomiła Mechanizm Sprawiedliwej Transformacji (Just Transition Mechanism, JTM), łączący cele klimatyczne z ochroną spójności społecznej i terytorialnej (Komisja Europejska, 2022). Jego celem jest łagodzenie skutków odchodzenia od paliw kopalnych w regionach zależnych od przemysłu wysokoemisyjnego, przede wszystkim poprzez przekwalifikowanie pracowników oraz rozwój nowych kompetencji zawodowych.

Dla edukacji oznacza to konieczność silniejszego powiązania z polityką gospodarczą i regionalną. Od tego zależy, czy nadąży za tempem zmian. Kluczowe jest, czy zmiany te zostaną przeprowadzone w sposób ograniczający nierówności, czy będą je pogłębiać.

Podsumowanie

Analiza trzech megatrendów prowadzi do wspólnego wniosku: polski system edukacji znalazł się w punkcie zwrotnym. Będzie on funkcjonował w warunkach mniejszej skali (demografia), szybszego tempa zmian (cyfryzacja) oraz rosnących wymagań kompetencyjnych (zielona transformacja). Każdy z tych procesów z osobna jest dużym wyzwaniem, a połączone zwiększają wymagania wobec kompetencji uczniów, nauczycieli i instytucji.

Trendy demograficzne pokazują, że system będzie się kurczył. Depopulacja oznacza spadek liczby uczniów i studentów, starzenie się kadry nauczycielskiej oraz narastające napięcia finansowe po stronie samorządów. Edukacja jako jedna z pierwszych usług publicznych odczuwa skutki zmian demograficznych, które będą oddziaływać na rynek pracy czy system zabezpieczenia społecznego dopiero w kolejnych dekadach. Kurczące się roczniki nie oznaczają jednak automatycznego „odciążenia" szkół. Przeciwnie: malejąca liczba uczniów, przy wolno dostosowujących się kosztach stałych, wymusza trudne decyzje dotyczące sieci placówek, organizacji pracy i polityki kadrowej. Jednocześnie szkoła musi funkcjonować w warunkach rosnącej różnorodności uczniów, związanej z migracją, oraz w nowym kontekście społecznym, w którym osłabieniu ulegają relacje i więzi rówieśnicze. Świadczą o tym np. dane o poczuciu przynależności uczniów do szkoły (rozdział 3 na stronie 73). W rezultacie edukacja przestaje być wyłącznie systemem kształcenia, a coraz bardziej staje się ważnym elementem budowania spójności społecznej.

Zmienia się tempo, w jakim system edukacji musi reagować na nowe wyzwania. Cyfryzacja, a w szczególności upowszechnienie narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, skraca „okres przydatności" wiedzy i przyspiesza dezaktualizację umiejętności. Szkoła nie konkuruje już z technologią jako źródłem informacji. Jej rola przesuwa się w stronę rozwijania krytycznego myślenia, umiejętności interpretacji informacji, pracy zespołowej i samoregulacji procesu uczenia się. Jednocześnie tempo zmian obnaża słabości systemowe. Nierówności cyfrowe nie dotyczą dziś głównie dostępu do sprzętu, lecz jakości wsparcia, kompetencji kulturowych i zdolności szkół do sensownego i odpowiedzialnego wykorzystania technologii. AI stawia przed systemem edukacji nowe wyzwania. Może ona odciążać nauczycieli i wspierać personalizację nauczania, ale przy niskich kompetencjach kadry grozi pogłębieniem nierówności i kryzysem tradycyjnego nauczania i oceniania.

Równocześnie transformacja gospodarki zmienia oczekiwania wobec tego, czego i jak długo trzeba się uczyć. Zielona transformacja oznacza trwałą zmianę struktury gospodarki i popytu na kompetencje. Edukacja musi przygotowywać nie tylko do nowych zawodów, lecz także do funkcjonowania w warunkach ciągłej adaptacji. Zielone kompetencje nie ograniczają się do wąskich specjalizacji technicznych. Obejmują solidne podstawy STEM, ale też myślenie systemowe, odpowiedzialność społeczną, przedsiębiorczość i zdolność uczenia się przez całe życie. Szczególnym wyzwaniem staje się edukacja dorosłych i przekwalifikowanie pracowników w wieku 45–60 lat, którzy są najbardziej narażeni na skutki transformacji, a jednocześnie rzadko uczestniczą w kształceniu. Bez silnego systemu uczenia się dorosłych zielona transformacja będzie społecznie kosztowna i politycznie trudna do przeprowadzenia.

Największym wyzwaniem jest jednak to, że procesy te nie zachodzą niezależnie od siebie. Kurcząca się liczba osób w wieku produkcyjnym sprawia, że jakość kompetencji staje się ważniejsza, a luki w umiejętnościach są kosztowniejsze. Cyfryzacja i rozwój sztucznej inteligencji zwiększają wymagania i ujawniają te luki u uczniów i nauczycieli. Migracja zwiększa złożoność pracy szkoły dokładnie w momencie, gdy system musi jednocześnie zmieniać metody nauczania i cele kształcenia. W rezultacie edukacja staje wobec potrójnego zadania: musi działać przy mniejszych zasobach, uczyć w świecie szybkiej zmiany i przygotowywać do gospodarki o wyższych wymaganiach.

W kolejnych rozdziałach pokazujemy, jak wyzwania te wiążą się z kompetencjami uczniów i uczennic, warunkami pracy i przygotowaniem nauczycielek i nauczycieli oraz funkcjonowaniem kluczowych segmentów systemu, od kształcenia zawodowego i szkolnictwa wyższego po uczenie się dorosłych.

Bibliografia

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju* (M. Bacigalupo, Y. Punie, red.). Urząd Publikacji Unii Europejskiej. https://doi.org/10.2760/182235

Biedrzycki, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Ostrowska, B., Penszko, P. (2025). *Jak uczyć, by uczniowie myśleli samodzielnie? Rozwijanie krytycznego myślenia w klasie*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/images/BIBLIOTEKA/IBE/jak-uczyc-by-uczniowie-mysleli-samodzielnie.pdf

Bochenek, Z., Pracało, M. (2023). *Rola SI w edukacji według dyrektorów, nauczycieli i uczniów*. Zespół Rozwoju Usług Badania UX. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy [niepublikowany raport].

Centrum Edukacji Obywatelskiej. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/24*. CEO. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskiej-szkole-rok-szkolny-202324.-PL.pdf

Cherniaiev, H., Dąbrowski, L., Hofman, M., Pater, R., Smoliński, P., Szwedor, K. (2025). *Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Dolińska, A. (red.). (2025). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Dwojak-Matras, A., Kalinowska, K., Koss-Goryszewska, M., Niesler, G., Stanaszek, A. (2025). *Raport z przeglądu literatury w ramach ewaluacji i monitoringu wdrażania Polityki Cyfrowej Transformacji Edukacji (2024–2025)*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Eurostat. (2025a). *Demography of Europe – 2025 edition* [publikacja interaktywna]. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2025

Eurostat. (2025b). *Digitalisation in Europe – 2025 edition* [publikacja interaktywna]. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/digitalisation-2025

Fandrejewska-Tomczyk, A. (red.). (2025). *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2023–2024*. Rządowa Rada Ludnościowa.

Fraillon, J. (red.). (2025). *An International Perspective on Digital Literacy: Results from ICILS 2023*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-87722-3

Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Prognoza ludności na lata 2023–2060*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2023-2060,11,1.html

Główny Urząd Statystyczny. (2025). *Rocznik Demograficzny 2025*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2025,3,19.html

International Labour Organization. (2023). *World Employment and Social Outlook: Trends 2023*. ILO.

Komisja Europejska. (2019). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Europejski Zielony Ład* (COM/2019/640 final). EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=COM%3A2019%3A640%3AFIN

Komisja Europejska. (2020). *Europejska agenda umiejętności służąca zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności* (COM/2020/274 final). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52020DC0274

Komisja Europejska. (2021). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Cyfrowy kompas na 2030 r.: europejska droga w cyfrowej dekadzie* (COM/2021/118 final). EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=COM%3A2021%3A118%3AFIN

Komisja Europejska. (2022). *Mechanizm Sprawiedliwej Transformacji: Wspieranie regionów w drodze do neutralności klimatycznej*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal/finance-and-green-deal/just-transition-mechanism_pl

Komisja Europejska. (2025a). *Education and training monitor 2025*: *Comparative report*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/2221794

Komisja Europejska. (2025b). Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Unia umiejętności (COM/2025/ 90 final). EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52025DC0090

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2024). *Polityka Cyfrowej Transformacji Edukacji* (załącznik do uchwały nr 98 Rady Ministrów z dnia 12 września 2024 r., M.P. z 2024 r. poz. 812). https://monitorpolski.gov.pl/M2024000081201.pdf

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during and from disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

OECD. (2024a). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

OECD. (2024b). *OECD Employment Outlook 2024: The Net-Zero Transition and the Labour Market*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en

OECD. (2025a). *International Migration Outlook 2025*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ae26c893-en

OECD. (2025b). *OECD Employment Outlook 2025*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/194a947b-en

OECD. (2025c). *OECD Economic Surveys: Poland 2025*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/483d3bb9-en

OECD. (2025d). *Education Policy Outlook 2025: Nurturing engaged and resilient lifelong learners in a world of digital transformation*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en

Penszko, P. (2025). *Kompetencje cyfrowe uczniów w Polsce – co wiemy z badań międzynarodowych?* Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://www.ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/biblioteka-miedzynarodowe-badania-kompetencji/3043-kompetencje-cyfrowe-uczniow-w-polsce-co-wiemy-z-badan-miedzynarodowych

Pyżalski, J. (red.). (2025). *Generatywna sztuczna inteligencja w polskiej szkole. Przecieranie szlaków*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy. https://www.nask.pl/magazyn/generatywna-sztuczna-inteligencja-w-polskiej-szkole-przecieranie-szlakow

2. Równość w edukacji w Polsce – uwarunkowania, mechanizmy, konsekwencje

Wprowadzenie

Nie wszystkie dzieci rozpoczynające edukację mają równe szanse. Na dostęp do możliwości edukacyjnych wpływają m.in. miejsce urodzenia, język używany w domu oraz sytuacja materialna rodziny. Jednocześnie edukacja w Polsce jest prawem gwarantowanym przez Konstytucję RP oraz zobowiązania międzynarodowe, w tym Konwencję o prawach dziecka i Cele Zrównoważonego Rozwoju ONZ.

Współczesne nierówności edukacyjne coraz rzadziej polegają na tym, że część dzieci w ogóle nie trafia do szkoły. Znacznie częściej dotyczą różnic w jakości doświadczeń edukacyjnych oraz możliwościach wykorzystania zdobytego wykształcenia w dalszym życiu. W tym rozdziale przez równość szans rozumiemy dostęp do podobnej jakości edukacji niezależnie od miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej, specjalnych potrzeb edukacyjnych i zaplecza kulturowego rodziny. Rozróżniamy trzy powiązane poziomy nierówności: dostęp do edukacji (uczestnictwo i dostępność instytucji), zróżnicowanie osiągnięć (wyniki edukacyjne) oraz jakość i warunki uczenia się (organizacja wsparcia, zasoby i doświadczenie szkolne).

Równość buduje się na wiele sposobów. Ważne są więc nie tylko ustawy i rozporządzenia, ale również kultura szkoły i codzienne praktyki nauczycieli i nauczycielek, relacje społeczne między uczniami i uczennicami oraz działania w społeczności lokalnej. Szkoła odgrywa kluczową rolę, ale funkcjonuje w szerszym kontekście polityk społecznych, które mogą wzmacniać lub osłabiać jej działania.

Nierówności edukacyjne w Polsce są trwałym i empirycznie dobrze udokumentowanym zjawiskiem (zob. Zawistowska, 2012). Status społeczno-ekonomiczny rodziny w istotny sposób wpływa na osiągnięcia szkolne oraz dalsze losy edukacyjne dziecka. Nierówności mają także wymiar przestrzenny. Miejsce zamieszkania, dostępność szkół, dojazdy oraz lokalny rynek pracy wpływają na możliwości wyboru ścieżki edukacyjnej i wzmacniają różnice w efektach kształcenia.

Szkoła nagradza nie tylko wiedzę. Często faworyzuje uczniów i uczennice, którzy wynieśli z domu określony sposób mówienia i zachowania. Różnice widoczne są także w sposobach komunikacji szkoły z rodzicami. Rodzice o wyższym kapitale kulturowym (np. zasobach językowych,

nawykach czytelniczych, obyciu z instytucjami) częściej i swobodniej korzystają z różnych form kontaktu ze szkołą i bardziej angażują się w edukację dziecka.

W Polsce korzyści z edukacji nie rozkładają się równomiernie. Nierówności w dostępie do dobrej jakości kształcenia nie dotyczą tylko jednego etapu – narastają stopniowo od wczesnego dzieciństwa aż po dorosłość. Wczesne różnice językowe i kulturowe zwiększają prawdopodobieństwo słabszych doświadczeń szkolnych. Początkowe doświadczenia szkolne wpływają na aspiracje edukacyjne, wybory i przebieg ścieżek kształcenia oraz szanse podjęcia studiów i wyboru określonego kierunku kształcenia. W dalszej perspektywie przekładają się na kompetencje dorosłych i pozycję na rynku pracy.

W tym rozdziale przeanalizowano nierówności edukacyjne w perspektywie całej ścieżki edukacyjnej, od wczesnego dzieciństwa po wejście w dorosłość. Skupiono się na okresie szkolnym, ale wiele z opisanych mechanizmów ma dalszy ciąg w dorosłości. Analiza obejmuje trzy poziomy: dostęp do edukacji na kolejnych etapach, zróżnicowanie osiągnięć między uczniami i uczennicami oraz jakość i warunki uczenia się w szkołach. Pokazano, że kluczowym mechanizmem różnicowania nie jest wyłącznie sytuacja ucznia, lecz sposób organizacji systemu edukacji, który sprzyja segregacji uczniów między szkołami i zróżnicowaniu dostępnego wsparcia.

W kolejnych rozdziałach opisano, jak różnice w dostępie do dobrej jakości edukacji odzwierciedlają się w kształceniu zawodowym (rozdział 4 na stronie 109) i na studiach (rozdział 6 na stronie 174). Wykazano również, że różnice kompetencyjne oraz postawy edukacyjne wyniesione z lat szkolnych mają istotny wpływ na gotowość do uczenia się w dorosłości (rozdział 7 na stronie 207).

2.1. Wczesna edukacja i opieka – nierówne warunki startu

Nierówności edukacyjne zaczynają się wcześnie i w dużej mierze dotyczą jakości doświadczeń rozwojowych dziecka w pierwszych latach życia. W statystykach są one najczęściej widoczne jako różnice w uczestnictwie dzieci w opiece i wychowaniu przedszkolnym. W rzeczywistości o jakości tych doświadczeń decyduje zarówno środowisko rodzinne, jak i jakość opieki oraz wychowania przedszkolnego.

Środowisko językowe i stymulacja poznawcza w pierwszych latach życia wpływają na rozwój kompetencji językowych. Rozmowy, wspólne czytanie i inne codzienne interakcje językowe

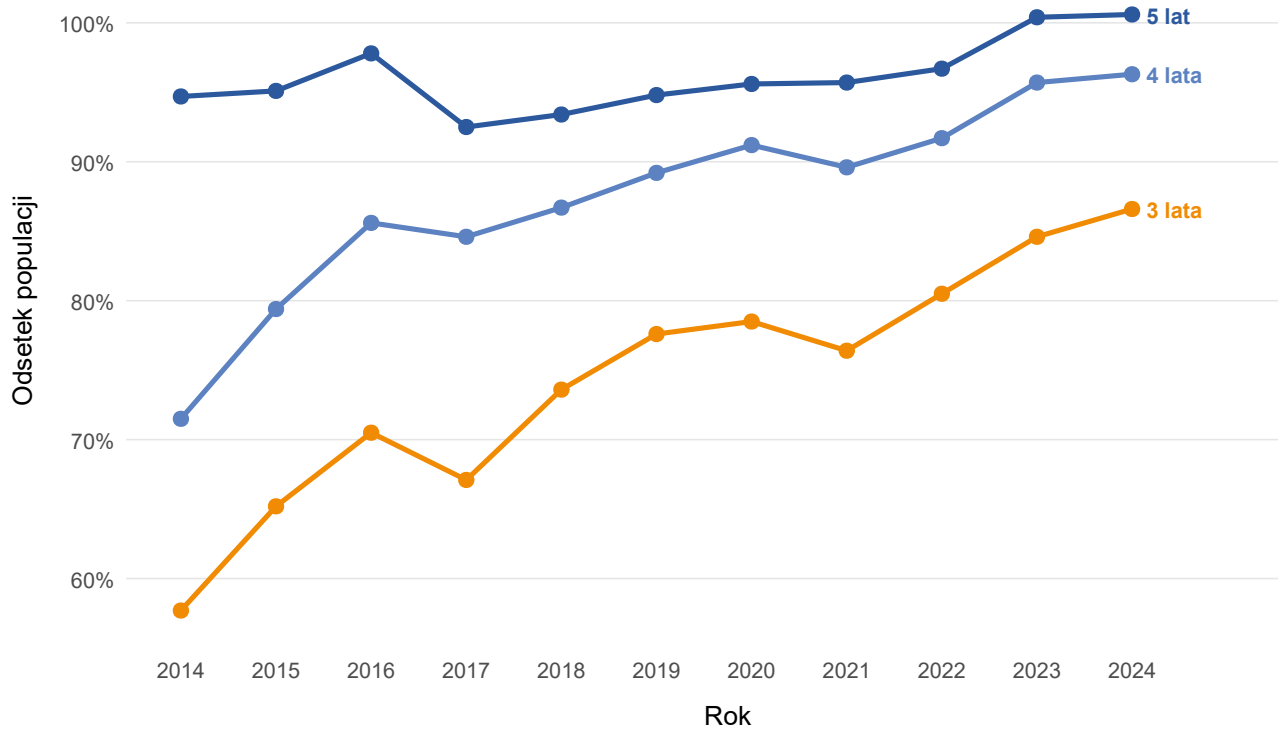
rozwijają słownictwo, rozumienie języka i umiejętności komunikacyjne dziecka, które stanowią podstawę późniejszego uczenia się. Skutki różnic w doświadczeniach wczesnodziecięcych narastają z wiekiem i przekładają się na nierówności w osiąganiu sukcesów edukacyjnych.

Badania pokazują, że wysoka jakość opieki przedszkolnej sprzyja rozwojowi poznawczemu, językowemu i społecznemu dzieci, zwłaszcza tych z rodzin w trudniejszej sytuacji materialnej i życiowej (Kulic i in., 2019; van Huizen i Plantenga, 2018). We wczesnym dzieciństwie rodzi się motywacja do uczenia się, ciekawość poznawcza i wytrwałość. Rozwijają się też umiejętności społeczne i emocjonalne. Są one ważne dla uczenia się i sukcesu w dorosłym życiu (OECD, 2025). Kluczowe znaczenie ma nie tyle sama obecność dziecka w placówce, lecz jakość jego doświadczeń. Obejmuje ona m.in. relacje z dorosłymi i rówieśnikami, bogate interakcje językowe, kompetencje kadry pedagogicznej oraz sposób organizacji codziennych aktywności (von Suchodoletz i in., 2023).

Z perspektywy polityki publicznej inwestowanie w wysokiej jakości edukację przedszkolną należy do najskuteczniejszych narzędzi ograniczania nierówności edukacyjnych. W Polsce jednym z wyraźnych sukcesów ostatniej dekady jest szybki wzrost uczestnictwa dzieci w wieku przedszkolnym w edukacji instytucjonalnej. Odsetek trzylatków objętych wychowaniem przedszkolnym wzrósł z 65% w 2015 roku do 85% w 2023 roku, a w 2024 roku osiągnął niemal 87% (Eurostat, 2026d, 2026e). Wśród czterolatków uczestnictwo wzrosło z niespełna 80% do ponad 95%, a wśród pięciolatków edukacja przedszkolna stała się praktycznie powszechna.

Wykres 2.1

Uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej w Polsce według wieku (2014–2024)



Odsetek dzieci danego rocznika (w wieku 3/4/5 lat) uczestniczących w edukacji przedszkolnej, w procentach populacji tego rocznika. Wartości powyżej 100% dla pięciolatków w 2023 i 2024 r. wynikają ze sposobu konstrukcji wskaźnika, który łączy dane o uczestnictwie w edukacji przedszkolnej z oszacowaniem liczebności populacji dzieci w danym wieku. Dane pochodzą z różnych źródeł i są gromadzone według odmiennych zasad oraz dat referencyjnych, co może prowadzić do niewielkich przekroczeń 100%.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostatu (2026d, 2026e).

Postęp ten osiągnięto dzięki konkretnym decyzjom: wprowadzono prawo do miejsca w przedszkolu, obniżono opłaty i wybudowano nowe placówki. Cel Europejskiego Obszaru Edukacji na 2030 rok zakłada, że co najmniej 96% dzieci w wieku od 3 lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego powinno uczestniczyć w edukacji przedszkolnej (Komisja Europejska, 2025). Polska osiągnęła ten poziom, a nawet go przekroczyła, już w 2023 roku. Polsce w dużej mierze udało się zapewnić miejsca w przedszkolach niemal wszystkim chętnym.

Przedszkola odgrywają istotną rolę w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Szczególne jednak znaczenie mają warunki opieki i wsparcie w pierwszych latach życia dziecka, kiedy kształtują się podstawowe zasoby rozwojowe. O ile pod względem wskaźników uprzedszkolnienia Polska wypada bardzo dobrze, o tyle w przypadku najmłodszych dzieci jest znacznie gorzej.

Dlaczego ma to znaczenie? Przedszkola sprzyjają rozwojowi poznawczemu i wyrównywaniu szans poprzez uczenie się i rozwijanie kompetencji społecznych. Jednocześnie ułatwiają rodzicom, zwłaszcza matkom, utrzymanie aktywności zawodowej, poprawiając sytuację ekonomiczną rodziny. Oba mechanizmy mogą działać na rzecz wyrównywania szans dzieci.

Dostęp do wczesnej opieki i edukacji w Polsce pozostaje ograniczony i silnie zróżnicowany społecznie. Choć w ostatnich latach rośnie liczba dzieci do 2. roku życia objętych opieką żłobkową, poziom ich uczestnictwa nadal jest niski w porównaniu z celami unijnymi. W Unii Europejskiej docelową wartość uczestnictwa dzieci w wieku 0–2 lat w opiece żłobkowej określono na 45%. W Polsce segment ten pozostaje słabo rozwinięty i w dużej mierze odpłatny. W 2024 r. było to 15,1% dzieci poniżej 3 lat. Celem krajowym Polski jest osiągnięcie w 2030 r. wartości 23,6% (Komisja Europejska, 2025).

Jednocześnie sytuacja najmłodszych dzieci jest silnie zróżnicowana społeczno-ekonomicznie. Dzieci zagrożone ubóstwem lub wykluczeniem społecznym rzadziej niż ich rówieśnicy korzystają z edukacji przedszkolnej w wymiarze co najmniej 25 godzin tygodniowo. W ostatnich latach dotyczyło to mniej więcej co drugiego dziecka w wieku od 3 lat do rozpoczęcia nauki w szkole z tej grupy, wobec około trzech czwartych pozostałych dzieci (Eurostat, 2026b). Oznacza to, że system wczesnej edukacji w najmniejszym stopniu obejmuje dzieci, które potencjalnie mogłyby z niego skorzystać najbardziej.

Kluczową rolę odgrywa poziom wykształcenia rodziców. W 2024 roku zagrożonych ubóstwem było 62% dzieci rodziców z niskim wykształceniem, 23% dzieci rodziców z wykształceniem średnim i tylko 8% dzieci rodziców z wyższym wykształceniem (Eurostat, 2026a). Kapitał edukacyjny rodziny, powiązany z wcześniej opisanym kapitałem kulturowym, wpływa zarówno na dostęp do żłobka i przedszkola, jak i na jakość doświadczeń rozwojowych dziecka w pierwszych latach życia. W efekcie dzieci z mniej zasobnych rodzin wchodzą do szkoły z wyraźnie słabszymi kompetencjami językowymi i poznawczymi, a szkole nie zawsze udaje się je wyrównać (Passaretta i in., 2022).

Polski model finansowania dodatkowo wzmacnia te różnice. Większa część środków publicznych trafia do przedszkoli niż do opieki nad dziećmi w wieku 0–2 lat, co sprawia, że ta część systemu wczesnej edukacji jest najsłabiej wspierana (Välimäki i in., 2024). Bariery kosztowe oraz silne zróżnicowanie terytorialne w dostępie do żłobków powodują, że dzieci z rodzin o niskich zasobach, które najbardziej skorzystałyby z wczesnej interwencji, najczęściej pozostają poza systemem opieki instytucjonalnej.

Szkoła rozpoczyna pracę z uczniami, którzy różnią się nie tylko poziomem umiejętności, ale także tempem uczenia się i zdolnością do korzystania z możliwości, jakie stwarza szkoła. Jednym z jej podstawowych zadań staje się ograniczanie tych różnic. Jak pokazują dalsze analizy, nie zawsze się to udaje.

2.2. Szkoła podstawowa i ponadpodstawowa – zróżnicowanie wyników i środowisk uczenia się

Wyrównywanie szans zaczyna się w przedszkolu, ale szkoła ma duży wpływ na to, czy różnice między uczniami będą się zmniejszać, czy narastać. W tej części skupiamy się nie na średnim poziomie osiągnięć, lecz na skali i strukturze zróżnicowania wyników ze względu na pochodzenie społeczne, płeć, typ szkoły i miejsce zamieszkania. Koncentrujemy się przede wszystkim na nierównościach związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym, które należą do najsilniejszych i najlepiej udokumentowanych.

W badaniu PIRLS 2021, które mierzy umiejętność rozumienia czytanego tekstu w klasie czwartej, polscy uczniowie należeli do najlepiej czytających w Europie (Kaźmierczak i Bulkowski, 2023, por. rozdział 3). Jednocześnie różnice między grupami społecznymi pozostają znaczne. Uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym uzyskują średnio o około 70 punktów więcej niż ich rówieśnicy z rodzin o najniższym statusie. Odpowiada to różnicy rzędu 17–21 miesięcy nauki[1]. Podobne zależności obserwujemy w badaniu TIMSS 2023 (Dobosz-Leszczyńska, 2024). Uczeń z rodziny o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym osiąga średnio o około 80 punktów więcej niż jego rówieśnik z rodziny o niskim statusie. Wyniki tych badań są spójne: niezależnie od obszaru i wieku uczniów status społeczno-ekonomiczny pozostaje jednym z najsilniejszych predyktorów osiągnięć szkolnych.

[1] Porównanie dotyczy różnicy między wynikami uczniów z górnego i dolnego kwartyla wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego, czyli średniego wyniku jednej czwartej uczniów z najwyższymi wartościami i jednej czwartej uczniów z najniższymi wartościami wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego. Przeliczanie punktów na „miesiące nauki" to przybliżenie, które służy jedynie zobrazowaniu skali różnic. W badaniach PIRLS i TIMSS przyjmuje się zwykle, że około 40–50 punktów to umownie rok nauki; w PISA to około 30–40 punktów. Tego rodzaju przeliczenia opierają się na średnich przyrostach umiejętności uczniów, które w praktyce bardzo się różnią. Dzieci młodsze uczą się szybciej, a wśród dzieci w tym samym wieku przyrosty wiedzy i umiejętności są bardzo zróżnicowane.

Status społeczno-ekonomiczny (SES), który tak silnie różnicuje wyniki uczniów, to nie tylko pieniądze[2]. Wyższe dochody rodziców ułatwiają dostęp do korepetycji i innych zasobów, ale równie ważny jest kapitał społeczny (wzorce osobowe, sieci wsparcia) i kulturowy: bogate słownictwo, uregulowany rytm dnia, rozmowy o książkach i świecie. Siłę oddziaływania tych czynników dobrze ilustruje badanie PIRLS 2021: dzieci z domów, w których było ponad 100 książek, uzyskiwały średnio o 76 punktów więcej niż ich rówieśnicy, którzy nie mieli w domach książek (Kaźmierczak i Bulkowski, 2023). Różnica ta odpowiada ponad półtorarocznej nauce.

Wczesne aktywności – co pokazuje badanie PIRLS?

Różnice w kompetencjach szkolnych mają swoje źródło m.in. w zróżnicowanych warunkach rozwoju dziecka we wczesnym dzieciństwie. Szkoła może je kompensować, zwłaszcza gdy je rozpoznaje i traktuje jako punkt wyjścia, a nie jako deficyt dzieci lub rodzin.

Jednym z mechanizmów sprzyjających powstawaniu tych różnic są wczesne doświadczenia edukacyjne dziecka. Dane PIRLS wskazują na dodatni i statystycznie istotny związek między wczesnymi aktywnościami edukacyjnymi w domu a wynikami uczniów i uczennic w czytaniu w klasie czwartej (IEA, 2018). W rodzinach o wyższym poziomie wykształcenia częściej podejmowane są aktywności wspierające rozwój językowy dziecka, takie jak wspólne czytanie, rozmowy czy zabawy z wykorzystaniem książek. Różnice te występują w większości systemów edukacyjnych, w tym w Polsce.

Im częściej rodzice deklarują podejmowanie z dzieckiem aktywności rozwijających język we wczesnym dzieciństwie, tym wyższe wyniki osiąga ono później w czytaniu. Nawet przy częstym podejmowaniu wspólnych aktywności, dzieci z rodzin o niższym kapitale edukacyjnym osiągają przeciętnie niższe wyniki niż dzieci z rodzin o wyższym kapitale. Aktywności podejmowane z dzieckiem w domu sprzyjają rozwojowi umiejętności czytania, jednak same nie wystarczają do wyrównania różnic związanych z kapitałem edukacyjnym rodziny.

[2] Status społeczno-ekonomiczny zazwyczaj mierzy się na podstawie informacji o wykształceniu, zawodzie oraz dochodach i majątku i na tej podstawie wylicza syntetyczny wskaźnik. W badaniach edukacyjnych nie zbiera się jednak informacji o dochodach rodziny, ponieważ uczniowie ich nie znają, a dorośli niechętnie je ujawniają. Wskaźniki konstruuje się więc na podstawie danych o wykształceniu i zawodzie rodziców oraz zasobach domowych. Badania PISA i IEA (TIMSS, PIRLS) mają podobną filozofię pomiaru, choć różnią się konstrukcją wskaźników i źródłem danych. W PISA 2022 wskaźnik ESCS łączy trzy komponenty z równą wagą, a informacje pochodzą od uczniów. W TIMSS dane zbiera się od rodziców; wskaźnik powstaje na podstawie czterech zmiennych: wykształcenia, uproszczonej kategorii zawodu oraz deklarowanej liczby książek dla dzieci i dorosłych.

> Wczesne aktywności w domu mają realną wartość rozwojową, ale ich potencjał kompensacyjny jest ograniczony. Skuteczne wyrównywanie szans wymaga systemowych interwencji. W rodzinach o niższym statusie społeczno-ekonomicznym wspólne aktywności wspierające rozwój językowy dziecka, takie jak czytanie czy rozmowy o książkach, są podejmowane rzadziej. Nie wynika to z braku troski, lecz częściej z ograniczeń czasu, zasobów lub wiedzy o tym, jak wspierać rozwój dziecka. Aby zmniejszyć te dysproporcje, kraje takie jak Dania, Holandia i Kanada stworzyły biblioteki rodzinne oraz programy domowego czytania skierowane do rodziców z niższym wykształceniem. Ich celem nie jest zastępowanie rodziców, lecz wspieranie rodzin w tworzeniu środowiska sprzyjającego rozwojowi dziecka od najwcześniejszych lat.

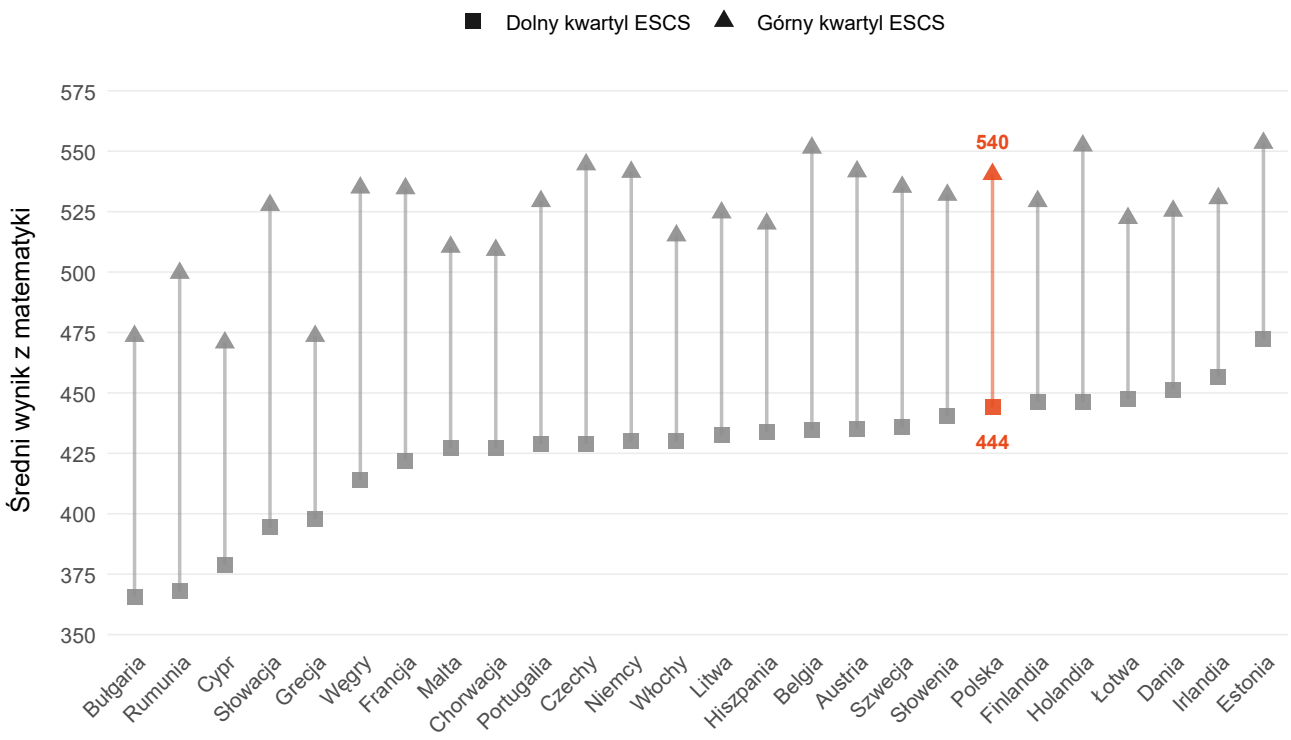
Te same zależności widoczne są również na późniejszych etapach edukacji. W badaniu PISA, obejmującym piętnastolatków, widać wyraźny związek między statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami uczniów i uczennic w Polsce. Najlepiej ilustruje to porównanie osiągnięć uczniów z różnych grup społecznych, które pokazuje skalę nierówności utrzymujących się mimo powszechnego dostępu do edukacji. Różnica wyników z matematyki między uczniami z najwyższego i najniższego kwartyla wskaźnika ESCS wyniosła w Polsce 96 punktów, co odpowiada około 2,5 roku nauki. Nie jest to wyłącznie różnica w wynikach testu. Odzwierciedla ona także odmienne warunki, w jakich dzieci dorastają i się uczą: dostęp do zasobów edukacyjnych, wsparcie ze strony rodziny i szkoły oraz możliwości rozwijania swoich zainteresowań.

Skala tej różnicy jest znacząca i warto ją odnieść do wyników w innych krajach (wykres 2.2). Kraje uporządkowano według średniego wyniku uczniów z dolnego kwartyla, co pozwala porównać, jak różne systemy radzą sobie z kształceniem uczniów o najsłabszym zapleczu społecznym.

W Polsce średni wynik uczniów z dolnego kwartyla ESCS wyniósł 444 punkty, a uczniów z górnego kwartyla – 540 punktów. Oznacza to, że mimo relatywnie dobrego poziomu osiągnięć uczniów z mniej uprzywilejowanych środowisk, dystans między grupami społecznymi pozostaje znaczący. W niektórych krajach ten dystans jest mniejszy, ale w wielu innych jest większy niż w Polsce.

Wykres 2.2

Przeciętne wyniki uczniów i uczennic w grupach o najniższym i najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym



ESCS (wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego stosowany w PISA) dzieli uczniów każdego kraju na kwartyle. Wykres pokazuje średni wynik z matematyki uczniów w dolnym i górnym kwartylu ESCS oraz różnicę między nimi jako miarę nierówności związanych ze statusem rodziny. Kraje uporządkowano rosnąco według wyniku w dolnym kwartylu.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022 (Tabela I.B1.4.3); szczegółowe wyniki w polskim raporcie krajowym z badania (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Wśród uczniów o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym wyniki są zróżnicowane. Związek ten nie ma charakteru deterministycznego: uczniowie o podobnym pochodzeniu osiągają różne wyniki. Jest jednak na tyle silny, że systematycznie przekłada się na nierówności szans edukacyjnych. W badaniu PISA 2022 uczniowie z bardziej uprzywilejowanych środowisk przeciętnie osiągali wyraźnie wyższe wyniki z matematyki. Pochodzenie społeczne pozostaje jednym z najsilniejszych czynników związanych z osiągnięciami szkolnymi.

Rezyliencja edukacyjna – kto wygrywa wbrew statystyce

Analiza zależności między statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami nie jest pełna bez uwzględnienia uczniów i uczennic, którym udaje się osiągać wysokie wyniki mimo niesprzyjających warunków.

Rezyliencja edukacyjna (często określana jako odporność edukacyjna) oznacza zdolność uczniów z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym do osiągania wysokich wyników szkolnych mimo niesprzyjających warunków społecznych i materialnych. Nie jest to cecha wrodzona ani indywidualna „siła charakteru", lecz efekt współdziałania wielu czynników: aspiracji ucznia i jego rodziny, jakości wsparcia szkolnego oraz rozwiązań instytucjonalnych, które realnie poszerzają dostęp do edukacyjnych szans.

Choć pochodzenie społeczne silnie wiąże się z osiągnięciami szkolnymi, związek ten nie ma charakteru deterministycznego. Badanie PISA 2022 identyfikuje grupę uczniów rezylientnych jako młodzież znajdującą się w dolnym kwartylu statusu społeczno-ekonomicznego, która jednocześnie osiąga wyniki w górnym kwartylu rezultatów testowych w swoim kraju. W krajach OECD dotyczy to średnio około 10% uczniów z mniej zasobnych rodzin, a w Polsce – nieco mniej, około 9% (w matematyce; OECD, 2023). Oznacza to, że tylko niewielka część uczniów z trudniejszego środowiska osiąga wyniki porównywalne z najlepszymi rówieśnikami.

Badania prowadzone w Polsce pokazują jednocześnie, że rezyliencję edukacyjną można wzmacniać. Analizy Dolaty i Smulczyka (2023) dotyczące szkół w Ostrołęce wskazują, że uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym częściej osiągają ponadprzeciętne wyniki w szkołach, które ograniczają wczesną selekcję, łączą uczniów z różnych środowisk i wspierają aspiracje edukacyjne. Pokazuje to, że warunki organizowane przez szkołę mogą sprzyjać rezyliencji edukacyjnej.

Zróżnicowanie między szkołami: skład społeczny a wyniki uczniów i uczennic

Dotychczasowe analizy dotyczyły głównie różnic między uczniami. Istotna część nierówności powstaje jednak na poziomie szkół. Nierówności biorą się nie tylko z tego, z jakiego środowiska społecznego pochodzi uczeń, ale także z tego, z kim się uczy. Szkoły skupiają uczniów o określonych cechach społecznych, a zarazem tworzą własne środowiska uczenia się,

z odmiennymi normami, oczekiwaniami i wzorcami zachowań (Erer i in., 2025; Dolata, 2021; Mikiewicz, 2005).

Badania wskazują kilka powiązanych procesów, poprzez które może działać ten mechanizm. Po pierwsze, w szkołach skupiających uczniów o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym uczniowie uczą się od siebie nawzajem, a rzadsze zachowania trudne pozwalają efektywniej wykorzystać czas lekcji. Po drugie, nauczyciele dostosowują tempo i wymagania do przeciętnego poziomu klasy. Po trzecie, w środowiskach o wyższym statusie aspiracje edukacyjne częściej stają się normą społeczną, podczas gdy w innych szkołach presja rówieśnicza może słabiej wspierać osiągnięcia edukacyjne.

W efekcie uczeń o podobnych zdolnościach i porównywalnych wynikach początkowych może osiągać wyraźnie lepsze rezultaty w szkole skupiającej uczniów o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. To właśnie te codzienne mechanizmy przekładają się na obserwowaną w danych „premię" wyższych wyników, niezależnie od indywidualnego pochodzenia ucznia.

W badaniach nad nierównościami edukacyjnymi stosuje się modele statystyczne pozwalające rozdzielić źródła zróżnicowania wyników na dwie części: różnice między uczniami uczącymi się w tej samej szkole oraz różnice między szkołami. Skalę różnic między szkołami mierzy korelacja wewnątrzklasowa (ICC), wyrażana w procentach. Wysoka wartość oznacza, że szkoły są jednorodne wewnętrznie, ale wyraźniej różnią się między sobą.

W klasie 4 różnice w poziomie umiejętności rozumienia tekstu między szkołami są jeszcze stosunkowo niewielkie. Około 11% całkowitego zróżnicowania wyników można przypisać różnicom między szkołami. Pozostała część wynika z różnic między uczniami uczęszczającymi do tej samej szkoły. Znacznie większe jest natomiast zróżnicowanie szkół pod względem składu społecznego uczniów (ICC to ok. 22%). Oznacza to, że uczniowie z rodzin o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym częściej trafiają do tych samych szkół.

W jakim stopniu te różnice wpływają na wyniki? Na podstawie danych można oddzielić wpływ cech ucznia od wpływu cech szkoły. To szacunki statystyczne pokazujące, że pewne zjawiska występują razem, ale nie dowodzą zależności przyczynowej (Erer i in., 2025). Są jednak bardzo pomocne w zobrazowaniu skali zjawiska.

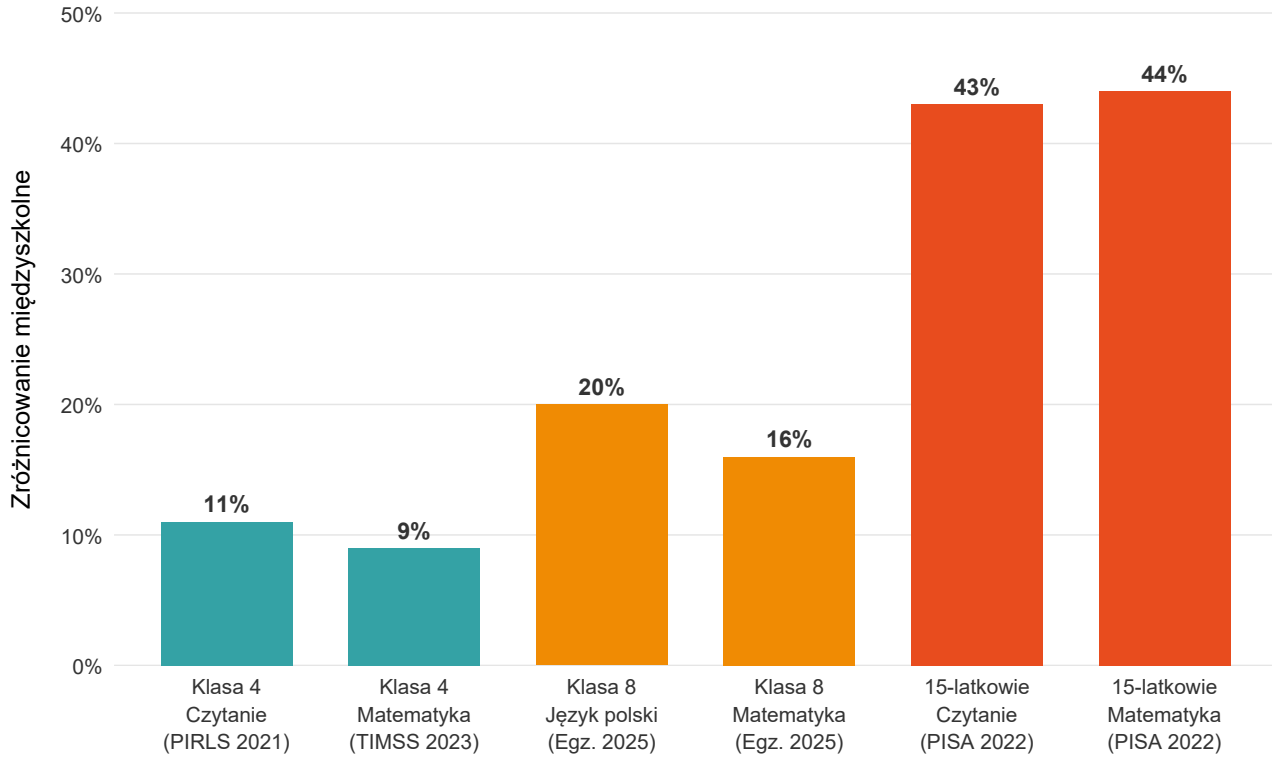
W badaniach PIRLS 2021 i TIMSS 2023 różnice w wynikach między uczniami z tej samej szkoły (efekt indywidualny) wynoszą około 21 punktów na jednostkę wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego, co odpowiada 5–7 miesiącom nauki. Uczeń szkoły, do której trafiają

głównie dzieci o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, może osiągać lepsze wyniki także ze względu na środowisko, w którym funkcjonuje szkoła, i stawiane w niej wymagania. Z danych PIRLS i TIMSS wynika, że ten efekt kontekstowy jest silniejszy niż wpływ indywidualnego pochodzenia: 38 punktów w PIRLS i 23 punkty w TIMSS, czyli dodatkowe 9–11 i 6–7 miesięcy przewagi. Według tych oszacowań około połowa różnic w wynikach wiąże się ze zróżnicowaniem składu społeczno-ekonomicznego szkół. Wskazuje to, że nierówności edukacyjne w istotnym stopniu wiążą się z organizacją systemu szkolnego, a nie tylko odzwierciedlają różnice między uczniami. To, do jakiej szkoły trafia uczeń, może mieć większe znaczenie dla jego wyników niż jego indywidualne pochodzenie społeczne.

Wnioski z badań międzynarodowych potwierdzają polskie analizy podłużne przeprowadzone przez IBE przed dekadą, które również wykazały, że efekt kontekstowy szkoły bywa silniejszy niż efekt indywidualnego pochodzenia (Dolata i in., 2014; 2015). Dla starszych klas zróżnicowanie międzyszkolne rośnie, a po przejściu do szkół ponadpodstawowych gwałtownie się pogłębia. W PISA 2022 ponad 40% zmienności wyników wiąże się z różnicami między szkołami (zob. wykres 2.3). Są to zależności statystyczne, a nie efekty przyczynowe, ale pozwalają dobrze uchwycić skalę i strukturę zróżnicowania, które w kolejnej części analizujemy także z perspektywy organizacji systemu i warunków wsparcia.

Wykres 2.3

Zróżnicowanie międzyszkolne wyników uczniów i uczennic z rozumienia tekstu i matematyki na różnych etapach edukacyjnych



Zróżnicowanie międzyszkolne (ICC, współczynnik korelacji wewnątrzklasowej) to odsetek całkowitego zróżnicowania wyników uczniów przypadający na różnice między szkołami (a nie na różnice między uczniami w obrębie tej samej szkoły). Im wyższa wartość, tym większe zróżnicowanie wyników między szkołami. Wskaźnik rośnie wraz z wiekiem uczniów: od ok. 10% w klasie 4 do ponad 40% wśród piętnastolatków. Dane pochodzą z różnych badań i roczników (PIRLS 2021, TIMSS 2023, egzamin ósmoklasisty 2025, PISA 2022).

Źródło: oprac. własne na podstawie danych PIRLS 2021, TIMSS 2023, danych egzaminacyjnych i danych PISA 2022.

2.3. Selekcja edukacyjna i struktura systemu szkolnego

Po ósmej klasie system kieruje uczniów i uczennice do różnych typów szkół w sposób silnie powiązany z pochodzeniem społecznym. Oznacza to, że obserwowane wcześniej różnice między szkołami są w dużej mierze konsekwencją decyzji selekcyjnych podejmowanych po zakończeniu szkoły podstawowej.

W 2022 r. blisko połowa piętnastolatków uczyła się w liceach ogólnokształcących, około czterech na dziesięciu – w technikach, a mniej więcej jeden na ośmiu – w szkołach branżowych. Między tymi typami szkół występują duże różnice w składzie społecznym uczniów, dostępnych

zasobach oraz średnich wynikach nauczania. W badaniu PISA 2022 uczniowie liceów ogólnokształcących uzyskali średnio ok. 535 punktów w rozumieniu tekstu, uczniowie techników ok. 470 punktów, a uczniowie szkół branżowych ok. 375 punktów. Różnica między liceami a szkołami branżowymi wynosi ok. 160 punktów. Przy przeliczniku przyjmowanym zwykle w PISA (ok. 30–40 punktów na rok nauki) odpowiada to co najmniej czterem latom nauki.

Duża część tych różnic jest związana z selekcją edukacyjną: do liceów częściej trafiają uczniowie osiągający wcześniej lepsze wyniki. Analizy badania śledzącego losy uczniów z PISA 2009, przeprowadzonego jeszcze w okresie funkcjonowania gimnazjów, pokazały, że wybór liceum, technikum lub szkoły zawodowej zależał nie tylko od poziomu umiejętności, lecz także od pochodzenia społecznego. Przewaga uczniów z wyższych warstw społecznych utrzymywała się nawet wśród uczniów o podobnych umiejętnościach (Domański i in., 2016). Podziały są widoczne nie tylko między typami szkół, ale także wewnątrz nich: licea w większych miastach różnią się między sobą bardziej niż szkoły podstawowe.

Licealiści częściej planują studia, uczniowie techników chętniej łączą ambicje akademickie z planami zawodowymi, a uczniowie szkół branżowych częściej nastawiają się na szybkie podjęcie pracy. Wiele badań pokazuje, że wybór szkoły ponadpodstawowej istotnie wpływa na dalsze losy ucznia, jednak nie jest to regułą. Dalsze ścieżki edukacyjne w dużym stopniu zależą od zasobów rodzinnych, ale także od wsparcia szkoły i dostępu do informacji o możliwościach kształcenia.

Wyniki badań osiągnięć uczniowskich są ważnym elementem opisu nierówności edukacyjnych, ale nie obejmują wszystkich ich wymiarów. Selekcja edukacyjna różnicuje nie tylko wyniki i ścieżki kształcenia, lecz także codzienne doświadczenia szkolne uczniów. W systemie edukacyjnym mogą współistnieć szkoły osiągające podobne wyniki poznawcze, ale oferujące uczniom bardzo różne warunki. Z perspektywy równości szans znaczenie ma nie tylko zakres opanowanej wiedzy, lecz także klimat szkoły, relacje z nauczycielami i rówieśnikami oraz poczucie bezpieczeństwa i sprawczości, które warunkują wykorzystanie potencjału uczniów. Jak pokazano w rozdziale 3 na stronie 73, właśnie w tych trudniej mierzalnych obszarach koncentrują się dziś jedne z najpoważniejszych problemów polskiej szkoły.

Ten drugi wymiar nierówności jest trudniejszy do uchwycenia empirycznie, ponieważ opiera się głównie na deklaracjach uczniów i uczennic oraz krótszych skalach psychometrycznych. Mimo to badania międzynarodowe pokazują, że nierówności edukacyjne obejmują nie tylko kompetencje poznawcze, ale także umiejętności społeczno-emocjonalne, postawy i codzienne doświadczenia szkolne. Różnice te są powiązane ze statusem społeczno-ekonomicznym

uczniów, choć zwykle w mniejszym stopniu niż w przypadku wyników nauczania (zob. Campos i in., 2025; OECD, 2025).

Analizy danych z badań PIRLS, TIMSS i PISA wskazują, że motywacja i poczucie przynależności do szkoły mają mniejsze znaczenie dla wyników uczniów niż kompetencje poznawcze. Szkoły rzadko różnią się natomiast pod względem motywacji i poczucia przynależności uczniów (Lee i Stankov, 2018). Przykładowo w Polsce zróżnicowanie poczucia przynależności do szkoły występuje głównie między uczniami w obrębie tych samych szkół, a nie między szkołami. Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej (ICC) wynosi około 5% w badaniu PIRLS 2021 i poniżej 1% w PISA 2022.

2.4. Polska na tle innych krajów

Czy nierówności w Polsce są duże, czy małe w stosunku do innych systemów edukacyjnych? Porównania międzynarodowe pokazują, że kluczowe znaczenie ma sposób organizacji systemu szkolnego, w szczególności moment i siła selekcji uczniów i uczennic (zob. Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Tam, gdzie ścieżki kształcenia uczniów rozdzielają się wcześnie i silnie, różnice między szkołami są większe. Tam, gdzie uczniowie dłużej uczą się razem, efekt pochodzenia jest słabszy.

Tabela 2.1

Późna selekcja edukacyjna związana z mniejszymi różnicami między szkołami

Kraj	Siła związku pochodzenia społecznego z wynikami uczniów*	Jak bardzo różnią się szkoły między sobą**	Typ systemu
Finlandia	12	6	Późna selekcja (po 16. roku życia)
Estonia	14	14	Późna selekcja (po 16. roku życia)
Polska	16	43	Późna selekcja (po 8 klasie, ok. 15. roku życia)
Węgry	18	63	Wczesna selekcja (po 4–5 klasie)
Czechy	20	48	Wczesna selekcja (po 4–5 klasie)
Niemcy	17	47	Wczesna selekcja (po 4 klasie)

* Odsetek zróżnicowania wyników z matematyki wyjaśniany przez status społeczno-ekonomiczny uczniów (wskaźnik ESCS).
** Odsetek zróżnicowania wyników wyjaśniany przez różnice między szkołami (ICC, współczynnik korelacji wewnątrzklasowej). W Czechach, Niemczech i na Węgrzech odrębne ścieżki kształcenia prowadzone w jednej szkole traktowano w PISA jako odrębne szkoły, co podwyższa wartość wskaźnika.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych PISA 2022 (OECD, 2023; Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Dane pokazują, że wcześniejsza selekcja wiąże się z większym zróżnicowaniem wyników między szkołami. Porównanie wymaga jednak ostrożności, ponieważ PISA bada uczniów i uczennice w jednym momencie ich kariery edukacyjnej, który w poszczególnych krajach przypada na różne etapy kształcenia, a wskaźniki zróżnicowania odzwierciedlają zarówno różnice między szkołami, jak i między ścieżkami kształcenia.

W Finlandii i Estonii uczniowie dłużej uczą się razem, a badanie PISA przeprowadzane jest jeszcze przed podziałem na ścieżki zawodowe i ogólnokształcące. Skutkuje to małymi różnicami między szkołami (ICC 6–14%) i słabszym wpływem pochodzenia na wyniki uczniów. Inaczej wygląda to w systemach z wczesną selekcją (po 4 lub 5 klasie). W Niemczech różnicowanie uczniów na odrębne ścieżki kształcenia jest wbudowane w strukturę systemu – już w wieku 10–11 lat dzieci trafiają do różnych typów szkół. W Czechach, na Słowacji i na Węgrzech funkcjonują szkoły ośmioletnie, do których część uczniów trafia już po 4 lub 5 klasie szkoły podstawowej. Obejmują one zwykle od kilku do około 10% rocznika i stanowią ważny mechanizm wczesnej selekcji. Pozostali uczniowie wybierają ścieżki kształcenia na późniejszym etapie, najczęściej po ukończeniu szkoły podstawowej. W takich systemach różnice między szkołami są duże (ICC 47–63%), a efekt pochodzenia silny.

Przypadek Polski jest szczególny. Pierwszy ważny próg selekcyjny następuje w wieku 15 lat, co teoretycznie powinno sprzyjać równości. W PISA 2022 piętnastolatkowie byli jednak po raz pierwszy badani w szkołach ponadpodstawowych, czyli już po progu selekcji. Wzrost wskaźnika zróżnicowania międzyszkolnego w porównaniu z wcześniejszymi edycjami odzwierciedla więc w dużej mierze zmianę badanej populacji, a nie tylko zmianę mechanizmów systemu. Wskaźniki zróżnicowania międzyszkolnego pokazują obraz bliższy systemom mocno selekcyjnym (zob. tabela 2.1 na stronie 40).

Ważnym mechanizmem wzmacniającym nierówności jest sposób organizacji systemu, w szczególności to, jak szkoły grupują uczniów o różnym pochodzeniu społecznym. Na tle innych krajów problemem nie są różnice między klasami w szkole, ale różnice między szkołami. Na szanse edukacyjne zatem wpływa nie tyle to, z jakiej rodziny pochodzi uczeń, ile to, do jakiej szkoły trafia i w jakim środowisku się uczy. Selekcja po ósmej klasie, połączona z różnicami między typami szkół ponadpodstawowych, prowadzi do silnej segregacji. W praktyce uczniowie o podobnym potencjale trafiają do środowisk szkolnych o skrajnie różnych zasobach i oczekiwaniach. Pod względem zróżnicowania międzyszkolnego Polska, mimo formalnie późniejszej selekcji, przypomina systemy o wczesnym podziale ścieżek kształcenia.

Porównania w czasie wskazują, że rozwiązania instytucjonalne w polskim systemie edukacji miały istotne znaczenie dla skali nierówności. Zmiany strukturalne (np. zmiana struktury szkół) nie wpływają na nierówności bezpośrednio. Ważniejsze jest to, co zmieniają w życiu uczniów i nauczycieli: jak wpływają na relacje, ocenianie czy podział uczniów na grupy. Badania nad reformą z 1999 r. (opóźnienie selekcji o rok) pokazały, że w porównaniu z wcześniejszym systemem ośmioklasowej szkoły podstawowej późniejsza selekcja ograniczała szereg niekorzystnych zjawisk i przynosiła korzyści (zob. Jakubowski i in., 2016). W literaturze międzynarodowej dominuje podejście zakładające opóźnianie selekcji i wzmacnianie edukacji włączającej jako rozwiązania sprzyjającego wyrównywaniu szans (zob. Terrin i Triventi, 2023; van de Werfhorst i Mijs, 2010; OECD, 2023). Po odejściu od tego modelu w danych PISA 2022 ponownie widoczne są mechanizmy rozwarstwienia znane z systemów o wczesnym podziale ścieżek kształcenia.

Dla ograniczenia nierówności edukacyjnych większe znaczenie ma zmniejszanie różnic między szkołami niż próby uniezależnienia ocen uczniów od ich pochodzenia społecznego. Dane PISA 2022 sugerują więc, że jednym z głównych wyzwań dla polskiego systemu jest nie tyle poprawa średnich wyników czy redukcja indywidualnego wpływu SES, ile zmiana mechanizmów organizacyjnych (m.in. zasad rekrutacji i kształtowania składu szkół). Mechanizmy te prowadzą do silnej segregacji uczniów między szkołami.

Jak pokazano, nierówności narastają wraz z kolejnymi etapami edukacji i koncentrują się przede wszystkim w różnicach między szkołami, a nie między uczniami w tych samych placówkach. Pod koniec 8 klasy pochodzenie społeczne ucznia w coraz większym stopniu wpływa na jego dalszą ścieżkę edukacyjną. Na etapie czwartej klasy różnice między szkołami są niewielkie, ale u uczniów w wieku 15 lat – już czterokrotnie większe. W praktyce przekłada się to na sytuację, w której polski system coraz słabiej koryguje różnice startowe, a coraz silniej je utrwala wraz z przechodzeniem uczniów na kolejne etapy edukacji.

To efekt struktury systemu, który rozdziela uczniów do różnych typów szkół o zróżnicowanych zasobach, oczekiwaniach i szansach. Skutki nierówności szkolnych uwidaczniają się szczególnie silnie w edukacji zawodowej (zob. rozdział 4 na stronie 109), kiedy różnice w początkowych umiejętnościach przekładają się na poprawę umiejętności, późniejsze decyzje edukacyjno-zawodowe oraz funkcjonowanie na rynku pracy.

Ograniczanie nierówności edukacyjnych wymaga skoordynowanych działań na poziomie systemu, szkoły i środowiska lokalnego. Ważne jest też systematyczne monitorowanie procesów różnicowania składu szkół i klas, które w oficjalnych statystykach często pozostają niewidoczne.

COVID-19 i nierówności

Pandemia COVID-19 nie wpłynęła na wyniki uczniów i uczennic w jednakowym stopniu i pogłębiła nierówności. Międzynarodowe analizy oparte na danych z badań TIMSS, PIRLS i PISA pokazują spójny wzorzec: im dłużej szkoły pozostawały zamknięte, tym większe były spadki osiągnięć. Najsilniej dotknęły one uczniów z domów o mniejszych zasobach, mających niższe wcześniejsze osiągnięcia oraz dzieci mówiące w domu innym językiem niż język nauczania w szkole (Gajderowicz i in., 2025; Jakubowski, Gajderowicz i Patrinos, 2023, 2025).

W analizach trendów z badania TIMSS średni spadek osiągnięć z matematyki i nauk przyrodniczych wyniósł około 0,10–0,12 odchylenia standardowego, co odpowiada 3–4 miesiącom nauki. Większe straty, sięgające 6–8 miesięcy nauki, odnotowano wśród uczniów osiągających niskie wyniki i dziewcząt oraz uczniów nieposługujących się w domu językiem testu (Gajderowicz i in., 2025). Analizy PIRLS 2021 wskazują na jeszcze większe odchylenie w umiejętności czytania, odpowiadające ponad rokowi nauki (Jakubowski, Gajderowicz i Patrinos, 2023). W PISA 2022 średni spadek wyników z matematyki odpowiadał ok. 7 miesiącom nauki i był tym większy, im dłużej szkoły pozostawały zamknięte. W krajach o najdłuższych zamknięciach straty najsilniej dotknęły uczniów o najniższych wynikach, a przy zamknięciach dłuższych niż ok. 25 tygodni także uczniów z rodzin migranckich (Jakubowski, Gajderowicz i Patrinos, 2025).

Polska należała do krajów z relatywnie długimi okresami nauki zdalnej. Według danych UNESCO pełne zamknięcie szkół trwało w Polsce ok. 26 tygodni – najdłużej w Unii Europejskiej, gdzie mediana wynosiła ok. 13 tygodni (obliczenia własne na podstawie UNESCO, 2022). Skutki pandemii kumulują się przede wszystkim wśród uczniów, którzy już przed 2020 rokiem mieli słabszą pozycję startową. Nie jest to krótkookresowe wahanie, lecz mierzalne przesunięcie całych grup uczniów w dół rozkładu osiągnięć, szczególnie widoczne w szkołach o niekorzystnym profilu społeczno-ekonomicznym.

2.5. Przejście na studia i dziedziczenie wykształcenia

To, kto podejmuje studia, jest w dużej mierze konsekwencją wcześniejszych decyzji i doświadczeń edukacyjnych. W Polsce studiowanie wciąż jest powiązane z rodzinnym kapitałem edukacyjnym. Nierówności nie powstają na etapie wyboru dalszej drogi po maturze. Decyzja o rozpoczęciu studiów odzwierciedla wcześniejsze zasoby, osiągnięcia i wybory. Dzieje się tak, ponieważ nierówności edukacyjne mają charakter kumulatywny: przewagi i deficyty narastają na kolejnych etapach edukacji, zamiast się wyrównywać.

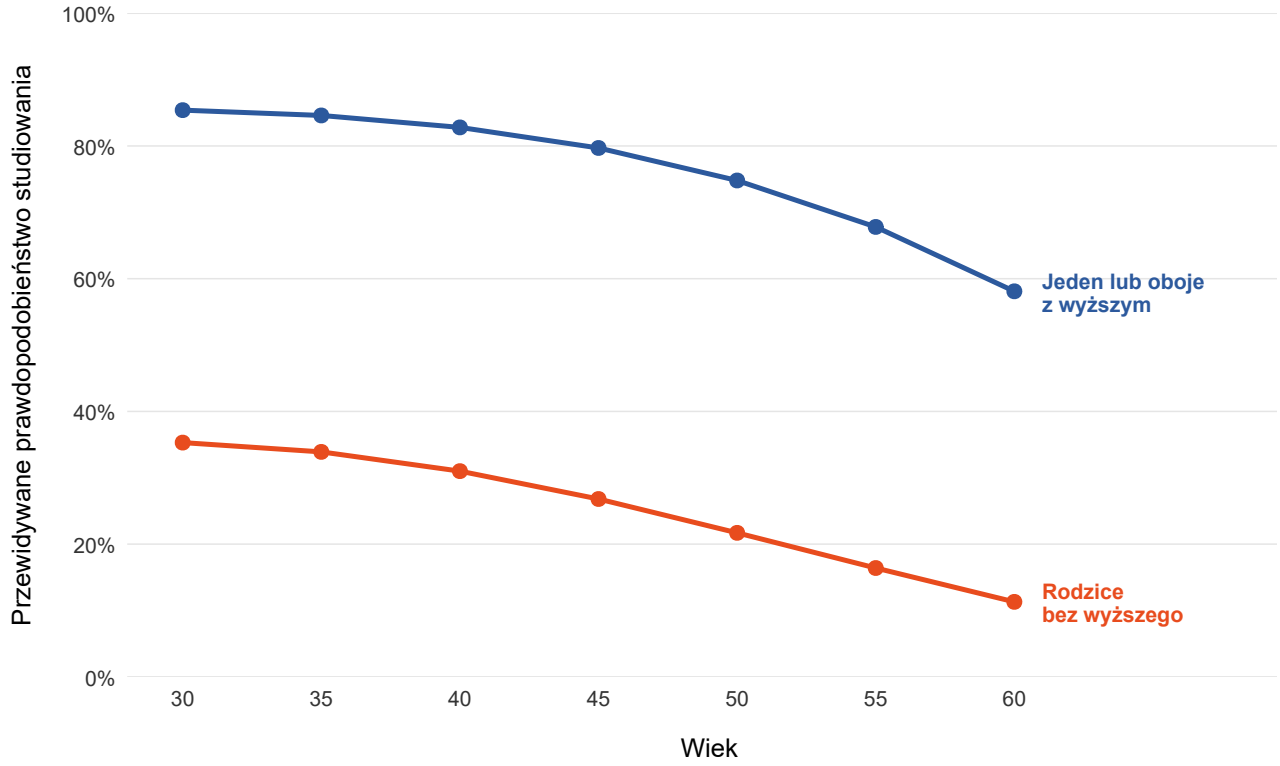
Ekspansja szkolnictwa wyższego w latach 90. znacząco zwiększyła dostęp do studiów, ale nie doprowadziła do zmniejszenia nierówności edukacyjnych. Między 1991 a 2006 rokiem liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie. Powstały uczelnie niepubliczne oraz nowe formy studiów – wieczorowe i zaoczne. Choć dostęp do edukacji wyższej stał się bardziej otwarty, w praktyce ekspansja szkolnictwa wyższego nie zniosła mechanizmów dziedziczenia wykształcenia.

Potwierdzają to dane z badania PIAAC 2023 oraz wcześniejsze analizy porównawcze (zob. np. Kopycka, 2021). Różnice w szansach ukończenia studiów między osobami, których co najmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe a pozostałymi, należą w Polsce do największych w krajach OECD (zob. podrozdział 6.2 na stronie 179 i wykres 6.2 na stronie 180). Różnice pozostają duże niezależnie od wieku badanych (wykres 2.4), a więc różnica nie jest wyłącznie pozostałością czasów, gdy dostęp do studiów był ograniczony.

Interpretując te dane, należy jednak pamiętać, że wraz z upowszechnieniem szkolnictwa wyższego zmienia się skład porównywanych grup. Osób z wyższym wykształceniem jest coraz więcej, dlatego grupa rodziców bez wyższego wykształcenia staje się coraz mniej liczna i bardziej selektywna. Część obserwowanych różnic wynika również z tej zmiany.

Wykres 2.4

Przewidywane prawdopodobieństwo posiadania wyższego wykształcenia dla osób w różnym wieku w Polsce (PIAAC 2023)



Wartości to przewidywane prawdopodobieństwo posiadania wyższego wykształcenia z modelu statystycznego, oszacowane dla osób w wieku 30–60 lat i dwóch kategorii poziomu wykształcenia rodziców.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych PIAAC 2023.

W warunkach masowego szkolnictwa wyższego nierówności przesuwają się z dostępu na poziom jakości. Różnice dotyczą nie tyle tego, czy młodzi podejmują studia, lecz gdzie i na jakich kierunkach studiują. Analizy danych PIAAC pokazują, że w systemach, w których szkolnictwo wyższe stało się masowe, związek między wykształceniem rodziców a ukończeniem studiów przez ich dzieci nie znika. Zmienia się natomiast jego charakter i siła. Samo zwiększanie liczby miejsc na studiach nie wystarcza do ograniczania nierówności.

W systemach, w których poziom wykształcenia szybko rośnie, dziedziczenie edukacji może słabnąć. Jeżeli jednak liczba dyplomów rośnie szybciej niż rzeczywiste kompetencje, mechanizm ten utrzymuje się, choć w mniej widocznej formie. W takiej sytuacji status społeczno-ekonomiczny rodziców nadal silnie wpływa na ścieżki edukacyjne dzieci. Coraz częściej decyduje nie to, czy młodzi ludzie podejmują studia, lecz gdzie studiują i na jakich warunkach (Araki, 2025).

Rosnąca masowość szkolnictwa wyższego nie oznacza automatycznie wyrównania szans na rynku pracy. W wielu krajach OECD dyplomy coraz częściej różnią się pod względem wartości ekonomicznej, a przejście z edukacji do stabilnego zatrudnienia w dużym stopniu zależy od kompetencji, typu ukończonych studiów i zasobów rodzinnych. Młodzi z rodzin o wyższym kapitale szybciej wchodzą na stabilne ścieżki, rzadziej pracują poniżej kwalifikacji i częściej korzystają z sieci kontaktów, wsparcia finansowego czy możliwości dłuższego poszukiwania pracy (zob. OECD, 2025). Mechanizmy dziedziczenia nie zanikają, lecz zmieniają formę i przesuwają się na kolejne etapy edukacji oraz moment wejścia na rynek pracy, reprodukując nierówności w mniej bezpośredni, ale równie trwały sposób.

2.6. Nierówności ze względu na płeć

Różnice między dziewczętami i chłopcami w edukacji nie ograniczają się do średnich wyników testów. Chłopcy częściej znajdują się w grupie uczniów o najniższych wynikach w czytaniu, a dziewczęta rzadziej wykorzystują swój potencjał w naukach przyrodniczych. Różnice są także widoczne w postawach wobec nauki oraz odmiennych profilach funkcjonowania w szkole. Dotyczą one wszystkich trzech wymiarów nierówności edukacyjnych: osiągnięć, doświadczeń szkolnych oraz dalszych wyborów edukacyjnych (zob. Zawistowska, 2023).

Rozumienie tekstu: stabilna przewaga dziewcząt

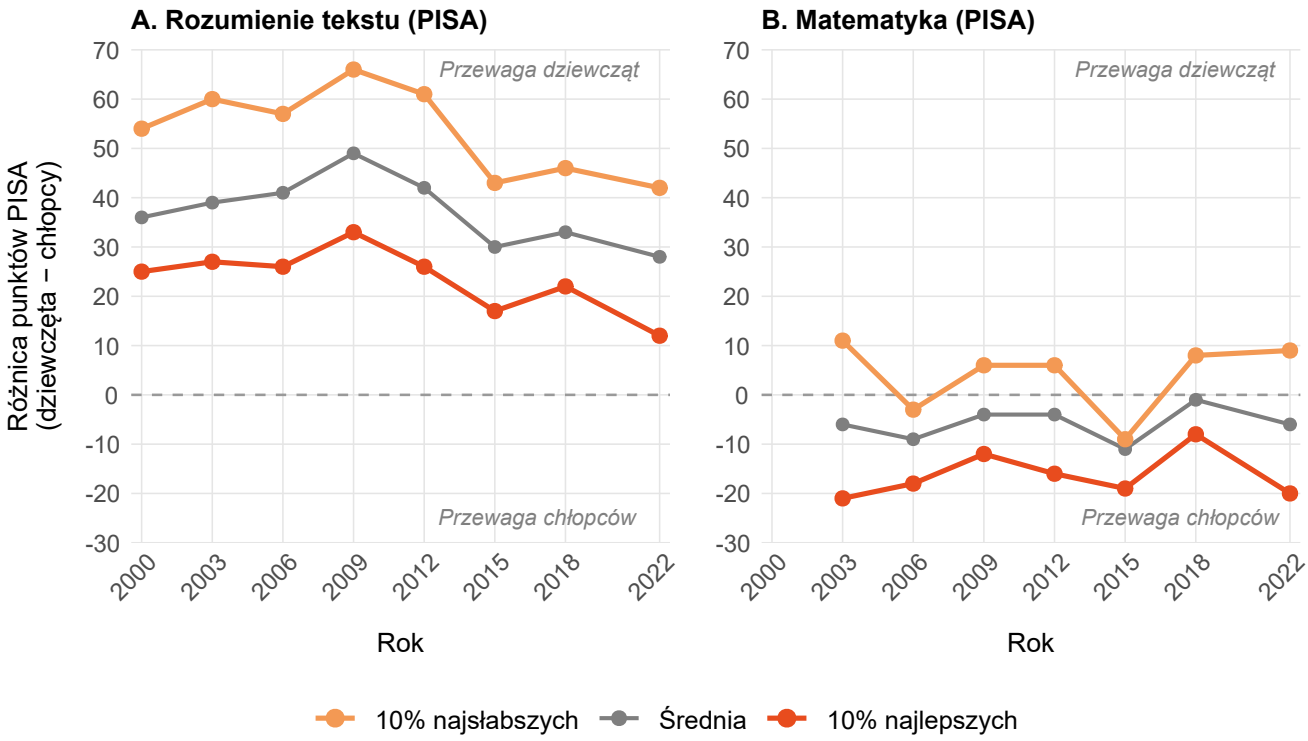
Największą i najtrwalszą różnicą między płciami w edukacji jest poziom rozumienia tekstu. Dziewczęta osiągają lepsze wyniki w tym zakresie we wszystkich grupach wiekowych – od wczesnej szkoły podstawowej po szkołę średnią. W czwartej klasie przewaga ta odpowiada mniej więcej 4 miesiącom nauki (Kaźmierczak i Bulkowski, 2023), a u piętnastolatków rośnie do niemal roku nauki (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Dane z egzaminu ósmoklasisty potwierdzają ten wzorzec: przewaga dziewcząt w języku polskim to ok. 0,5 odchylenia standardowego (obliczenia własne na podstawie danych CKE).

Kluczowe znaczenie ma jednak nie sama różnica średnich, lecz struktura rozkładu wyników. Chłopcy są wyraźnie nadreprezentowani w grupie uczniów o bardzo słabych umiejętnościach czytania. W PISA 2022 poniżej progu funkcjonalnego rozumienia tekstu (poniżej 2. poziomu umiejętności) było 28% chłopców i tylko 16% dziewcząt.

Powyższe ilustruje wykres 2.5. W rozumieniu tekstu przewaga dziewcząt widoczna jest w całym rozkładzie, ale najsilniej zaznacza się w jego dolnej części. Kluczowe znaczenie ma więc nie tylko różnica średnich, lecz także struktura rozkładu wyników. Problem nie polega wyłącznie na tym, że dziewczęta czytają nieco lepiej, lecz na tym, że chłopcy są wyraźnie nadreprezentowani w grupie uczniów o bardzo niskich kompetencjach czytelniczych. To właśnie ta część rozkładu generuje największe ryzyka edukacyjne, ponieważ czytanie jest kompetencją progową dla uczenia się innych przedmiotów.

Wykres 2.5

Różnice w wynikach dziewcząt i chłopców w Polsce: średnia oraz 10. i 90. percentyl



Różnica wyników w czytaniu i matematyce w badaniu PISA, liczona jako różnica punktowa między dziewczętami a chłopcami. Linia „10% najsłabszych" pokazuje różnicę w 10. percentylu rozkładu wyników, czyli wśród uczniów osiągających najniższe wyniki. Linia „10% najlepszych" pokazuje analogiczną różnicę w 90. percentylu, czyli wśród uczniów o najwyższych wynikach. Wartości dodatnie oznaczają przewagę dziewcząt, a wartości ujemne – przewagę chłopców.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA dla Polski.

Różnicom w umiejętnościach czytania ze zrozumieniem towarzyszą różnice w postawach. Dziewczęta częściej deklarują, że lubią czytać, częściej sięgają po książki poza szkołą i mają

wyższe poczucie skuteczności czytelniczej. W PISA 2022 aż 87% dziewcząt, wobec 70% chłopców, deklarowało chęć osiągania dobrych wyników z języka ojczystego.

Matematyka – podobne średnie, inne profile ryzyka

W matematyce różnice średnich wyników są niewielkie. W czwartej klasie chłopcy mają nieznaczną przewagę (ok. 3 miesięcy nauki; TIMSS 2023), a u piętnastolatków średnie dziewcząt i chłopców są praktycznie identyczne (PISA 2022). Nie oznacza to jednak braku nierówności.

U chłopców rozkład wyników jest bardziej rozciągnięty, co oznacza ich nadreprezentację zarówno w grupie uczniów o najwyższych, jak i o najniższych osiągnięciach. Wyniki dziewcząt cechuje natomiast mniejsza zmienność, skoncentrowane są one bliżej średniej (zob. wykres 2.5). Oznacza to, że podobne średnie maskują odmienne profile ryzyka i potencjału: z jednej strony większe ryzyko „wypadania" z nauki matematyki, z drugiej – większą koncentrację bardzo wysokich wyników. Z punktu widzenia polityki edukacyjnej rodzi to potrzebę dwóch uzupełniających się działań: wczesnego wsparcia dla uczniów „odpadających" z nauki matematyki oraz ścieżek rozwoju dla uczniów o bardzo wysokim potencjale.

Bardziej znaczące różnice widoczne są w postawach. W TIMSS 2023 aż 41% czwartoklasistek deklarowało, że „nie są dobre z matematyki", mimo że ich wyniki są tylko nieznacznie niższe od wyników chłopców (Dobosz-Leszczyńska, 2024). Różnica w samoocenie powiększyła się od 2015 roku. Badania wskazują, że lęk matematyczny i niższa pewność siebie mogą zniechęcać dziewczęta do wyboru profili ścisłych w liceum oraz kierunków technicznych na studiach.

Nauki przyrodnicze – równowaga pozorna

W naukach przyrodniczych średnie wyniki dziewcząt i chłopców są zbliżone, zarówno w czwartej klasie, jak i wśród piętnastolatków. Podobne średnie maskują jednak odmienne profile kompetencji. Dziewczęta częściej uzyskują lepsze wyniki w obszarach związanych z biologią i kontekstami codziennymi, chłopcy w zadaniach wymagających rozumowania naukowego i wiedzy faktograficznej.

Różnice widać zwłaszcza w skrajnych częściach rozkładu. W 2022 roku dziewczęta miały przewagę ok. 15 punktów wśród 10% najsłabszych uczniów, podczas gdy wśród 10% najlepszych chłopcy osiągali wyniki wyższe o 10–15 punktów. To asymetria podobna do obserwowanej w matematyce.

Brak różnic średnich nie oznacza braku wyzwań. Edukacja przyrodnicza powinna wzmacniać kompetencje rozumowania naukowego u dziewcząt i ograniczać ryzyko niskich osiągnięć wśród chłopców.

Nie tylko osiągnięcia

Część badaczy wskazuje, że w praktyce szkolnej wyżej premiowane są zachowania związane z systematycznością, pracą z tekstem i kontrolą emocji, a słabiej te oparte na działaniu i uczeniu się przez praktykę. Nie są to cechy przypisane do określonej płci, lecz częściej obserwowane profile funkcjonowania uczniów. Ponieważ zróżnicowanie wewnątrz płci jest większe niż między płciami, skuteczne wsparcie powinno być ukierunkowane na konkretne potrzeby uczniów, a nie oparte na schematycznych podziałach.

Różnice w wyborach edukacyjnych

Różnice w umiejętnościach i postawach przekładają się na odmienne ścieżki edukacyjne po ukończeniu szkoły podstawowej. Dziewczęta częściej wybierają licea ogólnokształcące, chłopcy – technika i szkoły branżowe. W roku szkolnym 2024/2025 dziewczęta stanowiły większość uczniów liceów, podczas gdy chłopcy dominowali w technikach (62%) i szkołach branżowych (66%) (zob. rozdział 4 na stronie 109). Skutkiem jest istotna różnica w dostępie do matury i studiów: w liceach matura jest niemal powszechna, a w technikach zdobywa ją mniejsza część absolwentów (zob. podrozdział 3.3 na stronie 86).

Już w wieku 15 lat ujawniają się różnice w oczekiwaniach edukacyjnych: dziewczęta częściej niż chłopcy deklarują zamiar zdobycia wykształcenia wyższego, zwłaszcza na poziomie magisterskim (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Aspiracje i oczekiwania edukacyjne przekładają się na realne wybory: kobiety znacznie częściej niż mężczyźni podejmują studia i stanowią wyraźną większość studiujących. W 2024 r. wyższe wykształcenie miało 54,8% kobiet i 36,9% mężczyzn w wieku 25–34 lata (Eurostat, 2026c).

Przewaga kobiet posiadających dyplomy nie przekłada się jednak na równą pozycję na rynku pracy. Częściowym wyjaśnieniem są różnice w wyborach kierunków studiów, zróżnicowanej intensywności wykorzystywania kompetencji w pracy oraz formach zatrudnienia. Mężczyźni częściej pracują na stanowiskach wymagających zaawansowanych umiejętności matematycznych i analitycznych, co sprzyja podtrzymaniu i rozwojowi tych kompetencji. Kobiety nierzadko kończą kierunki o niższych zwrotach ekonomicznych i częściej przerywają

karierę zawodową. W efekcie wykształcenie wyższe w mniejszym stopniu niweluje nierówności płciowe na rynku pracy.

Dlaczego chłopcy gorzej czytają?

Przewaga dziewcząt w czytaniu pojawia się wcześnie i utrzymuje przez całą edukację. W czwartej klasie to blisko cztery miesiące nauki różnicy, u piętnastolatków prawie rok. Kluczowy jest „dół" rozkładu: poniżej progu funkcjonalnej umiejętności czytania znajduje się 28% chłopców wobec 16% dziewcząt (PISA 2022).

Przyczyny tych różnic są złożone. Chłopcy rzadziej czytają dla przyjemności, rzadziej sięgają po książki w czasie wolnym i częściej mają niskie poczucie skuteczności czytelniczej. W badaniu PISA 2022 chęć bycia dobrym z języka polskiego deklarowało 70% chłopców wobec 87% dziewcząt. Ta różnica nie jest obojętna. Uczniowie, którzy postrzegają czytanie jako aktywność „nie dla nich", rzadziej obcują z tekstami, a tym samym rzadziej ćwiczą umiejętności czytelnicze.

Część obserwowanych różnic wiąże się także ze stylem nauczania. Szkoła częściej premiuje systematyczną pracę z tekstem, uważne czytanie długich fragmentów oraz analizę emocji i motywów bohaterów. Badania wskazują, że taki sposób pracy częściej odpowiada dziewczętom, a chłopcy częściej preferują teksty krótsze, faktograficzne i powiązane z działaniem, które w szkolnym nauczaniu pojawiają się rzadziej.

Jak można temu zaradzić? W literaturze zaleca się m.in. zwiększać różnorodność tekstów (komiksy, instrukcje, biografie sportowców), wprowadzać głośne czytanie przez dorosłych mężczyzn jako wzorce oraz pracować na materiałach zgodnych z zainteresowaniami uczniów (technologia, sport, przyroda). Rekomenduje się też mniej oceniać i stawiać na wspólne czytanie. Kluczowe jest budowanie nawyku i pozytywnej tożsamości czytelniczej, zanim różnica się pogłębi.

Uwarunkowania lęku matematycznego u dziewcząt

Wyniki dziewcząt i chłopców w matematyce są zbliżone. W czwartej klasie chłopcy mają niewielką przewagę (ok. 3 miesięcy nauki), u piętnastolatków różnice praktycznie zanikają (PISA 2022). Mimo to 41% dziewcząt w klasie czwartej uważa, że „po prostu nie są dobre z matematyki" – i ten odsetek rośnie (TIMSS 2023).

Ten paradoks – zbliżone wyniki przy wyraźnie niższej samoocenie – ma istotne konsekwencje edukacyjne. Dziewczęta doświadczające lęku matematycznego rzadziej wybierają profile ścisłe w liceum i rzadziej decydują się na kierunki techniczne na studiach, mimo że ich kompetencje matematyczne na to pozwalają. Znajduje to odzwierciedlenie w wyborach edukacyjnych: kobiety stanowią około jednej trzeciej studentów kierunków z grupy „technika, przemysł i budownictwo" i zaledwie co szóstą osobę studiującą technologie teleinformacyjne (zob. wykres 6.3 na stronie 184).

Źródła lęku matematycznego są zróżnicowane. Część badań wskazuje na rolę przekonań rodziców i nauczycieli. Gdy rodzice, zwłaszcza matki, odczuwają lęk przed matematyką, częściej przekazują go córkom niż synom. Nauczyciele również, nierzadko nieintencjonalnie, wzmacniają ten mechanizm, częściej przypisując chłopcom „talent" matematyczny, a dziewczętom „pracowitość" i „staranie". Taki sposób komunikowania sprzyja przekonaniu, że sukces w matematyce zależy od wrodzonych predyspozycji, z którymi dziewczęta rzekomo rzadziej się rodzą (zob. Zawistowska, 2023).

Istotną rolę odgrywają także stereotypy kulturowe. Od wczesnego dzieciństwa dziewczęta częściej słyszą, że matematyka jest domeną chłopców, a przedmioty humanistyczne bardziej pasują do dziewcząt. W szkole podstawowej komunikaty te są zwykle pośrednie, lecz powtarzalne. W liceum stają się bardziej widoczne: w klasach o profilu ścisłym dominują chłopcy, co dodatkowo wzmacnia u dziewcząt poczucie niedopasowania i działa zniechęcająco.

2.7. Nierówności terytorialne – złożoność podziału miasto–wieś

Podział na miasto i wieś bywa mylący i nie oddaje rzeczywistych źródeł nierówności edukacyjnych. Uczeń mieszkający na wsi, ale dojeżdżający do szkoły w mieście, w statystykach figuruje jako „miejski". Im późniejszy etap edukacji, tym bardziej lokalizacja szkoły odzwierciedla selekcję i migracje edukacyjne, a nie rzeczywiste miejsce zamieszkania. Różnice terytorialne to w dużej mierze efekt nierównego dostępu do zasobów i możliwości wyboru szkoły.

W młodszych rocznikach dane z badań międzynarodowych pokazują, że przewaga uczniów i uczennic z obszarów miejskich wynika głównie ze struktury społecznej rodzin. W PIRLS 2016 różnica między dużym miastem a wsią wynosiła 29 punktów przed uwzględnieniem statusu

społeczno-ekonomicznego i zaledwie 2 punkty po korekcie. W 2021 roku było to odpowiednio 32 i 11 punktów (obliczenia własne na podstawie danych PIRLS), co może odzwierciedlać nierówny dostęp do edukacji zdalnej. Podobny wzorzec obserwowany jest w TIMSS 2023.

W starszych rocznikach mechanizmy różnicowania stają się wyraźnie bardziej złożone. Więcej uczniów dojeżdża do szkół średnich zlokalizowanych w miastach. Zmienia to skład społeczny placówek: szkoły o lepszej ofercie i wyższych progach przyciągają uczniów z szerokiego otoczenia, podczas gdy mniejsze ośrodki stopniowo tracą młodzież o wyższym potencjale edukacyjnym. W rezultacie część obserwowanych różnic między szkołami odzwierciedla selektywne przepływy uczniów, a nie różnice w jakości nauczania.

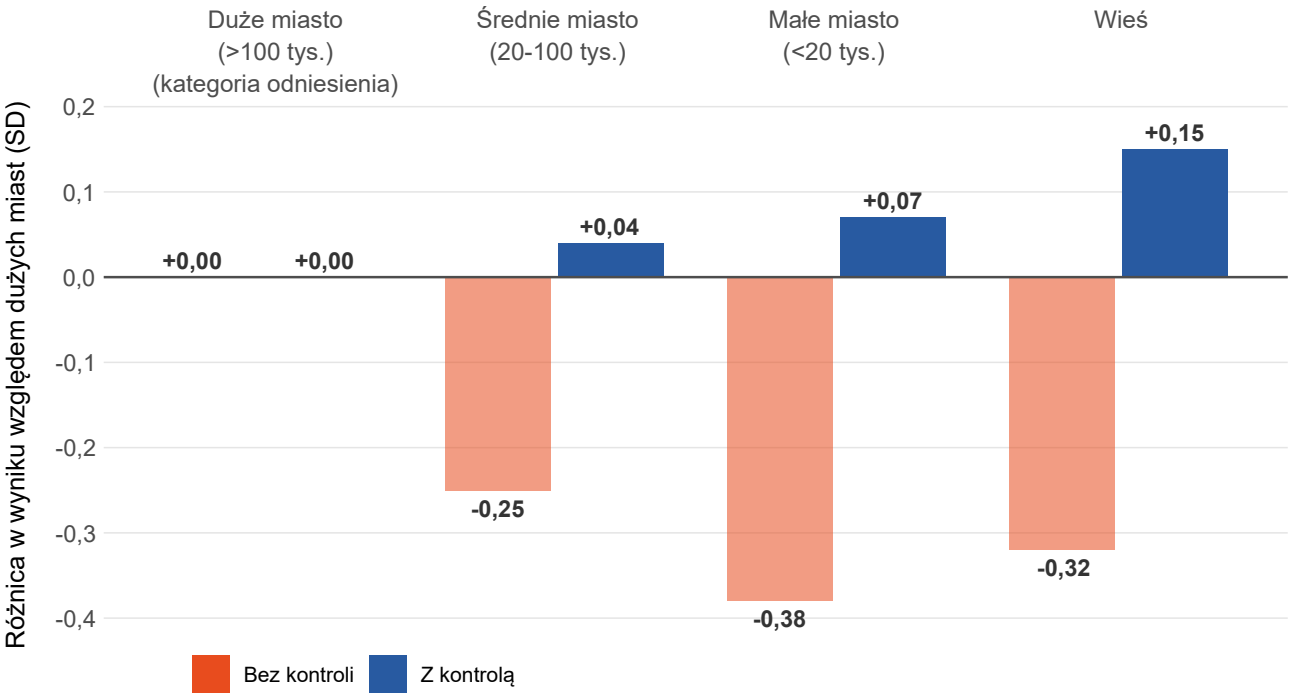
Złożoność tych procesów dobrze opisują analizy Romana Dolaty, które pokazały, że zróżnicowanie między szkołami wynika przede wszystkim z mechanizmów wyboru i migracji edukacyjnych. Ich znaczenie jest większe w miastach, gdzie uczniowie mają realny wybór, niż na obszarach wiejskich, gdzie oferta szkół jest ograniczona.

Skala tych migracji jest znaczna. Dane GUS pokazują, że w roku szkolnym 2023/2024 poza gminą zamieszkania uczyło się ponad milion uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, w tym niemal co drugi uczeń szkoły ponadpodstawowej (Główny Urząd Statystyczny, 2024). Najsilniejsze przepływy kierują się do dużych miast wojewódzkich, takich jak Warszawa, Poznań, Kraków czy Wrocław, wokół których tworzą się rozległe strefy dojazdów obejmujące po kilkadziesiąt gmin. Uczniowie z obszarów peryferyjnych, którzy codziennie dojeżdżają, w danych statystycznych klasyfikowani są jako uczniowie szkół miejskich, mimo że ich zaplecze społeczne i warunki życia pozostają związane z innymi miejscami. Ponieważ większość dostępnych danych odnosi się do lokalizacji szkoły, a nie miejsca zamieszkania, obraz różnic terytorialnych w starszych grupach wiekowych jest istotnie zniekształcony.

Proste porównanie wyników pokazuje wyraźne różnice między uczniami z dużych miast i ze wsi. Ci pierwsi osiągają średnio wyniki wyższe o 2–3 punkty na 30 możliwych. Taki obraz sugeruje trwałą przewagę miast, ale pomija kluczowy czynnik: różnice w zasobach społecznych otoczenia szkoły. Po uwzględnieniu udziału osób z wyższym wykształceniem w gminie przewaga dużych miast znika, a w przypadku wsi różnica odwraca się: oszacowane wyniki są przeciętnie wyższe niż w dużych miastach (wykres 2.6). Zależność między udziałem osób z wyższym wykształceniem w gminie a wynikami uczniów jest wyraźna, niezależnie od lokalizacji placówki. Oznacza to, że znaczna część obserwowanych różnic jest związana z kapitałem ludzkim społeczności lokalnej, a nie z samym podziałem na miasto i wieś.

Wykres 2.6

Wyniki egzaminu ósmoklasisty według typu miejscowości przed i po uwzględnieniu kapitału ludzkiego gminy (matematyka, 2025)



Różnica w wynikach z matematyki (egzamin ósmoklasisty 2025) względem dużych miast (>100 tys.; kategoria odniesienia), w odchyleniach standardowych. Bez uwzględnienia kapitału ludzkiego gminy wyniki uczniów ze średnich i małych miast oraz ze wsi są niższe niż w dużych miastach. Po uwzględnieniu udziału osób z wykształceniem wyższym w gminie różnice te znikają, a wyniki uczniów ze wsi stają się przeciętnie wyższe niż w dużych miastach. Znaczna część obserwowanych różnic jest związana z kapitałem ludzkim społeczności lokalnej, a nie z samym podziałem na miasto i wieś. Model „z kontrolą" uwzględnia dodatkowo udział osób z wykształceniem wyższym w danej gminie (standaryzowany), a model „bez kontroli" go pomija.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych egzaminacyjnych (matematyka) oraz danych GUS z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021 (Główny Urząd Statystyczny, b.d.).

Dane PISA 2022 dla matematyki pokazują, że różnice terytorialne osiągnięć uczniów i uczennic są wyraźnie większe niż w młodszych rocznikach i utrzymują się nawet po uwzględnieniu statusu społeczno-ekonomicznego rodzin. Wynika to z tego, że na tym etapie system edukacji jest już silnie zróżnicowany między szkołami. W PISA 2022 uczniowie ze wsi osiągają wyniki istotnie niższe niż uczniowie z największych miast. Skala tej luki odpowiada około półtorarocznemu okresowi nauki (ok. 45 punktów po kontroli SES).

Czym można wyjaśnić istnienie tej różnicy? Jednym z ważnych wyjaśnień jest selekcja uczniów do szkół ponadpodstawowych. Uczniowie z wyższym kapitałem kulturowym częściej wybierają licea i migrują do placówek w miastach. Ci, którzy zostają w szkołach na wsi lub w małych miastach, uczą się w klasach o niższym średnim kapitale, co wzmacnia efekt kompozycji społecznej. Efekt ten znajduje odzwierciedlenie w dużym zróżnicowaniu między szkołami. Około 43% całkowitej wariancji wyników PISA w Polsce przypada właśnie na różnice między szkołami. Nie wynikają one z dysproporcji między miastem a wsią, lecz między obszarami dobrze skomunikowanymi, z gęstą siecią szkół i ofertą programową, a peryferyjnymi, które są odcięte lub wyludniają się.

Dane PIAAC wykorzystane w raporcie OECD *Skills Outlook 2025* (OECD, 2025) potwierdzają tę interpretację. Analizy kompetencji dorosłych według miejsca dorastania pokazują, że po uwzględnieniu pochodzenia społecznego różnice między osobami z obszarów wiejskich i miejskich w dużej mierze zanikają. Oznacza to, że samo miejsce dorastania nie determinuje trwałych różnic kompetencyjnych. Różnice obserwowane w PISA odzwierciedlają przede wszystkim zróżnicowanie środowisk szkolnych, natomiast wyniki PIAAC pokazują, że po uwzględnieniu pochodzenia społecznego samo miejsce dorastania nie pozostawia trwałego śladu w kompetencjach dorosłych. W tym świetle narastające luki terytorialne obserwowane w danych edukacyjnych należy traktować nie jako efekt urbanizacji, lecz jako konsekwencję procesów selekcji i migracji edukacyjnych, które wraz z wiekiem uczniów coraz silniej różnicują środowiska uczenia się. Mechanizmy migracji edukacyjnej, obserwowane w szkołach ponadpodstawowych, jeszcze silniej ujawniają się na etapie przejścia do szkolnictwa wyższego, gdzie koncentracja uczelni w największych miastach dodatkowo wzmacnia nierówności terytorialne (zob. rozdział 6 na stronie 174).

Znaczenie podziału miasto–wieś zmienia się wraz z kolejnymi etapami edukacji. W klasach młodszych większość obserwowanych różnic wyjaśnia status społeczno-ekonomiczny rodzin, natomiast w starszych rocznikach coraz większą rolę odgrywają selekcja uczniów i koncentracja zasobów w wybranych szkołach. Analizy PIRLS, TIMSS, egzaminu ósmoklasisty, PISA i PIAAC prowadzą do wspólnego wniosku: współczesne nierówności edukacyjne znacznie lepiej wyjaśniają zasoby lokalnych społeczności, możliwość wyboru szkoły i migracje edukacyjne niż prosty podział na miasto i wieś. Geografia nierówności ma dziś charakter funkcjonalny, a nie administracyjny. Dlatego polityka wyrównywania szans powinna koncentrować się przede wszystkim na zwiększaniu dostępności wysokiej jakości edukacji oraz ograniczaniu barier w dostępie do niej.

2.8. Nierówności ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne

W Polsce szybko rośnie liczba uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), co widać przede wszystkim w liczbie wydawanych orzeczeń. Nie jest to tylko polska specyfika. Podobne tendencje obserwuje się w wielu krajach, co wiąże się ze wzrostem świadomości, zmianami kryteriów diagnostycznych i lepszym dostępem do specjalistów (Rah i in., 2020; Russell i in., 2022).

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) i indywidualne potrzeby edukacyjne (IPE). Różnice definicyjne i ich konsekwencje

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) obejmują zróżnicowane trudności, niepełnosprawności, zaburzenia rozwojowe, czynniki środowiskowe i sytuacje życiowe, które wpływają na funkcjonowanie ucznia i uczennicy w szkole. Rozpoznanie tych potrzeb umożliwia uruchomienie odpowiednich działań wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, w tym dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia.

W ramach tej szerokiej grupy wyróżnia się:

- uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – wymagających specjalnej organizacji nauki (m.in. wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia – WOPFU, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny – IPET) z powodu określonej niepełnosprawności lub zaburzenia;
- uczniów bez orzeczenia, którzy ze względu na specyficzne trudności w uczeniu się, doświadczenia migracyjne, nadpobudliwość czy trudne sytuacje życiowe potrzebują dodatkowego wsparcia i dostosowania wymagań edukacyjnych.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego otwiera dostęp do dodatkowych godzin wsparcia, zajęć specjalistycznych i dostosowań egzaminacyjnych finansowanych z budżetu państwa. W praktyce jakość wsparcia zależy od zasobów konkretnej szkoły i kompetencji kadry.

Równolegle funkcjonuje pojęcie „indywidualnych potrzeb edukacyjnych" (IPE), które odnosi się do tej samej, szerzej rozumianej konieczności dostosowania procesu kształcenia uczniów z trudnościami w uczeniu się (np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia),

chorobami przewlekłymi, w kryzysie psychicznym, z doświadczeniem migracji, a także uczniów szczególnie uzdolnionych.

Źródło: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (art. 11 ust. 7 pkt 1) oraz wydane na jej podstawie rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r.: w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591 z późn. zm.) oraz w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578 z późn. zm.).

Skala zjawiska

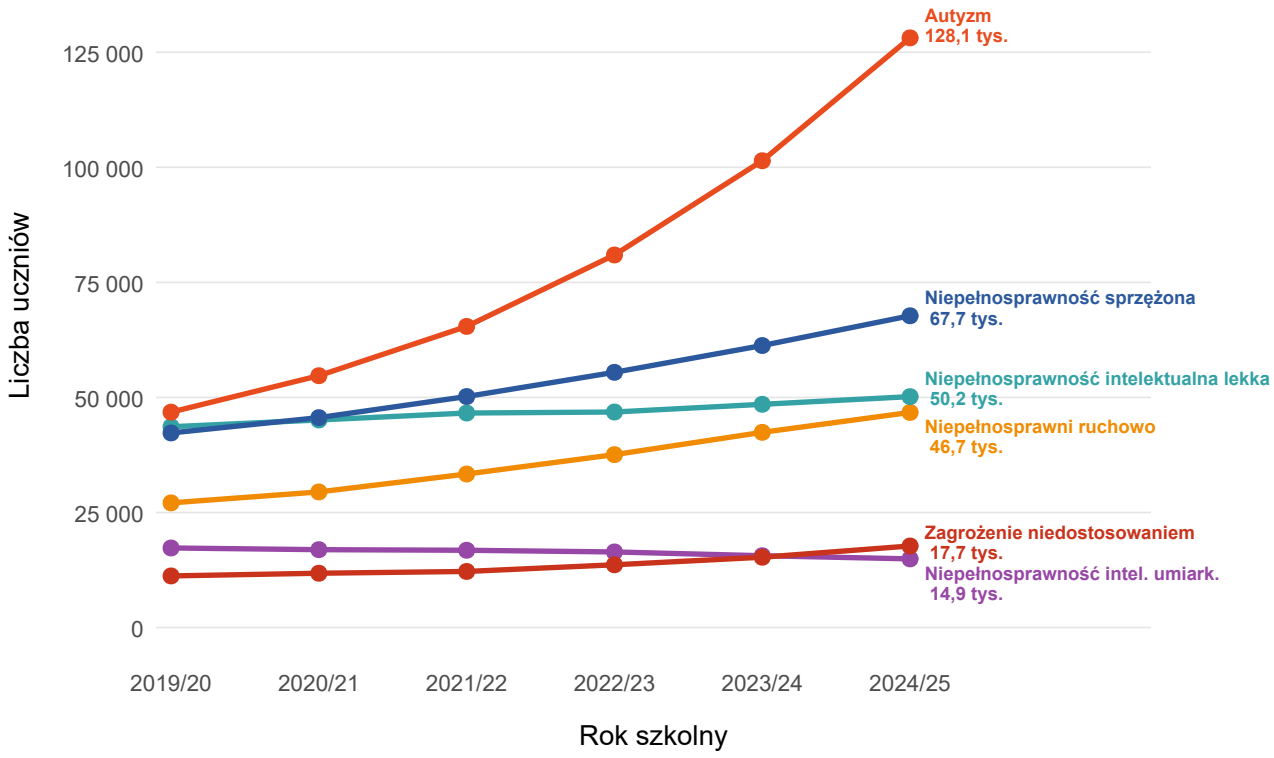
Rosnąca liczba uczniów i uczennic wymagających wsparcia znajduje odzwierciedlenie w danych administracyjnych. W dalszej analizie warto pamiętać o rozróżnieniu szerokiej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) oraz węższej kategorii uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Dostępne statystyki dotyczą przede wszystkim tej drugiej kategorii i przedstawione analizy odnoszą się głównie do tej grupy.

Według danych MEN (SIO) pomiędzy rokiem szkolnym 2019/2020 a 2024/2025 liczba uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność wzrosła z 213,5 tys. do blisko 352 tys. Zwiększyła się też grupa uczniów z orzeczeniami o niedostosowaniu społecznym lub zagrożeniu nim: z 13,4 tys. do ponad 20 tys. W rezultacie udział uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego znacząco wzrósł: z 3,4% do 5,2%. Oznacza to, że – średnio – w typowej klasie uczy się jeden uczeń z orzeczeniem.

Zmiana ta wpisuje się w obserwowane międzynarodowo tendencje związane z poszerzeniem kryteriów diagnostycznych i wzrostem świadomości neuroróżnorodności. W polskim kontekście ma jednak szczególną wagę organizacyjną. Zwraca uwagę przede wszystkim szybki wzrost liczby uczniów w spektrum autyzmu, którzy stanowią obecnie dużą część uczniów z orzeczeniem. W tym samym okresie wyraźnie wzrosła także liczba uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz z afazją, która statystycznie pozostaje ukryta w szerszej kategorii niepełnosprawności ruchowej. Jednocześnie liczba orzeczeń związanych z niepełnosprawnościami sensorycznymi pozostaje względnie stabilna. Oznacza to, że orzeczenia koncentrują się w obszarach wymagających intensywnego, zindywidualizowanego wsparcia w klasie.

Wykres 2.7

Liczba uczniów i uczennic z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego według sześciu najliczniejszych kategorii w latach 2019/20–2024/25



Źródło: oprac. własne na podstawie danych MEN.

Równolegle rośnie liczba opinii wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W latach 2019/2020–2023/2024 zwiększyła się ona z 282 tys. do niemal 388 tys., głównie w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz specyficznych trudności w uczeniu się. Dane te wskazują na upowszechnienie potrzeb wsparcia psychicznego uczniów, ale też na narastające przeciążenie poradni i potrzebę przesunięcia części działań pomocowych bezpośrednio do szkół.

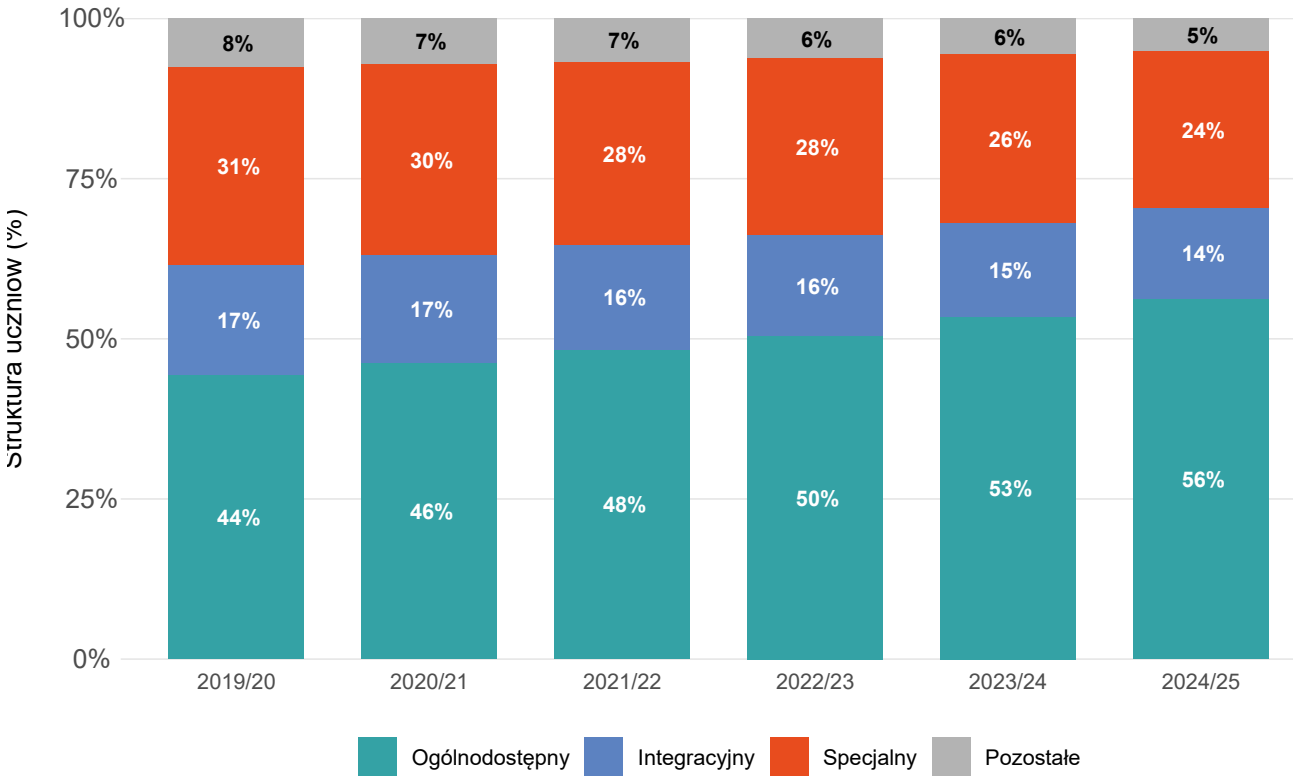
Edukacja włączająca: liczby a realne wsparcie

Szersze uznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma także wymiar systemowy, ponieważ wymaga zmiany sposobu organizacji wsparcia w całym systemie edukacji. W tym kontekście warto rozróżnić podstawowe pojęcia. Edukacja włączająca odnosi się do modelu organizacji systemu, natomiast włączanie (inkluzja) opisuje proces i jego efekty w praktyce szkolnej.

Choć edukacja włączająca stała się ważnym punktem odniesienia w politykach edukacyjnych, jej wdrażanie jest nierównomierne. Stopień realizacji tych założeń można częściowo ocenić na podstawie dostępnych danych. W ostatnich latach coraz więcej uczniów z orzeczeniami uczy się w szkołach ogólnodostępnych, a nie w placówkach specjalnych (wykres 2.8).

Wykres 2.8

Struktura uczniów i uczennic z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (OPKS) według typu oddziału w latach 2019–2025



Wartości za rok 2022/2023 sumują się do 99,9% ze względu na zaokrąglenia.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych MEN.

W roku szkolnym 2022/2023 w polskich szkołach podstawowych około 70% uczniów z formalnie rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi uczyło się w klasach ogólnodostępnych przez co najmniej 80% czasu. Plasuje to Polskę w pobliżu średniej europejskiej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023). Dla porównania we Włoszech wskaźnik ten sięga ok. 99% i wiąże się z długofalową polityką deinstytucjonalizacji, a w Norwegii wynosi ok. 90% w systemie opartym na silnym wsparciu w szkołach rejonowych. Niemcy i Belgia utrzymują natomiast rozbudowane szkolnictwo specjalne, co przekłada się na niższy udział uczniów ze specjalnymi potrzebami uczących się w systemie ogólnodostępnym. Porównań tych

nie należy interpretować dosłownie ze względu na różnice definicyjne i metodologiczne. Dane z EASIE zwykle dotyczą uczniów z formalnie rozpoznanymi potrzebami (ang. *special educational needs*, SEN), co w polskim kontekście bliższe jest kategorii uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Ale dobrze pokazują one skalę zróżnicowania między systemami edukacyjnymi.

W Polsce wzrostowi udziału oddziałów ogólnodostępnych towarzyszy zmniejszenie znaczenia szkolnictwa specjalnego oraz, w mniejszym stopniu, oddziałów integracyjnych. Jednocześnie dane o strukturze diagnoz wskazują, że do szkół masowych trafia coraz większa grupa uczniów z potrzebami wymagającymi stałego, specjalistycznego wsparcia. Otwiera to zasadnicze pytanie o zdolność szkół do zapewnienia jakości inkluzji, a nie jedynie jej formalnej realizacji.

Edukacja włączająca a rzeczywiste wsparcie

Od września 2022 roku w Polsce obowiązuje standard zatrudnienia nauczycieli specjalistów (art. 42d ustawy – Karta Nauczyciela). Według danych Systemu Informacji Oświatowej liczba etatów wzrosła z 22 tys. (2021/2022) do 55 tys. (2024/2025), czyli o 150%. Najszybciej rośnie liczba psychologów i pedagogów specjalnych, co pozwala szkołom szybciej reagować na potrzeby uczniów i uczennic bez oczekiwania na opinie i orzeczenia z poradni.

Mimo tych imponujących liczb dostępność specjalistów jest nierówna. Pełne standardy spełnia jedynie 52% placówek. Najlepiej wypadają szkoły podstawowe (67–73%), najgorzej przedszkola niepubliczne (19%). Szkołom w dużych miastach łatwiej przyciągnąć specjalistów, natomiast placówki na wsi i w biedniejszych regionach borykają się z chronicznym niedoborem kadry.

Kluczowym ograniczeniem funkcjonowania systemu pozostają poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Kontrole NIK (2024) wykazały, że w 70% poradni liczba specjalistów jest niewystarczająca, a oczekiwanie na orzeczenie lub opinię trwało zwykle od dwóch do dziesięciu miesięcy. Część pomocy powinna być udzielana bezpośrednio w szkołach, bez konieczności wielomiesięcznego oczekiwania na orzeczenie.

Polska dokonała bezprecedensowej inwestycji w kadry specjalistyczne. Jednak skala nie równa się dostępności. Inkluzja będzie realna dopiero wtedy, gdy wsparcie będzie zaczynać się już w szkole, a nie dopiero po skierowaniu do poradni.

Analiza jakości wsparcia ujawnia jednak istotne ograniczenia. Sama obecność w klasie ucznia czy uczennicy z orzeczeniem nie jest równoznaczna z realnym włączeniem. Inkluzja wymaga zapewnienia wysokiej jakości wsparcia, budowania poczucia przynależności oraz tworzenia rzeczywistych szans rozwojowych. Polski model, choć formalnie otwarty, w praktyce ma wciąż wiele barier, które utrudniają sytuację uczniów wymagających wsparcia (w szczególności uczniów z orzeczeniami).

Najwidoczniejsza linia podziału przebiega w obszarze zróżnicowania form i intensywności wsparcia ze względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności. W roku szkolnym 2022/2023 udział uczniów kształcących się w systemie specjalnym rósł wraz z wiekiem i poziomem trudności. W edukacji wczesnoszkolnej wynosił 30,6%, a w klasach 4–8 – 41,8% (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023). Sugeruje to, że im starsi uczniowie i im bardziej złożone ich potrzeby, tym trudniej szkołom ogólnodostępnym zapewnić im odpowiednie warunki. W efekcie inkluzja przybiera charakter selektywny, a uczniowie z najpoważniejszymi trudnościami pozostają poza głównym nurtem edukacji.

Drugim istotnym wymiarem nierówności jest geografia. Dostęp do wysokiej jakości edukacji włączającej pozostaje silnie powiązany z miejscem zamieszkania oraz statusem społeczno-ekonomicznym gminy. Badania, m.in. z województwa mazowieckiego, pokazują, że szkoły w dużych miastach i zamożniejszych samorządach dysponują wyraźnie lepszymi zasobami: wykwalifikowaną kadrą specjalistów, nowoczesną infrastrukturą oraz bogatszą ofertą zajęć dodatkowych (Jachimczak i Podgórska-Jachnik, 2023). Uczniowie z obszarów wiejskich i biedniejszych regionów mają znacznie bardziej ograniczony dostęp do specjalistycznego wsparcia.

W efekcie szanse edukacyjne dziecka zależą nie tylko od jego potencjału, lecz także od lokalnych zasobów. Pogłębia to różnice między miastem a wsią oraz utrwala inne podziały terytorialne. Dziecko w spektrum autyzmu uczące się w dużym mieście może korzystać z regularnego wsparcia terapeutów i doświadczonej kadry. To samo dziecko w małej gminie wiejskiej często funkcjonuje w warunkach niedoboru kompetencji i usług, przy ograniczonym dostępie do poradni i specjalistów pojawiających się sporadycznie.

Istotnym wymiarem zróżnicowania jest płeć. W obszarze spektrum autyzmu dysproporcja jest szczególnie znacząca – na jedną dziewczynkę przypada aż trzech chłopców (ok. 31 tys. dziewcząt wobec 97 tys. chłopców w roku 2024/2025). Jeszcze większą różnicę widać w kategorii zagrożenia niedostosowaniem społecznym, w której chłopców jest ponad trzykrotnie więcej.

Skala tych różnic skłania do postawienia pytania o to, w jakim stopniu system diagnostyczny jest wrażliwy na specyfikę trudności występujących u dziewcząt.

Niezależnie od możliwych uwarunkowań biologicznych, istotną rolę odgrywają mechanizmy systemowe. Diagnozy częściej dotyczą trudności uzewnętrznianych, takich jak nadpobudliwość czy zachowania opozycyjne, które są bardziej widoczne w codzienności szkolnej. Trudności dziewcząt, częściej przybierające formę lęku, wycofania czy obniżonego dobrostanu psychicznego, bywają pomijane lub reinterpretowane. W efekcie chłopcy nierzadko otrzymują formalne wsparcie, a dziewczęta pozostają poza systemem pomocy, co sprzyja utrwalaniu nierówności ze względu na płeć.

Kluczową barierą systemową pozostaje złożony mechanizm orzeczeń i opinii. Polski model opiera się na rozbudowanej biurokracji, w której centralną rolę odgrywają publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, wydające orzeczenia wiążące dla szkoły oraz opinie o charakterze zaleceń. Może to tworzyć dodatkową barierę dla rodzin, które mają mniejszy dostęp do informacji i wsparcia w poruszaniu się po systemie.

Z tego powodu Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiada odejście od modelu opartego na diagnozie medycznej na rzecz oceny funkcjonalnej, która pozwala nauczycielom i specjalistom rozpoznawać trudności ucznia i reagować na nie na bieżąco, bez konieczności oczekiwania na formalne orzeczenie z poradni.

Jakość ważniejsza niż liczby

Wyzwanie dla Polski to nie tylko wzrost odsetka włączania, lecz również jakość wsparcia w klasach ogólnodostępnych. Sama obecność nie oznacza inkluzji. Jeśli uczeń w spektrum autyzmu nie ma dostępu do specjalisty, a nauczyciel lub nauczycielka nie dysponują odpowiednimi narzędziami, jego obecność w klasie może ograniczać się do fizycznego przebywania w niej, bez realnego uczestnictwa.

Polskie badania podłużne pokazują, że obecność uczniów ze SPE w klasach włączających nie wiąże się z gorszymi wynikami ich rówieśników bez SPE z języka polskiego i matematyki. Sam model organizacyjny nie gwarantuje jednak korzyści. Kluczowe są kompetencje nauczycieli, szybkie interwencje i dostęp do specjalistów. Jednocześnie widoczna jest selekcja według statusu społeczno-ekonomicznego, która w części klas włączających może prowadzić do obniżania jakości środowiska uczenia się (Szumski i in., 2022).

Obraz polskiej edukacji włączającej jest pełen paradoksów. Z jednej strony obserwuje się postęp i wzrost świadomości potrzeb uczniów, z drugiej – utrzymują się głębokie systemowe bariery. System wsparcia działa selektywnie: skuteczniej wspiera uczniów z „łatwiejszymi" diagnozami, a także uczniów z miast i zamożniejszych gmin oraz pochodzących z rodzin o wysokim kapitale kulturowym. Tworzy się wielowarstwowa struktura nierówności, w której dzieci najbardziej potrzebujące wsparcia mają do niego najtrudniejszy dostęp.

Aby poprawić sytuację, potrzebna jest nie tylko większa liczba specjalistów czy lepsze finansowanie, ale także fundamentalna zmiana myślenia. Chodzi o odejście od postrzegania ucznia ze SPE jako „problemu" do dostrzeżenia w nim pełnoprawnego członka szkolnej społeczności, którego potrzeby są naturalną częścią edukacyjnej różnorodności. Potrzebne są mechanizmy wyrównywania szans między regionami, lepsze przygotowanie nauczycieli do pracy ze zróżnicowanymi zespołami klasowymi i uproszczenie (odbiurokratyzowanie) procedur. Przede wszystkim jednak system powinien być bardziej wrażliwy na różnorodne formy trudności uczniów i uczennic, także te mniej widoczne i łatwe do przeoczenia.

2.9. Doświadczenie migracji jako nowy wymiar nierówności

Według danych Systemu Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2024/2025 w polskich szkołach uczyło się 237 tys. uczniów cudzoziemskich, z czego 84% stanowili uczniowie z Ukrainy. W porównaniu z rokiem 2019/2020 liczba ta wzrosła niemal pięciokrotnie. Uczniowie cudzoziemscy uczą się w około 67% szkół, ale w 43% placówek ich liczba nie przekracza dziesięciu. Migracja ma więc charakter rozproszony. Wyzwania integracyjne stają się codziennym doświadczeniem znacznej części systemu.

Skala i tempo zmiany

Skala zmiany jest bezprecedensowa. Choć wzrost udziału uczniów z doświadczeniem migracji wpisuje się w trendy obserwowane w krajach OECD, Polska wyróżnia się tempem i skokowym charakterem tej transformacji oraz ograniczonym czasem, w jakim szkoły muszą się do niej dostosować.

Rozmieszczenie uczniów z doświadczeniem migracji odzwierciedla lokalne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne. Najwięcej dzieci trafia do miast z silnym rynkiem pracy, z lepszą dostępnością mieszkań oraz do tych, w których wcześniej były diaspory migracyjne. W efekcie

szkoły w dużych ośrodkach miejskich stają się miejscami intensywnego testowania rozwiązań integracyjnych, często przy ograniczonych zasobach i bez wcześniejszego doświadczenia pracy w warunkach dużej skali zróżnicowania (Dolińska, 2025).

Zróżnicowana obecność na kolejnych etapach edukacji

Zdecydowana większość uczniów i uczennic cudzoziemskich uczy się w szkołach podstawowych, jednak ich liczba wyraźnie maleje na kolejnych etapach edukacyjnych. Część młodzieży przerywa naukę w polskim systemie, wybiera edukację zdalną lub wcześniej wchodzi na rynek pracy. Widoczne są także różnice w wyborach ścieżek kształcenia. Uczniowie z Ukrainy częściej trafiają do techników i szkół branżowych, natomiast uczniowie z innych krajów relatywnie częściej wybierają licea ogólnokształcące.

Zmiana warunków pracy szkół

Obecność uczniów z doświadczeniem migracji realnie zmienia funkcjonowanie szkół. Zwiększa zróżnicowanie kompetencji językowych w klasach, komplikuje proces oceniania, wymaga modyfikacji metod dydaktycznych oraz intensyfikuje współpracę z systemem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Dla wielu nauczycieli i nauczycielek praca w klasach zróżnicowanych kulturowo staje się stałym elementem codziennej praktyki. Dane TALIS 2024 wskazują, że około dwóch trzecich nauczycieli uczących w klasach 5–8 prowadzi zajęcia w oddziałach, w których co najmniej 1% uczniów ma doświadczenie uchodźcze (Paczuska, 2025). Oznacza to, że praca w warunkach zróżnicowania kulturowego przestaje być doświadczeniem niszowym.

Jednocześnie, mimo dużej liczby przyjętych uczniów z Ukrainy, Polska rzadziej niż wiele krajów UE mierzy się z wysoką różnorodnością językową. Dominacja uczniów posługujących się językiem słowiańskim i pochodzących z relatywnie bliskiego kręgu kulturowego ułatwia adaptację. Nie eliminuje jednak wyzwań. Kluczowym problemem pozostaje skala zjawiska oraz tempo, w jakim szkoły muszą się do niego dostosować (Dolińska, 2025).

Wiele obecnych trudności było widocznych już wcześniej. Bariery językowe, niedostateczne przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach wielokulturowych, ograniczone wsparcie psychologiczno-pedagogiczne oraz problemy z integracją rówieśniczą są sygnalizowane w badaniach od lat. Masowy napływ uczniów z Ukrainy uwidocznił te trudności w sposób szczególny (Dolińska, 2025).

Bariera językowa pozostaje kluczowym źródłem nierówności edukacyjnych. Różnice w wynikach egzaminów zewnętrznych są wyraźne i utrzymują się na kolejnych etapach edukacyjnych. Opanowanie języka wymaga kilku lat. Tymczasem wsparcie w szkołach jest często krótkie, nieregularne i niewystarczające wobec potrzeb. Wciąż nie wprowadzono obowiązkowej nauki języka polskiego jako drugiego (JPJD), a udział w dodatkowych zajęciach z języka polskiego jest fakultatywny.

Dodatkowym obciążeniem są traumatyczne doświadczenia związane z migracją przymusową i wojną. Skala potrzeb w zakresie wsparcia psychologicznego znacząco przekracza możliwości systemu. Niedobór specjalistów, brak jasnych ścieżek obejmowania uczniów wsparciem oraz ograniczony dostęp do informacji o wcześniejszej historii edukacyjnej utrudniają skuteczną reakcję szkół (Dolińska, 2025).

Integracja uczniów z doświadczeniem migracji przestaje być wyzwaniem kryzysowym. Staje się trwałym elementem funkcjonowania polskiego systemu edukacji. Jej konsekwencje są widoczne nie tylko w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, lecz także w szkolnictwie wyższym (zob. rozdział 6 na stronie 174). Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że zaangażowanie nauczycieli i elastyczność szkół pozwalają uniknąć destabilizacji systemu. Jednocześnie ujawniają granice rozwiązań opartych na improwizacji i krótkoterminowych interwencjach. Bez wzmocnienia nauczania języka polskiego jako drugiego, stabilnego wsparcia psychologicznego oraz działań na rzecz integracji rówieśniczej nierówności edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji mogą się utrwalać. Działania te mogą również sprzyjać lepszemu wykorzystaniu potencjału różnorodności kulturowej (Papuda-Dolińska i in., 2025).

W klasach zróżnicowanych kulturowo integracja nie przebiega równomiernie. Szkoła radzi sobie lepiej z tym, co dzieje się na lekcji, niż z tym, co dzieje się między uczniami. W relacjach z nauczycielami uczniowie z doświadczeniem migracji funkcjonują podobnie jak ich polscy rówieśnicy. Nie różnią się w ocenie sprawiedliwego traktowania ani w poczuciu wsparcia. Codzienna praktyka nauczycieli stanowi realny zasób systemu (Papuda-Dolińska i in., 2025).

Inaczej wygląda sytuacja w relacjach rówieśniczych. Uczniowie z doświadczeniem migracji rzadziej zajmują wysoką pozycję społeczną w klasie i częściej deklarują ograniczone poczucie przynależności. Nie chodzi o otwartą wrogość. Wykluczenie ma cichy charakter: dotyczy dostępu do nieformalnych relacji i bycia wybieranym do współpracy.

Integracja działa przede wszystkim na poziomie dydaktycznym, nie przekłada się automatycznie na włączenie społeczne. Bez systematycznej pracy nad relacjami rówieśniczymi oraz dostępnego wsparcia psychologicznego nierówności będą się utrwalać.

Podsumowanie

Polska odniosła w ostatnich trzech dekadach znaczący sukces w upowszechnianiu edukacji. Edukacja przedszkolna stała się niemal powszechna, odsetek osób z najniższym poziomem wykształcenia należy do najmniejszych w Europie, zdecydowana większość młodych ludzi kończy szkołę średnią, a liczba osób z wykształceniem wyższym wzrosła kilkukrotnie. Oznacza to, że dostęp do edukacji stał się znacznie bardziej powszechny niż kiedykolwiek wcześniej. Jednocześnie samo zwiększenie uczestnictwa w edukacji nie wystarczyło do wyrównania szans. Nierówności przesunęły się z dostępu do edukacji na jakość doświadczeń edukacyjnych, wybory kolejnych ścieżek kształcenia oraz trwałość kompetencji w dorosłym życiu.

Nierówności edukacyjne w Polsce narastają stopniowo: zaczynają się bardzo wcześnie, jeszcze przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, i pogłębiają wraz z kolejnymi progami systemu. W tym rozdziale ich analiza uwzględniła zróżnicowanie ze względu na pochodzenie społeczne, płeć, miejsce zamieszkania, specjalne potrzeby edukacyjne i doświadczenia migracji. Za każdym z tych wymiarów stoi jednak to samo pytanie postawione na początku rozdziału: czy polskie szkoły zapewniają dostęp do podobnej jakości edukacji niezależnie od okoliczności, w jakich rodzi się i dorasta dziecko?

Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Z jednej strony polski system edukacji osiągnął znaczący postęp w upowszechnieniu edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–5 lat, domykając lukę ilościową w dostępie. System relatywnie dobrze radzi sobie z zapewnieniem podstawowego poziomu kompetencji. Z drugiej strony utrzymują się silne nierówności w dostępie do opieki i edukacji dzieci w wieku 0–2 lat, szczególnie tych z rodzin o niskich zasobach. To właśnie na tym etapie kumulują się pierwsze różnice rozwojowe, które szkoła musi następnie kompensować, często z ograniczoną skutecznością.

Kluczową rolę odgrywają zasoby rodzinne, zwłaszcza wykształcenie rodziców i środowisko kulturowe domu, które wpływają zarówno na wczesny rozwój dziecka, jak i na późniejsze wybory edukacyjne. Wraz z wiekiem uczniów rośnie znaczenie różnic między szkołami, a nie tylko między uczniami. Skład społeczno-ekonomiczny szkoły ma silniejszy związek z osiągnięciami

niż sytuacja rodzinna pojedynczego ucznia. Środowisko szkolne zaczyna działać jak filtr, który wzmacnia i utrwala wyjściowe różnice.

Szczególnie istotnym momentem jest przejście do szkół ponadpodstawowych. Po zmianie struktury szkół w 2017 roku selekcja następuje wcześniej, już po 8 klasie. Badanie PISA obejmuje dziś w Polsce uczniów po progu selekcji, a wskaźniki zróżnicowania międzyszkolnego są porównywalne z obserwowanymi w systemach o wczesnej selekcji. Podział na licea, technika i szkoły branżowe prowadzi do silnej koncentracji uczniów i uczennic o podobnym zapleczu społecznym w odmiennych środowiskach edukacyjnych, które oferują różne zasoby, aspiracje i perspektywy dalszego kształcenia. Nierówności na tym etapie przekładają się następnie na dostęp do studiów. Umasowienie szkolnictwa wyższego nie osłabiło dziedziczenia wykształcenia i wytworzyło nowe rodzaje nierówności.

Pochodzenie społeczne najsilniej różnicuje ścieżki edukacyjne, ale ważne są też inne wymiary nierówności. Różnice między miastem a wsią w starszych rocznikach coraz silniej odzwierciedlają selekcję i migracje edukacyjne, nie samą geografię. Z miejscowości, w których brakuje silnego liceum, uczniowie o wyższych aspiracjach edukacyjnych wyjeżdżają, a lokalne szkoły tracą potencjał środowiskowy. Różnice płci ujawniają się w rozkładach wyników, postawach wobec nauki i w wyborach edukacyjnych. Chłopcy częściej trafiają do grupy najsłabszych czytelników, a dziewczęta rzadziej wybierają ścieżki techniczne i ścisłe, nawet przy podobnych kompetencjach. Płeć stanowi jeden z wymiarów zróżnicowania, lecz krzyżuje się z pochodzeniem społecznym i typem szkoły.

Pytanie o równość szans edukacyjnych nabiera szczególnej doniosłości w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Rosnąca liczba orzeczeń i opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych wskazuje na większą rozpoznawalność potrzeb, ale jednocześnie odsłania przepaść między formalnym wsparciem a realnymi możliwościami szkół. System poradnictwa działa z opóźnieniami, a szkoły ogólnodostępne nie zawsze dysponują zasobami pozwalającymi na skuteczną pracę z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Z kolei napływ dzieci z Ukrainy po 2022 roku ujawnił zarówno zdolności adaptacyjne polskich szkół, jak i strukturalne ograniczenia systemu. Bariera językowa pozostaje głównym źródłem trudności, a wsparcie nauczania języka polskiego jako drugiego bywa krótkotrwałe i nieregularne. Szkoła radzi sobie lepiej z wymiarem dydaktycznym niż z integracją rówieśniczą: uczniowie z doświadczeniem migracji rzadziej zajmują wysoką pozycję społeczną w klasie i częściej deklarują ograniczone poczucie przynależności.

Wspólnym mianownikiem tych różnych wymiarów jest sposób działania przedszkoli, szkół i innych instytucji. Nierówności edukacyjne nie wynikają wyłącznie z różnic między uczniami. Ich skalę w dużej mierze współkształtuje sposób organizacji systemu i to, jak szkoły grupują dzieci i młodzież.

Kluczowe są wczesne inwestycje w jakość opieki i edukacji, wzmacnianie szkół w trudnych środowiskach oraz systematyczne monitorowanie segregacji społecznej i edukacyjnej, która w oficjalnych statystykach często pozostaje niewidoczna.

Nie oznacza to jednak, że los edukacyjny uczniów jest z góry przesądzony przez pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania czy inne okoliczności startu. Badania pokazują, że szkoły o podobnym składzie uczniów mogą osiągać różne wyniki, zależnie od organizacji nauczania, stabilności kadry i oczekiwań wobec uczniów. W szkole podstawowej różnice między poszczególnymi placówkami są mniejsze niż na dalszych etapach edukacji, choć część badaczy zwraca uwagę, że segregacja społeczna przenosi się właśnie na poziom szkół podstawowych, zwłaszcza w dużych miastach. Szkoła wciąż może wyrównywać szanse. Dopiero próg przejścia do szkoły ponadpodstawowej uruchamia gwałtowne różnicowanie ścieżek. Nierówności nie wynikają wyłącznie z cech uczniów, lecz z tego, jak system sortuje ich dalsze ścieżki. To właśnie tam znajduje się główna przestrzeń oddziaływania.

Ograniczanie nierówności edukacyjnych nie jest zadaniem wyłącznie polityki centralnej. Samorządy, jako organy prowadzące szkoły i decydujące o sieci placówek, mogą przeciwdziałać segregacji przez świadome kształtowanie obwodów szkolnych i równomierne rozkładanie zasobów. Dyrektorzy i dyrektorki szkół wpływają na kulturę organizacyjną, politykę rekrutacji i sposób pracy z uczniami z różnych środowisk. Nauczyciele i nauczycielki codziennymi decyzjami kształtują oczekiwania wobec uczniów i mogą przełamywać przekonanie, że słabszy start oznacza słabszy finisz. Rodzice, zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo, współtworzą klimat szkoły i wpływają na jej funkcjonowanie. Wreszcie opinia publiczna i media kształtują społeczne rozumienie równości w edukacji, co przekłada się na gotowość do działania. Dane przedstawione w tym rozdziale nie prowadzą do wniosku, że „nic nie da się zrobić". Pokazują raczej, gdzie szukać dźwigni zmiany.

Bibliografia

Araki, S. (2025). Assessing educational inequality in high participation systems: The role of educational expansion and skills diffusion in comparative perspective. *Higher Education*, *89*(2), 487–512. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01232-y

Campos, D. G., Koskinen, A., Munkácsy, B., Rolfe, V., Patsis, P., Tóth, E., Olsen, R. V., Scherer, R., Söldner, L., Danek, A. H., Greiff, S., Vainikainen, M.-P. (2025). Educational inequalities in Europe: A scoping review of longitudinal studies in K-12 education. *Studies in Educational Evaluation*, *87*, 101523. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101523

Dobosz-Leszczyńska, W. (red.). (2024). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy*. Instytut Badań Edukacyjnych. http://doi.org/10.24131/9788368313369

Dolata, R. (2021). Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje, czyli szkoła publiczna wobec wyzwań spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *66*(1/259), 19–53. https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-1.2

Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P. (2014). *Kontekstowy model oceny efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P., Grygiel, P. (2015). *Edukacyjna wartość dodana. (Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV–VI*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Dolata, R., Smulczyk, M. (2023). Czy determinizm statusowy osiągnięć szkolnych można przezwyciężyć, czyli o zjawisku academic resilience. *Pedagogika Społeczna*, *4*, 73–109.

Dolińska, A. (red.). (2025). Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Domański, H., Federowicz, M., Pokropek, A., Przybysz, D., Sitek, M., Smulczyk, M., Żółtak, T. (2016). *Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna*. *Studia Socjologiczne*, *1*(220), 67–104.

Erer, S., Hadjar, A., Backes, S. (2025). School mechanisms behind achievement differences: A systematic review of multilevel modelling studies in primary schools. *International Journal of Educational Research, 131*, 102572. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102572

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2022/2023 Dataset Cross-Country Report*. EASIE.

Eurostat. (2026a). *Children at risk of poverty or social exclusion by educational attainment level of their parents (population aged 0 to 17 years)* (ilc_peps60n). https://doi.org/10.2908/ilc_peps60n

Eurostat. (2026b). *Children in formal childcare or education by age group, duration and risk of poverty or social exclusion – % of children in the respective at risk of poverty or social exclusion situation* (ilc_caindform25b). https://doi.org/10.2908/ilc_caindform25b

Eurostat. (2026c). *Population by educational attainment level, sex and age (%)* (edat_lfse_03). https://doi.org/10.2908/edat_lfse_03

Eurostat. (2026d). *Population on 1 January by age and sex* (demo_pjan). https://doi.org/10.2908/demo_pjan

Eurostat. (2026e). *Pupils enrolled in early childhood education by sex and age* (educ_uoe_enrp02). https://doi.org/10.2908/educ_uoe_enrp02

Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Kennedy, A., Kjeldsen, C. C., Patrinos, H. A., Strietholt, R. (2025). *The learning crisis: Three years after COVID-19 [Preprint]. arXiv*. https://arxiv.org/abs/2501.01260

Główny Urząd Statystyczny. (b.d.). *Ludność według poziomu wykształcenia – Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021* [Bank Danych Lokalnych]. https://bdl.stat.gov.pl/

Główny Urząd Statystyczny. (2024). *Dojazdy uczniów do szkół podstawowych i ponadpodstawowych w roku szkolnym 2023/2024*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/dojazdy-uczniow-do-szkol-podstawowych-i-ponadpodstawowych-w-roku-szkolnym-20232024,23,2.html

IEA. (2018). *Compass Briefs in Education No. 3: Preparing the Ground – The Importance of Early Learning Activities at Home for Fourth Grade Achievement*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://doi.org/10.18778/8331-246-0

Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H. A. (2023). Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores. *Economics Letters, 232*, 111313. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313

Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H. A. (2025). COVID-19, school closures, and student learning outcomes: New global evidence from PISA. *npj Science of Learning, 10, art. 5*. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00297-3

Jakubowski, M., Patrinos, H. A., Porta, E. E., Wiśniewski, J. (2016). The effects of delaying tracking in secondary school: Evidence from the 1999 education reform in Poland. *Education Economics*, *24*(6), 557–572. https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1149548

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385282

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385732

Komisja Europejska. (2025). *Education and training monitor 2025: Poland.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/8779296

Kopycka, K. (2021). Higher education expansion, system transformation, and social inequality: Social origin effects on tertiary education attainment in Poland for birth cohorts 1960 to 1988. *Higher Education*, *81*, 643–664. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00562-x

Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., Blossfeld, H.P. (2019). Social background and children's cognitive skills: The role of early childhood education and care in a cross-national perspective. *Annual Review of Sociology*, *45*, 557–579. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022401

Lee, J., Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50–64. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009

Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

NIK. (2024). *Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli (P/23/076)*. Najwyższa Izba Kontroli. https://www.nik.gov.pl/plik/id,29683,vp,32542.pdf

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2025). *OECD Skills Outlook 2025: Building the skills of the 21st century for all.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/26163cd3-en

Paczuska, K. (red.). (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf

Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2025). *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Passaretta, G., Skopek, J., van Huizen, T. (2022). Is Social Inequality in School-Age Achievement Generated before or during Schooling? *A European Perspective. European Sociological Review*, *38*(6), 849–865. https://doi.org/10.1093/esr/jcac005

Rah, S., Hong, S., Yoon, J. (2020). Prevalence and incidence of developmental disorders in Korea: A nationwide population-based study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(12), 4504–4511. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04444-0

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591 z późn. zm.).

Russell, G., Stapley, S., Newlove-Delgado, T., Salmon, A., White, R., Warren, F., Pearson, A., Ford, T. (2022). Time trends in autism diagnosis over 20 years: A UK population-based cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 63(6), 674–682. https://doi.org/10.1111/jcpp.13505

Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education – Does the type of inclusion matter? *PLoS ONE*, 17(7), e0270124. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124

Terrin, É., Triventi, M. (2023). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *93*(2), 236–274. https://doi.org/10.3102/00346543221100850

UNESCO. (2022). Global school closures COVID-19 [Baza danych]. Humanitarian Data Exchange. https://data.humdata.org/dataset/global-school-closures-covid19

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19 z późn. zm.).

Välimäki, S., Lammi-Taskula, J., Mesiäislehto, M., Närvi, J. (2024). Growing inequality and diverging paths in early childhood education and care: Educational disparities in Europe. *Journal of International and Comparative Social Policy*, *40*(1), 93–108. https://doi.org/10.1017/ics.2024.13

Van de Werfhorst, H. G., Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology, 36*, 407–428. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538

Van Huizen, T., Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, *66*, 206–222. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001

von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE*, *18*(5), e0285985. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985

Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zawistowska, A. (2023). *Luka płci w edukacji. Wpływ społeczeństwa, ekonomii i kultury na wybory edukacyjne kobiet i mężczyzn*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

3. Jaki jest poziom kompetencji polskich uczniów i uczennic?

Wprowadzenie

Kompetencje rozumiane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających skuteczne działanie. Obejmują zarówno to, co uczniowie i uczennice wiedzą i rozumieją, jak i to, co potrafią zrobić oraz jakie mają motywacje i nastawienia. W tym rozdziale koncentrujemy się na dwóch rodzajach kompetencji: poznawczych oraz społeczno-emocjonalnych. Poziom tych kompetencji jest jednym z najważniejszych wskaźników jakości systemu edukacji.

We wpływowym projekcie OECD „Kompas Edukacyjny 2030" kompetencje definiowane są jako zasoby pozwalające uczyć się i działać w złożonym, niepewnym świecie (OECD, 2019). Podobne ujęcie przyjmują polskie dokumenty strategiczne, w tym Zintegrowana Strategia Umiejętności (MEN, 2019, 2020).

W debacie publicznej podejście kompetencyjne bywa przeciwstawiane podejściu opartemu na wiedzy. Jest to jednak uproszczenie. Kompetencje opierają się na wiedzy, a wiedza nabiera znaczenia w działaniu. Spór ten odzwierciedla raczej różne akcenty niż alternatywne modele edukacji.

To zróżnicowanie jest widoczne w reformach programowych wielu krajów. Z jednej strony utrzymuje się język efektów uczenia się i kompetencji, z drugiej pojawiają się postulaty silniejszego akcentowania wiedzy przedmiotowej (zob. np. Rasmussen i in., 2022). Przykładem jest Szwecja, która po okresie reform kompetencyjnych wraca do większego nacisku na treści i kompetencje podstawowe, nie rezygnując jednak z podejścia opartego na efektach uczenia się (Fallon i Hammond, 2025).

Ma to bezpośrednie znaczenie dla zmian toczących się w Polsce. Reforma programowa MEN („Reforma26. Kompas Jutra") zakłada połączenie tych podejść poprzez jednoczesne wzmocnienie kompetencji i wiedzy przedmiotowej oraz ich bardziej spójne ujęcie (zob. ramka: Profil absolwenta i absolwentki). Równolegle rośnie znaczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych, które wpływają na uczenie się, funkcjonowanie oraz dobrostan uczniów.

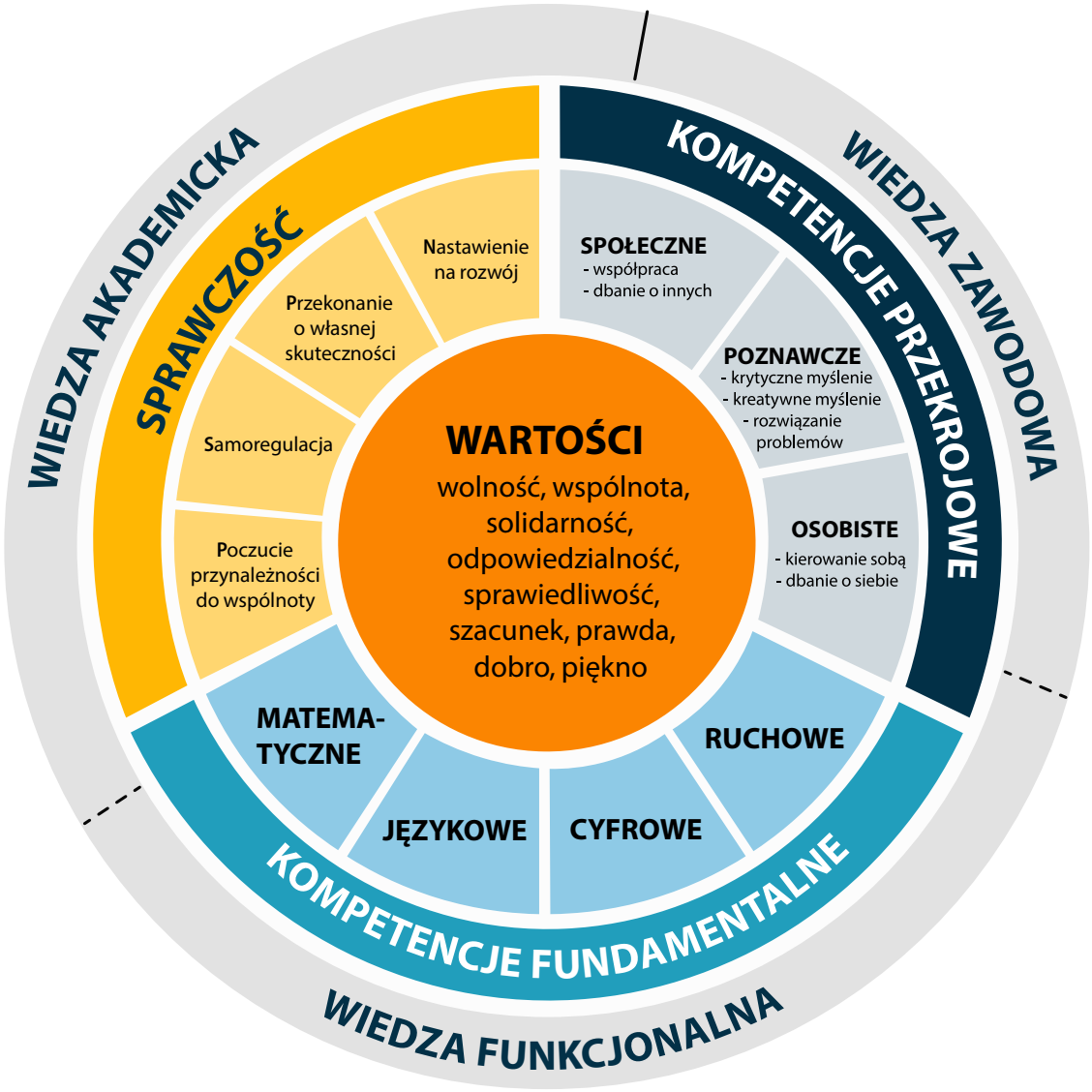
Coraz częściej są one traktowane jako integralny element jakości edukacji i włączane do badań międzynarodowych.

Poziom kompetencji uczniów i uczennic powszechnie uznaje się za kluczowy wyznacznik jakości edukacji. Istotne znaczenie ma nie tylko sam poziom osiągnięć uczniów, ale także ich zróżnicowanie. Chodzi o to, w jakim stopniu systemy edukacyjne w różnych krajach potrafią zapewnić odpowiedni poziom kompetencji możliwie szerokiej grupie osób i jednocześnie ograniczać nierówności. Pytanie o to, czy polski system edukacji potrafi rozwijać kompetencje dzieci i młodzieży, jest więc kluczowym pytaniem o efektywność i jakość tego systemu. W tym rozdziale opisujemy osiągnięcia edukacyjne – często określane jako kompetencje poznawcze – oraz kompetencje społeczne i emocjonalne.

> **Profil absolwenta i absolwentki – różne rodzaje kompetencji**
>
> Profil absolwenta opracowany przez IBE PIB łączy różne rodzaje kompetencji będące głównymi obszarami rozwoju. Są to kompetencje fundamentalne (matematyczne, językowe, cyfrowe i ruchowe), przekrojowe (społeczne, poznawcze i osobiste) oraz sprawczość. Rozumiana jest ona jako podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na ucznia i jego otoczenie oraz branie za nie odpowiedzialności.

Rysunek 3.1

Schemat profilu absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej



Źródło: Pająk-Załęska i in., 2025, s. 55.

3.1. Kompetencje poznawcze

Wyniki międzynarodowych badań porównawczych pokazują, że uczniowie i uczennice w Polsce na tle rówieśników z innych krajów charakteryzują się wysokim poziomem kompetencji poznawczych kluczowych dla funkcjonowania we współczesnym świecie. W najnowszych edycjach badań polscy uczniowie osiągnęli wyniki znacznie powyżej średniej mierzonej dla wszystkich krajów uczestniczących w poszczególnych badaniach i powyżej średniej dla krajów Unii Europejskiej. Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych i wszystkich uwzględnionych w badaniach dziedzin.

Międzynarodowe badania osiągnięć

Jednym z podstawowych źródeł informacji o poziomie kompetencji dzieci i młodzieży na tle innych krajów są międzynarodowe badania porównawcze (*international large-scale assessments*). Pokazują one, jak Polska wypada na tle systemów o podobnych i odmiennych rozwiązaniach, a także czy obserwowane zmiany wyników są lokalną specyfiką, czy elementem szerszego trendu. Dzięki tym badaniom możemy trafniej oceniać mocne strony edukacji i lepiej identyfikować obszary wymagające wsparcia.

Tabela 3.1

Wybrane międzynarodowe porównawcze badania edukacyjne uczniów i uczennic realizowane w Polsce

	PIRLS	TIMSS	PISA	ICCS	ICILS	SSES
Rok badania	2001, 2006, 2011, 2016, 2021, 2026 2001 – bez udziału Polski	1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015, 2019, 2023, 2027 1995–2007 – bez udziału Polski	2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022, 2025	2009, 2016, 2022, 2027 2016 – bez udziału Polski	2013, 2018, 2023, 2028 2018–2023 – bez udziału Polski	2019, 2023, 2026 2019–2023 – bez udziału Polski
Badane umiejętności uczniów	Rozumienie czytanego tekstu	Wiedza i umiejętności z zakresu matematyki i nauk przyrodniczych	Rozumienie czytanego tekstu, rozumowanie matematyczne, rozumowanie w naukach przyrodniczych	Wiedza i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej	Umiejętności związane z obsługą komputera jako narzędzia pracy, komunikacji oraz wyszukiwania i oceny informacji; od 2018 roku także myślenie komputacyjne	Kompetencje społeczne i emocjonalne

	PIRLS	TIMSS	PISA	ICCS	ICILS	SSES
Badana populacja w Polsce	Uczniowie w 4 roku edukacji szkolnej. W Polsce w 2006 i 2011 roku badano uczniów 3 klasy szkoły podstawowej, w pozostałych edycjach uczniów klasy 4 – i dla tych edycji możliwe jest porównywanie polskich wyników	Uczniowie w 4 i 8 roku edukacji szkolnej. Po raz pierwszy Polska wzięła udział w badaniu w 2011 roku. Uczestniczyli w nim uczniowie 3 klasy. W kolejnych edycjach badano uczniów klasy 4 – i dla tych edycji możliwe jest porównywanie polskich wyników. W 2027 roku badanie obejmie uczniów zarówno w 4, jak i 8 roku edukacji	Uczniowie, którzy w roku poprzedzającym badanie ukończyli 15 lat, niezależnie od typu szkoły oraz klasy, do której uczęszczają. W Polsce w 2000 roku piętnastolatkowie w większości uczęszczali do szkół ponadpodstawowych. Od 2003 do 2018 roku uczyli się głównie w 3 klasie szkół gimnazjalnych. Od 2022 roku badanie obejmuje znowu w większości uczniów szkół ponadpodstawowych (licea, technika i szkoły branżowe I stopnia), a także niewielki odsetek uczniów szkół podstawowych	Uczniowie w 8 roku edukacji szkolnej. W Polsce w 2009 roku – 2 klasa gimnazjum, w 2022 i 2027 roku – 8 klasa szkoły podstawowej	Uczniowie w 8 roku edukacji szkolnej. W Polsce w 2013 roku – 2 klasa gimnazjum, w 2028 – 8 klasa szkoły podstawowej	Uczniowie w wieku 10 lat (opcjonalna część badania) i 15 lat. W Polsce w 2026 roku badanie będzie prowadzone w obu grupach wiekowych

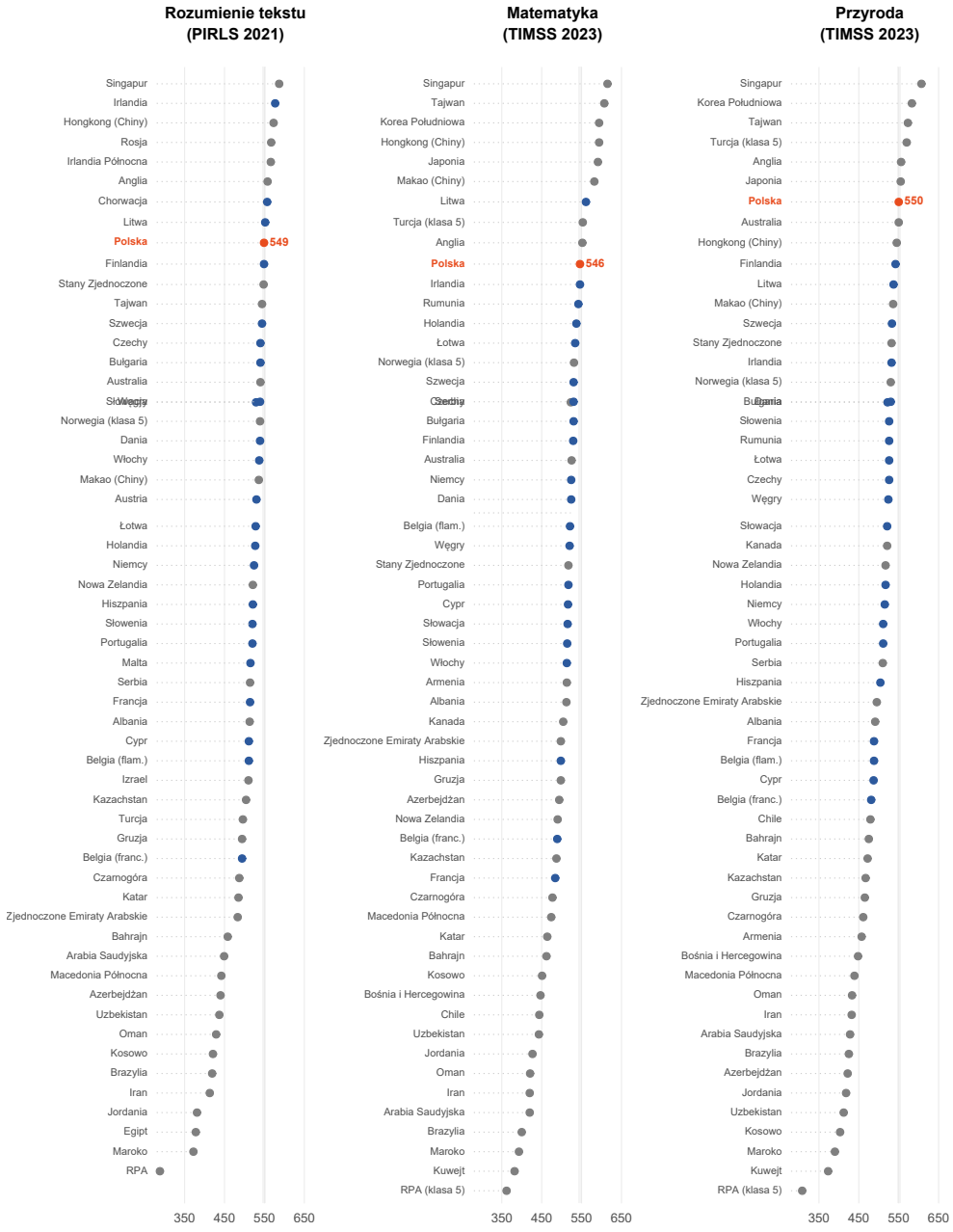
	PIRLS	TIMSS	PISA	ICCS	ICILS	SSES
Respondenci uczestniczący w badaniu w Polsce	Uczniowie, rodzice, dyrektorzy szkół, nauczyciele języka polskiego	Uczniowie, rodzice, dyrektorzy szkół, nauczyciele matematyki i przyrody	Uczniowie, dyrektorzy szkół	Uczniowie, dyrektorzy szkół, nauczyciele uczący w oddziałach klasy 8	Uczniowie, dyrektorzy szkół, nauczyciele uczący w oddziałach klasy 8, osoby odpowiedzialne za TIK w szkole	Uczniowie, dyrektorzy szkół, nauczyciele uczący w klasach, do których uczęszczają piętnastolatkowie i dziesięciolatkowie, rodzice uczniów (opcjonalnie)
Dodatkowe dziedziny, w których brała udział Polska			Umiejętności finansowe (financial literacy) – 2012, 2015, 2018, 2022; umiejętności rozwiązywania problemów (problem solving) – 2006, 2012; myślenie kreatywne (creative thinking) – 2022; uczenie się w świecie cyfrowym (learning in the digital world) – 2025			
Liczba krajów i regionów biorących udział w ostatniej edycji badania	PIRLS 2021 – 65	TIMSS 2023 – 65	PISA 2022 – 81	ICCS 2022 – 24	ICILS 2023 – 35 (bez udziału Polski)	SSES 2023 (runda 2) – 16
Główny organizator badania	IEA	IEA	OECD	IEA	IEA	OECD

Źródło: oprac. własne.

W Polsce na tle uczniów z innych krajów szczególnie dobrze pod względem umiejętności wypadają dzieci na stosunkowo wczesnych etapach edukacji szkolnej. Pokazują to badania prowadzone wśród uczniów w 4. roku edukacji szkolnej – w Polsce dzieci z 4 klas szkół podstawowych.

Wykres 3.1

Średnie wyniki czwartoklasistów w zakresie matematyki (TIMSS 2023), przyrody (TIMSS 2023) i rozumienia czytanego tekstu (PIRLS 2021)



Każda kropka odpowiada jednemu krajowi uczestniczącemu w badaniu. Polska i inne kraje UE wyróżniono kolorem (Polska – czerwonym, pozostałe kraje UE – granatowym). Szczegółowe tabele z wynikami są dostępne w polskich raportach z badań (PIRLS: Kaźmierczak i Bulkowski, 2023; TIMSS: Dobosz-Leszczyńska, 2024).

Źródło: oprac. własne na podstawie Mullis i in. (2023) oraz von Davier i in. (2024).

W przypadku umiejętności rozumienia czytanego tekstu średni wynik polskich czwartoklasistów w 2021 roku był jednym z najwyższych wśród 65 krajów i regionów biorących udział w badaniu PIRLS 2021[3]. Istotnie wyższe wyniki osiągnęli uczniowie z Singapuru, Irlandii, Hongkongu, Rosji, Irlandii Północnej, Anglii i Chorwacji; wśród krajów UE istotnie wyższe wyniki uzyskali tylko uczniowie z Irlandii i Chorwacji (zob. Kaźmierczak i Bulkowski, 2023).

W zakresie umiejętności matematycznych mierzonych w ramach badania TIMSS w 2023 roku istotnie lepszy wynik niż Polska osiągnęło tylko 7 krajów. W pierwszej dziesiątce krajów w rankingu znalazły się trzy kraje europejskie: Litwa, Anglia i Polska. Podobnie w przypadku umiejętności z zakresu przyrody: wśród 10 krajów i regionów o najwyższych średnich wynikach także znalazły się tylko trzy kraje europejskie: Anglia, Polska i Finlandia. Istotnie lepszy wynik niż w Polsce odnotowano jedynie w czterech krajach. W obu dziedzinach najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie z krajów azjatyckich: Singapuru, Korei Południowej i Tajwanu.

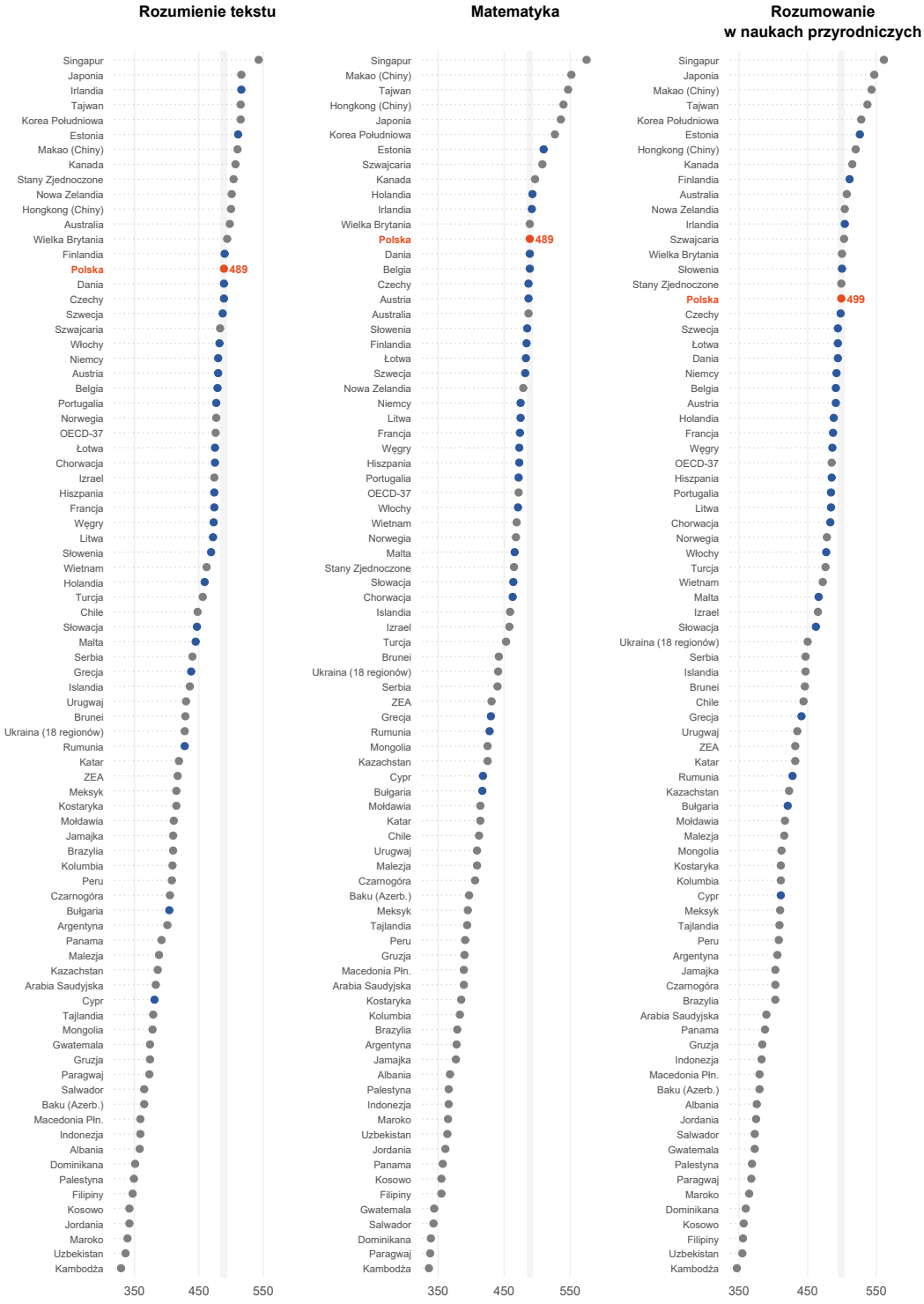
Na poziomie ponadpodstawowym kluczowym źródłem informacji na temat kompetencji uczniów jest badanie PISA[4]. W edycji 2022 polscy piętnastolatkowie osiągnęli wyniki powyżej średniej unijnej i światowej. Dotyczy to wszystkich trzech badanych dziedzin: czytania, matematyki i nauk przyrodniczych (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Wynik polskich uczniów we wszystkich trzech badanych dziedzinach uplasował Polskę w drugiej dziesiątce rankingu. Polscy uczniowie są w ścisłej czołówce UE. Istotnie lepszy wynik w zakresie rozumienia czytanego tekstu odnotowali tylko uczniowie z Irlandii i Estonii, w zakresie umiejętności matematycznych – Estonii, a w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych – Estonii i Finlandii. Tradycyjnie najlepsze wyniki uzyskują uczniowie z państw i regionów azjatyckich – Singapuru, Makau, Tajwanu, Hongkongu, Korei Południowej i Japonii.

[3] Badanie PIRLS 2021 przeprowadzono w okresie pandemii COVID-19, jego realizacja była utrudniona we wszystkich krajach na świecie (zob. Kaźmierczak i Bulkowski, 2023).

[4] PISA to jeden z najważniejszych edukacyjnych programów badawczych i największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. PISA mierzy umiejętności piętnastolatków niezbędne do sprawnego funkcjonowania w dorosłym życiu: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne, rozumowanie w naukach przyrodniczych. W każdej edycji badania jedna z tych trzech dziedzin jest bardziej rozbudowana, co umożliwia przeprowadzenie dokładniejszych i bardziej szczegółowych analiz z danego zakresu. W poszczególnych edycjach badania uwzględniane są dodatkowe dziedziny i komponenty, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe.

Wykres 3.2

Średnie wyniki piętnastolatków w zakresie matematyki, rozumowania w naukach przyrodniczych i rozumienia tekstu w badaniu PISA 2022



Każda kropka to kraj uczestniczący w badaniu. Polska i inne kraje UE wyróżniono kolorami. Szczegółowe tabele z wynikami są dostępne w raporcie z badania (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022; szczegółowe wyniki w polskim raporcie krajowym z badania (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Wysoką pozycję polskich uczniów na tle innych krajów widać także w innych dziedzinach pomiaru, wychodzących poza standardowy zestaw umiejętności podstawowych. Polska bardzo dobrze wypadła także w badaniu ICCS 2022 mierzącym wiedzę i rozumienie kwestii obywatelskich. Badani ósmoklasiści uzyskali jeden z najwyższych wyników spośród 20 krajów uwzględnionych w porównaniach i znaleźli się ex aequo na trzecim miejscu wraz z młodzieżą z Estonii (Wasilewska, 2023). W badaniu uczestniczyły 24 kraje, ale w części z nich nie osiągnięto wymaganego poziomu realizacji badania z powodu odmów udziału szkół, rodziców lub uczniów.

Wysokie poziomy umiejętności odnotowano także w dodatkowych dziedzinach badania PISA. Polscy piętnastolatkowie plasują się w czołówce światowej pod względem myślenia kreatywnego[5]. Polska osiągnęła wynik istotnie statystycznie wyższy niż średnia dla 23 krajów UE, które wzięły udział w tej części badania. Dotyczy to wszystkich badanych obszarów (zob. Dobosz-Leszczyńska i in., 2024). Wśród krajów UE istotnie lepsze wyniki od polskich uczniów uzyskali jedynie uczniowie z Estonii, Finlandii i Danii. Najwyższe wyniki na świecie odnotowano wśród uczniów z Singapuru, Korei Południowej i Kanady, a także z Australii i Nowej Zelandii.

W badaniu umiejętności finansowych, w którym wzięło udział 20 krajów, średni wynik polskich uczniów nie różnił się statystycznie od wyników uczniów z Czech, Austrii i Stanów Zjednoczonych i był istotnie wyższy od średniej dla uczestniczących w badaniu 12 krajów UE. Najlepsze średnie wyniki i zarazem istotnie wyższe wyniki od Polski uzyskali jedynie piętnastolatkowie z czterech krajów (zob. Sitek i Wasilewska, 2024).

Zarówno w przypadku myślenia kreatywnego, jak i umiejętności finansowych widoczne są wyraźne korelacje wyników uczniów z podstawowymi dziedzinami badania PISA[6]. Sugeruje to, że podstawowe umiejętności uczniów (matematyka, rozumienie tekstu, rozumowanie w naukach przyrodniczych) i inne kompetencje są komplementarne.

[5] W badaniu PISA 2022 po raz pierwszy w historii tego badania dokonano pomiaru umiejętności myślenia kreatywnego. Udział w tej części wzięły 64 kraje i regiony. Uczniowie rozwiązywali specjalnie przygotowane zadania sprawdzające ich umiejętności w zakresie tworzenia różnorodnych pomysłów, oceniania i ulepszania pomysłów w czterech domenach: prezentacja graficzna, wypowiedź pisemna, rozwiązywanie problemów społecznych oraz rozwiązywanie problemów naukowych.

[6] Korelacja dla krajów OECD pomiędzy myśleniem kreatywnym i trzema głównymi dziedzinami badania PISA jest niemal taka sama: 0,67 wynosi korelacja z matematyką, 0,66 z rozumieniem czytanego tekstu i z rozumowaniem w naukach przyrodniczych. Korelacje pomiędzy głównymi dziedzinami badania są silniejsze, zwłaszcza ta pomiędzy matematyką a naukami przyrodniczymi – 0,87. Podobną siłę korelacji obserwujemy w wynikach polskich uczniów w przypadku umiejętności finansowych. Korelacja wyników w zakresie umiejętności finansowych i matematycznych uczniów w Polsce wyniosła 0,87, a korelacja umiejętności finansowych i rozumienia tekstu – 0,84 (Sitek i Wasilewska, 2024; Dobosz-Leszczyńska i in., 2024).

Przywołane wyniki wskazują, że polscy uczniowie i uczennice pod koniec szkoły podstawowej i na początku szkoły średniej utrzymują wysoki – na tle innych krajów – poziom umiejętności podstawowych, a także mają wysokie wyniki w innych mierzonych dziedzinach.

3.2. Zmiany wyników

Jedną z głównych korzyści międzynarodowych badań edukacyjnych jest możliwość porównania wyników uczniów między poszczególnymi edycjami badań.

W PIRLS 2021 średni wynik polskich czwartoklasistów w zakresie umiejętności rozumienia czytanego tekstu był niższy niż w poprzedniej edycji badania w 2016 roku (zob. Kaźmierczak i Bulkowski, 2023), podobnie jak w większości krajów biorących udział w badaniu[7].

Bardziej skomplikowana sytuacja dotyczy badania TIMSS. W matematyce w 2023 roku polscy czwartoklasiści osiągnęli najlepszy wynik spośród dotychczasowych. Zestawiając wyniki polskich uczniów z przyrody w trzech ostatnich edycjach (2015, 2019 i 2023), można zaobserwować, że średnie wyniki spadły w 2019 roku, a w 2023 roku wzrosły do poziomu zbliżonego do edycji z 2015 roku.

Choć analizy danych z krajów uczestniczących w badaniu TIMSS wskazują na negatywny wpływ zamknięcia szkół i edukacji zdalnej na wyniki uczniów (zob. Gajderowicz i in., 2025), w przypadku Polski i obserwowanych trendów szczególne znaczenie wydają się mieć również inne czynniki. W badaniu uczestniczą uczniowie w czwartym roku edukacji szkolnej. Zakłada się przy tym, że średni wiek badanych uczniów nie powinien być niższy niż 9,5 roku. W praktyce dzieci uczestniczące w badaniu TIMSS różnią się pod względem wieku, a w większości krajów wyższy średni wiek uczniów wiąże się z wyższymi osiągnięciami z matematyki i przyrody. W Polsce średni wiek czwartoklasistów zmieniał się między edycjami badania z powodu reformy obniżającej wiek rozpoczęcia obowiązku szkolnego. W TIMSS 2015 wynosił 10,7 roku, w TIMSS 2019 – 10,3 roku, a w TIMSS 2023 – 10,9 roku (von Davier i in., 2024).

Analizy zależności na poziomie krajów wskazują, że kraje, w których czwartoklasiści są przeciętnie starsi, na ogół osiągają wyższe rezultaty, ale wiek tylko w części jest powiązany ze średnim wynikiem kraju. Zależność między wiekiem a wynikami może być również pośrednio

[7] W Polsce badanie przeprowadzono w jednym z najtrudniejszych okresów pandemii, w maju i czerwcu 2021 roku. Polscy czwartoklasiści przystąpili do badania tuż po otwarciu szkół, po wielu miesiącach nauki zdalnej.

kształtowana przez rozwiązania instytucjonalne, takie jak wiek rozpoczęcia nauki w szkole, możliwość powtarzania klasy czy rozkład materiału w podstawach programowych.

Polska nie uczestniczyła w ICCS 2016, więc możemy porównać wyniki polskich uczniów tylko z dwóch edycji badania. W przypadku Polski w ICCS 2022 w porównaniu z ICCS 2009 odnotowano istotny statystycznie wzrost średniego wyniku uczniów, ze względu na brak pomiaru w 2016 roku trudno jest jednak mówić o dynamice zmian i potencjalnym wpływie pandemii COVID-19. W przypadku Polski dobry wynik polskich ósmoklasistów należy odnieść do momentu przeprowadzania badania – tuż przed terminem egzaminu ósmoklasisty, bezpośrednio po rocznym kursie z zakresu edukacji obywatelskiej.

W przypadku poziomu ponadpodstawowego dysponujemy większą liczbą porównywalnych danych zebranych na przestrzeni dłuższego czasu.

Od 2000 roku, kiedy została przeprowadzona pierwsza edycja badania PISA, obserwowane były systematyczne wzrosty umiejętności polskich piętnastolatków we wszystkich trzech podstawowych dziedzinach badania. Wyniki zaczęły się znacząco poprawiać z edycji na edycję, a Polska często była przywoływana w opracowaniach jako przykład kraju, który dokonał skutecznych zmian w swoim systemie edukacji (zob. Crato, 2021; Delaney i Kraemer, 2014; Mourshed i in., 2010). Spadek wyników nastąpił jedynie w 2015 roku (największy w naukach przyrodniczych), co bywa częściowo przypisywane zmianie formuły badania i przejściu na formę badania na komputerach (zob. Jerrim i in., 2018).

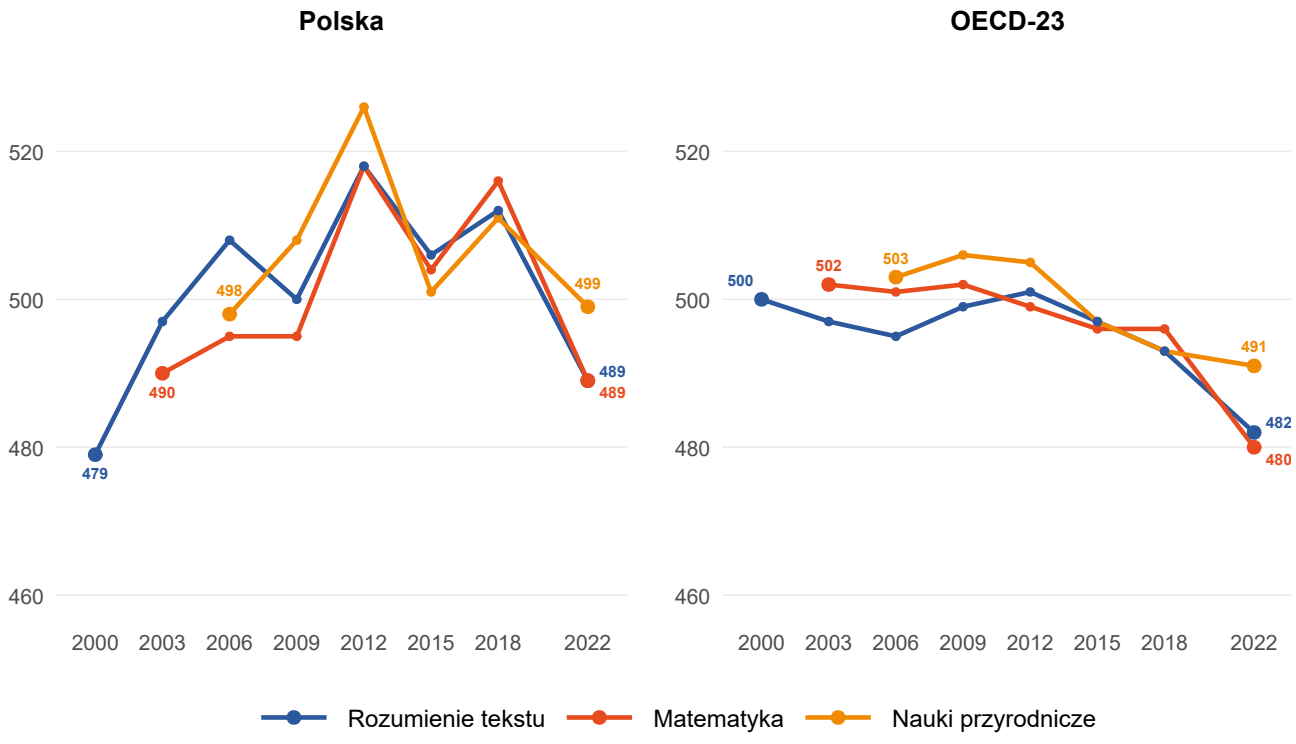
W pomiarach PISA z lat 2003–2018 (gdy badano uczniów trzeciej klasy gimnazjów) można było zauważyć korzystne kierunki zmian. Ostatnia zakończona edycja badania PISA pokazała odwrócenie tego pozytywnego trendu. W 2022 roku odnotowano spadki wyników polskich uczniów w stosunku do poprzedniej edycji badania (PISA 2018), zarówno w trzech podstawowych dziedzinach, jak i umiejętnościach finansowych. Interpretując te różnice, trzeba uwzględnić czynniki wskazywane jako ich możliwe przyczyny. Należą do nich pandemia COVID-19 wraz z długim okresem zamknięcia szkół i nauki zdalnej oraz zmiany w strukturze szkół i powiązane z nimi zmiany programowe (zob. Kaźmierczak i Bulkowski, 2024; rozdział 2)[8]. Badanie w 2022 roku przeprowadzono w większości wśród uczniów pierwszych klas szkół

[8] Główne zmiany wdrażane od września 2017 r. obejmowały: likwidację gimnazjów, wydłużenie szkoły podstawowej do 8 lat, wprowadzenie nowej struktury szkół ponadpodstawowych (4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnia branżowa szkoła I stopnia, z możliwością kontynuacji w 2-letniej branżowej szkole II stopnia); wprowadzenie nowej podstawy programowej i zmiany w egzaminach zewnętrznych (m.in. egzamin ósmoklasisty zamiast egzaminu gimnazjalnego).

ponadpodstawowych już po podziale na różne ścieżki kształcenia. W badaniu we wcześniejszych edycjach uczestniczyli głównie uczniowie trzeciej klasy gimnazjum. W przypadku gimnazjów wydłużony był czas pracy z podstawą programową wspólną dla wszystkich, z tymi samymi przedmiotami i ich zakresem godzinowym. Ponadto gimnazjaliści uczestniczący w badaniu PISA byli w szczególnym okresie mobilizacji przed egzaminem gimnazjalnym, który obejmował szerokie spektrum przedmiotów i zagadnień, i którego wynik miał wpływ na rekrutację do szkół ponadgimnazjalnych. Piętnastolatkowie biorący udział w badaniu PISA w 2022 roku, uczący się w pierwszych klasach szkół ponadpodstawowych, byli w zupełnie innej sytuacji edukacyjnej niż ich poprzednicy. Mierzyli się z wieloma wyzwaniami związanymi z nowym etapem edukacji – zmianą szkoły i grupy rówieśniczej, nowym trybem uczenia się i innymi wymaganiami nauczycieli.

Wykres 3.3

Zmiany średnich wyników piętnastolatków (matematyka, nauki przyrodnicze, rozumienie tekstu) w Polsce i w 23 krajach OECD



Dziedziny są porównywalne od roku, w którym po raz pierwszy były domeną główną PISA: rozumienie tekstu od 2000 r., matematyka od 2003 r., a nauki przyrodnicze od 2006 r. Stąd brakujące komórki dla wcześniejszych fal, dotyczące jednocześnie Polski i OECD-23.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA.

Spadek wyników w PISA 2022 wpisuje się w szersze tendencje obserwowane na świecie. Wśród uczniów z krajów OECD obserwuje się systematyczny spadek średnich wyników piętnastolatków w zakresie wszystkich trzech podstawowych dziedzin badania PISA. Spadek ten jest widoczny zwłaszcza po 2012 roku i jest przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy i osób kształtujących polityki edukacyjne (zob. Komisja Europejska, 2025; OECD, 2023). Istotne znaczenie w tym kontekście mogą mieć szersze przemiany społeczne, np. związane z nowymi technologiami i cyfryzacją, czy zmiany w praktykach uczenia się.

Najsilniejszy spadek wyników obserwowany w badaniu PISA nastąpił między 2018 a 2022 rokiem. Czas ten obejmował pandemię COVID-19 i związane z nią długie okresy zamknięcia szkół i braku nauki stacjonarnej. Są to czynniki, które – jak wskazują analizy – miały znaczący wpływ na spadek wyników uczniów w różnych krajach, na różnych etapach edukacyjnych i w różnych dziedzinach, w szczególności u uczniów ze środowisk defaworyzowanych (zob. Jakubowski i in., 2025; Gajderowicz i in., 2025; Kennedy i Strietholt, 2023; Schleicher, 2023).

3.3. Zróżnicowanie wyników

Z perspektywy oceny jakości systemu edukacji nie tylko poziom kompetencji ma znaczenie, równie ważne jest ich zróżnicowanie. W międzynarodowych badaniach dotyczących umiejętności wyniki prezentuje się w podziale na poziomy biegłości, czyli zakresy punktowe wyników, do których można odnieść konkretne zestawy umiejętności uczniów na danym poziomie.

W szkole podstawowej w Polsce utrzymuje się niewielki odsetek uczniów mających najniższe umiejętności. Poniżej niskiego poziomu umiejętności rozumienia czytanego tekstu w badaniu PIRLS 2021 znalazło się tylko 2,8% polskich uczniów, co sytuuje Polskę w grupie krajów z najmniejszymi odsetkami uczniów o najniższych umiejętnościach. Odsetek uczniów o najwyższych umiejętnościach spadł w porównaniu z 2016 rokiem (z 20% na 14%), ale Polska dalej utrzymuje się w czołówce krajów pod względem odsetka uczniów charakteryzujących się zaawansowanymi umiejętnościami czytania (Kaźmierczak i Bulkowski, 2023).

Relatywnie niewielu uczniów i uczennic reprezentuje niski poziom umiejętności również w matematyce i przyrodzie (4% i 3%). Zróżnicowanie wyników polskich czwartoklasistów z zakresu matematyki jest nieduże – łącznie aż 83% uczniów ma umiejętności na poziomie co najmniej średnim. Podobnie jest w zakresie przyrody (72%). Wyniki na najwyższym poziomie

umiejętności zarówno z matematyki, jak i przyrody w 2023 roku osiągnęło 14% uczniów. Jest to szczególnie wysoki odsetek na tle wcześniejszych edycji (zob. Dobosz-Leszczyńska, 2024).

W badaniu ICCS 2022 na najniższym poziomie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich znalazło się jedynie 5% polskich uczniów, co było drugim najniższym odsetkiem. Zmniejszył się on w porównaniu z 2009 rokiem z 9% do 5%. Zarazem zwiększył się też odsetek uczniów osiągających najwyższy poziom umiejętności.

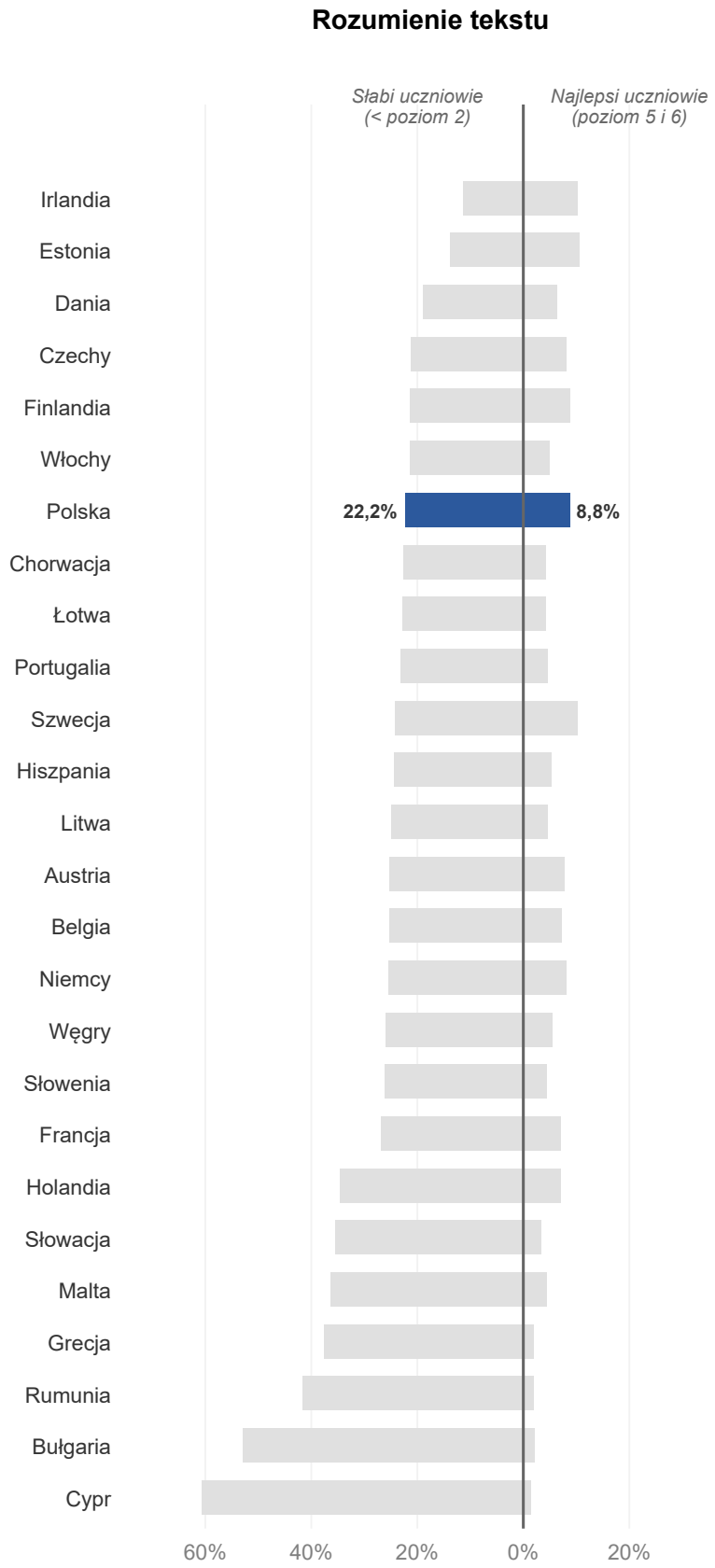
Wśród piętnastolatków poprawa średnich wyników obserwowana w latach 2000–2018 została osiągnięta zarówno przez zmniejszanie odsetka uczniów najsłabszych, jak i zwiększenie odsetka uczniów najlepszych. W 2022 roku Polska wciąż należała do krajów o stosunkowo niskim odsetku najsłabszych uczniów, choć rozkład wyników na poszczególnych poziomach był mniej korzystny niż wcześniej. Dotyczy to wszystkich trzech podstawowych dziedzin badania PISA. Najniższymi umiejętnościami w zakresie matematyki charakteryzowało się prawie 23% polskich piętnastolatków, rozumienia czytanego tekstu – 22%, rozumowania w naukach przyrodniczych – niespełna 19%. W 2018 roku Polska spełniła cele UE[9] w zakresie zmniejszenia odsetka uczniów osiągających najsłabsze wyniki do wartości poniżej 15% we wszystkich trzech dziedzinach badania, ale w 2022 roku już nie. Cele te w zakresie matematyki i rozumowania w przedmiotach przyrodniczych spełniła jedynie Estonia, a w zakresie rozumienia czytanego tekstu tylko Estonia i Irlandia.

Na najwyższych poziomach umiejętności obserwujemy w 2022 roku spadek we wszystkich dziedzinach badania PISA (największy w zakresie umiejętności matematycznych – 9% uczniów w porównaniu z 16% w roku 2018).

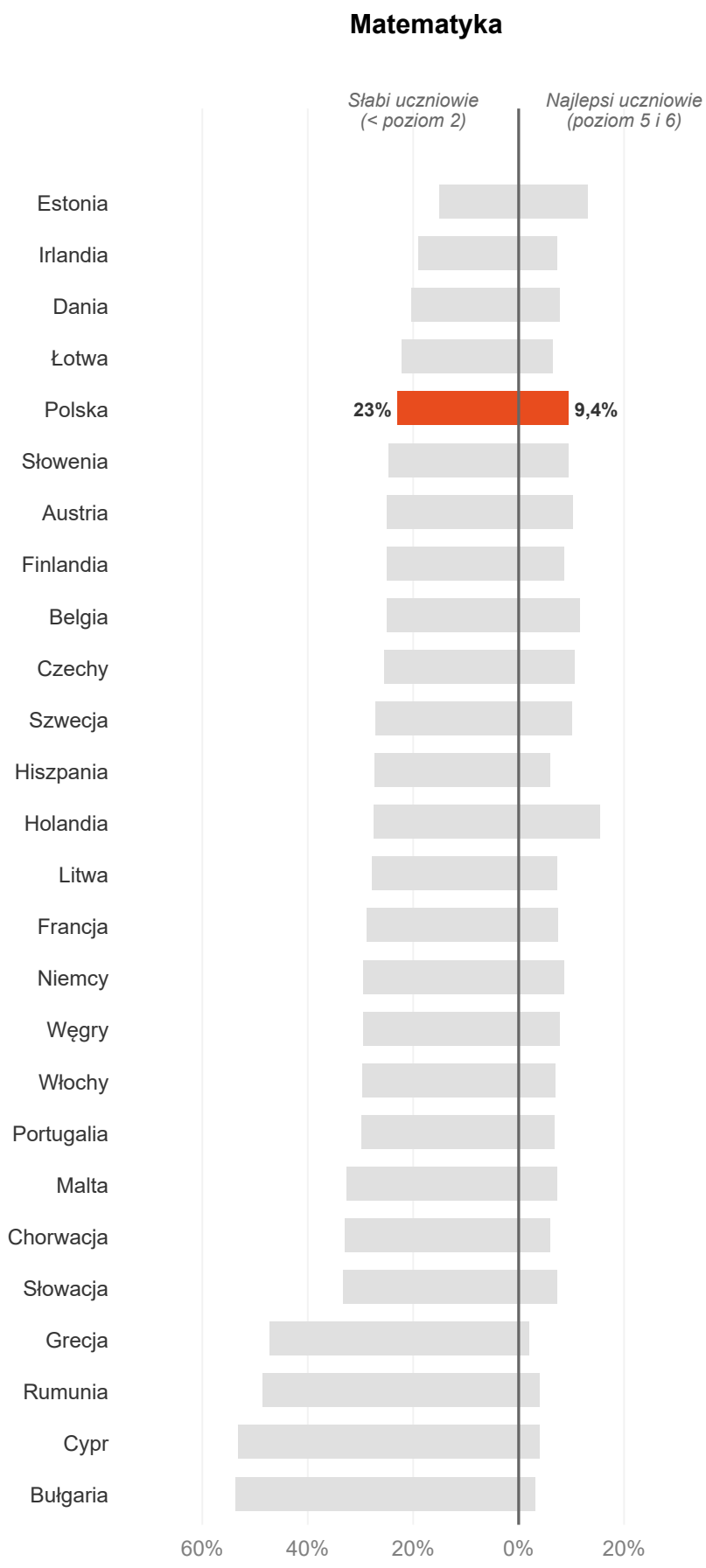
[9] Jednym z celów współpracy w ramach UE w zakresie edukacji i szkoleń jest podejmowanie działań na rzecz zmniejszenia odsetka uczniów osiągających najsłabsze wyniki (poniżej poziomu 2) do wartości poniżej 15%. Cel ten miał być osiągnięty we wszystkich krajach UE do 2020 roku. W 2018 roku jedynie czterem krajom, w tym Polsce, udało się go zrealizować. Rada Unii Europejskiej zdecydowała więc o wydłużeniu terminu osiągnięcia powyższego celu przez kraje członkowskie do 2030 roku (Dz. Urz. UE 2021, C 66, 1–21).

Wykres 3.4

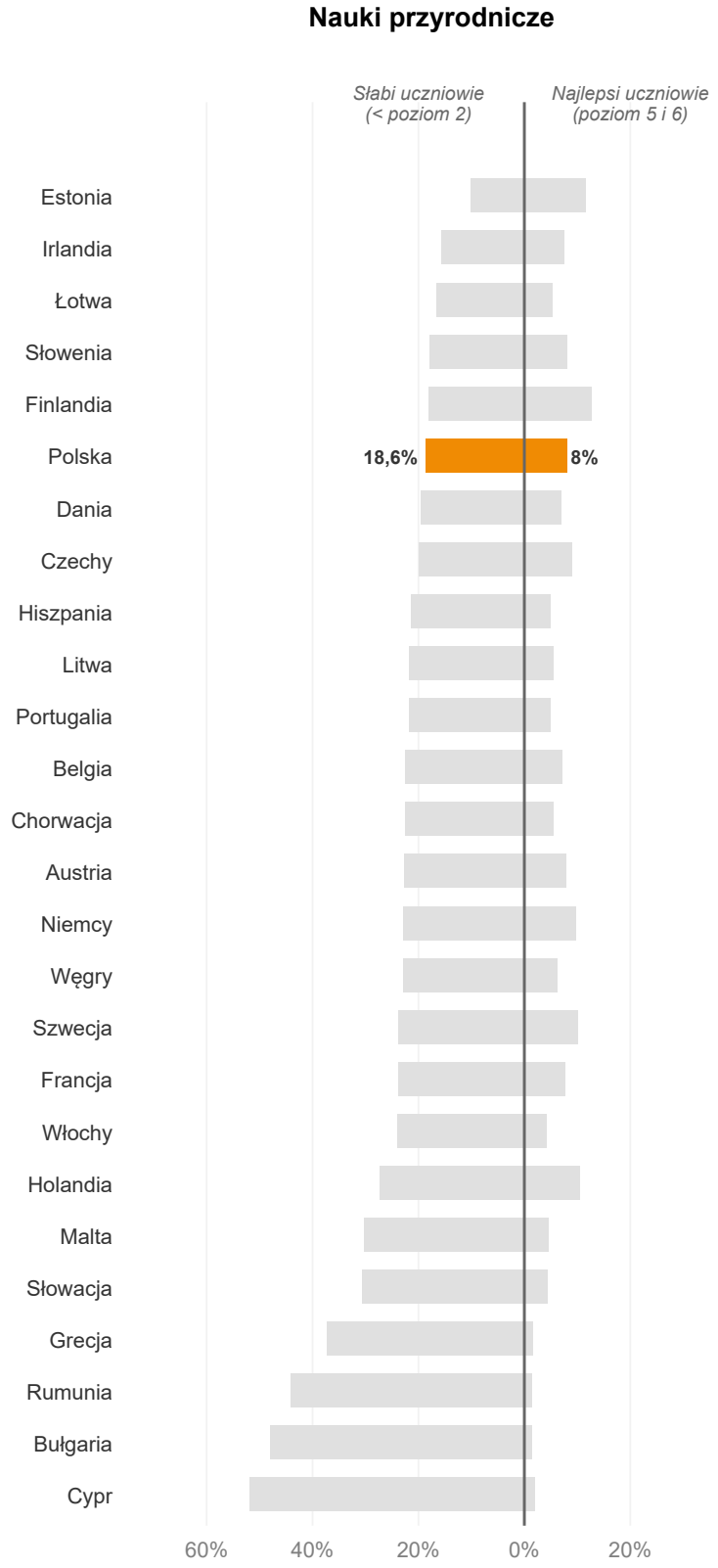
Odsetki piętnastolatków poniżej 2. poziomu oraz na poziomie 5. i 6. umiejętności w PISA 2022



Wykres 3.4 (cd.)


Matematyka
Słabi uczniowie (< poziom 2)
Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6)
Estonia
Irlandia
Dania
Łotwa
Polska
23%
9,4%
Słowenia
Austria
Finlandia
Belgia
Czechy
Szwecja
Hiszpania
Holandia
Litwa
Francja
Niemcy
Węgry
Włochy
Portugalia
Malta
Chorwacja
Słowacja
Grecja
Rumunia
Cypr
Bułgaria
60%
40%
20%
0%
20%

Wykres 3.4 (cd.)



Po lewej stronie osi przedstawiono odsetki uczniów z niskimi wynikami (poniżej 2. poziomu), a po prawej odsetki uczniów z wysokimi wynikami (poziom 5. lub 6.). Kraje uporządkowano rosnąco według odsetka uczniów poniżej 2. poziomu umiejętności.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022.

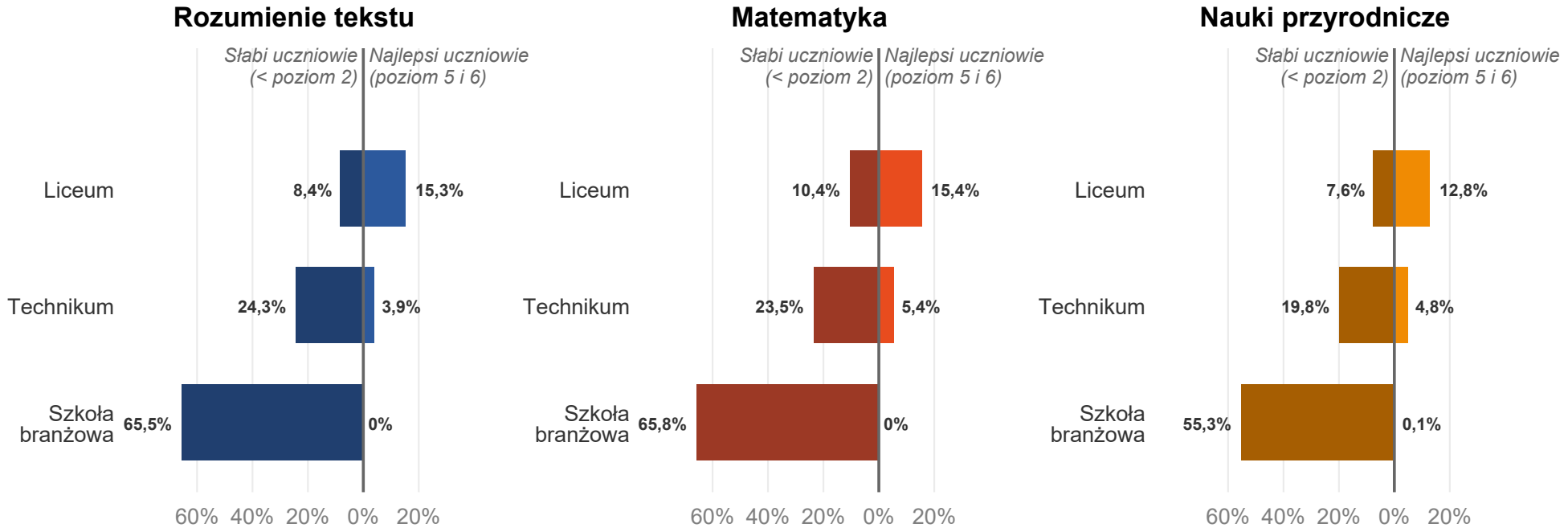
Wieloletnie obserwacje wskazują, że mocną stroną polskiego systemu edukacji jest relatywnie wysoka skuteczność kształcenia podstawowego – w poszczególnych dziedzinach i na różnych etapach na najniższych poziomach umiejętności znajduje się na ogół niewielki odsetek uczniów. Zróżnicowanie wyników uczniów jest mniejsze niż w wielu innych krajach. Sugeruje to, że polska szkoła zapewnia podstawowe kompetencje zdecydowanej większości uczniów.

Równie ważnym wskaźnikiem jak niewielki udział uczniów na najniższych poziomach umiejętności, jest odsetek tych o najbardziej zaawansowanych kompetencjach. Na tle krajów o najwyższych wynikach, w Polsce udział uczniów o najwyższych osiągnięciach jest niższy. Może to wskazywać na potrzebę intensywniejszego wspierania najzdolniejszych uczniów i uczennic oraz tworzenia systemowych rozwiązań, które pozwolą im w pełni rozwijać swój potencjał. Trzeba jednak zauważyć, że szczególnie wysokie odsetki uczniów osiągających najwyższe poziomy umiejętności widoczne są przede wszystkim w najbardziej rozwiniętych krajach i regionach azjatyckich. Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych i wszystkich dziedzin. Wyróżniają się zwłaszcza uczniowie z Singapuru, Makau, Hongkongu, Tajwanu, Japonii i Korei Południowej.

W Polsce uczniowie i uczennice objęci badaniem PISA w zdecydowanej większości uczą się w szkołach ponadpodstawowych. Umiejętności uczniów ze wszystkich badanych dziedzin są w Polsce bardzo zróżnicowane w zależności od rodzaju szkoły. Niepokojące są szczególnie wyniki uczniów branżowych szkół I stopnia. Uczy się w nich ok. 12% rocznika, a większość uczniów osiąga jedynie najniższe poziomy umiejętności. Wyniki te w dużej mierze odzwierciedlają selekcję uczniów przy przejściu do szkół ponadpodstawowych (zob. rozdziały 2 na stronie 26 i 4 na stronie 109). Wśród uczniów techników przeważają ci charakteryzujący się przeciętnymi umiejętnościami. Jest to ważny kontekst funkcjonowania kształcenia zawodowego, o którym piszemy szerzej w rozdziale 4 na stronie 109. Najlepsze wyniki osiągają piętnastolatkowie w liceach ogólnokształcących, choć i tu widać duże wewnętrzne zróżnicowanie. Podobne prawidłowości są widoczne w umiejętnościach finansowych i myśleniu kreatywnym.

Wykres 3.5

Odsetki piętnastolatków w Polsce o najniższych i najwyższych poziomach umiejętności matematycznych, rozumowania w naukach przyrodniczych oraz rozumienia czytanego tekstu według typu szkoły w badaniu PISA 2022



Po lewej stronie osi przedstawiono odsetki uczniów z niskimi wynikami (poniżej poziomu 2.), a po prawej – z wysokimi (poziomy 5. i 6.). Wyniki zaprezentowano osobno dla liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół branżowych I stopnia. Uczniowie liceów ogólnokształcących stanowili około **47% badanej populacji piętnastolatków**, techników **40%**, a szkół branżowych I stopnia – **12%**. Pominięto uczniów szkół podstawowych, którzy stanowili około **1%** piętnastolatków.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA.

Analizując kwestie zróżnicowania umiejętności wśród uczniów, należy pamiętać o występujących w Polsce, a także w innych krajach, różnicach w poziomie kompetencji ze względu na inne czynniki, np. płeć czy status społeczno-ekonomiczny. Zagadnienia te zostały szerzej omówione w rozdziale 2 na stronie 26.

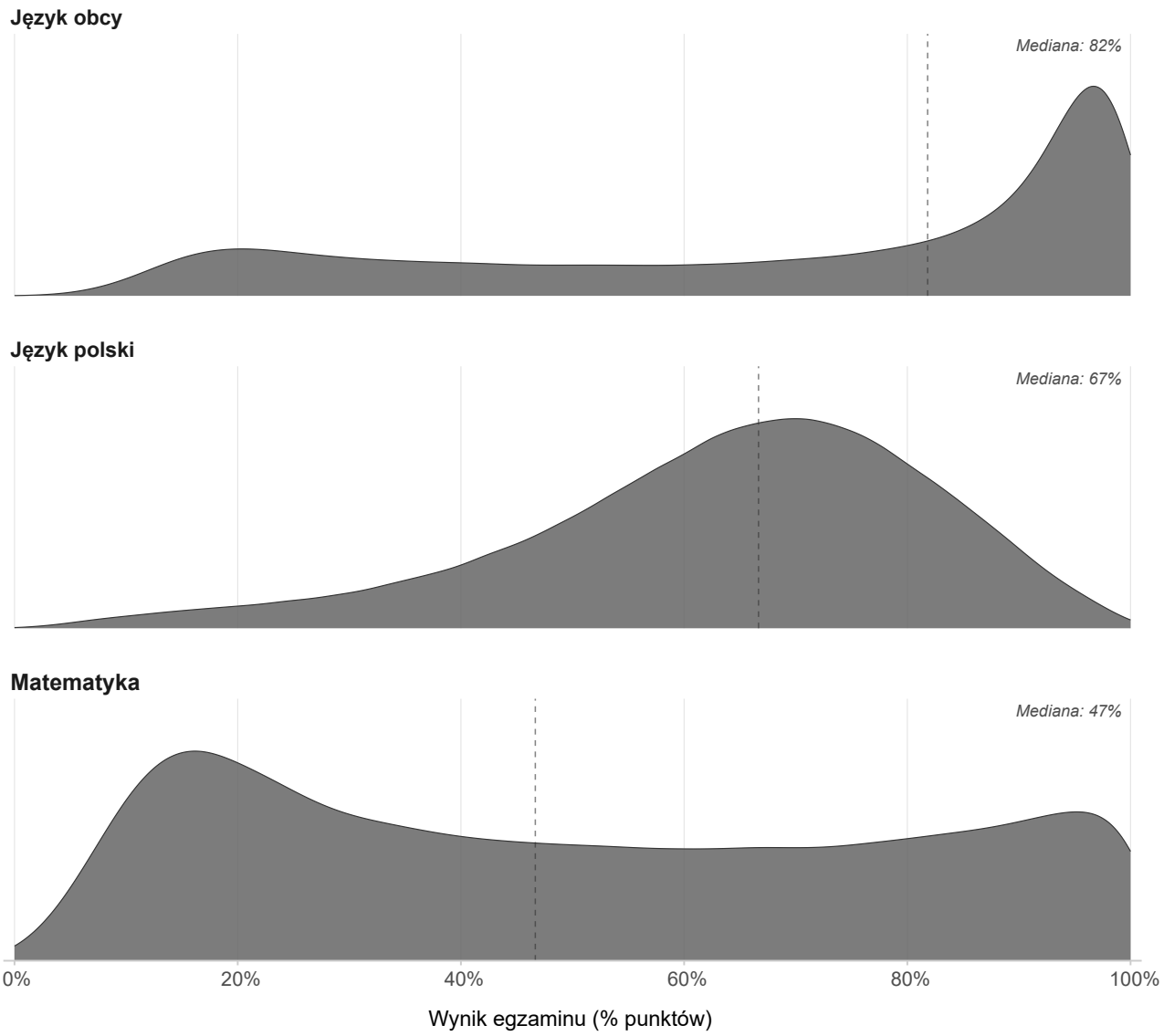
Egzamin ósmoklasisty

W Polsce przeprowadzane są dwa powszechne egzaminy zewnętrzne: egzamin ósmoklasisty i matura. Ich główną funkcją jest wsparcie rekrutacji do szkół ponadpodstawowych i rekrutacji na studia. Dane z egzaminu maturalnego są wykorzystywane w monitoringu karier absolwentów i można na ich podstawie wyliczać wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej. Mogą służyć także do analizy zróżnicowania osiągnięć między uczniami/uczennicami, szkołami czy regionami kraju. W przeciwieństwie do badań międzynarodowych, egzaminy nie pozwalają na porównania między rocznikami, a więc na śledzenie zmian w czasie, a także nie pokazują, jak kształtują się umiejętności uczniów na tle innych krajów. Mimo tych ograniczeń egzaminy są ważnym źródłem danych populacyjnych, bo obejmują niemal wszystkich uczniów kończących szkołę podstawową oraz zdecydowaną większość absolwentów liceów i techników.

W wynikach egzaminu ósmoklasisty obserwujemy szeroki rozkład punktów w zakresie matematyki. Widać dużą grupę uczniów osiągających bardzo niskie wyniki i liczną z bardzo wysokimi wynikami. Specyficzny jest też rozkład wyników z języka obcego: bardzo duża grupa uczniów osiąga bardzo wysokie wyniki. Jedynie w języku polskim rozkład jest zbliżony do rozkładu normalnego, choć także i tu widać większy odsetek uczniów ze słabymi wynikami. Najbardziej widoczne jest to w kształcie rozkładu wyników z matematyki: część uczniów zdobywa poniżej 20%, a wielu przekracza 70%. Taki rozkład może wynikać nie tylko ze zróżnicowania umiejętności uczniów, lecz także z konstrukcji egzaminu i właściwości arkusza egzaminacyjnego (rozkładu trudności zadań).

Wykres 3.6

Rozkłady wyników egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, matematyki i języka obcego w 2025 roku



Wykres przedstawia rozkłady wyników egzaminu ósmoklasisty wyrażone jako procent maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania w danym przedmiocie. Różnice kształtu rozkładów odzwierciedlają przede wszystkim zróżnicowany poziom trudności egzaminów oraz konstrukcję zadań egzaminacyjnych.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych egzaminacyjnych CKE.

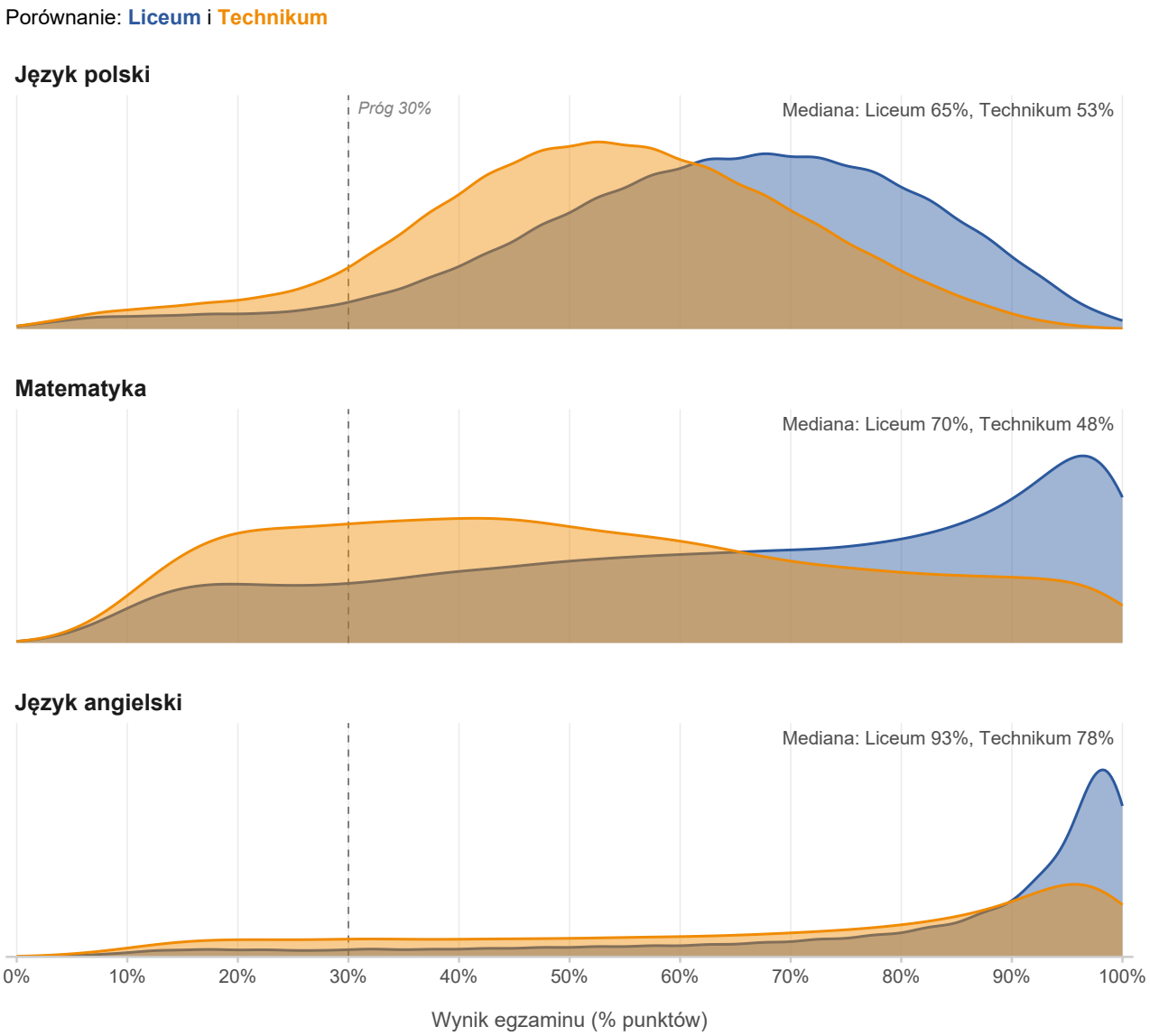
Matura

Egzamin maturalny obejmuje prawie wszystkich absolwentów i absolwentki liceów i większość absolwentów i absolwentek techników. Dane z monitoringu karier absolwentów pokazują, że w zależności od rocznika do egzaminu przystępuje i zdaje go około 70–75% uczniów i uczennic techników. Odsetek ten odnosi się do wszystkich absolwentów techników, natomiast zdawalność podawana w sprawozdaniach CKE jest liczona względem osób, które przystąpiły do egzaminu. Dzięki temu możliwa jest analiza osiągnięć uczniów na końcowym etapie kształcenia ogólnego, choć nie całej populacji nastolatków.

Egzamin maturalny ma formę pisemną i ustną, a oprócz poziomu podstawowego można zdawać także wybrane przedmioty na poziomie rozszerzonym. W 2025 roku średnie wyniki z poziomu podstawowego wyniosły 59% z języka polskiego, 61% z matematyki i 78% z języka angielskiego (CKE, 2025). Nie są one porównywalne między przedmiotami ani między latami, dlatego ważniejsze są rozkłady wyników i różnice między typami szkół. Na poziomie podstawowym wyniki licealistów skupione są w górnej części skali, natomiast w technikach widoczne jest dużo większe rozproszenie. W matematyce różnice są szczególnie wyraźne: rozkłady wyników liceów i techników niemal się rozdzielają, a w technikach znacznie częściej uczniowie osiągają bardzo niskie wyniki. Podobnie jak w wynikach egzaminu ósmoklasisty, duża część absolwentów, zwłaszcza w liceach, rozwiązała bezbłędnie lub prawie bezbłędnie test maturalny z części pisemnej z języka angielskiego – najpopularniejszego języka obcego zdawanego na maturze jako przedmiot obowiązkowy.

Wykres 3.7

Rozkłady wyników egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym z języka polskiego, matematyki i języka angielskiego w 2025 roku według typu szkoły



Wykres przedstawia rozkłady wyników egzaminu maturalnego wyrażone jako procent maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania na poziomie podstawowym. Wyniki zaprezentowano osobno dla liceów ogólnokształcących i techników. Linia przerywana oznacza próg zdawalności egzaminu (30%), a wartości podane w panelach odpowiadają medianom wyników w obu typach szkół.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych egzaminacyjnych CKE.

Większość maturzystów przystępuje do egzaminu z jednego lub dwóch przedmiotów dodatkowych na poziomie rozszerzonym, ponieważ co najmniej jeden przedmiot dodatkowy jest obowiązkowy. Obowiązek ten nie dotyczy absolwentów, którzy uzyskali dyplom zawodowy w zawodzie nauczanym na poziomie technika. Wybory przedmiotów wynikają z profili klas w liceach, kierunków kształcenia w technikach oraz zasad rekrutacji na studia, które uwzględniają wyniki z wybranych przedmiotów. Dane z lat 2024–2025 pokazują stabilny układ preferencji absolwentów. Na poziomie rozszerzonym najczęściej wybierają język angielski, następnie matematykę, geografię, język polski i biologię. Dalej plasują się chemia, wiedza o społeczeństwie, fizyka, historia i informatyka (CKE, 2025).

3.4. Kompetencje społeczno-emocjonalne i dobrostan

W ramach międzynarodowych badań kompetencji uczniów i uczennic poza pomiarem umiejętności poznawczych szacowano również dobrostan uczniów, obejmujący m.in. poczucie przynależności do szkoły, poczucie bezpieczeństwa w szkole czy doświadczenia dręczenia w szkole. W badaniu PISA mierzono również kompetencje społeczno-emocjonalne piętnastolatków.

Polscy uczniowie osiągają jedne z najwyższych wyników w zakresie kompetencji poznawczych, a równocześnie ich deklaracje wskazują na bardzo niskie poczucie przynależności do szkoły i relatywnie niskie przekonanie o własnych umiejętnościach. Najwyraźniej widać to wśród piętnastolatków, choć pierwsze sygnały pojawiają się już w szkole podstawowej. Podobną sytuację obserwujemy także w innych systemach edukacyjnych, w których uczniowie osiągają wysokie wyniki, szczególnie w części krajów Azji.

Wysokie wyniki, ale niski dobrostan – co pokazują badania?

Zjawisko to nie dotyczy wyłącznie Polski. Szczególnie w Singapurze, Korei Południowej, Japonii czy w Hongkongu, świetnym rezultatom w PISA towarzyszą niskie poczucie przynależności, obniżona satysfakcja z życia i niższe kompetencje społeczno-emocjonalne. Polska wpisuje się w ten wzorzec: osiągnięcia piętnastolatków są wysokie, lecz poczucie przynależności do szkoły czy wytrwałość należą do najniższych w UE.

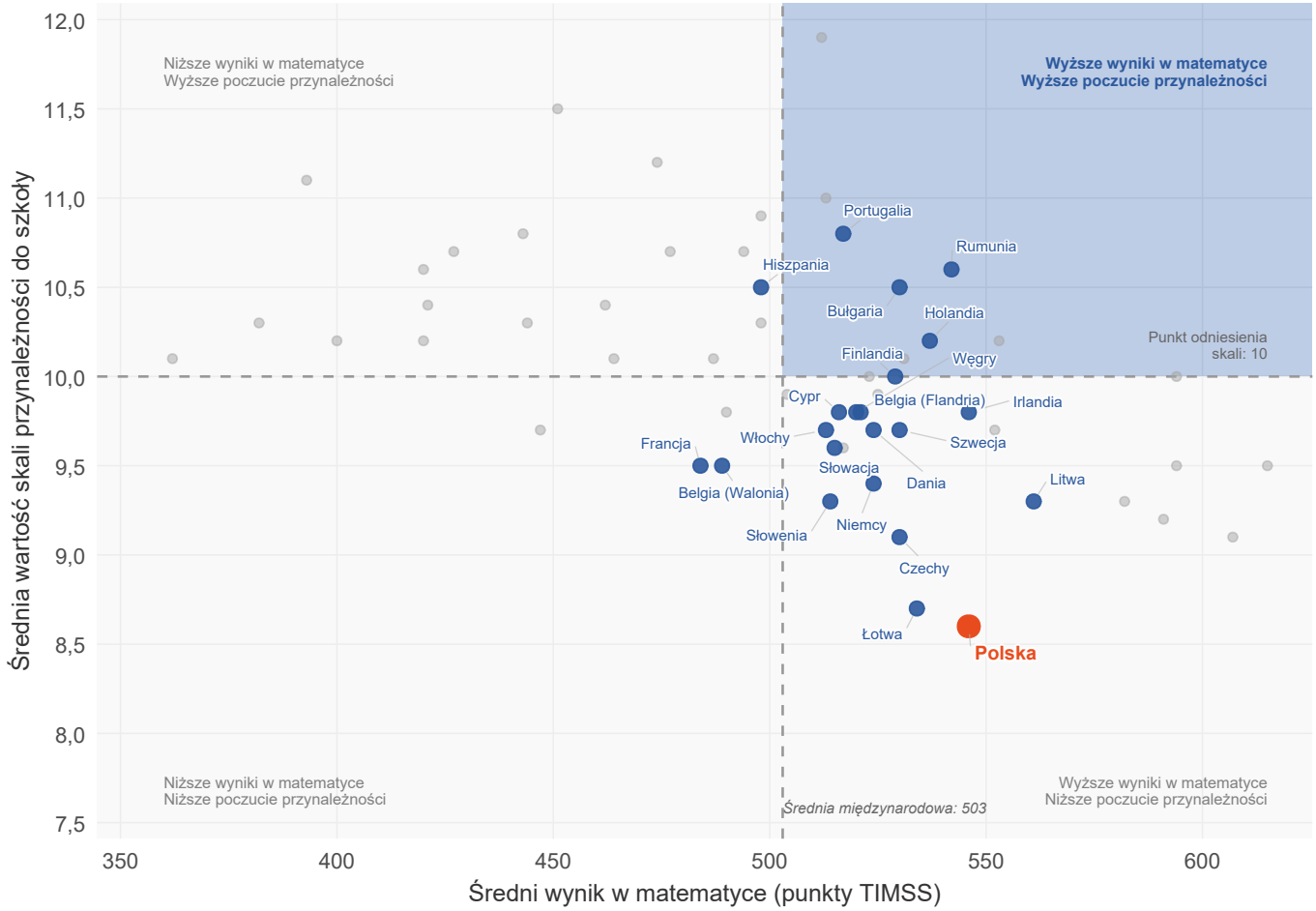
Dlaczego tak się dzieje? Badania pokazują, że relacja między wynikami a poziomem dobrostanu jest złożona, przy czym dobre wyniki można pogodzić z dobrym samopoczuciem uczniów i uczennic. Najmocniejsze dowody dają tu metaanalizy (Bücker i in., 2018; Kaya

> i Erdem, 2021) obejmujące kilkadziesiąt badań z udziałem dziesiątek tysięcy uczniów. Ich wyniki są spójne: związek między osiągnięciami a dobrostanem jest słaby i pozytywny, a po uwzględnieniu czynników kontekstowych często znika. Oznacza to, że wysoki poziom umiejętności ani nie obniża, ani nie podnosi automatycznie dobrostanu.
>
> Jednym z możliwych wyjaśnień są czynniki systemowe. Badania wykorzystujące dane PISA (np. Högberg, 2024; Klapp i in., 2024) pokazują, że presja osiągnięć, rywalizacja i lęk przed porażką wiążą się z niższym poczuciem przynależności do szkoły i gorszym samopoczuciem uczniów. W kulturach edukacyjnych opartych na intensywnym współzawodnictwie, np. w Singapurze, Korei Południowej czy Japonii, jest to szczególnie widoczne. Z drugiej strony przykłady wielu krajów pokazują, że można łączyć wysokie wymagania z lepszym dobrostanem.

Polscy czwartoklasiści osiągają bardzo dobre wyniki w czytaniu (PIRLS) oraz matematyce i przyrodzie (TIMSS), ale zarazem deklarują niskie poczucie przynależności do szkoły. Również piętnastolatkowie deklarują jeden z najniższych w UE poziomów przynależności do szkoły, częstszy stres i większe zmęczenie szkolne.

Wykres 3.8

Poczucie przynależności do szkoły a średnie wyniki czwartoklasistów w matematyce w badaniu TIMSS 2023

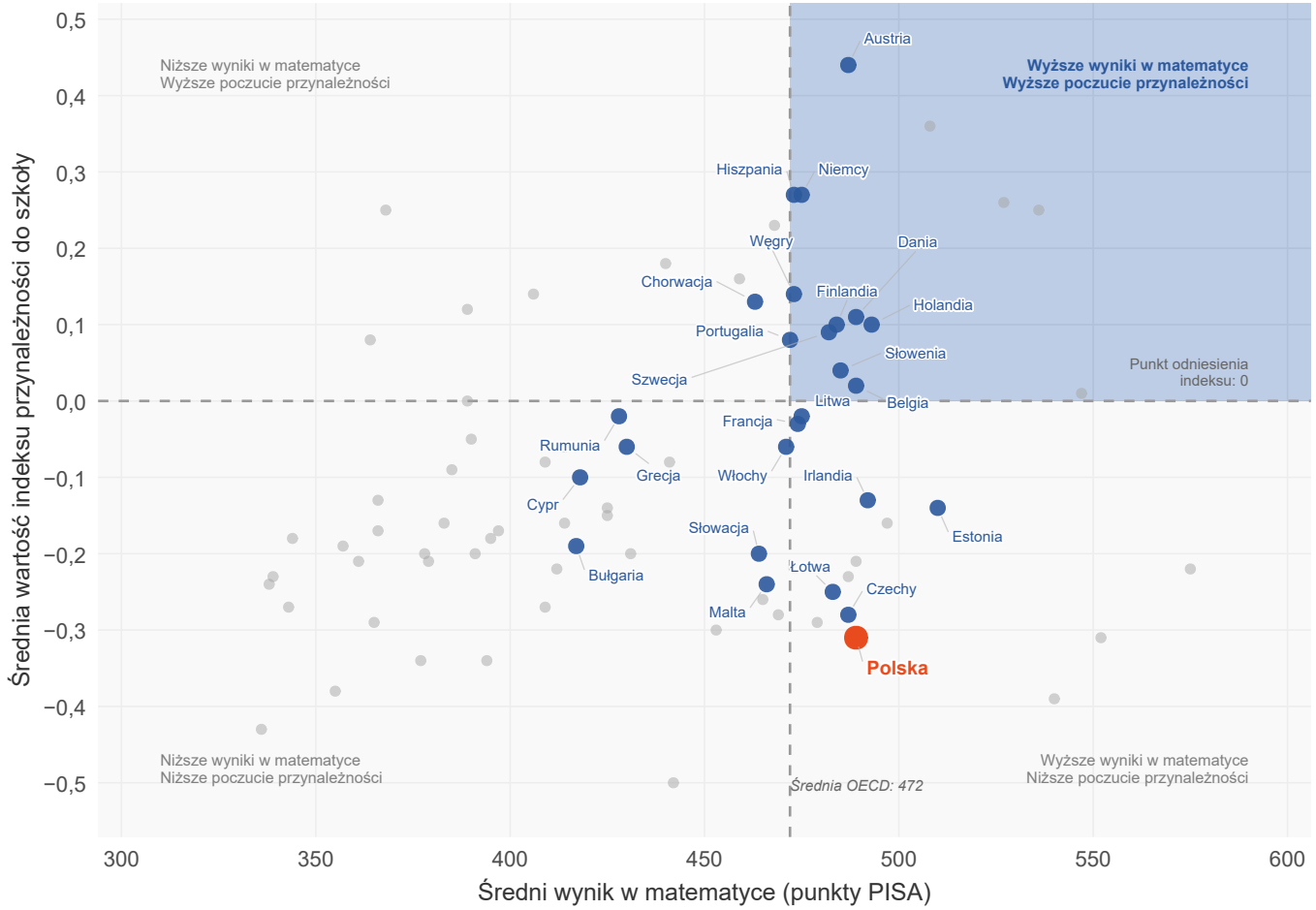


Każda kropka przedstawia kraj uczestniczący w badaniu TIMSS 2023. Polskę i kraje UE wyróżniono kolorem. Linie odniesienia na wykresie wyznaczają średnią międzynarodową obu wskaźników (wynik: 503 pkt; skala przynależności: 10).

Źródło: oprac. własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Wykres 3.9

Poczucie przynależności do szkoły piętnastolatków a wyniki w matematyce (PISA 2022)



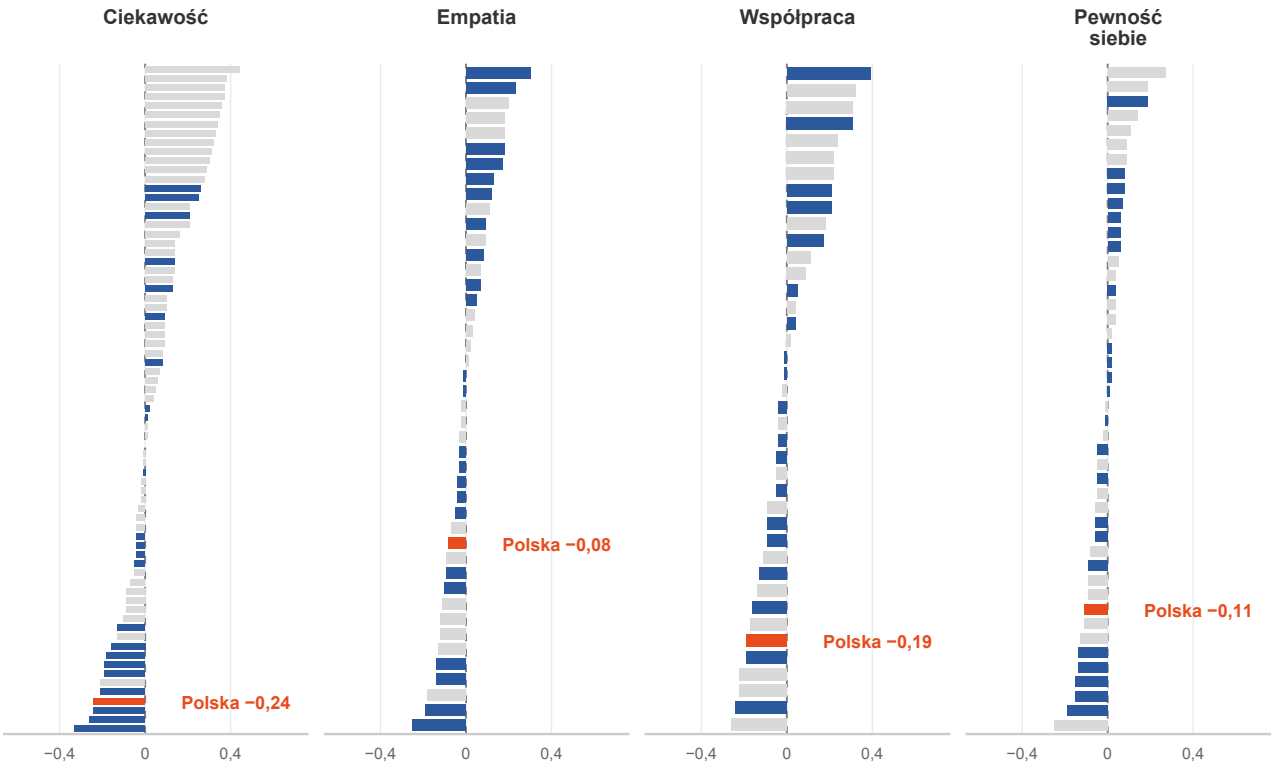
Każda kropka przedstawia kraj uczestniczący w badaniu PISA 2022. Polskę i kraje UE wyróżniono kolorem. Linia odniesienia wyniku matematyki na wykresie to średnia OECD (472 pkt); linia odniesienia indeksu przynależności to punkt konstrukcyjny skali (0), nie bieżąca średnia OECD (która wynosi –0,02).

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022.

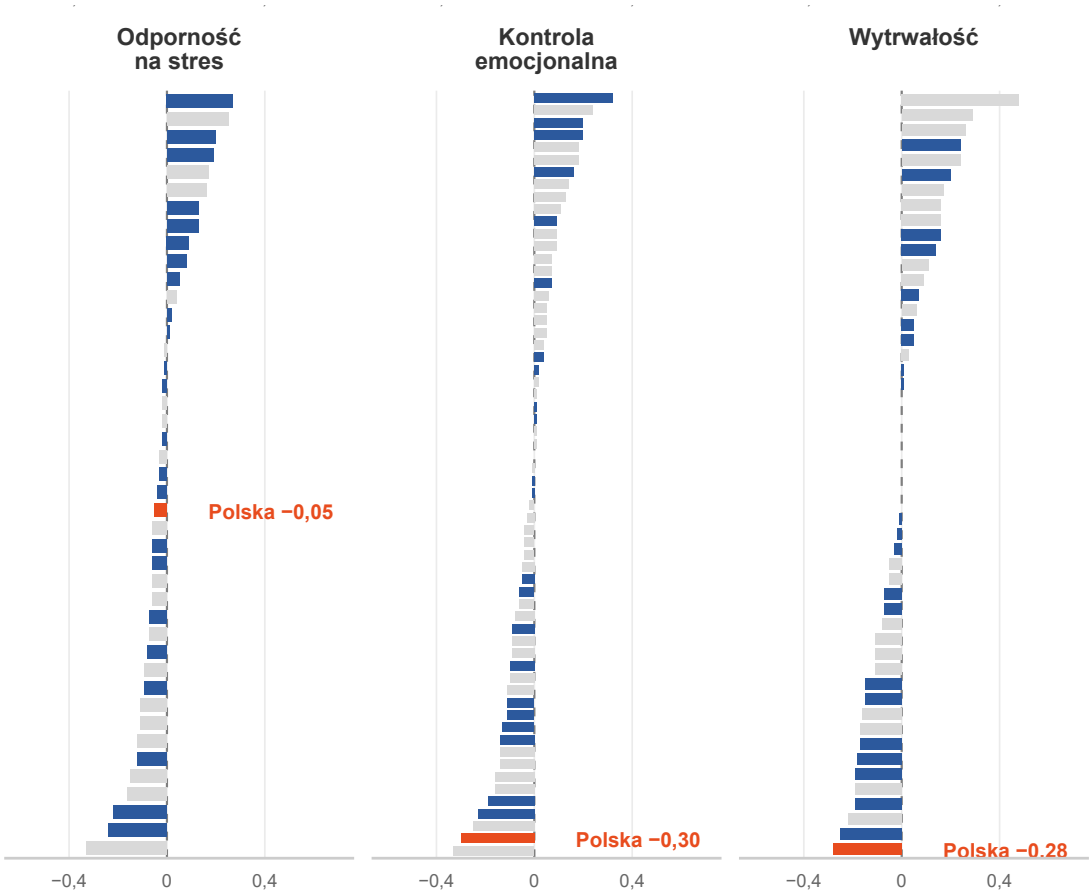
W badaniu PISA zmierzono 7 wybranych kompetencji społeczno-emocjonalnych: ciekawość, współpracę, empatię, pewność siebie, odporność na stres, kontrolę emocjonalną i wytrwałość (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Polscy piętnastolatkowie uzyskali wyniki niższe od średniej dla krajów UE w większości mierzonych cech, szczególnie w zakresie kontroli emocjonalnej, ciekawości i wytrwałości. W przypadku tej ostatniej Polska znalazła się na końcu zestawienia. Wielu uczniów i uczennic deklaruje trudności z dłuższą pracą nad zadaniem i utrzymaniem koncentracji w sytuacjach wymagających wysiłku.

Wykres 3.10

Kompetencje społeczno-emocjonalne piętnastolatków w badaniu PISA 2022 – porównanie międzynarodowe



Wykres 3.10 (cd.)



Wykres przedstawia wyniki siedmiu skal kompetencji społeczno-emocjonalnych, każda mierzona niezależnie (średnia OECD = 0, odchylenie standardowe = 1). Kraje uporządkowano malejąco według średniej wartości skali; Polskę i kraje UE wyróżniono kolorem. Liczba krajów jest różna, bo nie dla wszystkich krajów i regionów dane są dostępne dla wszystkich skal.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022; por. Kaźmierczak i Bulkowski (2024), rozdz. 8.

Obserwowane zależności między kompetencjami społeczno-emocjonalnymi a osiągnięciami w trzech dziedzinach PISA są dodatnie, lecz raczej słabe. Najsilniej z wynikami we wszystkich obszarach wiąże się ciekawość – uczniowie bardziej otwarci poznawczo i zainteresowani odkrywaniem nowych rzeczy osiągali wyższe wyniki. Dodatnią, nieco słabszą zależność widać także w przypadku wytrwałości. Pewność siebie również koreluje z osiągnięciami – słabiej, ale zauważalnie, zwłaszcza w matematyce.

Badania wskazują, że pandemia COVID-19 nie tylko osłabiła poziom umiejętności poznawczych, ale miała też znaczący negatywny wpływ na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych. Na podstawie analizy danych PISA z lat 2012–2022 wykazano, że szczególnie dotknięte tym

zjawiskiem w kontekście negatywnym były dziewczęta, uczniowie z doświadczeniem migracji oraz uczniowie z mniej zamożnych rodzin (Quintero Peña i in., 2025).

Kompetencje społeczno-emocjonalne pozostają istotnie powiązane z wynikami w zakresie kompetencji poznawczych. Silne poczucie przynależności i nastawienie na rozwój wiązały się z mniejszymi stratami edukacyjnymi, podczas gdy doświadczenie częstego dręczenia współwystępowało z większymi trudnościami w nauce. Wyniki te podkreślają, jak istotne jest uwzględnianie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych w polityce edukacyjnej i działaniach szkoły, szczególnie w sytuacjach kryzysu lub niestabilności.

Podsumowanie

Kompetencje polskich uczniów i uczennic, pomimo odnotowanych w 2022 r. spadków, wciąż są relatywnie wysokie. Szczególnie dobrze polscy uczniowie wypadają na wczesnych etapach kształcenia, co jest widoczne zwłaszcza w zakresie rozumienia tekstu. Umiejętność czytania umożliwia uczestnictwo w życiu społecznym i kulturze, a także ma bardzo duże znaczenie dla osiągnięć szkolnych uczniów. Dlatego wysokie kompetencje rozumienia czytanego tekstu na wczesnych etapach edukacyjnych uczniów w Polsce są niezwykle cenne. W przypadku matematyki i przyrody osiągnięcia polskich uczniów również należą do najwyższych wśród badanych krajów.

Na późniejszych etapach obraz staje się bardziej złożony. Po okresie systematycznej poprawy umiejętności uczniów, obserwowanej od początku lat dwutysięcznych, wyniki ostatniej edycji badania PISA w szkołach ponadpodstawowych wskazują na spadek osiągnięć piętnastolatków.

Wzrosły odsetki uczniów wykazujących się najniższymi poziomami umiejętności, zmniejszył się udział tych, którzy uzyskują wyniki najwyższe. Przyczyny tej zmiany są złożone. Upatruje się ich zarówno w pandemii COVID-19 i długotrwałych okresach nauki zdalnej, jak i w zmianach w strukturze szkół i krótszym okresie wspólnej edukacji ogólnej, a także w szerszych przemianach społecznych i technologicznych wpływających na uczenie się.

Jednym z atutów polskiego systemu jest niewielki odsetek uczniów osiągających bardzo słabe wyniki w zakresie podstawowych kompetencji. Odsetki takich uczniów są relatywnie niższe niż w wielu innych krajach. Wciąż jednak potrzebne jest rozwijanie strategii pracy i wspierania uczniów szczególnie uzdolnionych. W porównaniu z rówieśnikami z krajów azjatyckich, gdzie

duży odsetek młodzieży osiąga najwyższe poziomy umiejętności, polscy uczniowie rzadziej znajdują się w tej grupie.

Warto zwrócić uwagę także na wyniki w dodatkowych obszarach, takich jak myślenie kreatywne, umiejętności finansowe czy wiedza i rozumienie kwestii obywatelskich. Polscy uczniowie osiągają w nich także stosunkowo wysokie wyniki, co potwierdza, że radzą sobie dobrze także poza tradycyjnymi dziedzinami nauczania. Trzeba przy tym pamiętać o stosunkowo wysokich korelacjach wyników z podstawowymi umiejętnościami.

Jednocześnie rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów pozostaje obszarem wymagającym większej uwagi. Wysokie osiągnięcia poznawcze nie idą w parze z dobrostanem, co widać w deklaracjach uczniów dotyczących niskiego poczucia przynależności, relacji z nauczycielami czy poziomu stresu. Niższe niż w innych krajach są wartości wskaźników w takich obszarach jak wytrwałość, kontrola emocji i ciekawość. To sygnał, że równowaga między różnymi wymiarami rozwoju nie jest zachowana.

Aby lepiej zrozumieć te procesy, system potrzebuje dokładniejszych danych i pogłębionych analiz, które pozwolą poznać mechanizmy stojące za obserwowanymi zmianami. Międzynarodowe badania pozwalają obserwować trendy, ale obejmują tylko wybrane grupy wiekowe i dziedziny.

Bibliografia

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, *74*, 83–94. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007

Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2025). *Wstępne informacje o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w terminie głównym (w maju) 2025* r. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2025/20250708%20Wst%C4%99pne%20informacje%20o%20wynikach%20EM25.pdf

Crato, N. (red.). (2021). *Improving a country's education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4

Delaney, A., Kraemer, J. (2014). *Global perspectives: How Poland moved into the top ranks of international performance*. National Center on Education and the Economy.

Dobosz-Leszczyńska, W. (red.). (2024). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788368313369

Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A. (2024). *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385770

Fallon, J., Hammond, J. (red.). (2025). *Developing curriculum in and for a changing world: Conducting curriculum review*. *CIDREE Yearbook 2025*. National Council for Curriculum and Assessment. https://www.cidree.org/wp-content/uploads/2025/11/cidree-yearbook-2025.pdf

Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Kennedy, A., Kjeldsen, C. C., Patrinos, H. A., Strietholt, R. (2025). The learning crisis: Three years after COVID-19 [Preprint]. arXiv. https://arxiv.org/abs/2501.01260

Högberg, B. (2024). Academic performance, performance culture, and mental health: An exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(5), 919–934. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192752

Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H. A. (2025). COVID-19, school closures, and student learning outcomes: New global evidence from PISA. *npj Science of Learning*, 10, art. 5. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00297-3

Jerrim, J., Micklewright, J., Heine, J. H., Salzer, C., McKeown, C. (2018). PISA 2015: How big is the 'mode effect' and what has been done about it? *Oxford Review of Education*, *44*(4), 476–493. https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430025

Kaya, M., Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research, 14*, 1743–1767. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385282

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385732

Kennedy, A. I., Strietholt, R. (2023). School closure policies and student reading achievement: Evidence across countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *35*, 475–501. https://doi.org/10.1007/s11092-023-09415-4

Klapp, T., Klapp, A., Gustafsson, J.-E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 275–296. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9

Komisja Europejska. (2025). *Education and training monitor 2025*: *Comparative report*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/2221794

MEN. (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*. https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf

MEN. (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*. https://www.gov.pl/web/edukacja/czesc-szczegolowa-zsu-2030

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Pająk-Załęska, K., Pierwieniecka, R., Pabisek, M., Bordzoł, P. (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap II: szkoły ponadpodstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/9788368313994

Quintero Peña, J. W., Volante, L., De Witte, K. (2025). The impact of the pandemic and school closures on non-cognitive characteristics: Evidence from PISA. *International Journal of Educational Research Open*, *9*, 100489. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100489

Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Qvortrup, L. (2022). Knowledge or competencies? A controversial question in contemporary curriculum debates. *European Educational Research Journal*, *21*(6), 1009–1022. https://doi.org/10.1177/14749041211023338

Schleicher, A. (2023). *PISA 2022: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf

Sitek, M., Wasilewska, O. (2024). *Młodzież w świecie pieniędzy. Wyniki badania umiejętności finansowych PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://www.ibe.edu.pl/images/Badania%20midzynarodowe/Publikacje/Mlodziez-w-swiecie-pieniedzy_RAPORT-PISA-2022-26_02_2025.pdf

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460

Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://iccs.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ICCS-2022_raport.pdf

4. Kształcenie zawodowe

Wprowadzenie

Jednym z podstawowych zadań systemu edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy bez ograniczania ich przyszłych możliwości rozwoju. W Polsce rolę tę w odniesieniu do ponad połowy uczniów i uczennic pełni kształcenie zawodowe. W tym rozdziale przyjmujemy perspektywę ucznia i jego ścieżki edukacyjno-zawodowej. Kluczowe pytanie brzmi: czy system skutecznie przygotowuje młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, nie zamykając im drogi do dalszej edukacji i zmiany kwalifikacji.

Edukacja zawodowa w Polsce ma długą tradycję, ale jej rola i struktura zmieniały się wraz z przemianami gospodarczymi. Po okresie dominacji liceów w latach 90. i 2000. ostatnia dekada przyniosła ponowny wzrost znaczenia kształcenia zawodowego, wspierany reformami i inwestycjami. Zmiany te miały proste cele: lepiej połączyć szkołę z gospodarką i uczyć bardziej praktycznie.

W kształceniu zawodowym najszybciej widać procesy opisane w rozdziale 1 na stronie 7. Zmiany demograficzne, rozwój technologii i zielona transformacja bezpośrednio zmieniają zawody oraz wymagane w nich umiejętności. Dobrze zaprojektowane kształcenie zawodowe pozwala na te zmiany reagować szybciej i skuteczniej.

Współczesna edukacja zawodowa musi wykraczać poza nauczanie jednego zawodu. Dynamiczne zmiany technologiczne i rosnąca niestabilność ścieżek kariery sprawiają, że kluczowe stają się kompetencje przekrojowe – zdolność uczenia się, adaptacji, rozwiązywania problemów i pracy zespołowej. Absolwent powinien być przygotowany zarówno do podjęcia pracy, jak i do zmiany kwalifikacji oraz dalszego kształcenia.

Transformacja technologiczna i rozwój zielonej gospodarki zmieniają strukturę zawodów i wymaganych kwalifikacji. Coraz częściej pojawiają się stanowiska łączące kompetencje techniczne z obsługą zaawansowanych systemów cyfrowych, a ścieżki zawodowe stają się mniej przewidywalne.

Prognoza zapotrzebowania na zawody

Polska dysponuje rozwiniętym systemem prognozowania zapotrzebowania na kwalifikacje, który łączy dane administracyjne, analizę ofert pracy oraz wiedzę ekspercką (zob. Cherniaiev i in., 2025; Pater i Cherniaiev, 2023).

Prognozę zapotrzebowania na zawody ustala minister właściwy do spraw oświaty i wychowania i ogłasza ją co roku, do 1 lutego, w obwieszczeniu w „Monitorze Polskim" (art. 46b ustawy – Prawo oświatowe). Podstawą są analizy opracowane przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE PIB). Instytut wykorzystuje w nich m.in. dane statystyczne o zatrudnieniu, informacje o zapotrzebowaniu zgłaszanym przez pracodawców oraz analizy zmian technologicznych i sektorowych. Przed ustaleniem prognozy minister zasięga opinii sektorowych rad do spraw kompetencji i ministrów właściwych dla poszczególnych zawodów.

Prognoza wskazuje zawody, na które przewiduje się szczególne zapotrzebowanie. Ma pomagać szkołom i samorządom w dostosowaniu oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy. Jest też uwzględniana przy podziale środków finansowych na finansowanie zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Szkoły zawodowe coraz silniej włączają się w projekty gospodarcze i regionalne. Współpracują z firmami, izbami rzemieślniczymi i samorządami. Powstają branżowe centra umiejętności i klasy patronackie, a coraz popularniejsze są dualne formy praktyk. Rozwiązania te stopniowo przybliżają niektóre elementy polskiego modelu do rozwiązań stosowanych w systemach dualnych funkcjonujących w Niemczech, Austrii czy Danii. Edukacja zawodowa przestaje być tylko sprawą szkoły i staje się wspólnym przedsięwzięciem szkół, firm i organizacji branżowych.

Edukacja zawodowa łączy dwa cele: przygotowanie do pracy i rozwój kompetencji ogólnych. W praktyce oznacza to równoczesne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy i wspieranie dalszej edukacji. Te dwa zadania nie zawsze pozostają w równowadze.

4.1. Czym jest dziś kształcenie zawodowe

Edukacja zawodowa w Polsce to rozbudowany system obejmujący różne typy szkół i form kształcenia – od szkół branżowych po kwalifikacyjne kursy dla dorosłych. Uczniowie mogą wybrać technikum lub branżową szkołę I stopnia (w tym naukę zawodu w rzemiośle), a następnie

kontynuować edukację na kolejnych poziomach. Większość ścieżek prowadzi do uzyskania kwalifikacji potwierdzonych egzaminem zawodowym, a część umożliwia także zdobycie matury i podjęcie studiów.

- Branżowe szkoły I stopnia umożliwiają zdobycie kwalifikacji zawodowych oraz kontynuację nauki w branżowej szkole II stopnia lub liceum dla dorosłych.
- Branżowe szkoły II stopnia pozwalają uzyskać kwalifikacje na poziomie technika oraz – po zdaniu matury – podjąć studia.
- Technika łączą kształcenie ogólne i zawodowe, dając możliwość uzyskania dyplomu zawodowego i matury.
- Szkoły policealne umożliwiają osobom z wykształceniem średnim lub średnim branżowym zdobycie kwalifikacji zawodowych.

Prawo oświatowe zalicza do kształcenia zawodowego też szkoły artystyczne. Są one zasadniczo szkołami ogólnokształcącymi, ale dają też uprawnienia zawodowe. Statystyki Ministerstwa Edukacji Narodowej i Główny Urząd Statystyczny raportują ten rodzaj szkół osobno. Kształcenia zawodowego nie prowadzą natomiast szkoły specjalne przysposabiające do pracy. Te szkoły nie kształcą w zawodach z klasyfikacji zawodów szkolnych, a ich absolwenci nie zdają egzaminu zawodowego.

Obok szkół funkcjonują kwalifikacyjne kursy zawodowe, pozwalające dorosłym zdobywać lub uzupełniać kwalifikacje. Wspólnym elementem wszystkich form jest praktyczna nauka zawodu – w zakładach pracy, warsztatach lub centrach umiejętności.

System szkolnictwa zawodowego opiera się na podziale ról między państwem, samorządami i pracodawcami. Przez wiele lat system był silnie scentralizowany, państwo określało programy, strukturę szkół i zasady egzaminowania, a rola pracodawców była ograniczona. Model ten był stabilny, ale wolno reagował na zmiany technologiczne i potrzeby rynku pracy.

W ostatnim dziesięcioleciu starano się równoważyć te proporcje. Podjęto próby większego włączenia pracodawców w proces kształcenia i egzaminowania. Wzmocniono także system prognozowania zapotrzebowania na kwalifikacje oraz wprowadzono instrumenty finansowe wspierające kształcenie w zawodach o wysokim popycie.

Ta zmiana oznacza przejście od systemu opartego głównie na administracyjnym zarządzaniu do modelu, który łączy szkoły, pracodawców, organizacje branżowe i samorządy. Została

wzmocniona rola nauki w rzeczywistych warunkach pracy – praktyk zawodowych, klas patronackich i centrów umiejętności, odzwierciedlających potrzeby gospodarki regionu. W wielu branżach to pracodawcy stali się współtwórcami standardów kształcenia, a uczniowie zyskali dostęp do nowoczesnego sprzętu i technologii, których uprzednio szkoły nie były w stanie samodzielnie zapewnić.

Zmieniło się także samo rozumienie kształcenia zawodowego. Przestało ono być przygotowaniem do jednego zawodu na całe życie. W gospodarce opartej na automatyzacji i cyfryzacji kluczowa staje się zdolność do zmiany kwalifikacji i łączenia kompetencji ogólnych z zawodowymi. System kształcenia zawodowego odpowiedział na to, wprowadzając kwalifikacje wyodrębnione w zawodach, pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego (kwalifikacyjne kursy zawodowe, kursy umiejętności zawodowych, branżowe szkolenia zawodowe), dwustopniowe szkolnictwo branżowe oraz możliwość uznawania efektów uczenia się. Uczniowie uczą się zawodu, ale również elastyczności, np. przechodzenia między specjalizacjami i aktualizowania umiejętności przez całe życie.

Polska łączy elementy dwóch modeli: scentralizowanego i dualnego. W Niemczech i Austrii kluczowym elementem systemu jest nauka w miejscu pracy, a uczniowie, formalnie zatrudnieni w przedsiębiorstwach, spędzają znaczną część czasu na praktykach. Taki model zapewnia wysoką skuteczność zatrudnienia, ale bywa mało elastyczny wobec zmian technologicznych. W Czechach czy na Węgrzech, podobnie jak w Polsce, systemy oparte na szkołach zawodowych przez lata borykały się z niskim prestiżem i ograniczonym wpływem pracodawców. W przeciwieństwie do wielu krajów europejskich, główną część polskiego kształcenia zawodowego stanowią technika, które łączą przygotowanie zawodowe z możliwością uzyskania matury i podjęcia studiów.

Wspólnym europejskim wyzwaniem pozostaje wizerunek kształcenia zawodowego. Choć systemy dualne uchodzą za efektywne, nawet tam młodzież coraz częściej wybiera ścieżki ogólne i akademickie. W Polsce ten trend jest szczególnie widoczny. Szkoły zawodowe dają co prawda konkretny fach i szanse na szybsze zdobycie pracy, ale ich absolwenci rzadziej kontynuują naukę i uczestniczą w uczeniu się. Przemiany ostatnich lat pokazują jednak, że to się powoli zmienia i dla wielu uczniów i uczennic wybór szkoły zawodowej jest elementem przemyślanej strategii.

Nowoczesny system kształcenia zawodowego łączy dziś dwie funkcje: ułatwia start zawodowy i przygotowuje do dalszej nauki. W tym sensie edukacja zawodowa staje się nie tylko przestrzenią nauki zawodu, lecz także ważnym elementem kultury uczenia się przez całe życie.

W polskim systemie w ostatniej dekadzie kształcenie zawodowe reformowano wielokrotnie. Zmiany te stopniowo przesuwają system od modelu opartego na centralnym zarządzaniu w stronę większej współpracy z pracodawcami i lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy. System w coraz mniejszym stopniu opiera się wyłącznie na decyzjach administracyjnych. Reformy stworzyły ramy dla ściślejszej współpracy z pracodawcami (model partnerski). Obecnie większy nacisk kładzie się na to, co uczeń potrafi zrobić (kompetencje), a nie tylko na to, co zapamiętał, wychodząc z założenia, że będzie musiał się uczyć przez całe życie.

Najważniejsze reformy kształcenia zawodowego w latach 2016–2025

Ostatnia dekada przyniosła szereg zmian instytucjonalnych, które stopniowo zmieniają sposób funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego.

2016 – Ustawa – Prawo oświatowe
Wprowadzenie nowej struktury szkół: ośmioletnia szkoła podstawowa, czteroletnie liceum ogólnokształcące, trzyletnia branżowa szkoła I stopnia, dwuletnia branżowa szkoła II stopnia i pięcioletnie technikum. Celem była większa spójność ścieżek kształcenia oraz powrót do modelu łączącego naukę ogólną z zawodową.

2017 – Nowa klasyfikacja zawodów i obszarów kształcenia
Uporządkowanie obszarów kształcenia i większa elastyczność tworzenia kierunków w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy.

2019 – Nowa podstawa programowa i obowiązkowy egzamin zawodowy
Dostosowano treści nauczania do wymagań nowoczesnej gospodarki i wprowadzono obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego dla wszystkich uczniów szkół zawodowych. Wzmocniono rolę efektów uczenia się, czyli tego, co uczeń naprawdę potrafi. Pracodawcy uzyskali większy wpływ na kształt podstaw programowych i proces egzaminowania.

2022 – Plan działań na rzecz kształcenia i szkolenia zawodowego 2022–2025
Rządowy program modernizacji kształcenia zawodowego: rozwój doradztwa zawodowego, włączenie nowych zawodów, cyfryzacja egzaminów, promocja kształcenia dualnego i powołanie branżowych centrów umiejętności.

2023 – Utworzenie sieci branżowych centrów umiejętności (BCU)
Nowe ośrodki szkoleniowo-egzaminacyjne w regionach, prowadzone przez samorządy lub organizacje branżowe. BCU mają pełnić funkcję centrów współpracy szkół, uczelni i firm.

2024 – Nowe zawody i dokumenty kwalifikacyjne
Wprowadzono m.in. zawód technika elektromobilności. Zaktualizowano wzory dyplomów i świadectw czeladniczych, dostosowując je do wymogów ustawy o dokumentach publicznych.

2025 – Krajowy zespół konsultantów branżowych przy MEN
Stałe ciało doradcze prognozujące zapotrzebowania na zawody i kwalifikacje. Zespół integruje wiedzę ekspertów, przedstawicieli branż i organizacji pracodawców, wspierając aktualizację podstaw programowych i egzaminów.

4.2. Kto wybiera szkoły zawodowe?

Wybór szkoły ponadpodstawowej to dla wielu młodych ludzi pierwsza poważna decyzja. Wpływają na nią własna motywacja, ale też rodzina, dostępność szkół w okolicy i lokalny rynek pracy. Społeczny profil uczniów i uczennic szkół zawodowych odzwierciedla mechanizmy nierówności opisane w rozdziale 2. Decyzje o wyborze ścieżki zawodowej w Polsce są silnie uwarunkowane społecznym pochodzeniem uczniów i miejscem zamieszkania.

Badania PISA pokazują, że uczniowie szkół branżowych w zdecydowanej większości należą do grupy uczniów o najniższych poziomach umiejętności, podczas gdy licealiści znacznie częściej osiągają najwyższe wyniki. Różnice te w dużym stopniu wynikają z nierównego punktu startu uczniów, a nie z samego faktu uczęszczania do szkoły zawodowej (zob. rozdział 2 na stronie 26). W PISA 2022 uczniowie techników uzyskali w rozumieniu tekstu średnio około 65 punktów mniej niż uczniowie liceów, a uczniowie szkół branżowych – około 160 punktów mniej (zob. rozdział 2 na stronie 26).

Odzwierciedla to selekcję uczniów do poszczególnych ścieżek edukacyjnych. Podobne zależności obserwuje się w wielu krajach europejskich. Ścieżki zawodowe częściej wybierają uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, a wybory te łączą się z wcześniejszymi osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami edukacyjnymi (zob. np. Salas-Velasco, 2024).

Jak pokazano w rozdziale 2, wybór szkoły ponadpodstawowej jest silnie powiązany z pochodzeniem społecznym uczniów, a różnice między typami szkół w dużej mierze wynikają z wcześniejszych decyzji edukacyjnych. Licea skupiają młodzież o najwyższym kapitale kulturowym: najwięcej rodziców z wyższym wykształceniem, największa liczba książek

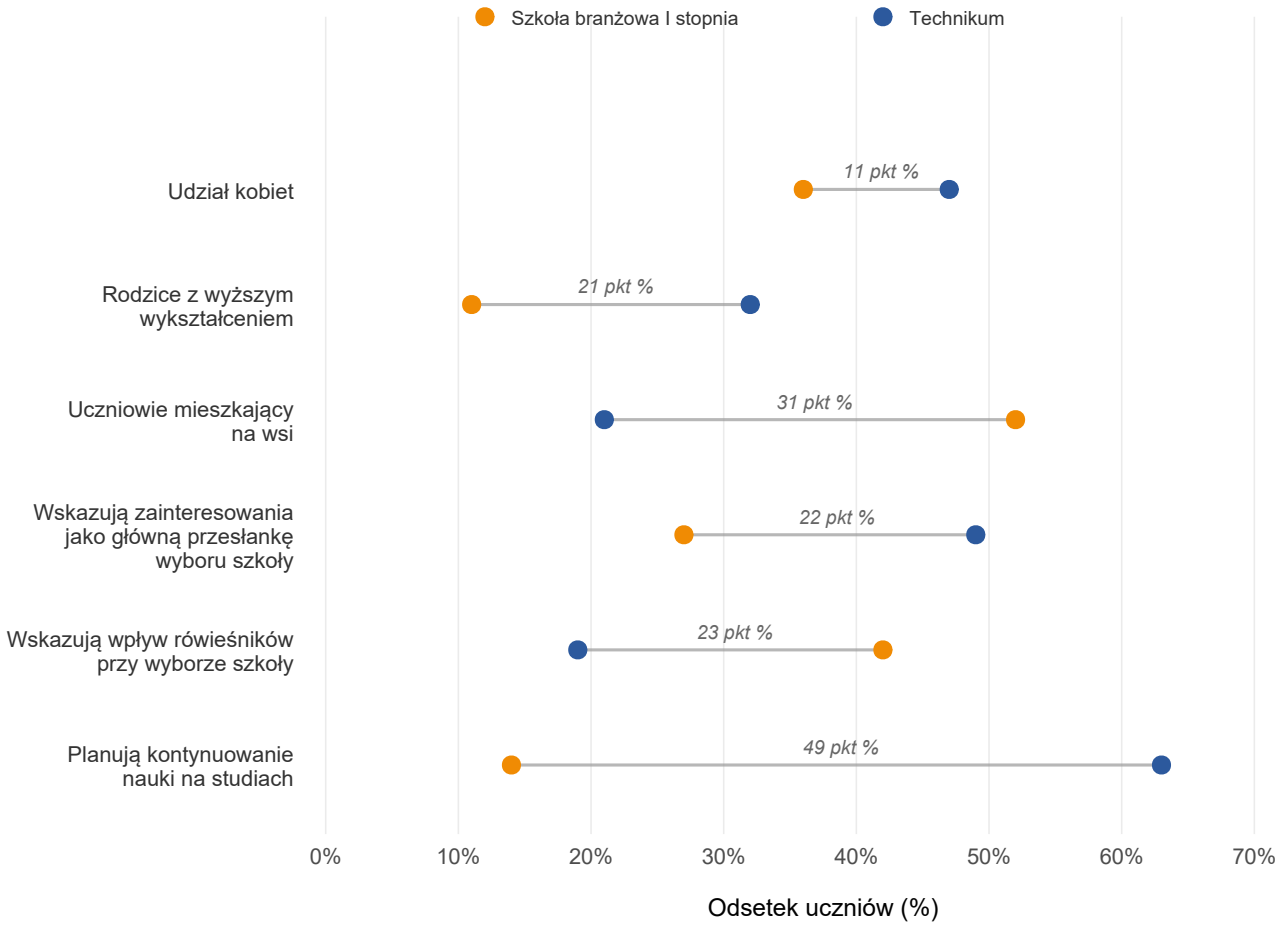
w domu, najwyższe wartości indeksu prestiżu zawodów wykonywanych przez rodziców. Technika przyciągają uczniów o bardziej zróżnicowanym tle – z rodzin zarówno o wysokich zasobach, jak i o przeciętnych. Oznacza to, że różnice obserwowane między typami szkół są w znacznym stopniu konsekwencją wcześniejszych decyzji edukacyjnych.

Na te różnice dodatkowo nakłada się zróżnicowanie terytorialne. W dużych miastach dominują licea i technika, w mniejszych ośrodkach – technika i branżowe szkoły I stopnia. W części gmin wiejskich szkoła branżowa bywa jedyną realną opcją dalszej edukacji, zwłaszcza dla uczniów, którzy nie chcą lub nie mogą dojeżdżać do miasta. W szkołach branżowych uczą się więc przede wszystkim uczniowie z rodzin o niższych dochodach, częściej pochodzący z obszarów wiejskich i małych miejscowości.

Różnice społeczne są też widoczne w deklarowanych przez uczniów motywach wyboru szkoły. W technikach wybory częściej wynikają z zainteresowań i postrzeganych perspektyw. W szkołach branżowych dominują motywy praktyczne: szybkie wejście na rynek pracy lub pewność przyjęcia (wykres 4.1). W szkołach branżowych częściej pojawiają się także motywy takie jak rekomendacja znajomych lub nauczycieli oraz niski próg wejścia (Płachecki i in., 2023).

Wykres 4.1

Profil społeczny i aspiracje edukacyjne uczniów i uczennic techników i branżowych szkół I stopnia



Dane pochodzą z badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów ostatnich klas technikum oraz branżowych szkół I stopnia w roku szkolnym 2021/2022.

Źródło: oprac. własne na podstawie Płachecki i in. (2023).

Wizerunek kształcenia zawodowego stopniowo się zmienia, ale dotyczy to przede wszystkim techników. Coraz częściej technika są postrzegane jako alternatywa dla liceum – z większym naciskiem na praktykę i równie realną możliwością matury i studiów. Branżowa szkoła I stopnia natomiast częściej niż inne typy szkół jest wybierana przez uczniów z niższymi wynikami w nauce i z rodzin o mniejszych zasobach.

4.3. Skala i struktura systemu kształcenia zawodowego

Kształcenie zawodowe obejmuje dziś ponad połowę uczniów i uczennic szkół ponadpodstawowych, co plasuje Polskę powyżej średniej unijnej (zob. podrozdział 4.4 na stronie 123). W roku szkolnym 2024/2025 w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, wraz ze szkołami policealnymi, uczyło się blisko 1,2 mln osób (GUS, 2025). Kształcenie zawodowe jest więc dużym segmentem systemu oświaty, mającym znaczący wpływ zarówno na rynek pracy, jak i lokalne społeczności.

Struktura szkół i uczniów

Skala kształcenia zawodowego zależy jednak od przyjętej definicji, dlatego wartości z różnych źródeł nie są wprost porównywalne[10]. W samych szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży technika oraz branżowe szkoły I i II stopnia skupiały 54% uczniów (tabela 4.1). Wśród uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe dominują uczniowie techników (58,6%). Szkoły policealne skupiają 21,0% uczniów, branżowe szkoły I stopnia – 18,1%, szkoły artystyczne – 1,2%, a branżowe szkoły II stopnia – 1,1% (GUS, 2025).

Poszczególne typy szkół różnią się długością kształcenia, dlatego popularność ścieżek kształcenia lepiej oddaje liczba uczniów klas pierwszych. W roku szkolnym 2024/2025 41% z nich uczyło się w liceach ogólnokształcących, 33% w technikach, a 22% w branżowych szkołach I stopnia (tabela 4.1). Udziały te trzeba jednak odczytywać ostrożnie. Klasy pierwsze były w tym roku o połowę mniej liczne niż rok wcześniej (283 tys. wobec 560 tys.), co wiąże się ze zmianami wieku rozpoczynania nauki w szkole podstawowej w latach 2014–2016. Liczba uczniów klas pierwszych spadła mniej w branżowych szkołach I stopnia (o ok. 30%) niż w liceach i technikach (o ok. 55%).

[10] W porównaniach międzynarodowych stosuje się klasyfikację ISCED. Według Eurostatu w roku szkolnym 2023/2024 w programach o profilu zawodowym na poziomie szkół ponadpodstawowych (ISCED 3) uczyło się w Polsce 52,5% uczniów, wobec 49,4% średnio w UE (Eurostat, 2026a). Wskaźnik ten nie obejmuje szkół policealnych, które w ISCED należą do odrębnego poziomu.

W roku szkolnym 2023/2024 struktura była więc inna: licea – 44,8%, technika – 37,2%, branżowe szkoły I stopnia – 16,1% (GUS, 2024). Dopiero dane z kolejnych lat pokażą, czy wzrost udziału szkół branżowych jest trwały.

Tabela 4.1

Uczniowie i uczennice w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży w roku szkolnym 2024/2025

Typ szkoły	Liczba szkół	Uczniowie ogółem (tys.)	W tym dziewczęta (%)	Uczniowie w klasie I (tys.)	Odsetek uczniów klas I (%)
Licea ogólnokształcące	2470	760,4	61,6	116,1	41,0
Technika	1848	687,7	38,2	93,3	33,0
Branżowe szkoły I stopnia	1697	212,4	33,8	61,8	21,8
Branżowe szkoły II stopnia	252	12,6	30,1	8,2	2,9
Szkoły specjalne przysposabiające do pracy	568	12,6	37,9	3,6	1,3
Razem	6835	1685,7	48,1	283,1	100,0

Dane dotyczą szkół ponadpodstawowych dla młodzieży w trybie dziennym. Nie uwzględniono liceów dla dorosłych ani ogólnokształcących szkół artystycznych. Ze względu na różną długość kształcenia w poszczególnych typach szkół liczba wszystkich uczniów nie odzwierciedla bieżących preferencji edukacyjnych. Dlatego do porównań popularności poszczególnych ścieżek kształcenia wykorzystano liczbę uczniów klas pierwszych i ich udział w naborze. W tabeli uwzględniono szkoły specjalne przysposabiające do pracy, które formalnie nie są częścią kształcenia zawodowego.

Źródło: GUS, 2025, tablica 4.1.

Szkoły policealne pełnią w tym systemie inną funkcję niż szkoły dla absolwentów szkoły podstawowej. Są w dużej mierze formą kształcenia dorosłych i z tego powodu nie zostały uwzględnione w tabeli 4.1. Szkoły te przyjmują osoby z wykształceniem średnim lub średnim branżowym, a nauka trwa w nich najwyżej 2,5 roku i może się odbywać w formie dziennej, stacjonarnej lub zaocznej. W roku szkolnym 2024/2025 uczyło się w nich 245,9 tys. osób. Ponad połowa miała co najmniej 25 lat, a blisko 40% – 30 lat i więcej. Kobiety stanowiły 70% uczniów, a cztery piąte uczniów uczyło się w szkołach niepublicznych.

Choć kształcenie zawodowe obejmuje szeroki zakres zawodów, zdecydowana większość uczniów wybiera kilkadziesiąt najpopularniejszych. Wybory te, podobnie jak zapotrzebowanie

na absolwentów, są silnie zróżnicowane regionalnie. W województwach z rozwiniętym przemysłem dominują zawody techniczne, zarówno w kształceniu, jak i w zapotrzebowaniu na pracowników. W regionach o silnych sektorach turystyki i usług przeważają natomiast kierunki związane z gastronomią i obsługą klienta.

Szkolnictwo artystyczne

Ogólnokształcące szkoły artystyczne stanowią odrębną część polskiego systemu oświaty. Uczniowie i uczennice realizują w nich taki sam program kształcenia ogólnego jak w liceach ogólnokształcących, a równocześnie rozwijają uzdolnienia artystyczne w takich dziedzinach jak muzyka, sztuki plastyczne czy taniec. Szkoły te, prowadzone pod nadzorem ministra kultury i dziedzictwa narodowego, obejmują m.in. licea plastyczne, ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia i ogólnokształcące szkoły baletowe. Ich absolwenci uzyskują świadectwo maturalne oraz dyplom potwierdzający kwalifikacje artystyczne, a wielu z nich kontynuuje naukę na uczelniach artystycznych. Prawo oświatowe zalicza szkoły artystyczne do szkół prowadzących kształcenie zawodowe, ale w statystyce publicznej ogólnokształcące szkoły artystyczne są wykazywane odrębnie od szkół zawodowych. Również w statystykach międzynarodowych opartych na klasyfikacji ISCED część programów ogólnokształcących szkół artystycznych zalicza się do kształcenia zawodowego, ponieważ prowadzą one do uzyskania zarówno kwalifikacji zawodowych, jak i świadectwa dojrzałości.

W roku szkolnym 2024/2025 działało 110 ogólnokształcących szkół artystycznych, do których uczęszczało około 14 tys. uczniów, z czego 86% stanowiły dziewczęta. Ich specyfiką jest połączenie kształcenia ogólnego z intensywną edukacją artystyczną, co pozwala na podjęcie studiów, jak też rozwój kariery zawodowej w sektorze kultury i przemysłach kreatywnych.

Zróżnicowanie według płci

W kształceniu zawodowym wyraźnie widać różnice między płciami. Ich uwarunkowania i konsekwencje omówiono w rozdziale 2 na stronie 26. Chłopcy przeważają w technikach i szkołach branżowych (zob. tabela 4.1 na stronie 118). W szkołach policealnych i artystycznych proporcje są odwrotne – kobiety stanowią tam 70% i 86% uczniów. Mężczyźni częściej wybierają zawody techniczne, kobiety – medyczne, związane ze sztuką i usługami.

Różnice te nie kończą się na wyborze szkoły. Przekładają się na dalsze ścieżki edukacyjne i zawodowe – zarówno na sytuację absolwentów, jak i na wybory kierunków studiów wśród absolwentów techników.

Uczniowie i uczennice z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

W roku szkolnym 2024/2025 w szkołach zawodowych kształciło się ok. 50 tys. uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. To około 13% wszystkich uczniów z orzeczeniami w polskim systemie oświaty (zob. rozdział 2 na stronie 26). Najwięcej z nich uczyło się w branżowych szkołach I stopnia (22 tys.) oraz technikach (15 tys.). To sygnał, że szkoły zawodowe coraz częściej pełnią funkcję integracyjną, ale są też wyzwaniem – potrzebują dodatkowego wsparcia i specjalistycznych zasobów. Odrębnej interpretacji wymaga sytuacja absolwentów szkół specjalnych przysposabiających do pracy. W grudniu roku ukończenia nauki ponad 90% z nich nie było odnotowanych w rejestrach ZUS ani w systemach edukacyjnych. W dużej mierze odzwierciedla to korzystanie z form wsparcia (WTZ, ŚDS) i świadczeń niewidocznych w danych monitoringu.

Włączanie dorosłych do systemu

Polski system edukacji zawodowej coraz mocniej otwiera się na kształcenie dorosłych. Obok szkół funkcjonują dwie główne formy dla dorosłych: kwalifikacyjne kursy zawodowe (KKZ) oraz kursy umiejętności zawodowych (KUZ). W 2024 roku uczestniczyło w nich ok. 170 tys. osób, głównie w zawodach technicznych, logistycznych i opiekuńczych. System umożliwia też walidację, czyli sprawdzenie – niezależnie od sposobu uczenia się – czy dana osoba osiągnęła efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji. Pozwala to uznawać efekty uczenia się zdobyte także poza szkołą, np. w pracy lub w wolontariacie. Otwarcie systemu kształcenia zawodowego na dorosłych wynika ze zmian demograficznych i gospodarczych opisanych w rozdziale 1 na stronie 7 oraz rosnącego znaczenia przekwalifikowań i aktualizacji umiejętności w trakcie całego życia zawodowego.

Kształcenie zawodowe w Polsce jest bardzo zróżnicowane. Oferuje różne ścieżki: od techników po kursy dla dorosłych, jest dostępne dla różnych grup i coraz lepiej łączy szkoły z potrzebami samorządów i lokalnych firm.

Współpraca szkół z pracodawcami – jak wygląda w praktyce?

Współpraca szkół z firmami zaczyna się od praktyk zawodowych. Ich wymiar – zwykle kilka tygodni w cyklu kształcenia – określa podstawa programowa dla danego zawodu. Uczniowie spędzają ten czas w zakładach pracy, warsztatach szkolnych lub instytucjach publicznych, obserwując codzienność zawodu i ćwicząc podstawowe umiejętności. W branżowych szkołach I stopnia część uczniów to młodociani pracownicy. Zawierają oni z pracodawcą umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego. Przez cały okres nauki odbywają u niego zajęcia praktyczne, a w szkole uczą się przedmiotów ogólnokształcących i teoretycznych przedmiotów zawodowych. To rozwiązanie najbardziej przypomina model dualny – nauka odbywa się w realnych warunkach pracy, a młodzi ludzie stopniowo stają się częścią zespołu.

Drugą, coraz częściej spotykaną formą współpracy, są klasy patronackie. To partnerstwa, w których szkoła i przedsiębiorstwo tworzą wspólny kierunek kształcenia. Firma współtworzy program zajęć praktycznych, prowadzi warsztaty, wspiera szkołę sprzętem, a czasem proponuje uczniom stypendia. W 2024 roku działało już około 700 takich klas. Najwięcej w branżach technicznych, logistycznych, motoryzacyjnych i IT – tam, gdzie rynek pracy najbardziej odczuwa braki kadrowe.

Nowym elementem krajobrazu edukacji zawodowej są branżowe centra umiejętności. To placówki kształcenia, szkolenia i egzaminowania, z których każda działa w jednej dziedzinie zawodowej i ma zasięg ogólnokrajowy. Zakładają je i prowadzą najczęściej powiaty, ministrowie lub inne podmioty we współpracy z organizacją branżową, a także same organizacje branżowe. Centra skupiają szkoły zawodowe, placówki kształcenia ustawicznego, uczelnie i pracodawców danej branży.

Nowe instrumenty, takie jak branżowe centra umiejętności, kwalifikacje cząstkowe oraz walidacja i uznawanie efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną, odpowiadają na wspólne europejskie wyzwania związane z cyfryzacją i zieloną transformacją gospodarki. Jeśli się upowszechnią, mogą pomóc Polsce zbliżyć się do rozwiązań stosowanych w krajach północnej i środkowej Europy.

Co hamuje rozwój współpracy szkół z firmami?

Rozwój współpracy szkół i przedsiębiorstw napotyka kilka trwałych barier.

- **Ostrożność firm**, szczególnie małych i średnich. Część z nich nie ma zasobów, by szkolić uczniów, ani doświadczenia w pracy z młodymi pracownikami, choć to właśnie zakłady rzemieślnicze i małe firmy kształcą znaczną część młodocianych pracowników.
- **Złożone procedury i koszty**. Pracodawcy zwracają uwagę na skomplikowane zasady refundacji kosztów nauki młodocianych i dużą ilość formalności.
- **Brak koordynacji lokalnej**. W wielu regionach współpraca zależy od inicjatywy dyrektora lub pojedynczego przedsiębiorcy. Brakuje trwałych mechanizmów i platform, które pozwalałyby łączyć szkoły, firmy i samorządy.
- **Słabe doradztwo zawodowe**. Uczniowie trafiają czasem na praktyki, które nie rozwijają ich zainteresowań ani nie przygotowują do wybranego zawodu.

Mimo tych trudności współpraca z przedsiębiorstwami stopniowo się rozwija i przybiera coraz bardziej stabilne formy – od krótkich praktyk, przez staże i patronaty, po strategiczne partnerstwa. Firmy coraz częściej widzą w nich realną inwestycję – lepiej przygotowaną młodą kadrę, mniejszą rotację pracowników i możliwość wpływu na to, czego szkoła naprawdę uczy.

Przykładem dobrej praktyki mogą być klasy patronackie. W Zespole Szkół nr 1 w Swarzędzu, we współpracy z firmą Volkswagen Poznań, od kilku lat działa klasa patronacka kształcąca techników mechatroników. Uczniowie uczestniczą w zajęciach praktycznych w zakładzie produkcyjnym, korzystają z nowoczesnych laboratoriów, a najlepsi otrzymują stypendia i gwarancję zatrudnienia po ukończeniu szkoły.

Program obejmuje rotacyjne praktyki w działach montażu, logistyki i utrzymania ruchu. Firma współtworzy program nauczania, wyposażyła pracownie w sprzęt i prowadzi kursy dla nauczycieli zawodu. Uczniowie kształcą się w rzeczywistych warunkach produkcyjnych i realizują projekty wdrożeniowe z pracownikami firmy.

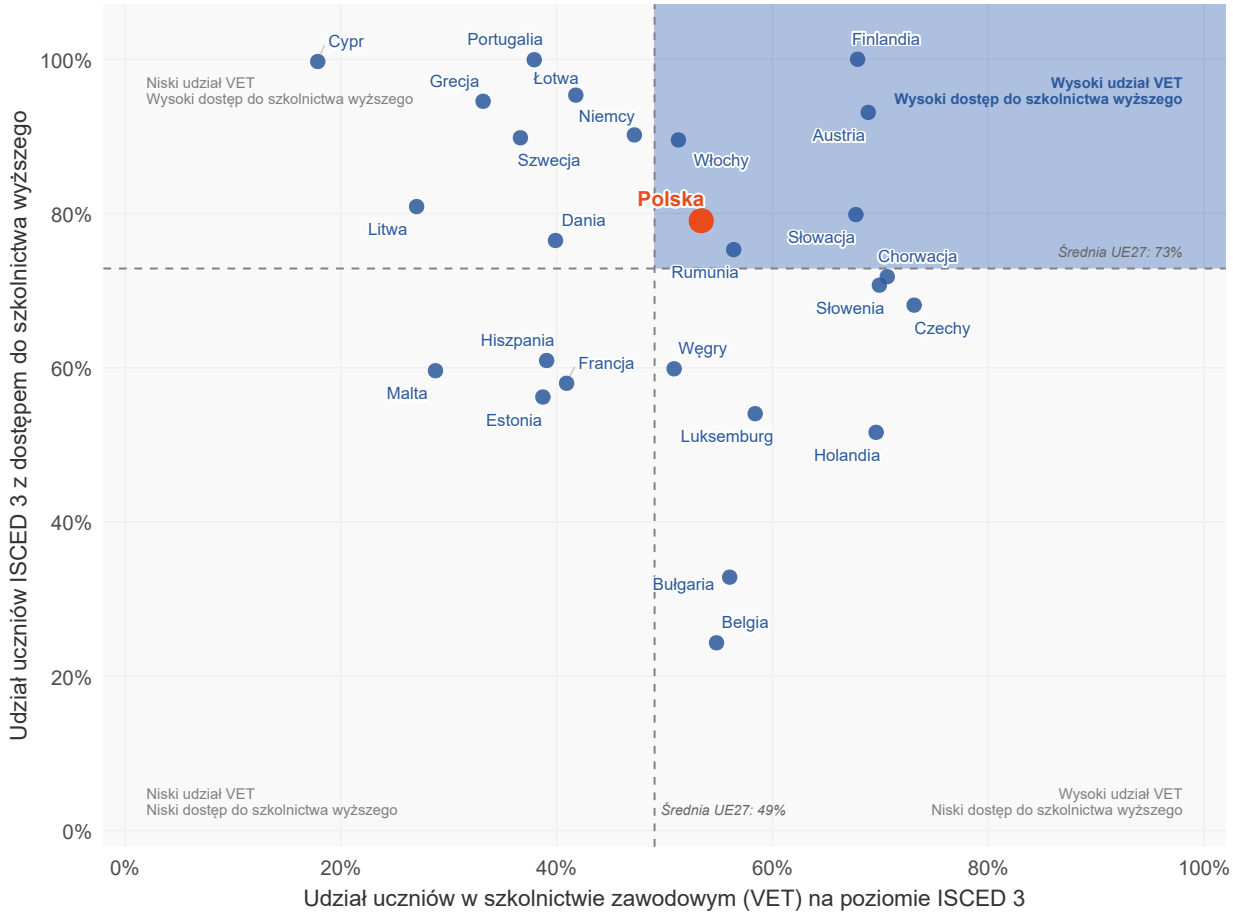
> To przykład skutecznej współpracy, która łączy interes szkoły, ucznia i pracodawcy.
>
> Współpraca z pracodawcami jest dziś jednym z najdynamiczniej rozwijających się wymiarów polskiej edukacji zawodowej. Choć wciąż obejmuje ograniczony odsetek uczniów, zmienia sposób myślenia o kształceniu: szkoła przestaje być jedynym miejscem nauki zawodu, a pracodawcy stają się jej partnerami. Jeśli współpracę podejmą kolejne szkoły i firmy, może ona stać się standardem, a nie wyjątkiem.

4.4. Polska na tle Europy

Pod względem udziału uczniów i uczennic kształcących się zawodowo Polska znajduje się nieco powyżej średniej UE (52,5% wobec 49,4%). Jest tak głównie dzięki technikom, które obok kwalifikacji zawodowych dają możliwość zdania matury. To cecha wyróżniająca polski system. W Polsce bezpośredni dostęp do studiów ma 79,1% uczniów kształcenia zawodowego, wobec 72,7% średnio w UE (Eurostat, 2025).

Wykres 4.2

Znaczenie kształcenia zawodowego w krajach UE (rok szkolny 2022/2023)



Każdy punkt na wykresie to jeden kraj UE, opisany dwoma wskaźnikami: udziałem uczniów w kształceniu zawodowym (VET) na poziomie ponadpodstawowym (ISCED 3) oraz udziałem uczniów szkół zawodowych tego poziomu mających formalny dostęp do szkolnictwa wyższego. Linie przerywane na wykresie oznaczają średnie UE-27 (odpowiednio 49,1% i 72,9%). Brak Irlandii w zestawieniu wynika z luki w danych źródłowych.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Cedefop (2025).

Równie ważne jak sam udział kształcenia zawodowego jest to, **jak ten sektor jest zorganizowany i jakie przynosi efekty** (zob. Cedefop, 2025; Salas-Velasco, 2024). W tabeli 4.2 zestawiono wskaźniki, które pozwalają uchwycić nie tylko pozycję Polski w Europie, lecz także mocne i słabsze strony polskiego modelu kształcenia zawodowego.

Tabela 4.2

Wybrane wskaźniki kształcenia zawodowego w Polsce i krajach UE

Wskaźnik (rok)	Polska	UE-27	Czechy	Niemcy	Austria	Finlandia	Hiszpania
Udział uczniów kształcenia zawodowego wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, ISCED 3 (%, 2023/2024)	52,5	49,4	73,8	48,8	69,1	68,0	39,2
Uczniowie w programach łączących naukę w szkole i w miejscu pracy (% uczniów kształcenia zawodowego ISCED 3, 2023/2024)	12,6	24,7	0,0	88,8	50,1	24,6	4,1
Absolwenci kształcenia zawodowego w wieku 20–34 lata, którzy w trakcie nauki uczyli się w miejscu pracy (%, 2024)	62,0[u]	65,2	13,4	94,3[bu]	84,7	79,3[u]	90,8[b]
Wskaźnik zatrudnienia absolwentów kształcenia zawodowego w wieku 20–34 lata, 1–3 lata po ukończeniu nauki (%, 2024)	75,4	79,9	88,3	91,9[b]	85,3	77,0	68,4[d]
Wydatki publiczne na kształcenie zawodowe, ISCED 3 (% PKB, 2023)	0,47	–	0,66	0,38[dp]	0,55	0,94[d]	0,39[p]
Wydatki publiczne na ucznia kształcenia zawodowego, ISCED 3 (PPS, 2023)	5525	–	7690	11 835[d]	14 479	8096[d]	11 663

Kształcenie zawodowe (VET, vocational education and training) – programy o profilu zawodowym według klasyfikacji ISCED 2011 (ISCED 35 w szkołach ponadpodstawowych, ISCED 45 w szkołach policealnych). Wiersz 3: absolwenci kształcenia zawodowego ISCED 3–4, którzy ukończyli naukę nie dawniej niż 3 lata wcześniej i w trakcie nauki mieli co najmniej miesiąc doświadczenia w miejscu pracy (wskaźnik celu UE na 2025 r.). Wiersz 4: absolwenci ISCED 3–4 niekontynuujący nauki. Rok szkolny 2023/2024 odpowiada rokowi referencyjnemu 2024 w bazie Eurostatu. PPS – standard siły nabywczej.

Oznaczenia Eurostatu: b – przerwa w szeregu czasowym; d – definicja odbiega od standardowej; p – dane wstępne; u – niska wiarygodność; „–" – Eurostat nie publikuje średniej UE-27 dla tego wskaźnika.

Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2026a, 2026b, 2026c, 2026d, 2026e).

Gorzej wypada nauka oparta na pracy (*work-based learning*, WBL). Jest ona jednym z kluczowych elementów nowoczesnego kształcenia zawodowego. Łączy naukę w szkole z doświadczeniem w realnym środowisku pracy. Może przyjmować formę praktyk zawodowych, staży, klas patronackich, umów o pracę w celu przygotowania zawodowego czy nauki zawodu u pracodawcy na podstawie umowy (*apprenticeship*). Obejmuje również modele dualne, w których znacząca część programu jest realizowana w przedsiębiorstwie. W sytuacji szybkich zmian technologicznych i organizacyjnych kontakt z realnym środowiskiem pracy skraca dystans między szkołą a rynkiem pracy. Udział w WBL wiąże się z wyższymi wskaźnikami zatrudnienia absolwentów, lepiej rozwiniętymi umiejętnościami praktycznymi i społecznymi oraz szybszym przejściem ze szkoły do pracy (zob. Salas-Velasco, 2024; Thapa, 2024). Szczególnie dobre efekty przynoszą programy, w których współpraca szkoły i pracodawców jest długotrwała, a treści kształcenia są uzgadniane z branżą i nie ograniczają się do symbolicznych praktyk. Kraje opierające kształcenie na szkole rozwijają naukę w miejscu pracy, a kraje o silnej tradycji dualnej wzmacniają kształcenie ogólne i elastyczne ścieżki łączące szkołę, kursy i pracę. Wszystkie systemy kształcenia zawodowego stają też przed potrzebą lepszego rozwijania kompetencji cyfrowych, związanych z zieloną transformacją, oraz społecznych.

Polska zmierza w tym samym kierunku, choć z innego punktu startowego: od systemu szkolnego do modelu intensywniejszych form WBL. W Polsce skala WBL jest wyraźnie mniejsza niż średnio w UE. W programach łączących naukę w szkole i w miejscu pracy uczy się tylko 13% uczniów kształcenia zawodowego, wobec 25% w UE, 50% w Austrii i blisko 90% w Niemczech (tabela 4.2). Wskaźnik odnosi się do uczniów uczestniczących w intensywnych, dualnych programach, w których co najmniej jedna czwarta czasu kształcenia przypada na realne środowisko pracy. Osobny wskaźnik dotyczy absolwentów, którzy mieli jakikolwiek kontakt z uczeniem się przez pracę w kształceniu zawodowym, także w postaci krótkich praktyk czy staży. Ten wskaźnik wypada dla Polski znacznie lepiej i jest zbliżony do średniej UE (62% w 2024 r. wobec 65% w UE), choć Eurostat określa tę wartość jako obarczoną niską wiarygodnością (Eurostat, 2026b). Oznacza to, że większość uczniów VET w Polsce doświadcza jakiejś formy nauki w miejscu pracy, ale udział programów dualnych pozostaje wyraźnie niższy niż w krajach o najsilniejszych takich systemach. Polska wciąż opiera system kształcenia zawodowego na praktykach zawodowych, które zależnie od rodzaju szkoły oznaczają od 4 do 12 tygodni nauki w miejscu pracy. Krótkie praktyki ograniczają możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego w realnych warunkach pracy, co jest ważną słabością kształcenia zawodowego w Polsce.

Ważnym miernikiem efektywności kształcenia zawodowego jest wskaźnik zatrudnienia. W Polsce jest on niższy niż średnia europejska. Według Eurostatu w 2024 r. pracowało 75,4% osób w wieku 20–34 lata, które ukończyły kształcenie zawodowe od roku do trzech lat wcześniej i nie kontynuowały nauki, wobec 79,9% średnio w UE. Dane te opierają się na Europejskim Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności (zob. Eurostat, 2026c). Porównania pokazują, że wyniki w Polsce są niższe niż w Niemczech, Austrii i Czechach, gdzie wskaźniki wynoszą 85–92%. W tych systemach większe znaczenie ma nauka w miejscu pracy, co sprzyja płynniejszemu przejściu z edukacji do zatrudnienia, ale też innej strukturze kwalifikacji. W Polsce dokładniejsze informacje o losach absolwentów pochodzą z danych administracyjnych, w szczególności z baz ZUS i rejestrów edukacyjnych, i pokazano je w dalszej części rozdziału.

Wydatki publiczne

Wydatki publiczne na kształcenie zawodowe na poziomie szkół ponadpodstawowych wynosiły w Polsce w 2023 r. 0,47% PKB – mniej niż w Czechach (0,66%) i Austrii (0,55%), ale więcej niż w Niemczech (0,38%). W przeliczeniu na ucznia/uczennicę dawało to około 5500 euro rocznie (według parytetu siły nabywczej, PPS), czyli wyraźnie mniej niż w Czechach, Niemczech czy Austrii (tabela 4.2; Eurostat, 2026d, 2026e). Różnice częściowo wynikają z poziomu kosztów pracy oraz cen usług edukacyjnych w poszczególnych krajach, ale są też widoczne po korekcie o siłę nabywczą pieniądza. Niższe nakłady oznaczają mniejsze zasoby na modernizację szkół zawodowych, wyposażenie i doskonalenie nauczycieli.

4.5. Efekty kształcenia

Efekty kształcenia zawodowego widać przede wszystkim w dalszych losach absolwentów: w wynikach egzaminów, w kontynuowaniu nauki i w wejściu na rynek pracy. Dane z międzynarodowych badań edukacyjnych, krajowych egzaminów zawodowych i monitoringu karier IBE pozwalają nakreślić dość spójny obraz: szkoły zawodowe dobrze przygotowują do nauki praktycznych umiejętności i umożliwiają szybkie wejście na rynek pracy. Wyzwaniem dla nich jest to, że przyszli uczniowie często rozpoczynają naukę z niższymi kompetencjami ogólnymi, co pokazują wyniki PISA odnoszące się do 15-latków. To problem o charakterze systemowym, który może również przekładać się na rzadsze kontynuowanie nauki po ukończeniu szkoły zawodowej.

Wyniki uczniów i uczennic

Ważnym kontekstem analizy stanu kształcenia zawodowego są dane o kompetencjach uczniów przedstawione w rozdziałach 2 na stronie 26 i 3 na stronie 73. Pokazują one, z jakimi umiejętnościami rozpoczynają naukę uczniowie szkół zawodowych. Nie dysponujemy jednak wiarygodnymi danymi pozwalającymi porównywać rozwój kompetencji uczniów w różnych rodzajach szkół zawodowych. Z badania PISA 2022 wynika, że poziom kompetencji ogólnych jest relatywnie niski już na początku kształcenia, ale nie wiemy, czy i jak bardzo te różnice pogłębiają się w trakcie nauki. Mamy wprawdzie wyniki maturalne, ale obejmują one jedynie absolwentów techników, a nie wszyscy absolwenci techników przystępują do matury. Tymczasem poziom kompetencji ogólnych ma znaczenie dla dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej.

Egzaminy zawodowe

Egzaminy zawodowe są kluczowym elementem polskiego systemu kształcenia zawodowego. W 2024 roku certyfikat kwalifikacji zawodowej uzyskało 79% zdających. Częściej nie zdawano części praktycznej (zdało ją 80% zdających) niż pisemnej (90%) (CKE, 2024). Wyniki bardzo różnią się między kwalifikacjami. Wśród uczniów zdawalność wahała się od ponad 90% w części kwalifikacji gastronomicznych do niespełna 60% w niektórych informatycznych.

Zdawalność nie jest jednak prostą miarą jakości kształcenia. Egzaminy odbywają się w kilku sesjach w roku, zdający mogą do nich przystępować wielokrotnie, a zadania nie są porównywalne między kwalifikacjami ani w czasie (Sitek, 2019). Więcej mówią dane z monitoringu karier, które pokazują, jaka część absolwentów uzyskuje kwalifikacje. Wśród absolwentów z 2022 roku dyplom zawodowy uzyskało 72% absolwentów techników i 69% absolwentów szkół policealnych. W branżowych szkołach I stopnia 43% absolwentów uzyskało dyplom zawodowy, a 28% świadectwo czeladnicze (IBE, 2024).

Losy absolwentów

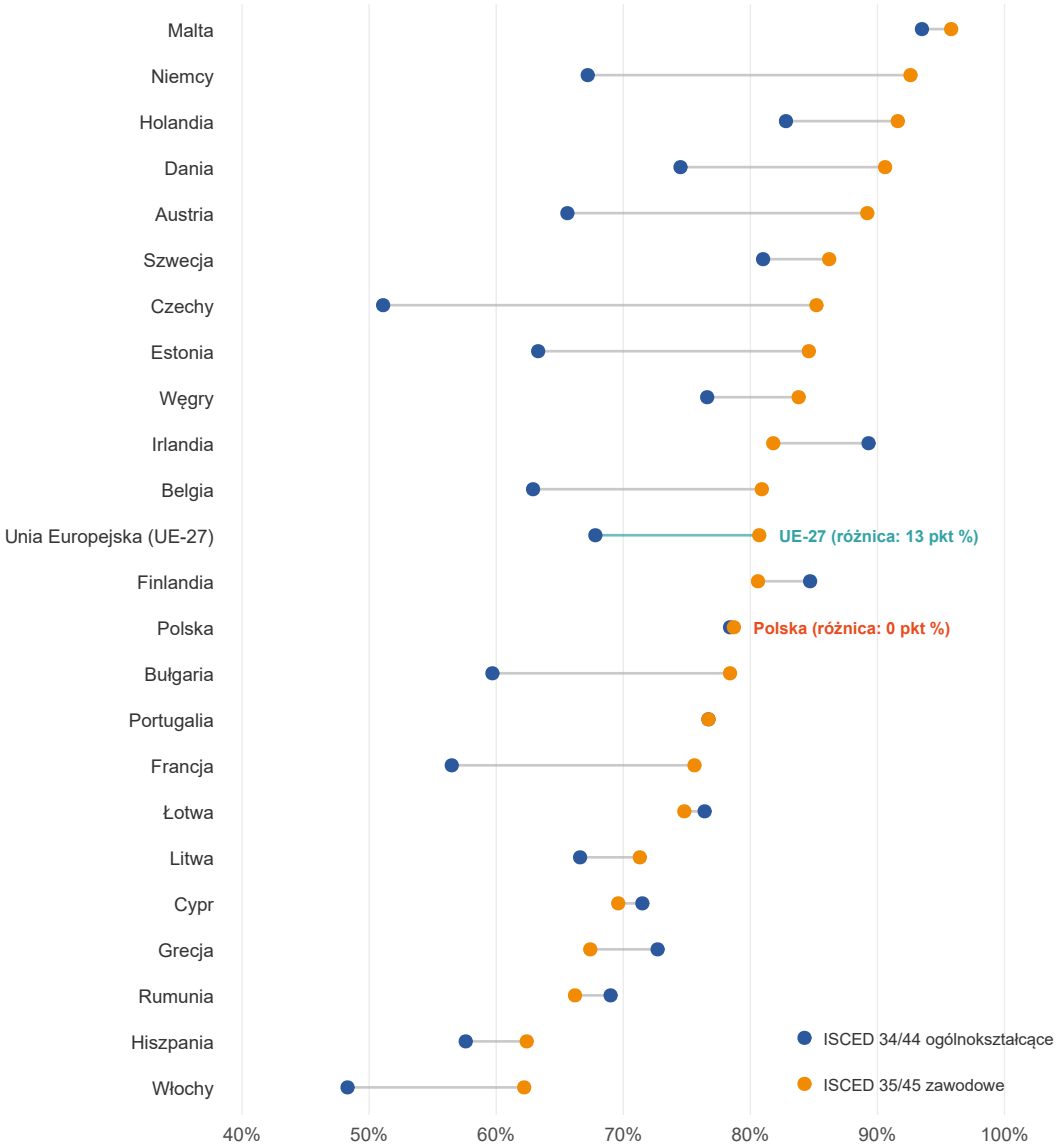
Ważnym sposobem oceny efektywności kształcenia zawodowego jest obserwacja dalszych losów absolwentów. Dane z monitoringu karier pozwalają prześledzić, jak różne ścieżki edukacyjne przekładają się na dalszą naukę, zatrudnienie i stabilizację zawodową.

W 2023 roku wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–34 lata z wykształceniem zawodowym, które ukończyły edukację od roku do trzech lat wcześniej, wyniósł w Polsce 78,7%. Był bardzo

zbliżony do wskaźnika dla osób z wykształceniem ogólnokształcącym (78,4%), ale niższy od średniej dla UE-27 (80,7%). W kolejnych latach wartości te się wahały: w 2024 roku wskaźnik dla absolwentów kształcenia zawodowego spadł do 75,4%, a w 2025 roku wyniósł 76,9% (Eurostat, 2026c). W Niemczech zatrudnienie absolwentów kształcenia zawodowego wynosiło 92,6%, w Holandii 91,6%, w Danii 90,6%, a w Austrii 89,2%. Z kolei najniższe wartości odnotowano we Włoszech (62,2%), Grecji (67,4%) i Rumunii (66,2%).

Wykres 4.3

Wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–34 lata według rodzaju wykształcenia średniego w 2023 roku



Dotyczy osób w wieku 20–34 lata, które uzyskały wykształcenie średnie (ISCED 3 lub 4) w okresie od 1 roku do 3 lat przed badaniem. Zestawienie nie obejmuje czterech krajów UE, dla których nie ma danych o wykształceniu ogólnokształcącym w tej kategorii wieku (Chorwacja, Luksemburg, Słowenia, Słowacja).

Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat, 2026c.

Czym jest monitoring karier i jak działa?

Monitoring karier absolwentów szkół ponadpodstawowych jest od 2021 roku zadaniem ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, określonym w art. 26b ustawy – Prawo oświatowe. Minister powierzył jego prowadzenie Centrum Informatycznemu Edukacji (CIE). Celem monitoringu jest dostarczanie rzetelnych informacji o dalszych losach młodych ludzi: czy kontynuują edukację, czy podejmują pracę, jak szybko osiągają stabilne zatrudnienie i jakie uzyskują dochody. Informacje mają wspierać zarówno politykę państwa, jak i decyzje podejmowane w szkołach, samorządach oraz przez samych absolwentów i absolwentki.

Monitoring jest prowadzony co roku. Obejmuje absolwentów sprzed roku, dwóch i siedmiu lat, a także absolwentów szkół ponadgimnazjalnych z lat 2018/2019–2023/2024. Wykorzystuje dane z SIO, systemu POL-on, okręgowych komisji egzaminacyjnych i ZUS. CIE łączy te dane i usuwa z nich numery PESEL. Wyniki opracowuje Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE PIB).

Wyniki są publikowane w raporcie krajowym, raportach wojewódzkich i branżowych, a każda szkoła otrzymuje raport o swoich absolwentach. Raport krajowy nie podaje wyników dla grup liczących mniej niż 10 osób.

Co w kolejnych latach?

IBE PIB i CIE przygotowują portal z interaktywnymi zestawieniami wyników. Zgodnie z obecnymi planami ma on zostać uruchomiony w 2028 roku. Od 2026 roku monitoring obejmuje też dane KRUS, a zakres danych z systemów oświatowych pozwala uwzględnić wyniki egzaminów, niepełnosprawność i pochodzenie absolwentów. Dzięki temu lepiej widoczne będą osoby pracujące w rolnictwie, absolwenci z trudnościami w nauce lub barierami zdrowotnymi oraz młodzież z doświadczeniem migracji.

Nowe dane pokażą pełniejszy obraz różnych dróg edukacyjnych i zawodowych, a analizy lepiej opiszą sytuację absolwentów. Rozszerzenie wykorzystywanych informacji wzmocni także praktyczną funkcję monitoringu, wspierając trafniejsze decyzje w polityce edukacyjnej i na rynku pracy.

Badanie sondażowe absolwentów techników oraz branżowych szkół I stopnia z roku szkolnego 2021/22 pokazało duże zróżnicowanie sposobów wchodzenia na rynek pracy (Płachecki i in., 2023). Wśród absolwentów techników częściej pojawiają się elastyczne modele zatrudnienia. W pierwszym roku po ukończeniu szkoły praca w niepełnym wymiarze dotyczyła około 10–12% badanych, a podobny odsetek pracował w wymiarze przekraczającym pełny etat. W branżowych szkołach I stopnia niestandardowe zajęcia były deklarowane rzadziej, choć wyraźnie zależały od kierunku kształcenia, płci i tego, czy absolwent kontynuował naukę.

Istotne jest także to, że duża część aktywności zawodowej młodych odbywa się w formach zatrudnienia, które nie pojawiają się w danych ZUS. Dotyczy to przede wszystkim uczniów i studentów do 26. roku życia pracujących na umowach zlecenia zwolnionych ze składek oraz osób wykonujących umowy o dzieło. W okresach największej aktywności nawet 20% absolwentów techników kontynuujących naukę pracowało w takich formach zatrudnienia. Wśród absolwentów branżowych szkół I stopnia w wieku poniżej 26 lat odsetek ten sięgał 15–17%. Te prace – sezonowe, krótkotrwałe, nieregularne – są realnym doświadczeniem zawodowym, choć pozostają niewidoczne w systemach administracyjnych.

Monitoring oparty na danych ZUS (Humenny i in., 2025) pokazuje ostrożniejszy obraz przejścia na rynek pracy, bo dotyczy wyłącznie zatrudnienia objętego ubezpieczeniem społecznym. We wrześniu 2022 roku, kilka miesięcy po ukończeniu szkoły, pracowało tylko 20% absolwentów techników i 22% absolwentów branżowych szkół I stopnia. Rok później odsetki te wynosiły 33% i 43%, a wliczając osoby łączące pracę z nauką, odpowiednio, 48% i 54% (IBE, 2024). Dane dla rocznika 2019, omawiane w dalszej części rozdziału, dotyczą innego rocznika i innego momentu pomiaru, dlatego wartości te nie są wprost porównywalne.

Wyniki wskazane wyżej najlepiej czytać razem. Sondaż pokazuje mobilność i szeroki zakres aktywności zawodowej typowy dla pierwszych miesięcy dorosłego życia. Dane administracyjne pozwalają śledzić moment, w którym praca staje się stała i jest objęta ubezpieczeniem społecznym. Nie są to rozbieżne obrazy, lecz odrębne perspektywy opisujące różne etapy tego samego procesu. Razem prowadzą do spójnego wniosku: młodzi absolwenci, zwłaszcza absolwenci techników kontynuujący naukę i absolwenci branżowych szkół I stopnia podejmujący prace dorywcze, są bardziej aktywni zawodowo, niż sugerują dane ZUS.

Badanie panelowe objęło wyłącznie absolwentów techników i branżowych szkół I stopnia. Dane administracyjne dotyczą pełnej populacji absolwentów i umożliwiają porównania między liceami, technikami i szkołami branżowymi. Wszystkie wartości deklaratywne

pochodzą z sondażu panelowego (Płachecki i in., 2023), a wskaźniki formalnego zatrudnienia – z monitoringu administracyjnego (Humenny i in., 2025).

Absolwentki i absolwenci liceów ogólnokształcących

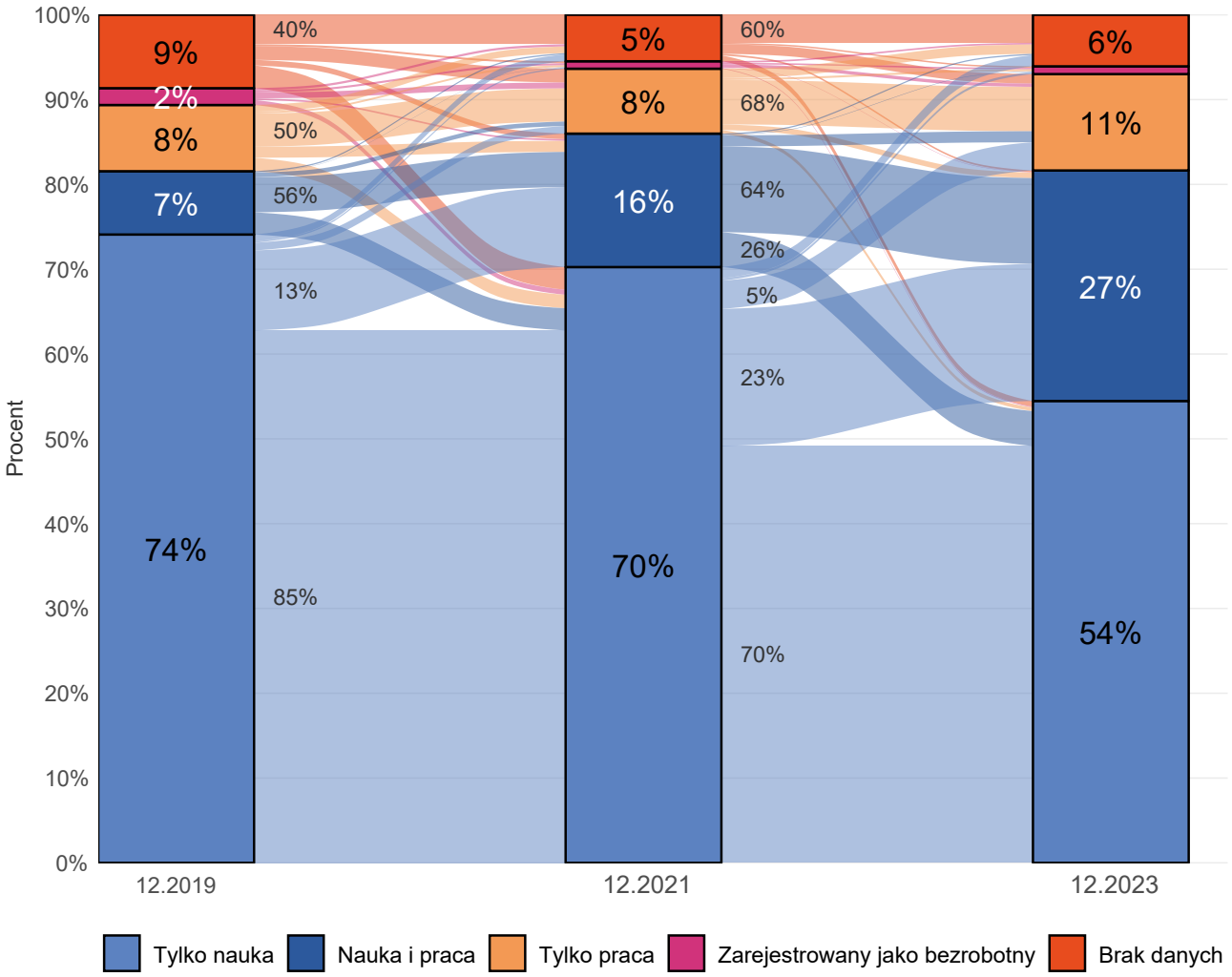
W tej części omówiono losy absolwentek i absolwentów czterech typów szkół: liceów ogólnokształcących, techników, branżowych szkół I stopnia i szkół policealnych. Pokazanie ich ścieżek pomaga zrozumieć różnice między typami szkół.

Licea pełnią przede wszystkim funkcję przygotowania do studiów, a wejście na rynek pracy następuje zwykle dopiero po kilku latach (wykres 4.4). W grudniu roku ukończenia szkoły uczyło się 82% absolwentów (74% bez łączenia nauki z pracą). 79% uczyło się zarówno w grudniu 2019, jak i w grudniu 2021 roku, a 73% także w grudniu 2023 roku.

W pierwszych miesiącach po maturze tylko co siódmy absolwent podjął pracę: w grudniu 2019 roku pracowało 15% absolwentów, w tym tylko 8% bez kontynuowania nauki. Z czasem przybywało osób łączących studia z pracą. Po czterech latach dotyczyło to ponad jednej czwartej rocznika. Licealiści wchodzili na rynek pracy później niż absolwenci techników i szkół branżowych.

Wykres 4.4

Przepływy pomiędzy statusami edukacyjno-zawodowymi w okresie 4 lat, począwszy od grudnia roku zakończenia nauki – absolwenci liceów ogólnokształcących dla młodzieży z 2019 r. – ogółem



Kolumny na wykresie pokazują status absolwentów w kolejnych latach obserwacji. Paski pokazują przejścia między statusami. Im szerszy pasek, tym więcej absolwentów przeszło daną ścieżkę.

Źródło: dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych pozyskane w 2024 r.

Różnice płci dotyczyły głównie edukacji. Absolwentki liceów częściej wybierały studia i rzadziej z nich rezygnowały: do końca obserwacji 87% z nich miało dyplom lub nadal studiowało, wobec 84% absolwentów. Mężczyźni częściej podejmowali pracę w trakcie studiów, co dawało im wcześniejsze doświadczenie zawodowe, ale czasem wydłużało drogę do dyplomu.

Absolwentki i absolwenci techników

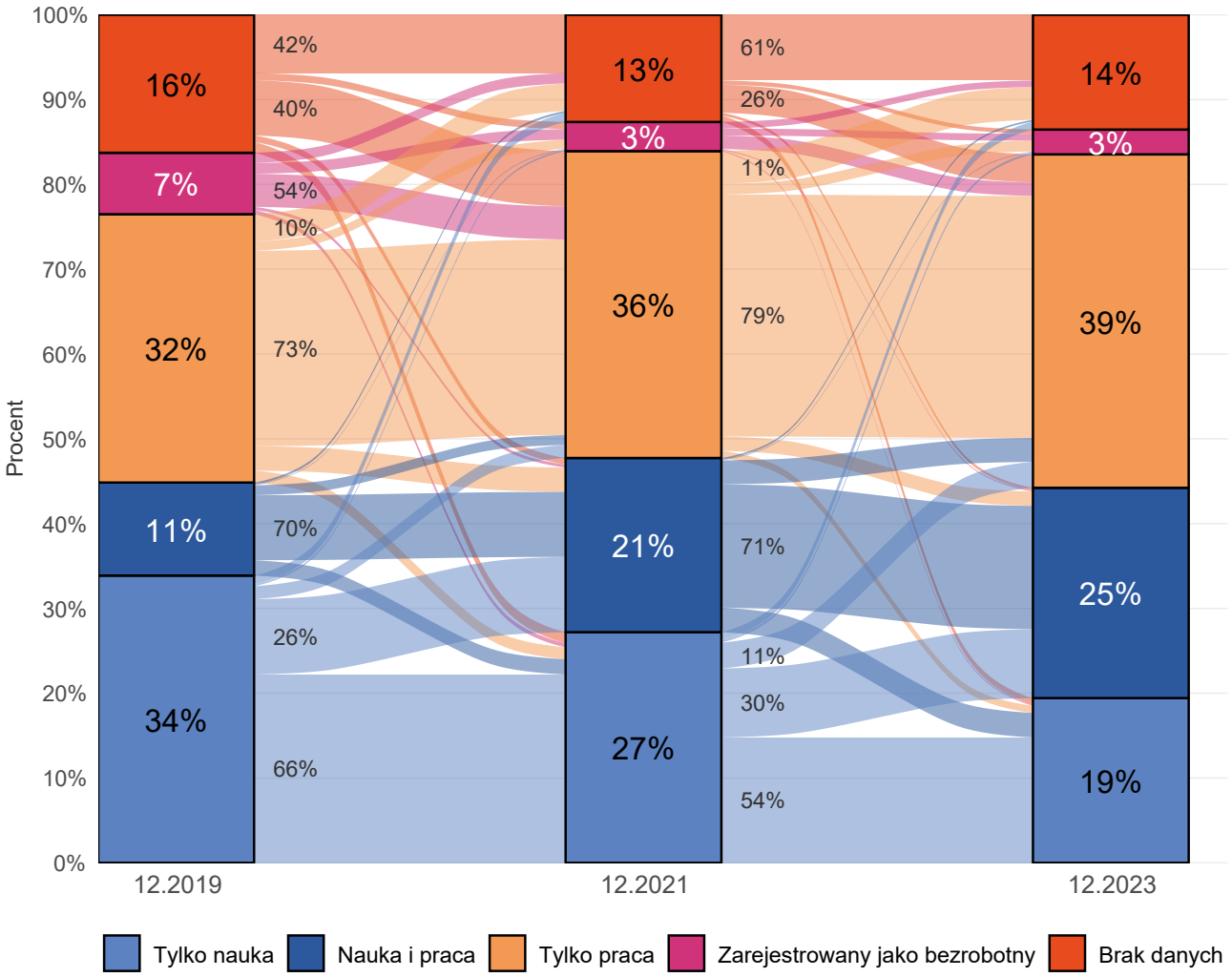
Ścieżki absolwentów techników były bardziej zróżnicowane niż ścieżki absolwentów liceów. W grudniu 2019 roku uczyło się 45% absolwentów, w tym 34% bez łączenia nauki z pracą, a 32% pracowało bez kontynuowania nauki. Kobiety częściej niż mężczyźni kontynuowały naukę bez łączenia jej z pracą. Podobnie jak wśród absolwentów liceów, w kolejnych latach rosła liczba osób łączących naukę z pracą. Po dwóch latach naukę z pracą łączyła co piąta osoba (21%), a po czterech – co czwarta (25%). Część osób, które początkowo tylko pracowały, wróciła do edukacji.

Praca odgrywała w tej grupie kluczową rolę. W całym okresie obserwacji absolwenci techników pracowali średnio przez 20 miesięcy, a średni całkowity czas łączenia pracy z nauką to 31 miesięcy. Okresy bezrobocia były krótkie i występowały rzadko: udział zarejestrowanych bezrobotnych spadł z 7% w grudniu 2019 roku do 3% dwa lata później. W rejestrach nie było danych o aktywności 13–16% absolwentów, co może oznaczać pracę za granicą, zatrudnienie poza systemem ZUS lub inne formy aktywności niewidoczne w monitoringu.

Z upływem czasu rosła przewaga pracy nad edukacją. Absolwenci techników osiągali stabilne zatrudnienie przeciętnie po 26 miesiącach (mężczyźni po 25, kobiety po 28), a stabilizację ścieżki edukacyjnej po 29 miesiącach. Kobiety częściej niż mężczyźni kontynuowały naukę bez przerw.

Wykres 4.5

Przepływy pomiędzy statusami edukacyjno-zawodowymi w okresie 4 lat począwszy od grudnia roku zakończenia nauki – absolwenci techników z 2019 r. – ogółem



Źródło: dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych pozyskane w 2024 r.

Absolwentki i absolwenci branżowych szkół I stopnia

Absolwenci z 2019 r. kończyli dawne klasy zasadniczej szkoły zawodowej, prowadzone już w branżowych szkołach I stopnia. Pierwsi absolwenci właściwych szkół branżowych I stopnia skończyli naukę dopiero w 2020 r. Ta grupa przechodziła z edukacji do pracy szybciej niż absolwenci liceów i techników, a powroty do szkoły należały do rzadkości. W grudniu 2019 roku 37% absolwentów pracowało, 14% łączyło naukę z pracą, a 16% wyłącznie kontynuowało naukę – pozostałe 11% absolwentów to osoby zarejestrowane jako bezrobotne. Po dwóch latach 60% absolwentów pracowało i nie kontynuowało nauki, a większość osób, które początkowo się uczyły, zakończyła edukację i podjęła pracę. U części absolwentów nie odnotowano aktywności edukacyjnej ani zawodowej w danych monitoringu, co może wynikać m.in. z pracy za granicą, zatrudnienia w systemach niewidocznych w danych ZUS, pracy na podstawie umowy o dzieło, umowy zlecenia niepodlegającej oskładkowaniu lub pracy nieformalnej.

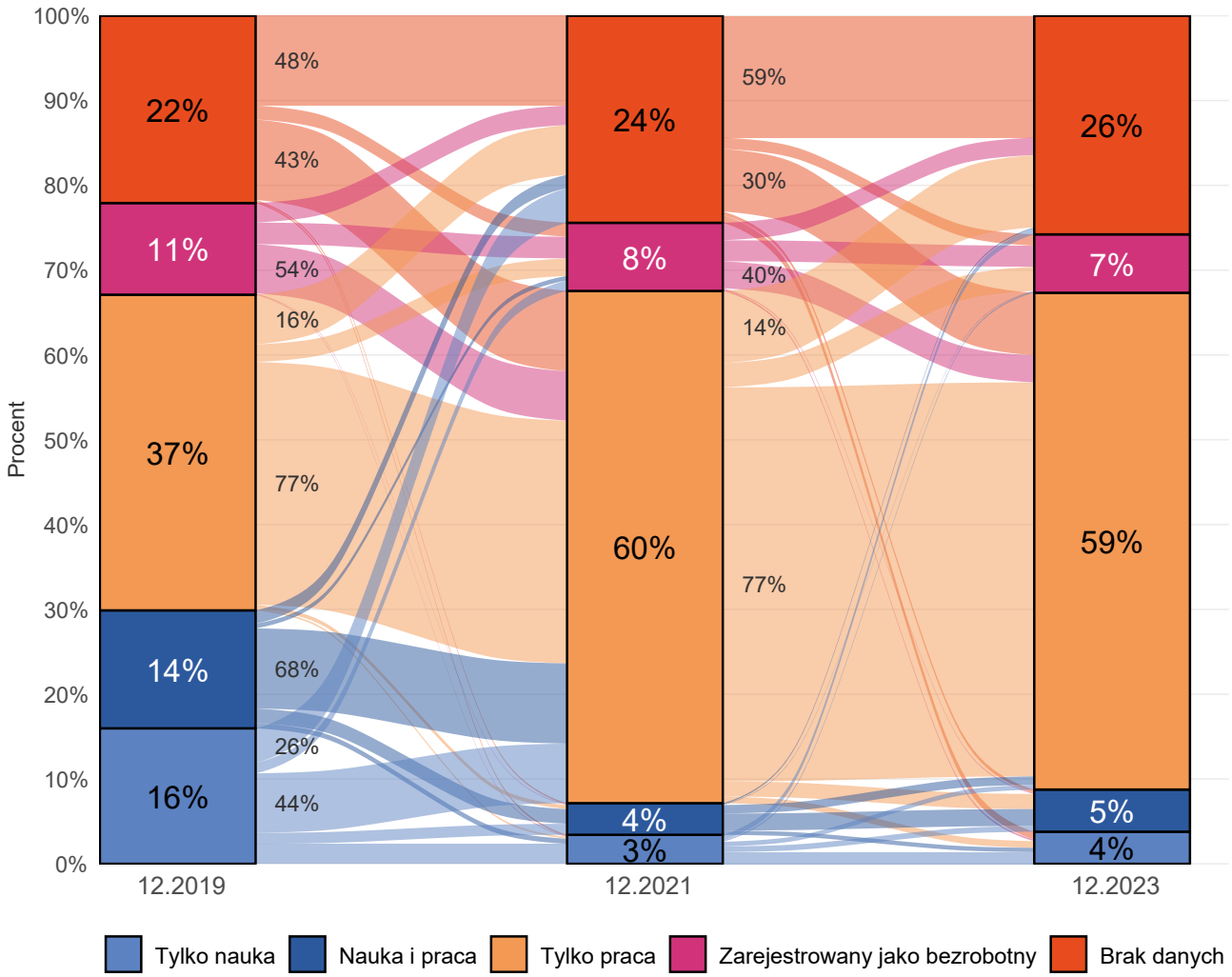
Pod koniec 2023 roku struktura aktywności edukacyjno-zawodowej niewiele się zmieniła. Praca wciąż dominowała, a odsetek osób niewidocznych w rejestrach używanych w monitoringu wzrósł do 26%. W całym okresie obserwacji absolwenci pozostawali średnio przez 14 miesięcy w kategorii „brak danych o aktywności".

Wejście na rynek pracy kobiet z tej grupy było trudniejsze. Rzadziej podejmowały pracę, częściej doświadczały bezrobocia, ale częściej także kontynuowały edukację (maturę zdobyło 18% kobiet wobec 10% mężczyzn). Stabilne zatrudnienie osiągały średnio po 25 miesiącach, podczas gdy mężczyźni po 20 miesiącach. U 28% absolwentek stabilne zatrudnienie nie pojawiło się w całym okresie obserwacji.

Istotne były także różnice między absolwentami, którzy uczyli się jako młodociani pracownicy, a pozostałymi. W roczniku absolwentów z 2022 r. młodociani pracownicy stanowili 63% absolwentów. Od września roku ukończenia szkoły odsetek osób, które tylko pracowały, był wśród nich o 9–11 punktów procentowych wyższy niż wśród pozostałych absolwentów (IBE, 2024).

Wykres 4.6

Przepływy pomiędzy statusami edukacyjno-zawodowymi w okresie 4 lat począwszy od grudnia roku zakończenia nauki – absolwenci branżowych szkół I stopnia z 2019 r. – ogółem



Źródło: dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych pozyskane w 2024 r.

Absolwentki i absolwenci szkół policealnych

Absolwentki i absolwenci szkół policealnych stanowili odmienną grupę niż absolwenci pozostałych typów szkół. Wśród absolwentów z 2022 roku 77% stanowiły kobiety, a część osób miała już za sobą doświadczenie zawodowe.

Ścieżki edukacyjno-zawodowe w tej grupie były znacznie bardziej stabilne niż w przypadku absolwentów liceów, techników czy szkół branżowych. Przez cały okres obserwacji, od lipca 2022 do marca 2024 roku, dominowała praca bez kontynuowania nauki: na początku dotyczyła

60% absolwentów, a na końcu 63%. Dalszą naukę kontynuowało 20–24% absolwentów, a 9–10% łączyło naukę z pracą. Osoby, które się uczyły, częściej wybierały kolejną szkołę policealną (15% w grudniu 2022 roku) niż studia (9%). Bezrobocie rejestrowane utrzymywało się na poziomie 3%. Natomiast u 22–24% absolwentów monitoring nie odnotował ani aktywności edukacyjnej, ani zawodowej (IBE, 2024).

Dane z monitoringu pokazują, że ścieżki absolwentów wyraźnie zależą od typu szkoły. Licea przygotowują przede wszystkim do dalszej edukacji, technika łączą zdobywanie kwalifikacji zawodowych z możliwością kontynuowania nauki, a branżowe szkoły I stopnia prowadzą głównie do szybkiego wejścia na rynek pracy. Szkoły policealne pełnią odmienną funkcję. Służą przede wszystkim uzupełnianiu lub zmianie kwalifikacji zawodowych osób, które często mają już doświadczenie na rynku pracy.

Większość absolwentów techników i szkół branżowych stosunkowo szybko podejmuje i utrzymuje zatrudnienie, a okresy bezrobocia są zazwyczaj krótkie. Jednocześnie różnice między kobietami i mężczyznami oraz między absolwentami będącymi i niebędącymi młodocianymi pracownikami pokazują, że ich sytuacja nie jest jednorodna. W kształceniu zawodowym możliwości dalszego kształcenia i awansu edukacyjnego są wykorzystywane rzadziej niż możliwości wejścia na rynek pracy, szczególnie w przypadku absolwentów branżowych szkół I stopnia. Z perspektywy całego systemu istotne jest więc nie tylko sprawne przejście ze szkoły na rynek pracy, lecz także tworzenie warunków do dalszego podnoszenia kwalifikacji i zmiany ścieżki zawodowej na kolejnych etapach życia.

Podsumowanie

Dane z monitoringu karier absolwentów nie potwierdzają tezy, że absolwenci szkół zawodowych mają trudności ze znalezieniem zatrudnienia. Większość z nich stosunkowo szybko podejmuje pracę, a udział bezrobotnych z czasem spada, choć wśród absolwentów branżowych szkół I stopnia pozostaje wyraźnie wyższy niż w innych typach szkół. Znacznie większym wyzwaniem okazuje się stworzenie możliwości dalszego rozwoju edukacyjnego i zawodowego.

Mimo kierunku reform polski system nadal opiera się przede wszystkim na nauczaniu szkolnym. Utrzymują się także różnice społeczne między ścieżkami kształcenia. Dotyczy to szczególnie branżowych szkół I stopnia, częściej wybieranych przez uczniów z rodzin o niższym statusie

społeczno-ekonomicznym. Wskazuje to na potrzebę wzmacniania jakości kształcenia w szkołach branżowych, w tym praktycznej nauki zawodu i współpracy z pracodawcami.

Polski model kształcenia zawodowego coraz wyraźniej odchodzi od koncepcji szkoły przygotowującej do wykonywania jednego zawodu na rzecz systemu łączącego edukację ogólną, kwalifikacje zawodowe i uczenie się przez całe życie. Reformy ostatnich lat miały poprawić drożność ścieżek edukacyjnych i współpracę z pracodawcami oraz stworzyły nowe instytucje wspierające rozwój kompetencji, takie jak branżowe centra umiejętności. Nadal jednak słabym ogniwem pozostaje łączenie nauki w szkole z uczeniem się w pracy oraz tempo dostosowywania oferty kształcenia do zmian gospodarczych i technologicznych.

Analizy rynku pracy pokazują, że cyfryzacja, automatyzacja i transformacja energetyczna zmieniają zapotrzebowanie na kompetencje szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. W tych warunkach powodzenie kształcenia zawodowego nie zależy wyłącznie od tego, czy absolwent szybko znajdzie pierwszą pracę. Ważne jest to, czy system ułatwia kolejne przejścia: między szkołą i pracą, między zawodami oraz między pracą i dalszym uczeniem się. Gdy kwalifikacje szybko się dezaktualizują, kluczowa staje się umiejętność zmiany ścieżki zawodowej. Zyskają na niej absolwenci, ale też cała gospodarka.

Bibliografia

Cedefop. (2025). *Key indicators on VET*. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/key-indicators-on-vet

Cherniaiev, H., Dąbrowski, L., Hofman, M., Pater, R., Smoliński, P., Szwedor, K. (2025). *Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

CKE. (2024). *Sprawozdanie z osiągnięć zdających egzamin zawodowy oraz egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w 2024 roku*. Centralna Komisja Egzaminacyjna. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2024/Sprawozdanie_EZ_EK_w_2024_roku.pdf

Eurostat. (2025). *Pupils and students enrolled by education level, programme orientation, completion and sex* [educ_uoe_enra16]. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRA16

Eurostat. (2026a). *Pupils enrolled in upper secondary education by programme orientation, sex, type of institution and intensity of participation* [educ_uoe_enrs04]. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRS04

Eurostat. (2026b). *Population aged 20-34 in private households with work experience while studying by educational attainment level and years since completion of highest level of education* [edat_lfs_9919]. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFS_9919

Eurostat. (2026c). *Employment rates of young persons not in education and training by educational attainment level and years since completion of highest level of education* [edat_lfse_24]. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_24

Eurostat. (2026d). *Public expenditure on education by education level and programme orientation – as % of GDP* [educ_uoe_fine06]. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_FINE06

Eurostat. (2026e). *Public expenditure on education per pupil/student based on FTE by education level and programme orientation* [educ_uoe_fine09]. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_FINE09

Główny Urząd Statystyczny. (2024). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2023/2024*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20232024,1,19.html

Główny Urząd Statystyczny. (2025). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20242025,1,20.html

Humenny, G., Kłobuszewska, M., Leyk, A., Płachecki, T., Płatkowski, B., Stasiowski, J., Żółtak, T. (2025). *Raport metodologiczny: Trafność i rzetelność wskaźników wykorzystywanych w monitoringu karier absolwentów. Wyniki na podstawie sondażowego badania panelowego i danych administracyjnych dla rocznika 2021/2022*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://losyabsolwentow.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2025/06/Raport_metodologiczny_monitoring_31_03_an.pdf

Instytut Badań Edukacyjnych (2024). *Raport ogólnopolski z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych z roku 2022 – edycja 2024.* https://www.gov.pl/web/edukacja/monitoring-karier-absolwentow-publicznych-i-niepublicznych-szkol-ponadpodstawowych-edycja-2024

Pater, R., Cherniaiev, H. (2023). Prognozowanie zapotrzebowania na pracowników w warunkach informacji ilościowych i jakościowych. *Rynek Pracy*, *185*(2), 24–51. https://rynekpracy.publisherspanel.com/article/537541/pl

Płachecki, T., Kłobuszewska, M., Humenny, G., Stasiowski, J., Sitek, M., Płatkowski, B. (2023). *Uwarunkowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów branżowych szkół I stopnia i techników* (Losy Absolwentów – Monitorowanie, Publikacje, Analizy [LAMPA], t. 2). Instytut Badań Edukacyjnych. https://losyabsolwentow.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/Raport_z_III_rundy_monitoringu_v2.pdf

Salas-Velasco, M. (2024). Vocational education and training systems in Europe: A cluster analysis. *European Educational Research Journal*, *23*(3), 434–449. https://doi.org/10.1177/14749041221151189

Sitek, M. (2019). Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe. W: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka (red.). *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy* (s. 216–243). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Thapa, H. S. (2024). Development of employability skills through work-based learning. *Journal of Technical and Vocational Education and Training*, *18*(1), 102–111. https://doi.org/10.3126/tvet.v18i1.62750

5. Zawód nauczyciela

Wprowadzenie

Nowoczesne budynki, technologie i nakłady finansowe są ważne, ale o sukcesie systemów edukacyjnych w największym stopniu decydują kompetencje nauczycieli i nauczycielek. Liczne badania pokazują, że spośród czynników zależnych od szkoły to jakość pracy nauczycieli ma największe znaczenie dla osiągnięć uczniów (Hanushek i in., 2019).

Nawet najlepiej zaprojektowane programy nauczania i nowoczesne narzędzia nie przynoszą efektów, jeśli brakuje osób zdolnych przełożyć je na codzienną praktykę szkolną. Wraz ze wzrostem różnorodności uczniów – pod względem potrzeb edukacyjnych, językowych i kulturowych – oraz złożoności funkcjonowania szkoły rola nauczycieli staje się coraz bardziej wymagająca. Gdy brakuje odpowiednich warunków pracy i wsparcia, rośnie obciążenie i stres nauczycieli. Zdolność szkoły do reagowania na nowe wyzwania stopniowo słabnie.

Ponad dziesięć lat temu *Raport o stanie edukacji* IBE wskazywał, że to kompetencje i jakość pracy nauczycieli i nauczycielek w największym stopniu kształtują wyniki systemu edukacji (zob. Federowicz i in., 2014). Wtedy sytuacja była inna – kadra była stabilna, a uczniowie osiągali świetne wyniki w badaniach międzynarodowych. W międzyczasie zmieniła się struktura wieku nauczycieli, dynamika wejść i odejść z zawodu oraz zakres obciążeń związanych z pracą w szkole. Inne są też potrzeby uczniów. W efekcie pytanie o rolę nauczycieli dotyczy dziś nie tylko jakości kształcenia, lecz także zdolności systemu do utrzymania ciągłości i równowagi kadrowej.

Dane pokazują rosnące napięcia strukturalne w dotychczasowym modelu funkcjonowania polskiej oświaty. Opierał się on na wysokim zaangażowaniu nauczycieli i relatywnie niskich wynagrodzeniach. Polska dysponuje dziś doświadczoną i dobrze wykształconą, lecz starzejącą się kadrą, funkcjonującą w warunkach rosnącego przeciążenia pracą i obniżonego dobrostanu zawodowego. W efekcie coraz większym wyzwaniem stają się odejścia na emeryturę oraz rezygnacje z pracy, zwłaszcza tam, gdzie nauczyciele mają atrakcyjne możliwości zatrudnienia poza szkołą.

W tym rozdziale pokazujemy, że polska oświata wchodzi w okres głębokiej zmiany. Nakładają się na siebie dwa procesy – spadek liczby uczniów związany z niżem demograficznym, szerzej omówionym w rozdziale 1 na stronie 7, i niepokojące dane o deklaracjach dotyczących

odejścia nauczycieli z zawodu. W połączeniu z niskim poczuciem docenienia zawodu wśród samych nauczycieli mogą one zachwiać stabilnością systemu. Czy możliwa jest taka transformacja systemu, która pozwoli inwestować w nauczycieli i ich rozwój, zanim niedobory kadrowe staną się problemem strukturalnym?

5.1. Starzejąca się kadra nauczycielska

Według danych GUS (2025, tabl. 7.1) w roku szkolnym 2024/2025 w polskim systemie oświaty było około 511 tysięcy etatów nauczycielskich. Nie jest to liczba zatrudnionych osób, ale liczba etatów przeliczeniowych, którą wylicza się, sumując formalny czas pracy wszystkich nauczycieli i nauczycielek w Polsce. Dzięki temu można wiarygodniej porównywać zatrudnienie nauczycieli w różnych placówkach.

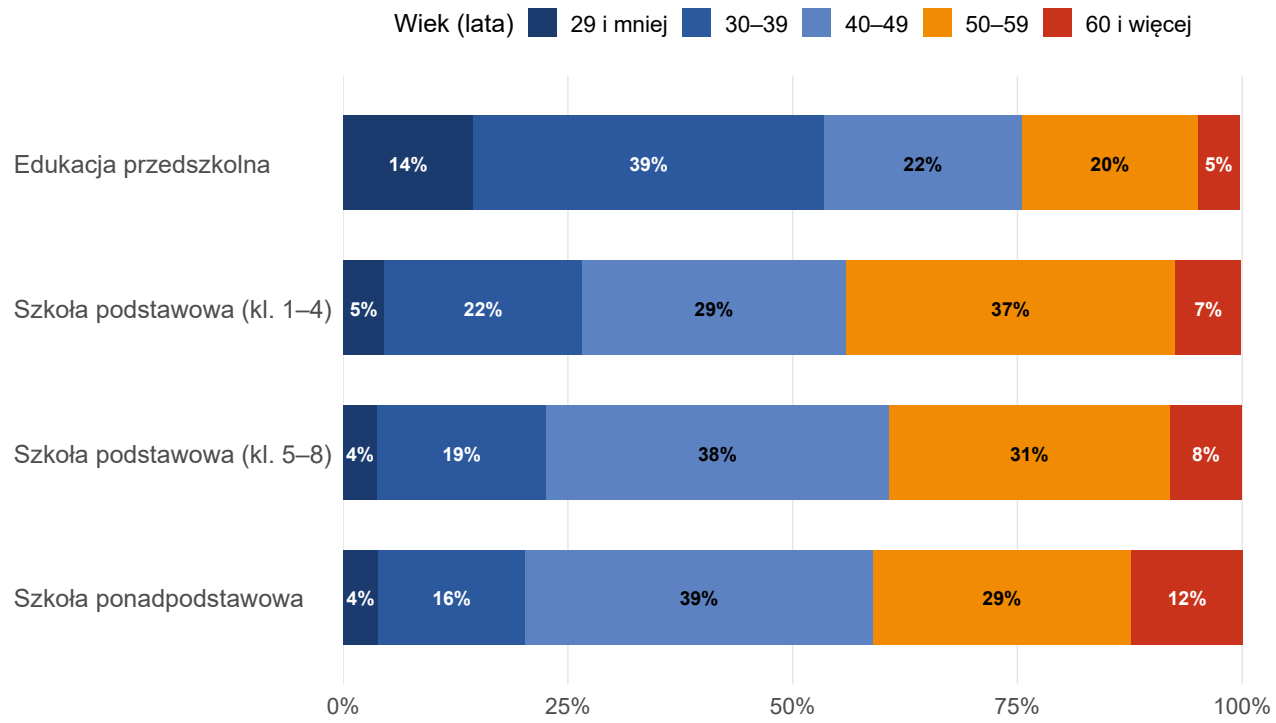
Największą część zatrudnienia stanowią etaty w szkołach podstawowych – nieco ponad 260 tys., czyli blisko połowę całego zatrudnienia nauczycielskiego. Na przedszkola przypada ok. 107 tys. etatów, a na szkoły ponadpodstawowe łącznie ok. 120–125 tys. etatów, przy czym zatrudnienie koncentruje się przede wszystkim w liceach ogólnokształcących i technikach – po ok. 54 tys. etatów w każdym z tych typów szkół. Szkolnictwo branżowe pozostaje niewielkim segmentem pod względem liczby etatów.

Jeszcze w pierwszej dekadzie XXI wieku Polska należała do krajów o relatywnie młodej kadrze nauczycielskiej. W badaniu TALIS 2013 średni wiek nauczyciela gimnazjum wynosił 42 lata, a w 2024 roku nauczyciela klas 5–8 – już 48 lat (Paczuska, 2025). Problemem jest nie tylko to, że kadra nauczycielska się starzeje, ale to, że nie ma jej kto zastąpić. Młodych nauczycieli jest mało, a przy obecnej strukturze wieku kadry liczba odchodzących z zawodu może wkrótce przewyższyć liczbę nowo zatrudnionych.

W 2023 roku wśród polskich nauczycieli największą grupę stanowiły osoby w wieku 40–59 lat. Odsetek nauczycieli poniżej 30. roku życia był bardzo niski i malał na kolejnych etapach edukacji (zob. wykres 5.1). Większość nauczycieli to kobiety, dla których ustawowy wiek emerytalny wynosi 60 lat. W zależności od etapu edukacji od ok. 5% (wychowanie przedszkolne) do ok. 12% (szkoły ponadpodstawowe) nauczycieli ma 60 lat lub więcej (Eurostat, 2025a).

Wykres 5.1

Struktura wieku nauczycieli według poziomu nauczania w Polsce w 2023 roku (w proc. danej kategorii poziomu nauczania)



Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostat (2025a).

Starzenie się kadry ma konsekwencje nie tylko organizacyjne, lecz także kompetencyjne. Dane TALIS 2024 wskazują, że nauczyciele z długim stażem częściej niż młodsi zgłaszają trudności w obszarach takich jak praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, wykorzystanie technologii czy adaptacja do zmian.

Przyczyny tej sytuacji są złożone. Wraz ze zmianą profilu ucznia i rosnącymi wymaganiami wobec szkoły, kompetencje zdobyte na początku kariery mogą okazywać się niewystarczające. Wyniki te mogą też wskazywać na słabości systemu doskonalenia nauczycieli, który nie zawsze skutecznie wspiera aktualizację i rozwój kompetencji (zob. Paczuska, 2025, rozdział 7).

Zastępowalność

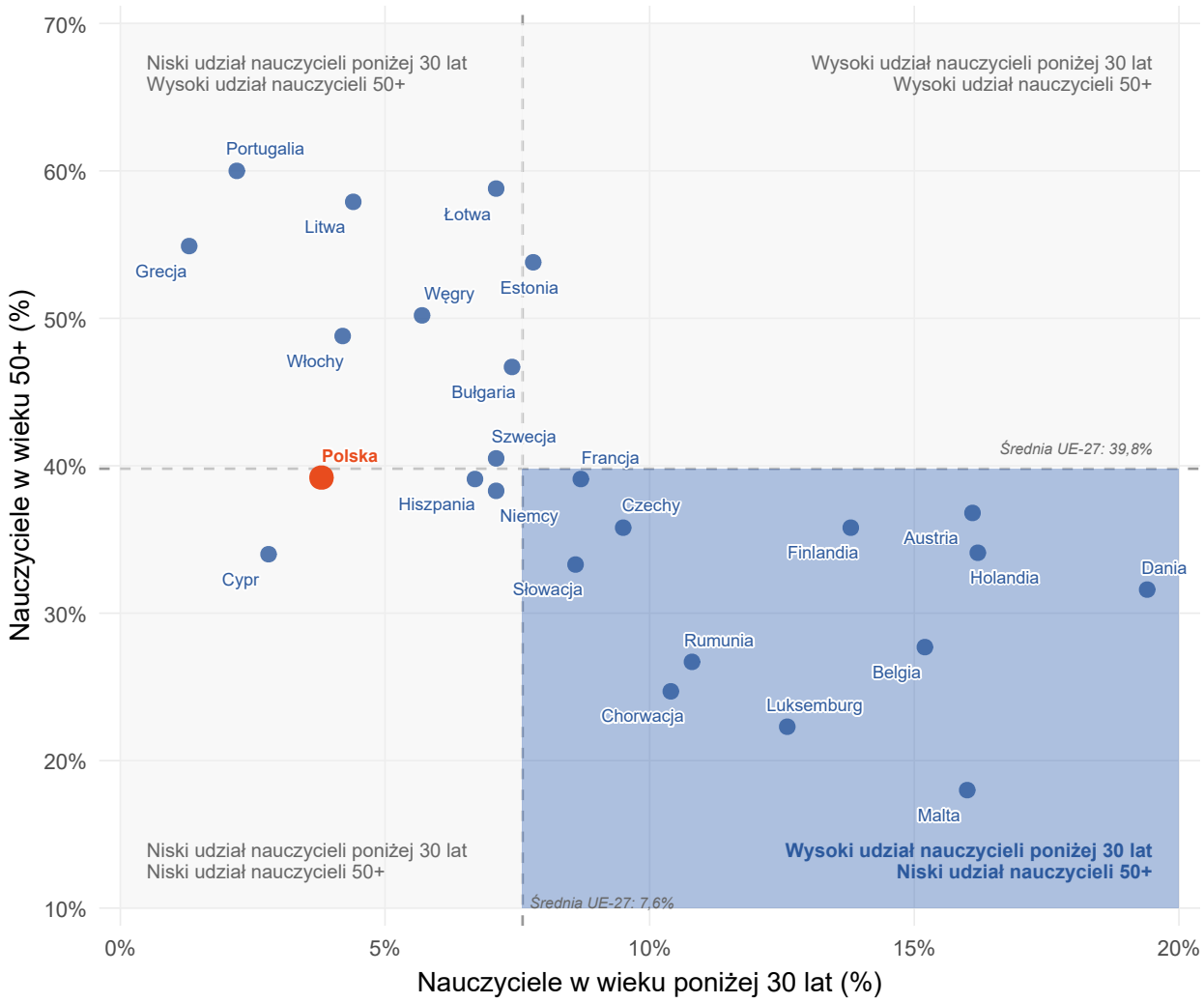
Kluczowym wskaźnikiem stabilności systemu jest zastępowalność, rozumiana jako relacja między liczbą nauczycieli odchodzących z zawodu a napływem nowych kadr. W dobrze funkcjonującym systemie procesy te równoważą się. W Polsce relacja ta jest zaburzona.

Przy obecnej strukturze wieku i niskim napływie młodych kadr nawet stabilizacja liczby uczniów nie zapobiegnie narastającym niedoborom nauczycieli w kolejnej dekadzie.

Starzenie się kadry nauczycielskiej jest zjawiskiem powszechnym w wielu krajach UE. Udział nauczycieli klas 5–8 w wieku 50 lat i więcej w Polsce (39%) jest zbliżony do średniej unijnej (40%) i niższy niż w państwach takich jak Portugalia, Grecja czy kraje bałtyckie. Na tle UE Polska wyróżnia się jednak bardzo niskim udziałem młodych nauczycieli, co osłabia zdolność systemu do odtwarzania kadr (zob. wykres 5.2).

Wykres 5.2

Odsetki nauczycieli i nauczycielek w wieku poniżej 30 lat i 50+ w krajach UE (poziom ISCED 2, w Polsce nauczyciele/nauczycielki klas 5–8), 2023



Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostat (2025a), dane za 2023 r.

Istotnym elementem tej struktury jest silna feminizacja zawodu nauczyciela, szczególnie na niższych etapach kształcenia. Dane Eurostatu za 2023 rok (Eurostat, 2025b) pokazują, że w wychowaniu przedszkolnym kobiety stanowiły w Polsce około 98% kadry, a w edukacji wczesnoszkolnej i młodszych klasach szkoły podstawowej około 88%, wobec odpowiednio niższych średnich unijnych. Na wyższych etapach edukacji feminizacja maleje, jednak także w starszych klasach szkoły podstawowej i szkołach ponadpodstawowych udział kobiet w Polsce pozostaje wyższy niż przeciętnie w UE.

Dane TALIS 2024 wskazują, że napływ kadr spoza sektora edukacji pozostaje w Polsce ograniczony. Około 40% nauczycieli deklaruje doświadczenie zawodowe poza oświatą. Jednak tylko 5% stanowią osoby z ponad dziesięcioletnim stażem w innej branży, które zdecydowały się na zmianę ścieżki zawodowej, wobec 9% w 22 krajach UE uczestniczących w TALIS (zob. Paczuska, 2025). W polskim systemie dominuje jedna ścieżka wejścia do zawodu, oparta na studiach kierunkowych i przygotowaniu pedagogicznym. Wiele krajów wprowadziło inne rozwiązania – alternatywne ścieżki dla osób z doświadczeniem zawodowym poza edukacją i programy przekwalifikowania do zawodu nauczyciela (zob. Gehrmann i Germer, 2025; Paczuska, 2025).

Polski system oświaty może wkrótce wejść w fazę, w której skala ubytków kadrowych zaczyna przewyższać liczbę nowych wejść do zawodu, zwłaszcza w regionach już dziś dysponujących mniejszymi zasobami i napotykających największe trudności rekrutacyjne. Tego procesu nie widać jeszcze w oficjalnych statystykach. Raport OECD *Education at a Glance 2025*, na podstawie danych przekazanych przez kraje, pokazuje porównywalne dane o faktycznych odejściach nauczycieli. W Polsce w roku szkolnym 2022/2023 około 1,7% nauczycieli odeszło na emeryturę, a 2,7% zrezygnowało z zawodu. Łączny odpływ (4,4%) był niższy niż średnio w OECD (6,5%), a odsetek nieobsadzonych stanowisk pozostawał niski. Na początku roku szkolnego 2022/2023 było ok. 5,7 tys. wakatów, czyli 1,0% etatów (OECD, 2025b, tab. D8.3 i D8.4; Paczuska, 2025). Sugeruje to, że nauczyciele i nauczycielki na razie rzadko odchodzą z zawodu. Liczba wakatów odpowiadała jednak 94% liczby absolwentów kierunków nauczycielskich z poprzedniego roku (OECD, 2025b, tab. D8.3). Ale dane te nie uwzględniają ukrytych braków, takich jak wakaty wypełniane tymczasowo godzinami ponadwymiarowymi, zastępstwami czy emerytami i nie pokazują najnowszych trendów. W barometrze zawodów z ostatnich lat nauczyciele znaleźli się na liście zawodów deficytowych, czyli takich, w których mogą wystąpić problemy z rekrutacją pracowników mających wymagane kwalifikacje oraz chęć do pracy (Antończak-Świder i Biernat, 2024).

Dane sondażowe z badań postaw nauczycieli (zob. ramka niżej) pokazują wysoki odsetek osób rozważających odejście z zawodu, szczególnie w pierwszych latach pracy. Sugeruje to, że problem zastępowalności ma charakter nie tylko demograficzny, lecz także motywacyjny. Praca w szkole jest dla młodych osób mało atrakcyjna: od jednej czwartej do jednej trzeciej nauczycieli, którzy zrezygnowali z pracy w roku szkolnym 2022/2023, miało staż krótszy niż pięć lat (OECD, 2025b, tab. D8.4). W warunkach rosnącej konkurencji o osoby z kompetencjami technicznymi i specjalistycznymi, edukacji coraz trudniej przyciągać nowych pracowników.

Problemy te są dodatkowo wzmacniane przez geograficzne zróżnicowanie procesów demograficznych i dostępności kadr. W jednych regionach szkoły konkurują o nauczycieli, w innych zmagają się z utrzymaniem nawet częściowych etatów, co bezpośrednio przekłada się na nierówności w dostępie do edukacji.

Perspektywa początkujących nauczycieli i nauczycielek – badania warszawskie

W latach 2021–2024 na Uniwersytecie Warszawskim zrealizowano dwa projekty badawcze dotyczące nauczycieli. Pierwszy objął 828 nauczycieli ze stażem do 5 lat, drugi 443 nauczycieli klas 5–8. Warszawa to specyficzny kontekst, gdzie wyższe koszty utrzymania przy tych samych pensjach wzmacniają czynnik ekonomiczny. Wnioski dotyczące braku uznania społecznego czy trudności z rodzicami wykraczają jednak poza specyfikę stolicy (Dobkowska i in., 2024; Żytko, 2025).

W 2021 roku niemal połowa respondentów (49%) deklarowała, że myśli o zmianie zawodu. W czerwcu 2024 roku, już po podwyżkach wynagrodzeń, proporcje pozostały zbliżone: 33% chciało zostać, 25% podjęło działania zmierzające do odejścia, 23% czekało na okazję. Widoczny był niepokojący trend: w pierwszym roku pracy 88% nauczycieli deklarowało zadowolenie, po 4–5 latach – tylko 66%.

Wśród czynników demotywujących dominowały: wynagrodzenie (75%), trudności we współpracy z rodzicami (49%), warunki pracy (29%). W badaniu z 2024 roku najbardziej dotkliwe okazały się czynniki systemowe: niskie zarobki, brak uznania, częste zmiany przepisów, niemotywujący awans. Co istotne, w badaniach prowadzonych tymi samymi narzędziami w Grecji, Austrii i Turcji czynniki systemowe nie dominowały tak wyraźnie, co wskazuje na polską specyfikę (Żytko, 2025).

Nauczycieli rozważających odejście cechuje znacznie wyższy poziom wypalenia: 66% czuje się pozbawionych energii po dniu pracy (wobec 31% nieplanujących odejścia), a 47%

deklaruje negatywny wpływ pracy na zdrowie (wobec 16%). Czynnikiem chroniącym okazała się motywacja wewnętrzna: nauczyciele, którzy wybrali zawód zgodny z zainteresowaniami i z chęci do pracy z dziećmi, znacznie rzadziej rozważają zmianę niż ci kierujący się motywacją zewnętrzną.

Nauczyciele zawodu – kim są i z jakimi wyzwaniami pracują?

Nauczyciele zawodu tworzą grupę o unikalnym profilu zawodowym. W większości wchodzą do szkoły z doświadczeniem pracy w branży, często w ramach zmiany ścieżki życiowej. Wnosi to znajomość realiów pracy, technologii i praktycznych standardów. Jednocześnie pracują w środowisku, które stawia przed nimi nowe wyzwania (zob. rozdział 4, gdzie opisujemy system kształcenia zawodowego).

Do zawodu nauczyciela przyciąga ich pasja do dziedziny i satysfakcja z wpływu na rozwój młodych ludzi. Ważna jest też stabilność zatrudnienia i możliwość pogodzenia pracy z życiem rodzinnym. Kontakt z uczniami i uczennicami daje im poczucie sensu i widoczne rezultaty swoich działań, szczególnie gdy absolwenci wracają z informacją o rozpoczętej pracy i swoich sukcesach zawodowych. Rola nauczyciela zawodu pozwala też na własny rozwój – uczenie się nowych technologii, metod pracy, czasem także zarządzania.

Ale praca ta nie jest wolna od wyzwań. W wielu szkołach brakuje aktualnych materiałów dydaktycznych i nowoczesnych pracowni, co utrudnia prowadzenie praktycznych zajęć na poziomie zgodnym z wymaganiami branży. Presja uczniów i rodziców, obciążenia administracyjne czy konieczność samodzielnego tworzenia materiałów dodatkowo podnoszą emocjonalne koszty pracy. Wyzwaniem pozostaje także system doskonalenia, który rzadko odpowiada na potrzeby branżowe nauczycieli. Chcieliby uczyć się nowoczesnych technologii i trendów w zawodzie, a nie, jak często bywa, uczestniczyć w szkoleniach ze zmian w prawie oświatowym (zob. Iwańczak i in., 2025; Koss-Goryszewska i in., 2024a).

W tle pojawia się jeszcze kwestia demografii i rynku pracy. Kadra starzeje się, nowych osób jest mało, a szkoły w wielu zawodach funkcjonują na granicy utrzymania pełnej obsady kadrowej (Iwańczak i in., 2025).

Wyzwania demograficzne

Zmiany demograficzne należą dziś do najsilniejszych czynników kształtujących funkcjonowanie polskiej oświaty (zob. rozdział 1 na stronie 7). Mają one bardzo konkretne konsekwencje dla rynku pracy nauczycieli. Według prognoz demograficznych GUS liczba ludności w wieku edukacyjnym będzie w kolejnych dekadach systematycznie maleć, choć tempo i moment tego spadku różnią się w zależności od etapu kształcenia. Najwcześniej i najsilniej proces ten dotyczy dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów szkół podstawowych. W przypadku szkolnictwa ponadpodstawowego liczba uczniów w najbliższych latach będzie rosnąć, ponieważ trafią do nich liczniejsze roczniki. Potem jednak nastąpi spadek.

Prognozy oparte na danych GUS i Systemu Informacji Oświatowej wskazują, że w perspektywie 2050 roku liczba dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów szkół podstawowych wyraźnie się zmniejszy. W efekcie zapotrzebowanie na nauczycieli będzie spadać – najbardziej w przedszkolach, co już było odczuwalne w 2025 roku, i w szkołach podstawowych. W szkolnictwie ponadpodstawowym potrzeby kadrowe będą zmieniać się wolniej i z opóźnieniem. Ryzyka te będą się kumulować w perspektywie najbliższych 10–15 lat, wraz z przechodzeniem licznych roczników nauczycieli na emeryturę przy utrzymującym się niskim napływie młodych kadr. Na krótkookresowe prognozy popytu na nauczycieli wpływają również migracje, w szczególności napływ dzieci z Ukrainy, który lokalnie zwiększa liczbę uczniów i zapotrzebowanie kadrowe. Zjawisko to nie odwraca długookresowych trendów demograficznych, ale może czasowo modyfikować ich skutki, zwłaszcza w dużych miastach i aglomeracjach.

Kluczowe jest to, że demografia nie przekłada się mechanicznie na liczbę etatów nauczycielskich. Zapotrzebowanie zależy również od organizacji sieci szkół, przeciętnej liczebności klas i lokalnych przepływów uczniów między powiatami. Oznacza to, że nawet przy ogólnokrajowym spadku liczby uczniów presja kadrowa może utrzymywać się lub narastać. Dlatego prognozy demograficzne wyznaczają kierunek zmian, ale nie przesądzają o ich skali na poziomie lokalnym.

Wynagrodzenia

System wynagradzania nauczycieli w Polsce jest scentralizowany i z założenia oparty na stopniach awansu zawodowego i poziomie wykształcenia. Jego podstawą jest tabela minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego określana w rozporządzeniu ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i powiązana z trzema stopniami awansu zawodowego. Wynagrodzenie zasadnicze stanowi główny składnik dochodu nauczyciela. Pozostałe elementy mają charakter uzupełniający i w dużej mierze zależą od decyzji organów prowadzących, którymi są przede wszystkim jednostki samorządu terytorialnego. Dotyczy to zwłaszcza dodatków motywacyjnych, funkcyjnych i związanych z warunkami pracy.

W dyskusji o wynagrodzeniach nauczycieli najczęściej wykorzystywane są dane OECD publikowane w corocznej publikacji *Education at a Glance*. Pokazują one różne aspekty systemu płac. Wynagrodzenia ustawowe (*statutory salaries*) opisują przebieg ścieżki płacowej w trakcie kariery, natomiast wynagrodzenia faktyczne obejmują całkowite dochody, w tym dodatki i premie. Wskaźniki relatywne odnoszą z kolei poziom płac nauczycieli do zarobków innych pracowników z wyższym wykształceniem. W analizie wykorzystujemy te miary rozdzielnie, ponieważ każda z nich opisuje inny wymiar systemu wynagradzania.

W ostatnich latach zasadnicze znaczenie miały podwyżki z 2024 r. Minimalne stawki wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli podniesiono od 1 stycznia 2024 r. o 33% dla początkujących oraz o 30% dla nauczycieli mianowanych i dyplomowanych. Była to największa jednorazowa korekta wynagrodzeń od wielu lat, wyraźnie wyróżniająca się także na tle innych krajów w Europie. Podwyżka odrobiła znaczną część realnych strat płacowych z lat wcześniejszych, związanych z wysoką inflacją oraz szybkim wzrostem płacy minimalnej w latach 2022–2024. Podniosła też poziom płac zasadniczych i częściowo przywróciła ich relację do innych segmentów rynku pracy, zwłaszcza w dolnej części rozkładu wynagrodzeń.

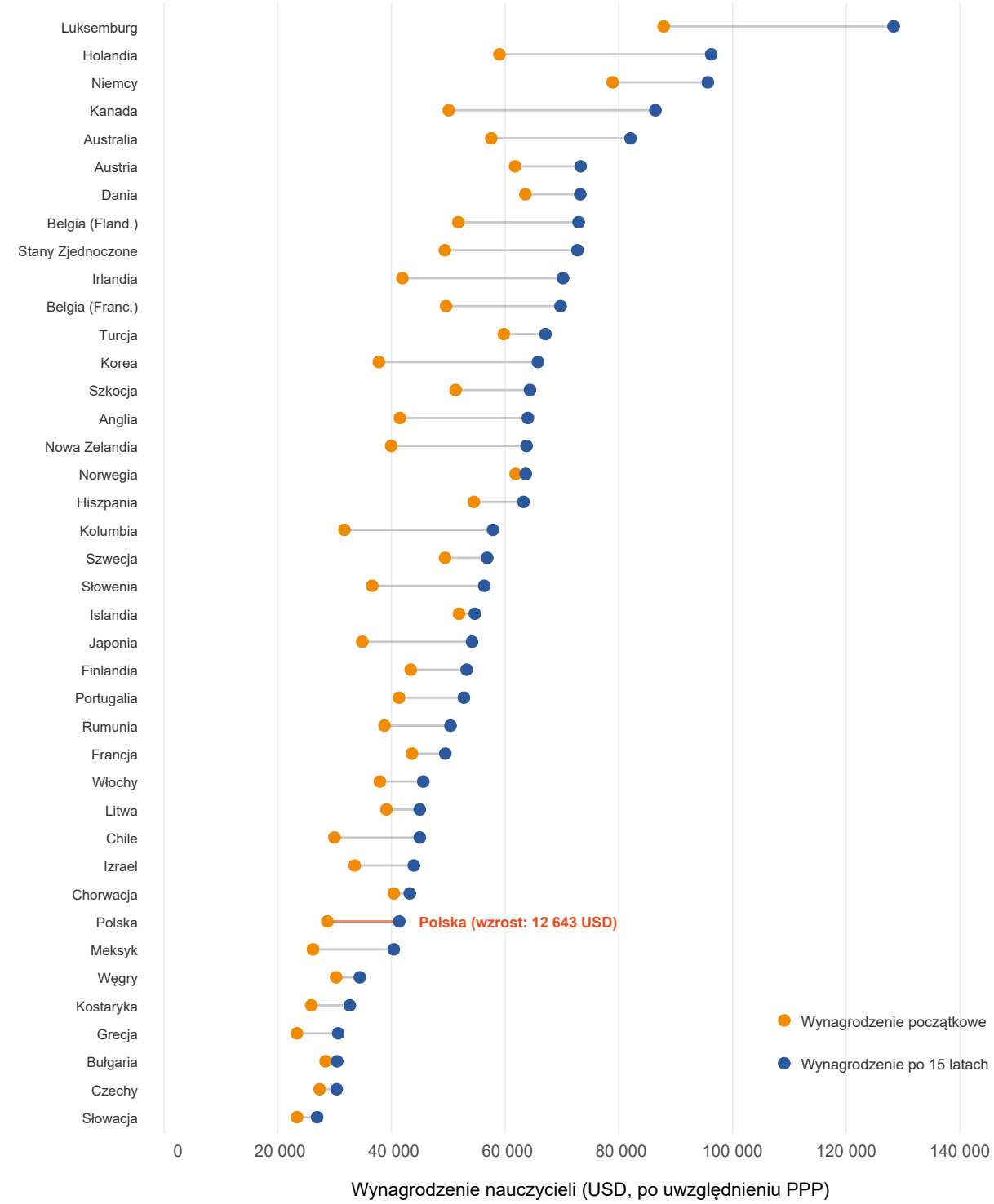
Jak wygląda dynamika wynagrodzeń na tle innych krajów? Dane OECD (2025b, wykres D3.3), uwzględniające już podwyżki w Polsce, pokazują, że w latach 2015–2024 realne wynagrodzenia nauczycieli szkół podstawowych rosły szybciej w Europie Środkowo-Wschodniej niż w Europie Zachodniej. Na przykład na Słowacji wzrost wyniósł 18% dla nauczycieli doświadczonych i 45% dla początkujących (względem 2015 roku). W większości krajów regionu zmiany miały charakter stopniowy i były rozłożone w czasie. W Polsce realne wynagrodzenia nauczycieli w latach 2015–2023 utrzymywały się w pobliżu poziomu z 2015 roku. Wzrost z 2020 roku zniwelowała wysoka inflacja w latach 2021–2022, a wyraźny wzrost nastąpił w 2024 roku.

W efekcie wynagrodzenia wzrosły skokowo, ale nierównomiernie. Płace nauczycieli początkujących osiągnęły 137% poziomu z 2015 roku, podczas gdy wynagrodzenia nauczycieli z 15-letnim stażem wzrosły jedynie do 120% (OECD, 2025b, wykres D3.3; dla Polski dane za rok szkolny 2023/2024). W dużej mierze było to nadrabianie wcześniejszych opóźnień wobec Europy Zachodniej, gdzie w ostatniej dekadzie dominowała stagnacja lub niewielkie spadki realnych wynagrodzeń.

Jednorazowy wzrost wynagrodzeń w 2024 roku poprawił poziom płac, szczególnie na początku kariery, co widać w wysokiej dynamice względem 2015 roku. Nie zmienił jednak relacji wynagrodzeń między etapami kariery, które można obserwować na podstawie danych o wynagrodzeniach ustawowych. Dane OECD wskazują, że różnice między wynagrodzeniem początkowym a wynagrodzeniem po 15 latach pracy pozostają relatywnie niewielkie, a wzrost wynagrodzeń w ostatniej dekadzie był silniejszy na początku kariery niż w jej dalszym przebiegu.

Wykres 5.3

Ustawowe wynagrodzenia nauczycielek i nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1, w Polsce nauczyciele/nauczycielki klas 1–4, 2024) na początku kariery i po 15 latach pracy



Wykres przedstawia wysokość rocznych wynagrodzeń nauczycieli w szkołach publicznych na początku kariery i po 15 latach pracy. Są to wynagrodzenia ustawowe, nie faktycznie wypłacane średnie (w odróżnieniu od wykresu 5.4). Kwoty w USD z uwzględnieniem parytetu siły nabywczej (PPP), zaokrąglone do pełnych dolarów.

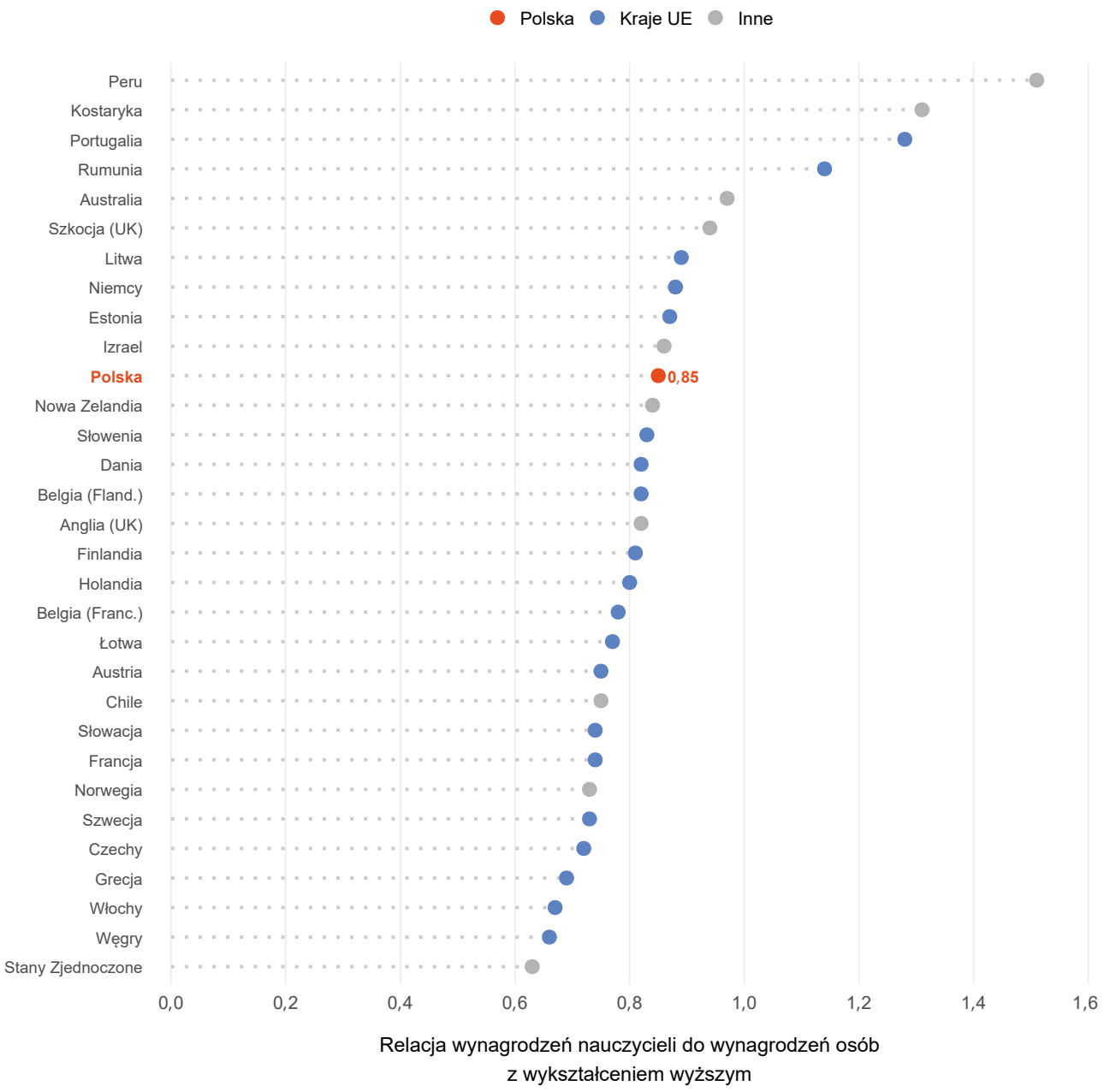
Źródło: oprac. własne na podstawie OECD (2025b, wykres D3.5).

Ten obraz znajduje potwierdzenie w deklaracjach samych nauczycieli i nauczycielek. Badanie TALIS 2024 pokazuje wyraźny rozdźwięk między wysoką oceną warunków pracy a niską oceną wynagrodzeń. Zdecydowana większość nauczycieli klas 5–8 jest zadowolona z warunków zatrudnienia, lecz tylko niewielka część z poziomu płac. Wynagrodzenie pełni przy tym nie tylko funkcję ekonomiczną, lecz także symboliczną. Dane TALIS 2024 pokazują, że niższa satysfakcja z płac współwystępuje z krytycznymi ocenami tego, czy głos nauczycieli jest brany pod uwagę przez decydentów, szczególnie wśród nauczycieli z długim stażem. Jednocześnie decyzje o pozostaniu w zawodzie silnie zależą od warunków pracy i motywacji wewnętrznej, co wskazuje, że płace są czynnikiem istotnym, ale niewystarczającym dla stabilności kadr.

W analizie wynagrodzeń ważne jest też spojrzenie na to, jak wynagrodzenia nauczycieli wyglądają na tle innych grup zawodowych (zob. wykres 5.4). Nauczyciele szkół podstawowych (klasy 1–4) zarabiają średnio 85%, a nauczyciele klas 5–8 – 88% zarobków innych pracowników z wyższym wykształceniem (OECD, 2025b, tab. D3.2), co lokuje kraj w grupie państw, w których relacja ta należy do korzystniejszych. Średnie wynoszą odpowiednio 83% i 87% w OECD oraz 82% i 85% w UE-25.

Wykres 5.4

Relacja faktycznych wynagrodzeń nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych (ISCED 1, w Polsce nauczyciele/nauczycielki klas 1–4, 2024) do zarobków pracowników z wyższym wykształceniem



Relacja faktycznych rocznych wynagrodzeń nauczycieli do średnich zarobków pracowników z wyższym wykształceniem (25–64 lata, pełny etat, cały rok). Wartość 1 oznacza wynagrodzenie nauczyciela równe zarobkom osób z wyższym wykształceniem. Średnie OECD (0,83) i UE-25 (0,82) nie zostały naniesione na wykres.

Źródło: oprac. własne na podstawie OECD (2025b, wykres D3.1).

Relacja ta niewiele zmienia się z wiekiem: wśród nauczycieli klas 5–8 w grupie 25–34 lata wynosi ok. 79%, a w grupie 55–64 lata – ok. 83% (OECD, 2025b, tabela D3.5 dostępna online). Oznacza to wzrost zaledwie o 4 punkty procentowe w całym przebiegu kariery. Podobny wzorzec obserwujemy w innych krajach regionu. W Czechach relacja ta rośnie o ok. 2 punkty procentowe, w Słowenii o ok. 8 punktów procentowych, a na Węgrzech nieznacznie spada. Płaska dynamika względnych wynagrodzeń nauczycieli nie jest więc polską specyfiką.

Na tle Europy Zachodniej sytuacja wygląda inaczej. W krajach takich jak Francja, Włochy czy Norwegia relatywna pozycja płacowa nauczycieli pogarsza się wraz z wiekiem, ponieważ wynagrodzenia w innych sektorach rosną szybciej niż w edukacji publicznej. W Polsce problem leży gdzie indziej – nauczyciele zaczynają karierę z wynagrodzeniem na niskim poziomie i tylko nieznacznie poprawiają swoją pozycję w jej trakcie. Może to tłumaczyć, dlaczego mimo wysokich podwyżek w 2024 roku niezadowolenie pozostaje największe wśród nauczycieli z długim stażem.

5.2. Warunki pracy – 18 godzin a rzeczywistość pracy nauczycieli i nauczycielek

W polskiej szkole powiększa się nierównowaga między rosnącymi wymaganiami wobec nauczycieli a ograniczonymi zasobami organizacyjnymi. Coraz silniej wpływa ona na dobrostan, satysfakcję z pracy i decyzje o pozostaniu w zawodzie. Kluczowy mechanizm nie polega na prostym wydłużaniu czasu pracy, lecz na jego intensyfikacji. Zadań jest więcej, częściej nakładają się na siebie, a praca coraz rzadziej ma spokojny rytm, który pozwala planować działania i zrealizować je bez presji czasu (zob. Paczuska, 2025, rozdz. 1.4 i 1.5, por. Creagh i in., 2025; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

W debacie publicznej nadal funkcjonuje uproszczony obraz pracy nauczyciela, sprowadzony do 18 godzin zajęć dydaktycznych tygodniowo. Tymczasem 18 godzin to dla większości nauczycieli tygodniowy obowiązkowy wymiar zajęć (pensum, art. 42 ust. 3 Karty Nauczyciela), a wielu z nich realizuje ponadto godziny ponadwymiarowe. Faktyczna liczba prowadzonych zajęć jest więc bliższa realiom pracy nauczycieli w innych krajach. Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli przeprowadzone przez IBE w latach 2011–2012 oszacowało łączny czas pracy nauczycieli prowadzących 18–27 lekcji tygodniowo na średnio ok. 47 godzin tygodniowo. Szacunek ten opiera się na deklaracjach samych nauczycieli, odtwarzających czas pracy z poprzedniego dnia, i jest obarczony niepewnością pomiaru (Federowicz i in., 2014).

Ponadto prowadzenie lekcji to tylko jedna ze składowych pracy. Codzienność szkolna obejmuje przygotowanie lekcji, sprawdzanie prac, dokumentowanie procesu nauczania, kontakt z rodzicami, udział w zespołach i radach pedagogicznych, realizację zadań wychowawczych oraz reagowanie na sytuacje trudne i kryzysowe (zob. Paczuska, 2025, rozdział 6).

Obciążenie to nie rozkłada się równomiernie. Nauczyciele przedmiotów egzaminacyjnych, zwłaszcza języka polskiego, matematyki i języków obcych, częściej doświadczają kumulacji zadań związanych z ocenianiem prac pisemnych i przygotowaniem materiałów dydaktycznych (Federowicz i in., 2014; Herczyński i Strawiński, 2014). Podobny wzorzec widać w badaniach międzynarodowych, gdzie nauczyciele języków raportują najdłuższy tydzień pracy, niekiedy przekraczający 50 godzin (Kreuzfeld i in., 2022). Różnice między systemami nie sprowadzają się jednak do samej liczby godzin pracy, lecz do charakteru zadań, ich rozproszenia i momentów, w których nakładają się na siebie.

Dane TALIS 2024 wskazują, że polscy nauczyciele relatywnie dużo czasu pracy poświęcają zadaniom wykonywanym poza bezpośrednim nauczaniem. Choć same czynności administracyjne zajmują w ujęciu godzinowym niewielką część tygodniowego czasu pracy, są one jednocześnie jednym z najczęściej wskazywanych źródeł stresu zawodowego.

W porównaniu z krajami takimi jak Finlandia czy Estonia, różnice dotyczą nie tyle liczby godzin poświęcanych na biurokrację, ile sposobu organizacji pracy oraz zakresu wsparcia administracyjnego w szkołach. W systemach skuteczniej odciążających kadrę pedagogiczną większa część zadań organizacyjnych leży poza zakresem obowiązków nauczyciela. Zmniejsza to obciążenie nauczycieli i pozwala przeznaczyć czas pracy na działania stricte dydaktyczne (zob. Paczuska, 2025).

Gdy rośnie udział zadań organizacyjnych i dokumentacyjnych, maleje przestrzeń na działania kluczowe dla jakości kształcenia – spokojne przygotowanie zajęć, refleksję nad pracą ucznia, indywidualne wsparcie i współpracę w gronie pedagogicznym. W tym sensie uproszczony obraz „18 godzin" nie tylko nie opisuje rzeczywistej pracy nauczyciela, ale wręcz przesłania zasadniczy problem. Nie chodzi o to, ile godzin nauczyciel pracuje, lecz o to, jak ten czas jest wypełniony.

Intensyfikacja pracy nauczycieli jest przy tym trendem widocznym globalnie. W badaniu TALIS odsetek nauczycieli i nauczycielek wskazujących brak czasu jako barierę w rozwoju zawodowym wzrósł w Polsce między 2013 a 2024 rokiem o 18 punktów procentowych. Podobny kierunek zmian obserwowano we wszystkich krajach objętych badaniem, choć skala wzrostu była zróżnicowana. Przypadek Polski wyróżnia jednak kumulacja czynników: wysokie obciążenia

administracyjne nakładają się tu na napięcia w relacjach z rodzicami oraz ograniczone wsparcie organizacyjne.

Wysoki poziom stresu deklarowało w badaniu TALIS 2024 38% nauczycieli w Polsce. Jest to wynik niższy niż średnia dla krajów UE i dla wszystkich państw uczestniczących w badaniu. Dane porównawcze sugerują, że może się to wiązać z cechami nauczycieli i ich środowiskiem pracy, w tym przede wszystkim wysoką autonomią pracy w klasie oraz silną motywacją wewnętrzną, związaną z poczuciem sensu pracy i relacjami z uczniami (OECD, 2025a).

5.3. Izolacja zawodowa jako słaby punkt polskiego systemu edukacji

Jednym z mniej widocznych, a zarazem najbardziej strukturalnych problemów polskiej szkoły jest izolacja zawodowa nauczycieli. Szkoła funkcjonuje jako organizacja zbiorowa, lecz codzienna praca pozostaje w dużej mierze indywidualna. W praktyce nauczyciel w dużej mierze samodzielnie odpowiada za proces dydaktyczny, relacje wychowawcze i reagowanie na trudne sytuacje.

Dane TALIS 2024 pokazują, że problemem nie jest brak elementarnych kontaktów między nauczycielami, lecz słabość bardziej zaawansowanych form współpracy (zob. Paczuska, 2025, rozdz. 7). Wymiana materiałów, doraźne rozmowy czy konsultacje organizacyjne są w polskich szkołach powszechne. Znacznie rzadziej występują jednak praktyki o największym znaczeniu dla jakości nauczania i uczenia się organizacyjnego, takie jak wspólne planowanie lekcji, obserwacje koleżeńskie, analiza pracy ucznia czy zespołowe prowadzenie zajęć. Polska wyróżnia się dużą dysproporcją między prostymi formami współdziałania a tymi, które wymagają czasu, koordynacji i wspólnej odpowiedzialności.

Nie wynika to z braku zaangażowania nauczycieli, lecz z kumulacji wysokich wymagań zawodowych przy ograniczonych zasobach organizacyjnych i niedostatecznym wsparciu, co dobrze opisuje teoria wymagań i zasobów w pracy (*job demands–resources theory*, zob. Bakker i in., 2023).

Konsekwencje braku wsparcia i współpracy mogą być szczególnie dotkliwe w sytuacjach kryzysowych. Gdy nauczyciel pracuje z klasą o nasilonych problemach wychowawczych albo z uczniami o złożonych potrzebach edukacyjnych, często zostaje z trudnościami sam. Od nauczycieli oczekuje się więcej pracy emocjonalnej i wychowawczej, podczas gdy struktura

czasu pracy, wsparcie zespołowe i organizacja szkoły za tym nie nadążają. Brakuje regularnych mechanizmów konsultacji i superwizji, które w niektórych zawodach związanych z wysokim obciążeniem emocjonalnym stanowią ważny element organizacji pracy. Nauczyciel mierzy się z problemem w samotności, a emocjonalne koszty pracy szybko narastają. Szkoła traci w ten sposób zdolność uczenia się na własnych doświadczeniach, a trudności powtarzają się w kolejnych klasach i rocznikach. Dobrym przykładem jest Dania, gdzie część obciążeń jest systemowo zdejmowana z nauczyciela przedmiotowego dzięki stałej obecności pedagogów i asystentów nauczyciela, co ogranicza przenoszenie całej odpowiedzialności na jedną osobę. Problemy wychowawcze są przekazywane do zespołu, a dostęp do stałego wsparcia zespołowego i specjalistycznego działa jak bufor chroniący nauczycieli przed stresem, nawet przy podobnej skali problemów (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2025).

Drugi wymiar izolacji dotyczy poczucia sprawczości. TALIS 2024 pokazuje, że polscy nauczyciele deklarują relatywnie wysoką autonomię w prowadzeniu lekcji, lecz jednocześnie bardzo niski wpływ na decyzje szkolne i systemowe (zob. Paczuska, 2025, rozdz. 6.2). Autonomia w klasie nie przekłada się na wpływ na warunki pracy. To napięcie strukturalne osłabia zaufanie do instytucji szkoły i administracji oświatowej, wzmacnia poczucie bezsilności oraz sprzyja stresowi i może nasilać chęci odejścia z zawodu. Jak pokazuje przykład Holandii, gdzie kultura współodpowiedzialności i pracy zespołowej jest silniejsza, większe poczucie wpływu nauczycieli współwystępuje z niższym poziomem deklarowanego stresu, mimo porównywalnej intensywności pracy (Buisman i in., 2025).

Raporty z badania TALIS z różnych krajów pokazują, że wzrost stresu nauczycieli i nauczycielek nie jest efektem obniżonego zaangażowania ani deficytów motywacyjnych jednostek. Nie wynika on również z braku ich kompetencji zawodowych.

Nauczyciele należą do grup o wysokim ryzyku stresu i wypalenia zawodowego. Wynika to ze specyfiki pracy nauczycieli, z emocjonalnego zaangażowania, braku kontroli nad otoczeniem (zachowanie uczniów, decyzje systemowe) i słabej równowagi praca–życie (zob. np. Makowiec-Dąbrowska i in., 2021). Stres jest też konsekwencją rosnącej złożoności codziennej pracy w szkole, obejmującej odpowiadanie na coraz bardziej zróżnicowane potrzeby uczniów, pracę w zróżnicowanych klasach oraz kumulację zadań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych. Kluczową rolę odgrywa przy tym sposób organizacji pracy szkoły oraz ograniczone, często nietrwałe wsparcie zespołowe. W takich warunkach presja czasu i rozproszenie zadań mogą zwiększać ryzyko rezygnacji z zawodu nauczyciela (zob. Skaalvik i Skaalvik, 2018).

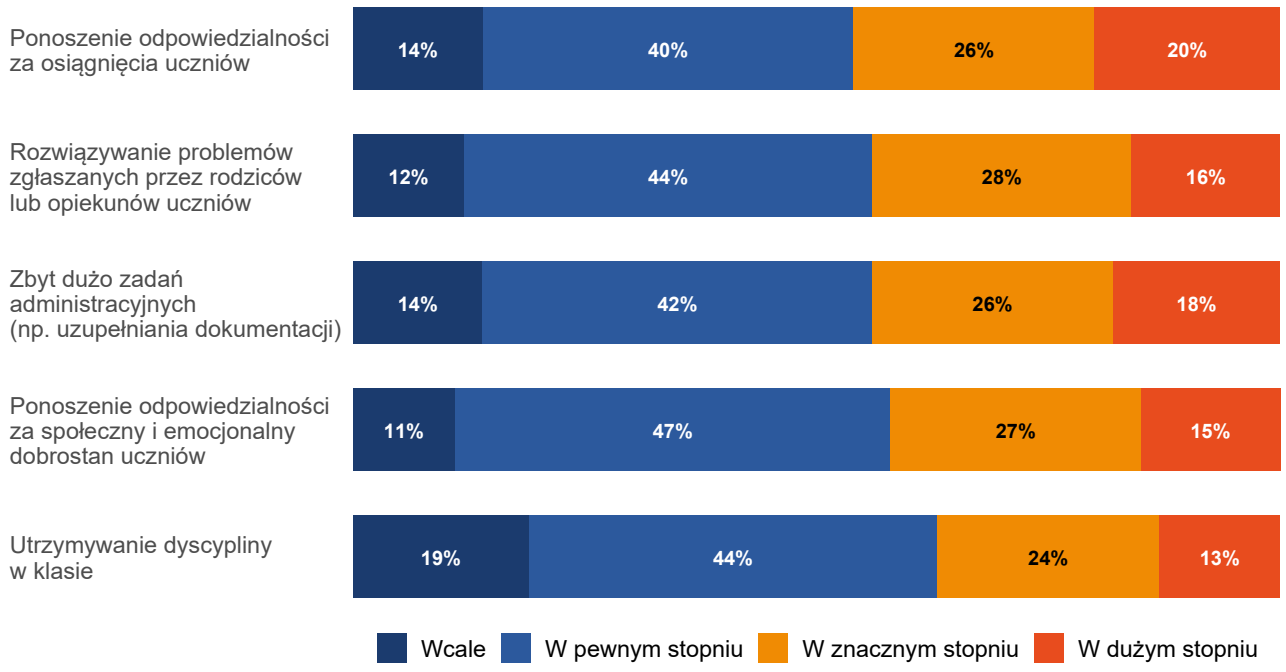
Opisane wyżej zjawiska nie są jedynie efektem narastającej liczby zadań, lecz są zależne od uwarunkowań strukturalnych. Wynikają one z presji czasu na realizację zapisów podstawy programowej, rozdrobnionego planu zajęć oraz systemu rozliczalności i awansu opartego głównie na indywidualnych osiągnięciach. Utrudnia to budowanie trwałych form współpracy w szkołach i ogranicza możliwość wspólnego planowania, mentoringu i superwizji. W praktyce szkoły rzadko dysponują przestrzeniami sprzyjającymi spokojnej pracy zespołowej, co utrwala model zawodu oparty na indywidualnym radzeniu sobie z problemami, często kosztem czasu wolnego (zob. Federowicz i in., 2014).

W innych systemach, takich jak holenderski czy duński, te elementy stanowią integralną część zadań zawodowych nauczyciela. W Polsce architektura szkolna często nie przewiduje miejsc sprzyjających pracy zespołowej. Pokoje nauczycielskie rzadko umożliwiają spokojną rozmowę czy wspólne przygotowanie materiałów.

Wykres 5.5

Główne źródła stresu nauczycieli i nauczycielek klas 5–8 w Polsce

Wybrane odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu doświadcza Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?"



Wykres przedstawia odsetki odpowiedzi na poszczególne punkty pytania: „W jakim stopniu doświadcza Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?"

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD TALIS 2024 (OECD, 2025a).

Z perspektywy systemowej izolacja zawodowa ma jeszcze jeden, często niedostrzegany skutek. Ogranicza zdolność szkół do funkcjonowania jako organizacji uczących się. Gdy praktyka dydaktyczna pozostaje zamknięta w pojedynczych klasach, dobre rozwiązania nie są upowszechniane, a błędy są powielane. W tym sensie niski poziom zaawansowanej współpracy nie jest detalem organizacyjnym, lecz czynnikiem, który może osłabiać jakość nauczania i odporność całego systemu.

Perspektywa uczniów wzmacnia ten wniosek i pokazuje go w szerszym kontekście. Jak pokazano w rozdziale 3 na stronie 73, polska szkoła osiąga dobre wyniki w obszarze kompetencji poznawczych, ale znacznie słabiej radzi sobie z wymiarem relacyjnym i podmiotowym edukacji. Poczucie przynależności do szkoły polskich piętnastolatków jest najniższe w UE (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Podobny obraz daje badanie ICCS 2022. Prawie co trzeci ósmoklasista nie uważa, by nauczyciele słuchali tego, co uczniowie mają do powiedzenia. Polscy uczniowie rzadziej niż ich rówieśnicy z innych krajów uznają, że interesy uczniów są uwzględniane w szkolnych decyzjach (Wasilewska, 2023). Ten deficyt doświadczeń podmiotowości po stronie uczniów jest spójny z diagnozą izolacji zawodowej nauczycieli. Gdy praca nauczycielska pozostaje w dużej mierze indywidualna, a wsparcie zespołowe i wspólne ramy działania są słabe, relacje w klasie częściej opierają się na doraźnym reagowaniu niż na spójnej kulturze dialogu i współpracy. W tym sensie trudności uczniów i nauczycieli mogą mieć wspólne podłoże w organizacji pracy szkoły. Nie musi to wynikać z braku zaangażowania jednostek, lecz może być związane z kumulacją wysokich wymagań pracy przy ograniczonych zasobach wsparcia.

5.4. Kompetencje – pomiędzy dyplomem a rzeczywistością klasy

Formalnie Polska ma jedną z najlepiej wykształconych kadr nauczycielskich. Zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek ma wyższe wykształcenie i przygotowanie pedagogiczne. Ten kapitał nie gwarantuje jednak automatycznie przygotowania w pełni odpowiadającego wymaganiom pracy w szkole, które w ostatniej dekadzie wyraźnie się zmieniły. Nie jest to tylko problem Polski. Rosnąca różnorodność klas, większa liczba uczniów i uczennic wymagających wsparcia i szybkie tempo zmian technologicznych sprawiają, że w codziennej pracy nauczyciela coraz ważniejsza staje się indywidualizacja, praca wychowawcza i dydaktyka oparta na informacji zwrotnej.

TALIS 2024 pokazuje wyraźną lukę między potrzebami nauczycieli a tym, co najczęściej otrzymują w ramach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu czy doskonalenia zawodowego (zob. Paczuska, 2025, rozdział 7). Nauczyciele najczęściej wskazują na potrzebę wsparcia w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, przy współpracy z rodzicami oraz w rozwijaniu kompetencji cyfrowych. Jednocześnie duża część oferty rozwojowej nadal koncentruje się na obszarach mniej użytecznych w pracy z dzisiejszą klasą, takich jak szkolenia ze zmian przepisów prawnych. W praktyce system oferuje wiele szkoleń, ale nie zawsze w obszarach, w których, zgodnie z danymi TALIS, potrzeby są największe. Podobny mechanizm niedopasowania widać także w analizach oferty doskonalenia zawodowego. Dominują w niej krótkie, ogólne szkolenia, podczas gdy rzadko pojawiają się formy długofalowego wsparcia ukierunkowane na pracę zespołową, mentoring czy reagowanie na złożone problemy dydaktyczne (Koss-Goryszewska i in., 2024b).

Bardzo dobrze widać to też w obszarze edukacji włączającej (zob. rozdział 2 na stronie 26). W jednej klasie coraz częściej spotykają się uczniowie o bardzo różnych potrzebach rozwojowych, tempie uczenia się i możliwościach funkcjonowania w grupie. Zwiększa to liczbę sytuacji, w których nauczyciel musi równolegle uczyć, wychowywać, reagować na trudne zachowania i dostosowywać wymagania. W idealnym modelu część tych zadań powinna być realizowana zespołowo, na przykład w tandemie z pedagogiem specjalnym. W praktyce w wielu szkołach nauczyciel zostaje jednak z tymi wyzwaniami sam. W takiej sytuacji napięcie nie wynika z braku kompetencji, lecz z przeciążenia odpowiedzialnością i braku wsparcia.

Drugim rosnącym obszarem wyzwań jest praca w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. System kształcenia nauczycieli przez długi czas działał w warunkach względnej jednorodności. Zmiany ostatnich lat wymusiły aktualizację podejścia, ale część nauczycieli wciąż czuje się słabo przygotowana do pracy z uczniami, którzy nie używają języka polskiego w domu albo którzy mają doświadczenie migracji (zob. rozdział 2 na stronie 26; Dolińska, 2025). Według deklaracji dyrektorów dwie trzecie nauczycieli klas 5–8 pracuje w szkołach, w których uczą się dzieci uchodźcze (Paczuska, 2025). Brak ten jest widoczny szczególnie w starszych rocznikach nauczycieli, co sugeruje potrzebę innego rodzaju wsparcia na różnych etapach ścieżki zawodowej.

Trzecim obszarem jest ocenianie i informacja zwrotna. W wielu szkołach dominują praktyki oceniania sumującego, podczas gdy rosnąca różnorodność klas sprawia, że kluczowe staje się ocenianie kształtujące, diagnoza postępów i praca z konkretnymi celami uczenia się. To nie jest wyłącznie kwestia dydaktyki przedmiotowej. To podstawa skutecznej dydaktyki

w warunkach, w których uczniowie różnią się punktami startu i tempem pracy bardziej niż kiedyś. W badaniu TALIS nauczyciele i nauczycielki często zgłaszają ten obszar jako kluczową potrzebę szkoleniową (zob. Paczuska, 2025).

Czwartym obszarem wyzwań jest wykorzystanie technologii cyfrowych w nauczaniu, w szczególności narzędzi opartych na sztucznej inteligencji (AI; por. rozdział 1 na stronie 7). Dane TALIS 2024 pokazują, że oczekiwania wobec nauczycieli w tym zakresie rosną szybciej niż dostępne formy wsparcia organizacyjnego i szkoleniowego (OECD, 2025a). W badaniu TALIS 2024 korzystanie z AI w ciągu ostatniego roku zadeklarowało 45% nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej, wobec 36% średnio w krajach OECD (OECD, 2025a, wykres 1.12).

Opinie polskich nauczycieli na temat wykorzystania sztucznej inteligencji są w wielu aspektach zbliżone do średniej OECD, zwłaszcza w zakresie deklarowanych braków kompetencyjnych. Jednocześnie nauczyciele w Polsce rzadziej niż w innych krajach zgłaszają poczucie przeciążenia nowymi technologiami, a częściej zwracają uwagę na ryzyka etyczne, takie jak plagiat i ochrona danych uczniów (OECD, 2025a). Wskazuje to na ostrożne, ale otwarte podejście do AI w edukacji.

Technologie cyfrowe coraz częściej stają się elementem codziennej pracy nauczycieli, podczas gdy mechanizmy doskonalenia zawodowego nie zawsze nadążają za tempem tych zmian. Problem dotyczy więc nie tyle dostępu do narzędzi, ile zdolności systemu do wspierania nauczycieli w odpowiedzialnym i dydaktycznie uzasadnionym wykorzystaniu tych narzędzi.

Wszystkie te obszary wyzwań łączy jeden mechanizm. Choć formalne kwalifikacje nauczycieli pozostają wysokie, rosnące potrzeby szkoły coraz wyraźniej przesuwają akcent w stronę kompetencji zespołowych i adaptacyjnych. W tym ujęciu problemem nie jest poziom wykształcenia nauczycieli, lecz sama organizacja pracy szkoły. Pensum liczone w godzinach lekcyjnych, brak czasu na pracę zespołową oraz awans uzależniony od indywidualnych osiągnięć nadal wynikają z założenia, że nauczanie jest indywidualnym rzemiosłem, a nie zespołową odpowiedzią na rosnącą złożoność szkoły. Bez tak rozumianego wsparcia rozwojowego koszty zmiany ponosi pojedynczy nauczyciel. Może to osłabiać jakość nauczania, a w dłuższej perspektywie ogranicza zdolność systemu do utrzymania kadr.

Trzeba też pamiętać o strukturze wieku kadry nauczycielskiej. Większość obecnych nauczycieli to osoby, które niemal całe życie zawodowe przepracowały w szkole. Wielu z nich ma dziś około 50 lat, przeszło przez kilka dużych reform ustrojowych i programowych oraz wielokrotnie uzupełniało kwalifikacje, często w ramach studiów podyplomowych. System doskonalenia i awansu zawodowego był projektowany z myślą o długiej i stabilnej karierze w jednym

zawodzie. Obecnie model ten coraz słabiej odpowiada realnym trajektoriom zawodowym nauczycieli. System doskonalenia musi uwzględniać zróżnicowane potrzeby różnych grup wiekowych nauczycieli: młodsi potrzebują wsparcia w zarządzaniu klasą i relacjach z rodzicami, starsi – aktualizacji kompetencji cyfrowych i metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami.

5.5. Prestiż zawodu – rozbieżność między oceną społeczną a doświadczeniem nauczycieli i nauczycielek

Badania opinii publicznej CBOS pokazują, że społeczny prestiż zawodu nauczyciela, rozumiany jako deklarowane poważanie dla tej profesji, pozostaje wysoki i w długim okresie nawet stopniowo rośnie. W latach 1995–2025 odsetek osób deklarujących „duże poważanie" wzrósł z 73% do 79%, a znormalizowany wskaźnik prestiżu (w skali 0–100) wzrósł z 71–72 pkt w drugiej połowie lat 90. XX wieku do 76 pkt w 2025 roku (Pankowski, 2025). W tym ujęciu nauczyciele utrzymują stabilną wysoką pozycję wśród profesji wymagających wyższego wykształcenia.

Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli, mierzona przez pryzmat dochodów, statusu rynkowego i zakresu autonomii instytucjonalnej, pozostaje od lat względnie stabilna i nie uległa istotnej poprawie. Oznacza to, że wysoka ocena symboliczna zawodu współwystępuje z ograniczoną pozycją strukturalną, co tworzy trwałe napięcie między społecznym uznaniem a codziennym doświadczeniem pracy nauczycieli (Smak i Walczak, 2015).

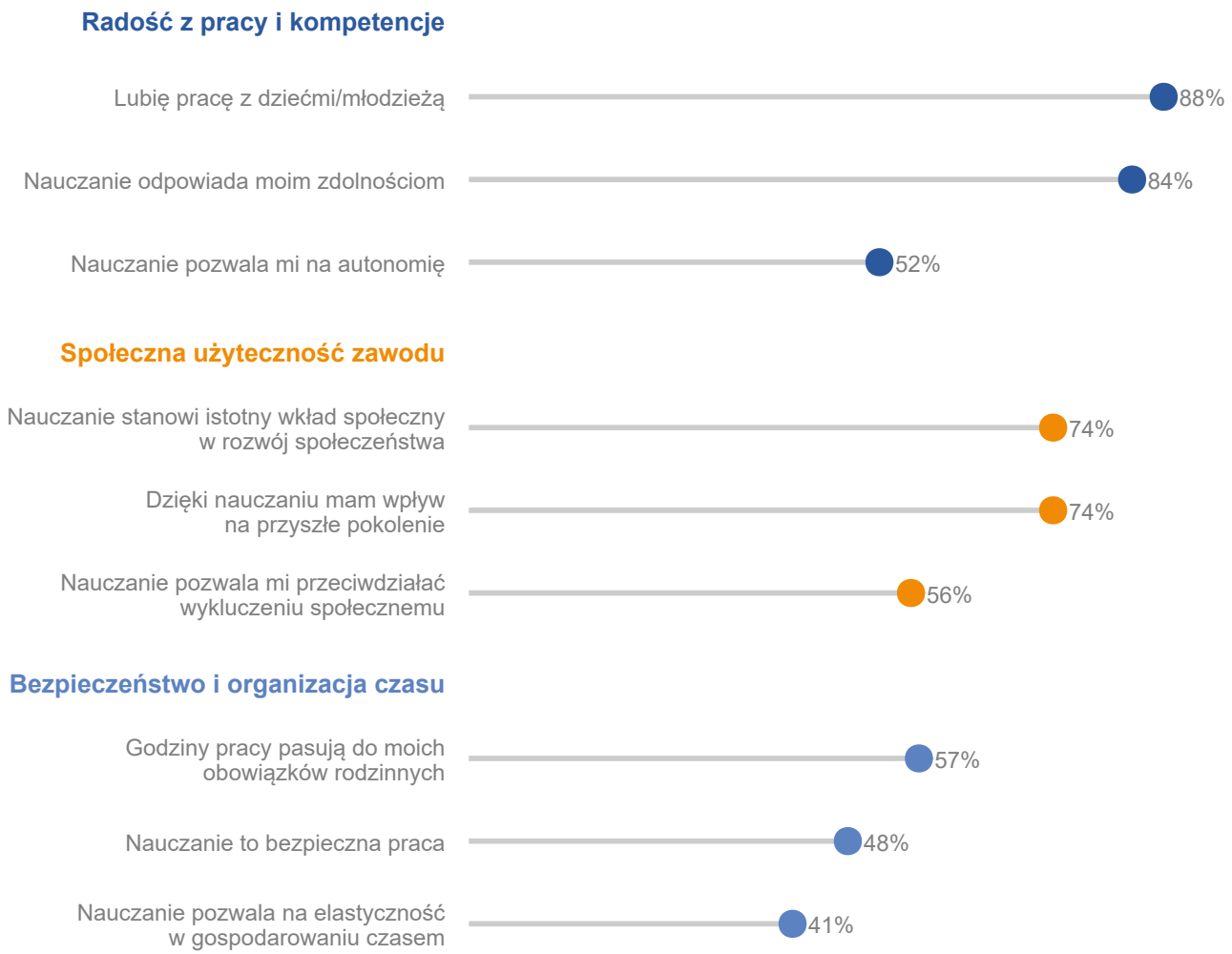
Znaczenie społecznego postrzegania zawodu potwierdzają metaanalizy, które pokazują, że uznanie społeczne postrzegane przez samych nauczycieli należy do najsilniejszych zmiennych wyjaśniających satysfakcję zawodową, poczucie sensu pracy oraz dobrostan psychiczny. Kiedy nauczyciele czują się cenieni, ich dobrostan rośnie, a intencja odejścia z zawodu spada, nawet przy wysokich obciążeniach organizacyjnych (Zhou i in., 2024).

Badanie TALIS 2024 dokumentuje wyraźny rozdźwięk między tym, jak nauczyciele oceniają konkretne szkoły, w których pracują, a jak – sam wykonywany zawód. Podobny mechanizm zauważono już w *Raporcie o stanie edukacji* z 2013 roku. Wówczas nie przekładał się on jednak w takim stopniu na zamiar odejścia z zawodu i pogorszenie dobrostanu nauczycieli (Federowicz i in., 2014; Smak i Walczak, 2015). Dane TALIS 2024 pokazują, że obecnie ten sam rozdźwięk działa w warunkach znacznie większego obciążenia systemowego i ma silniejsze konsekwencje zawodowe.

W badaniu TALIS 2024 zdecydowana większość polskich nauczycielek i nauczycieli (92%) deklaruje, że lubi pracować w swojej szkole, a ponad 80% poleciłoby ją jako dobre miejsce pracy. Jednocześnie ocena samego zawodu jest znacznie bardziej ambiwalentna. Blisko połowa nauczycieli (45%) zastanawia się, czy wybór innego zawodu nie byłby lepszy, a 30% nie wybrałoby ponownie zawodu nauczyciela. To rozróżnienie sugeruje, że źródłem obecnych problemów nie są konkretne szkoły czy dyrekcje, lecz warunki systemowe definiujące status zawodu nauczyciela jako całości.

Wykres 5.6

Hierarchia ważności wybranych aspektów pracy według nauczycieli i nauczycielek klas 5–8 w Polsce



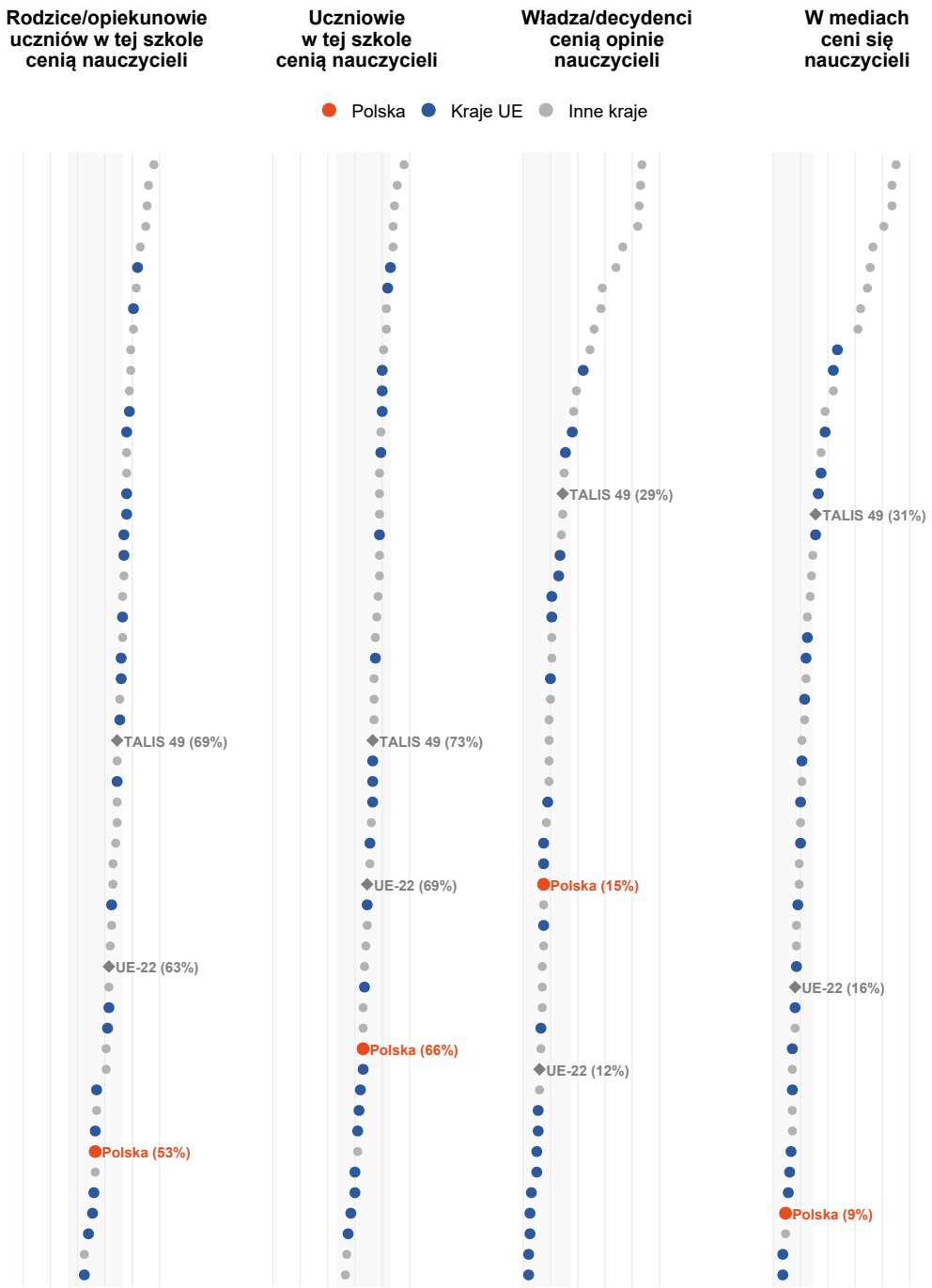
Wykres przedstawia odsetki odpowiedzi „bardzo ważne" na wybrane pozycje pytania „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?".

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD TALIS 2024 (OECD, 2025a; Paczuska, 2025).

Wykres 5.7

Opinie nauczycieli i nauczycielek klas 5–8 o społecznym odbiorze ich pracy

Odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam" i „zgadzam się" na pytanie „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?".



Przedstawione średnie obejmują dane z krajów badania TALIS 2024, które spełniły wymogi dotyczące poziomu realizacji próby: 22 krajów Unii Europejskiej i 49 krajów badania. Odsetki nauczycieli (%), wartości przy Polsce, UE-22 i TALIS-49 podano w etykietach.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD TALIS 2024 (OECD, 2025a; Paczuska, 2025).

Polska łączy wysoką deklarowaną satysfakcję z warunków zatrudnienia z bardzo niską satysfakcją z wynagrodzenia, co jest wyjątkową kombinacją na tle innych krajów uczestniczących w badaniu TALIS[11]. Ten rozdźwięk między satysfakcją ze szkoły i satysfakcją z zawodu może wynikać z różnic między pozytywnymi doświadczeniami w codziennej pracy a bardziej krytyczną oceną szerszych warunków systemowych. Nauczyciele cenią relacje z uczniami i kolegami, ale są sfrustrowani wynagrodzeniami, niskim odczuwanym prestiżem zawodu i obciążeniami administracyjnymi. Potwierdzają to także dane z badań PIRLS 2021 i TIMSS 2023 obejmujących nauczycieli uczących w klasach 4. W Polsce nauczyciele języka polskiego, matematyki czy przyrody relatywnie często wskazywali na poczucie sensu pracy i satysfakcję z kontaktu z uczniami, ale jednocześnie częściej sygnalizowali przeciążenie i presję organizacyjną. Ogólna satysfakcja należała do najniższych ze wszystkich badanych krajów (zob. Dobosz-Leszczyńska, 2024; Kaźmierczak i Bulkowski, 2023).

Porównanie danych TALIS 2013 i TALIS 2024 pokazuje kierunek zmian. Odsetek nauczycieli deklarujących, że ponownie wybraliby ten zawód, spadł o 10 punktów procentowych (z 80 do 70%). Przekonanie, że zalety bycia nauczycielem przeważają nad wadami, osłabło o 9 punktów procentowych. Odsetek rozważających, czy lepiej byłoby wybrać inny zawód, wzrósł o 10 punktów procentowych i sięga obecnie 45%.

Badanie TALIS 2024 pokazuje, że nauczyciele czują się najbardziej doceniani przez osoby, z którymi mają bezpośredni kontakt. Dwie trzecie uważa, że ich pracę cenią uczniowie, a ponad połowa dostrzega uznanie ze strony rodziców. Zupełnie inaczej oceniają stosunek władz, społeczeństwa i mediów. Tylko około co dziesiąty nauczyciel uważa, że zawód cieszy się społecznym uznaniem lub jest przedstawiany przychylnie w mediach, a niewiele więcej jest przekonanych, że ich opinie są cenione przez decydentów (Paczuska, 2025).

Na tle innych krajów odczuwany przez polskich nauczycieli prestiż jest szczególnie niski. Polska lokuje się w grupie państw z najniższym odsetkiem nauczycieli mających poczucie społecznego szacunku. Podobny obraz widać w innych krajach regionu – na Węgrzech, Słowacji czy w Chorwacji. Kontrastem są kraje takie jak Dania czy Norwegia, gdzie wyższe poczucie uznania współwystępuje z silniejszym wsparciem instytucjonalnym, zespołową organizacją pracy oraz większym udziałem personelu wspierającego, mimo porównywalnej intensywności pracy nauczycieli. Jednocześnie przykłady tych krajów pokazują, że ważną rolę może odgrywać klimat społeczny wokół edukacji. Nawet przy wysokich wymaganiach wobec nauczycieli większe

[11] Badanie TALIS 2024 w Polsce przeprowadzono między 1 a 18 marca, a więc po formalnym zatwierdzeniu podwyżek wynagrodzeń nauczycieli w lutym 2024 r., ale przed wypłaceniem podwyższonych wynagrodzeń i wyrównań (od stycznia 2024 r.). Badani nauczyciele wiedzieli więc o podwyżkach, lecz nie wszyscy zobaczyli je w swoich wypłatach.

zaufanie społeczne, czytelniejsze ramy odpowiedzialności oraz silniejsza obecność wsparcia instytucjonalnego są pomocą w ich pracy.

Spadek satysfakcji nie jest polską specyfiką. W Finlandii odsetek nauczycieli deklarujących, że ponownie wybraliby ten zawód, obniżył się o 16, a w Chorwacji o 13 punktów procentowych.

Istnieją jednak systemy, w których trend jest odwrotny. W Szanghaju, Bułgarii czy Szwecji więcej nauczycieli i nauczycielek niż dekadę temu deklaruje, że ponownie wybrałoby ten sam zawód. Czechy, startujące w 2013 roku z bardzo niskiego poziomu poczucia docenienia przez społeczeństwo (12%), odnotowały wzrost do 22%. Zmiany te mogą wiązać się z działaniami systemowymi. W Czechach poprawa ocen zawodu nauczyciela w latach 2018–2024 zbiegła się z bardzo silnym wzrostem wynagrodzeń oraz reformami wspierającymi nauczycieli na początku kariery. W latach 2017–2021 relatywne płace nauczycieli wzrosły z 106% do 125% średniego wynagrodzenia w gospodarce. Do 2024 roku spadły wprawdzie do 109%, ale pozostały wyższe niż przed 2018 rokiem, co znalazło odzwierciedlenie w danych TALIS 2024 (Česká školní inspekce, 2025). Satysfakcja z wynagrodzeń wzrosła o ok. 19 punktów procentowych, a satysfakcja z warunków zatrudnienia o ok. 10 punktów procentowych, przy utrzymaniu bardzo wysokiej ogólnej satysfakcji zawodowej (ok. 91%). Autorzy czeskiego raportu TALIS podkreślają jednak, że sam wzrost płac nie wyjaśnia w pełni tej zmiany. Wskazują na rolę dwuletniego okresu adaptacyjnego i państwowego wsparcia finansowego dla mentoringu. Początkujący nauczyciele, którzy mają mentora, są bardziej zadowoleni z pracy, a efekty tych rozwiązań mogą być już częściowo widoczne w wynikach TALIS 2024 (zob. Česká školní inspekce, 2025). Przypadek Czech wskazuje, że poprawie ocen zawodu i jego prestiżu może sprzyjać łączenie interwencji finansowych ze zmianami organizacyjnymi.

Skutki niskiego poczucia uznania i spadku satysfakcji nauczycieli w Polsce są widoczne w danych o stabilności zatrudnienia. W badaniu TALIS 2024 prawie 20% nauczycieli nieplanujących jeszcze przejścia na emeryturę deklaruje możliwość odejścia z zawodu w perspektywie pięciu lat, a w grupie młodych wskaźnik sięga blisko 30%. To osoby, które mają największy potencjał adaptacyjny i najwięcej możliwości na rynku pracy. Decyzje o odejściu odzwierciedlają też ocenę przeciążenia, braku wsparcia i niskiej sprawczości – czyli dokładnie tych obszarów, które wcześniej zostały zidentyfikowane jako strukturalne słabości systemu. Struktura wieku w zawodzie dodatkowo potęguje ryzyko. Blisko 40% nauczycieli klas 5–8 ma 50 lat lub więcej, a udział najmłodszych jest jednym z najniższych w UE (zob. wykres 5.2). Luka pokoleniowa staje się realnym, długoterminowym zagrożeniem dla funkcjonowania szkół.

Podsumowanie

Jednym z kluczowych wyzwań polskiej szkoły jest dziś nie tyle poziom kwalifikacji nauczycieli i nauczycielek czy ich gotowość do podejmowania nowych zadań, ile sposób organizacji pracy. Coraz większa część odpowiedzialności za funkcjonowanie systemu jest przenoszona na poziom indywidualny. Nie jest to zjawisko wyłącznie polskie. Dane TALIS pokazują, że podobne procesy (intensyfikacja pracy, rozszerzanie ról zawodowych, przenoszenie odpowiedzialności na nauczycieli) obserwowane są w wielu systemach edukacyjnych.

W Polsce procesy te zachodzą jednak w specyficznych warunkach. Kadra nauczycielska się starzeje, a system z trudem przyciąga i zatrzymuje młodych pracowników. Ponadto szkołom brakuje organizacyjnego wsparcia dla pracy zespołowej. W wielu krajach presja związana z rosnącą złożonością pracy nauczyciela jest w pewnym stopniu osłabiana przez silniejsze mechanizmy wsparcia instytucjonalnego, w Polsce koszty tej presji w większym stopniu ponoszą sami nauczyciele.

Pogarszający się dobrostan nauczycieli nie wynika ze zmęczenia zawodem ani ze spadku motywacji. Źródłem tych problemów są konkretne czynniki strukturalne, wspólne dla wielu krajów – praca z coraz bardziej zróżnicowanymi potrzebami uczniów oraz rosnące znaczenie zadań pozadydaktycznych, które w istotny sposób organizują codzienny rytm pracy szkoły. W Polsce czynniki te są dodatkowo wzmacniane przez niski poziom współpracy nauczycieli i ograniczone poczucie wpływu na decyzje podejmowane na poziomie szkoły i systemu.

Istotnym wyzwaniem, nie tylko w Polsce, jest także rozdźwięk między autonomią pracy w klasie a możliwością współdecydowania przez nauczyciela o organizacji szkoły. Dane porównawcze TALIS pokazują, że autonomia dydaktyczna nauczycieli sprzyja dobrostanowi zawodowemu wtedy, gdy towarzyszy jej realne wsparcie zespołowe i instytucjonalne. W Polsce autonomia ta częściej funkcjonuje w warunkach ograniczonego wsparcia ze strony szkoły i systemu edukacyjnego. Zamiast wzmacniać odporność zawodową, może potęgować poczucie osamotnienia i indywidualnej odpowiedzialności za problemy uczniów. To napięcie znajduje odzwierciedlenie w danych TALIS dotyczących stresu, intencji odejścia z zawodu oraz spadku przekonania, że zalety pracy nauczyciela przeważają nad jej kosztami.

Z perspektywy stabilności systemu szczególnego znaczenia nabierają również procesy demograficzne. Spadek liczby uczniów i uczennic, migracje oraz zmiany struktury potrzeb edukacyjnych (zob. rozdziały 1 na stronie 7 i 2 na stronie 26) budzą niepewność

co do funkcjonowania szkół i stabilności zatrudnienia nauczycieli. W perspektywie kolejnych lat, przy starzejącej się kadrze i niskiej zastępowalności, może to prowadzić do narastania trudności kadrowych, zwłaszcza w regionach i gminach dotkniętych największym spadkiem liczby uczniów.

Mimo narastających wyzwań, dane TALIS nie wskazują na gwałtowne pogorszenie kondycji zawodu nauczyciela. Nauczyciele pozostają jednym z najsilniejszych zasobów polskiej szkoły. Ich wysoka autonomia w pracy z uczniami oraz motywacja wewnętrzna nadal amortyzują część napięć. Jednocześnie system w ograniczonym stopniu chroni ten zasób przed kosztami adaptacji do zmian. Dane TALIS sugerują, że kluczowe pytanie nie dotyczy dziś tego, czy nauczyciele są przygotowani do funkcjonowania w zmieniającej się szkole, lecz tego, czy warunki ich pracy pozwalają te zmiany realnie wdrażać, utrzymywać w czasie i przekazywać kolejnym pokoleniom kadr.

Bibliografia

Antończak-Świder, K., Biernat, A. (2024). *Barometr zawodów 2025. Raport podsumowujący badanie w Polsce*. Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie. https://barometrzawodow.pl/forecast-card-zip/2025/report_pl/raport_ogolnopolski_2025.pdf

Bakker, A. B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *10*(1), 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

Buisman, M., Krepel, A., Mariën, H., Lans, R. van der, Diepstraten, I., Stronkhorst, E., Farzan, K. (2025). *TALIS 2024: De werk- en leeromgeving op school in beeld. Nederlandse resultaten van de internationale TALIS-survey* (Rapport 1143, projectnummer 20865). Kohnstamm Instituut.

Česká školní inspekce. (2025). *Národní zpráva TALIS 2024: Mezinárodní šetření o vyučování a učení*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-TALIS-2024

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review, 77*(2), 661–680. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607

Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949

Dobosz-Leszczyńska, W. (red.). (2024). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788368313369

Dolińska, A. (red.). (2025). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/IBE-PIB/uczniowie-i-uczennice-z-doswiadczeniem-migracji-i-uchodzstwa-w-polskich-szkolach-2004-2024.pdf

Eurostat. (2025a). *Distribution of teachers at education level and programme orientation by age groups*. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_PERD01

Eurostat. (2025b). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_PERP01

Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (2014). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Gehrmann, A., Germer, P. (red.). (2025). *Teacher shortage in international perspectives: Insights and responses. Non-traditional pathways to the teacher profession*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45398-5

Główny Urząd Statystyczny. (2025). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*. Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20242025,1,20.html

Hanushek, E. A., Piopiunik, M., Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers. *Journal of Human Resources*, *54*(4), 857–899. https://doi.org/10.3368/jhr.54.4.0317.8619r1

Herczyński, J., Strawiński, P. (2014). Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii. *Edukacja, 128*(3), 22–37.

Iwańczak, B., Koss-Goryszewska, M., Ostaszewski, M., Rostworowski, M., Stanaszek, A. (2025). *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/images/BIBLIOTEKA/Nauczyciele-zawodu/Potret%20Nauczyciela%20Zawodu_2025.pdf

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385282

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385732

Koss-Goryszewska, M., Ostaszewski, M., Pająk-Załęska, K., Rostworowski, M., Stanaszek, A., Staszewicz, M., Walczak, D. (2024a). *Raport dotyczący diagnozy motywacji, zasobów, potrzeb i barier związanych z zapewnieniem kadr dla kształcenia zawodowego*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Nauczyciele%20zawodu/Raport-dotyczacy-diagnozy-motywacji-zasobow-potrzeb-i-barier.pdf

Koss-Goryszewska, M., Ostaszewski, M., Pająk-Załęska, K., Rostworowski, M., Stanaszek, A., Staszewicz, M., Walczak, D. (2024b). *Analiza oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli zawodu*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://nauczyciele.ibe.edu.pl/img/Raport-z-analizy-oferty-doskonalenia-zawodowego-dla-nauczycieli-zawodu.pdf

Kreuzfeld, S., Felsing, C., Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health – findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools. *BMC Public Health*, *22*, 307. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12680-5

Makowiec-Dąbrowska, T., Gadzicka, E., Siedlecka, J., Dania, M., Merecz-Kot, D., Viebig, P., Jóźwiak, Z., Szyjkowska, A., Kosobudzki, M., Szymczak, W., Bortkiewicz, A. (2021). Aggravating factors in teachers' work and fatigue. *Medycyna Pracy, 72*(3), 283–303. https://doi.org/10.13075/mp.5893.01088

OECD. (2025a). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

OECD. (2025b). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Paczuska, K. (red.). (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf

Pankowski, K. (2025). *Prestiż zawodów, czyli które profesje cieszą się obecnie największym szacunkiem społecznym* (Komunikat z badań nr 45/2025). CBOS. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_tekst.php?id=7021

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-raport-pozycja-spleczno-zawodowa-naucz-BJ.pdf

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2025). *TALIS 2024 – Grundskole*. Børne- og Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. https://uvm.dk/media/l4kd4tts/251028-talis-2024-grundskole-final.pdf

Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://doi.org/10.24131/9788367385534

Zhou, S., Slemp, G., Vella-Brodrick, D. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*(2), 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Żytko, M. (2025). Nauczyciele w kontekście uwarunkowań pozostawania w zawodzie i odchodzenia z pracy w szkole/przedszkolu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *60*(1), 88–97. https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.07

6. Szkolnictwo wyższe w dobie przemian

Wprowadzenie

Studia tuż po skończeniu szkoły podejmują dziś trzy czwarte absolwentów liceów ogólnokształcących i część absolwentów techników (zob. rozdział 4 na stronie 109), a znaczenie uczelni wykracza daleko poza tradycyjne kształcenie i badania. Szkolnictwo wyższe odgrywa kluczową rolę w tym, jak gospodarka radzi sobie ze zmianami technologicznymi i starzeniem się społeczeństwa. Ważnym zadaniem uczelni staje się też wspieranie dorosłych w uczeniu się na każdym etapie życia.

W ostatnich dekadach studia przestały być przywilejem nielicznych, a stały się doświadczeniem masowym. Zmieniło to sam charakter studiowania. Coraz rzadziej jest to etap między maturą a pierwszą pracą. Dziś nauka często przeplata się z pracą zawodową i powrotami na uczelnię w różnym wieku.

Masowość szkolnictwa wyższego nie oznacza jednak równości szans. Mimo szerokiego dostępu do studiów szanse edukacyjne wciąż nie są równe. Pochodzenie społeczne, zamożność rodziny i miejsce zamieszkania nadal wpływają na wybór kierunku i uczelni, tryb studiowania oraz szanse na zdobycie dyplomu. Te różnice mają potem znaczenie dla przebiegu kariery zawodowej. Nierówności te nie dotyczą wyłącznie dostępu do studiów, lecz wiążą się z całym łańcuchem decyzji i procesów. Zaczyna się on na wcześniejszych etapach edukacji i obejmuje wybór szkoły ponadpodstawowej, profilu w liceum lub zawodu w technikum, a następnie wybór uczelni i kierunku, warunki studiowania oraz wejście na rynek pracy.

Powszechność studiów stawia też pytania o jakość kształcenia, stabilność kadr akademickich oraz zdolność uczelni do wspierania studentów, którzy łączą naukę z pracą, wracają po przerwie lub zmieniają kierunek studiów.

Szkolnictwo wyższe zmaga się dziś z wyzwaniami wynikającymi z megatrendów opisanych w rozdziale 1 na stronie 7: niżu demograficznego, cyfryzacji (w tym AI) i zielonej transformacji gospodarki. W niektórych obszarach procesy te wpływają na ten szczebel edukacji silniej niż na inne. Wiele z tych problemów nie ma jednak charakteru unikalnego dla Polski – podobne wyzwania dotyczą szkolnictwa wyższego w większości krajów Europy. Zmiany te nie tylko zwiększają presję na uczelnie, lecz także wpływają na relacje między ich funkcjami: kształceniem,

badaniami i współpracą z gospodarką. Przekłada się to również na sposób studiowania i uczenia się.

W rozdziale przeanalizowano strukturę, finansowanie i kadry szkolnictwa wyższego, a także jego umiędzynarodowienie. Na podstawie danych z Polski i świata wskazujemy główne wyzwania: napięcie między masowością kształcenia a jego jakością oraz silne zależności między uczelniami a wcześniejszymi etapami edukacji, w tym szkolnictwem branżowym.

6.1. Kto studiuje i dlaczego?

W roku akademickim 2024/2025 na polskich uczelniach studiowało ok. 1,28 mln osób. Oznacza to stabilizację po okresie silnego spadku, ale na poziomie wyraźnie niższym niż w latach 2005–2010, kiedy liczba studentów przekraczała 1,9 mln. Ta zmiana wynika z demografii: młodych ludzi jest coraz mniej i jest to stały trend (GUS, 2025a). Zmienia to sytuację uczelni, które muszą konkurować o studentów, by utrzymać stabilność finansową.

Studia dla wielu osób są bezpośrednią kontynuacją edukacji po szkole średniej, a dla części absolwentów techników i szkół branżowych – etapem uzupełniania lub zmiany kwalifikacji. Jednocześnie wyraźnie zmienił się profil studentów. Coraz więcej osób łączy naukę z pracą, korzysta z elastycznych form kształcenia i oczekuje wymiernych efektów studiów na rynku pracy. Zmienia to założenia organizacji studiów, które historycznie były projektowane dla studentów uczących się w pełnym wymiarze czasu. Rośnie także udział studentów cudzoziemskich, a populacja studencka pozostaje silnie sfeminizowana, co zwiększa zróżnicowanie środowiska akademickiego pod względem doświadczeń i ścieżek edukacyjnych (European Commission, 2025b; GUS, 2025a).

W Polsce większość studentów po licencjacie kontynuuje naukę na studiach magisterskich, a krótkie cykle kształcenia wyższego odgrywają znikomą rolę. W 2023 roku na studiach drugiego stopnia kształciło się w Polsce 33% ogółu studentów wobec 29% w Unii Europejskiej. Kształcenie w szkołach doktorskich (ISCED 8) obejmowało jedynie ok. 1,7% studentów (wobec 3,8% w UE). Polska należy do krajów Unii Europejskiej o najwyższym udziale osób z tytułem magistra wśród dorosłych z wykształceniem wyższym. Krótkie cykle praktycznie nie występowały, podczas gdy w wielu krajach są ważną alternatywą wobec studiów akademickich (Eurostat, 2025a). Struktura ta odzwierciedla specyfikę rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego, w którym przez wiele lat

dominowały jednolite studia magisterskie. Po wdrożeniu procesu bolońskiego kontynuowanie nauki na studiach drugiego stopnia pozostało powszechną ścieżką edukacyjną.

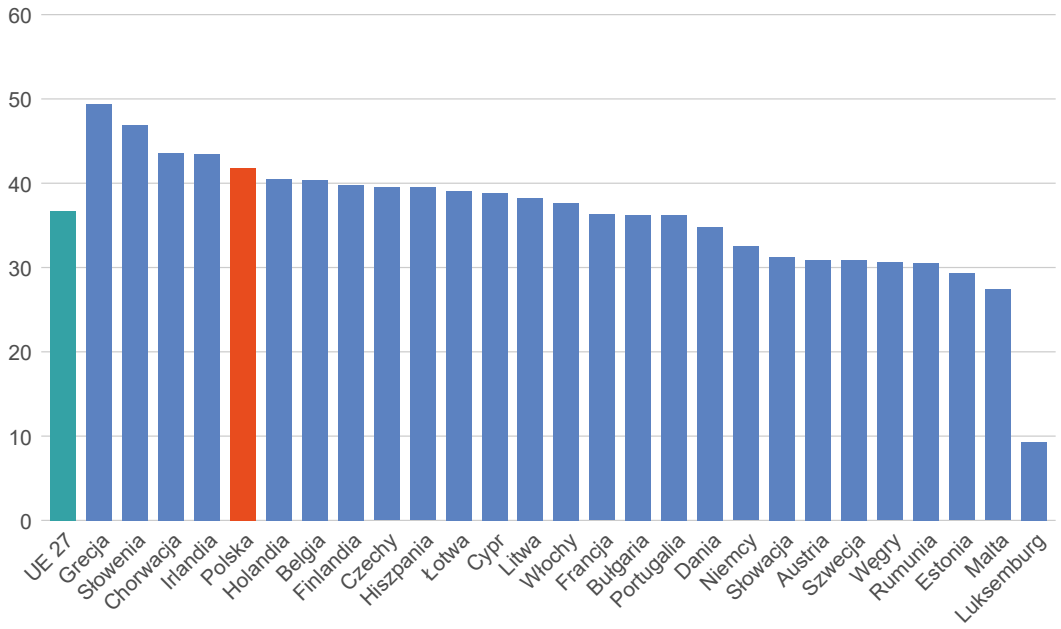
Taki model ma zarówno zalety, jak i ograniczenia. Z jednej strony sprzyja wysokiemu poziomowi formalnych kwalifikacji osób z wyższym wykształceniem magisterskim. Z drugiej strony oznacza słabszy rozwój krótszych, bardziej praktycznych ścieżek kształcenia, wydłuża przeciętny czas uzyskania wykształcenia wyższego oraz może ograniczać elastyczność przechodzenia między edukacją a rynkiem pracy. Utrudnia to także powrót do nauki oraz stopniowe podnoszenie kwalifikacji w ciągu życia.

Na zmiany w sposobie studiowania i działania uczelni nakładają się wyzwania związane z niżem demograficznym. Szkolnictwo wyższe będzie funkcjonować przy trwale niższej liczbie kandydatów na studia, nawet przy utrzymaniu wysokich aspiracji edukacyjnych młodzieży. Kluczowe będzie przemyślenie skali, struktury i funkcji uczelni w długim okresie (Woźnicki, 2024). Uczelnie muszą poszerzać ofertę, by odpowiadać na potrzeby studentów zagranicznych oraz osób powracających do edukacji. To wymaga zmian w organizacji studiów. Tradycyjny model, skrojony pod młodych studentów studiów stacjonarnych, przestaje wystarczać (Woźnicki, 2024).

W Polsce odsetek osób studiujących w wieku 20–24 lata wynosił w 2024 roku 41,8% i był wyraźnie wyższy od średniej UE-27 (36,7%) (Eurostat, 2025b), co częściowo wynika z powszechności studiów II stopnia.

Wykres 6.1

Studenci w szkolnictwie wyższym jako odsetek populacji w wieku 20–24 lata w krajach UE w 2024 roku



Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostatu (2025b), dane za 2024 rok.

Badania CBOS od wielu lat pokazują, że zdecydowana większość Polaków uważa, iż warto się kształcić. W 2024 r. taką opinię wyrażało 88% respondentów, a około czterech na pięciu chciałoby, aby ich dzieci ukończyły studia wyższe, przy czym częściej dotyczyło to córek (84%) niż synów (80%) (zob. Roguska, 2024). Motywacje do podejmowania studiów są silnie powiązane z ich opłacalnością na rynku pracy. Osoby z dyplomem uczelni rzadziej były bezrobotne niż osoby z wykształceniem średnim i podstawowym (w 2024 roku odpowiednio: 1,4%, 3,7% i 8,9% wśród osób w wieku 15–74 lata) (Eurostat, 2025d). W tych warunkach ukończenie studiów wyższych pozostaje dla większości studentów racjonalną strategią inwestycyjną. Rosnące zróżnicowanie ścieżek zawodowych absolwentów sprawia, że opłacalność studiów zależy coraz silniej od kierunku i typu uczelni, a nie tylko od samego faktu posiadania dyplomu.

Wskaźnik zatrudnienia nie oddaje w pełni jakości pracy. Część absolwentów podejmuje zatrudnienie poniżej poziomu posiadanych kwalifikacji lub poza obszarem zgodnym z profilem studiów (zob. Sitek i Penszko, 2025). Samo znalezienie pracy to za mało. Kluczowe jest, by praca odpowiadała ich wykształceniu i umiejętnościom, a także dawała szansę na dalszy rozwój.

Rosnącą świadomość masowości szkolnictwa wyższego i bardziej zróżnicowanego postrzegania wartości dyplomu na rynku pracy odzwierciedlają trendy we wspomnianych badaniach aspiracji edukacyjnych (Roguska, 2024). Po okresie wyraźnego wzrostu w latach 90. i pierwszej dekadzie XXI wieku nastąpiła stabilizacja. Jednocześnie obserwuje się większą akceptację dla

wykształcenia średniego zawodowego, choć zdecydowana większość respondentów nadal chciałaby, aby ich dzieci ukończyły studia.

Osobną kwestią jest zróżnicowanie oferty kierunków i programów studiów. W porównaniu z innymi krajami UE w Polsce znacznie więcej osób studiuje na kierunkach społecznych i ekonomicznych, a mniej na kierunkach technicznych i inżynieryjnych. W 2023 roku kierunki społeczno-ekonomiczne ukończyło w Polsce 36,9% absolwentów (średnia UE: 34,9%), a kierunki techniczne oraz związane z technologiami informacyjnymi i telekomunikacyjnymi 15,9% (średnia UE: 18,8%). W Niemczech, Austrii i Finlandii, gdzie systemy szkolnictwa wyższego są bardziej zorientowane na kierunki techniczne i inżynieryjne, udział absolwentów w tej grupie wynosił ok. 25–28% (Eurostat, 2025c). Polski model ekspansji szkolnictwa wyższego, ukształtowany w latach 90., sprzyjał szybkiemu zwiększeniu dostępności studiów i rozwojowi kierunków relatywnie tańszych w organizacji. Mogło to przyczynić się do obecnej struktury kierunków studiów oraz większej konkurencji absolwentów niektórych kierunków na rynku pracy.

Znaczenie tej nierównowagi rośnie w kontekście zmian strukturalnych w gospodarce. Cyfryzacja, rozwój technologii oraz transformacja w kierunku gospodarki niskoemisyjnej zwiększają zapotrzebowanie na kompetencje techniczne, inżynieryjne i cyfrowe, a także na umiejętności łączące wiedzę technologiczną z rozumieniem procesów społecznych i środowiskowych (zob. rozdział 1 na stronie 7). Udział kierunków technicznych pozostaje relatywnie niski, co może utrudniać dostosowanie oferty studiów do potrzeb rynku pracy i ograniczać możliwości kariery absolwentów.

Z perspektywy studentów jakość kształcenia nie sprowadza się wyłącznie do programu studiów. W warunkach masowości studiów i presji kosztowej uczelnie różnią się zasobami, pozycją w systemie oraz stopniem selektywności. Czynniki te kształtują organizację kształcenia i dostęp do wsparcia, a w konsekwencji prowadzą do wyraźnie zróżnicowanych doświadczeń edukacyjnych.

System szkolnictwa wyższego stoi dziś przed wyzwaniami utrzymania wysokiego poziomu uczestnictwa oraz poprawy dopasowania i jakości kształcenia. Spadek liczby studentów nie musi automatycznie prowadzić do poprawy jakości kształcenia. Bez zmian organizacyjnych i stabilnego zaplecza kadrowego niż demograficzny może wymusić okrojenie oferty, zwiększyć obciążenie wykładowców oraz zahamować inwestycje w infrastrukturę i innowacje dydaktyczne. Dodatkowym wyzwaniem jest rosnący udział studentów nietradycyjnych oraz studentów zagranicznych, dla których kluczowe znaczenie mają elastyczne formy studiowania

i dostępność wsparcia. Brak dostosowania tych elementów zwiększa ryzyko opóźnień w studiowaniu lub rezygnacji z nauki, nawet przy formalnym dostępie do szkolnictwa wyższego (Chmielecka i Kraśniewska, 2019; Woźnicki, 2024).

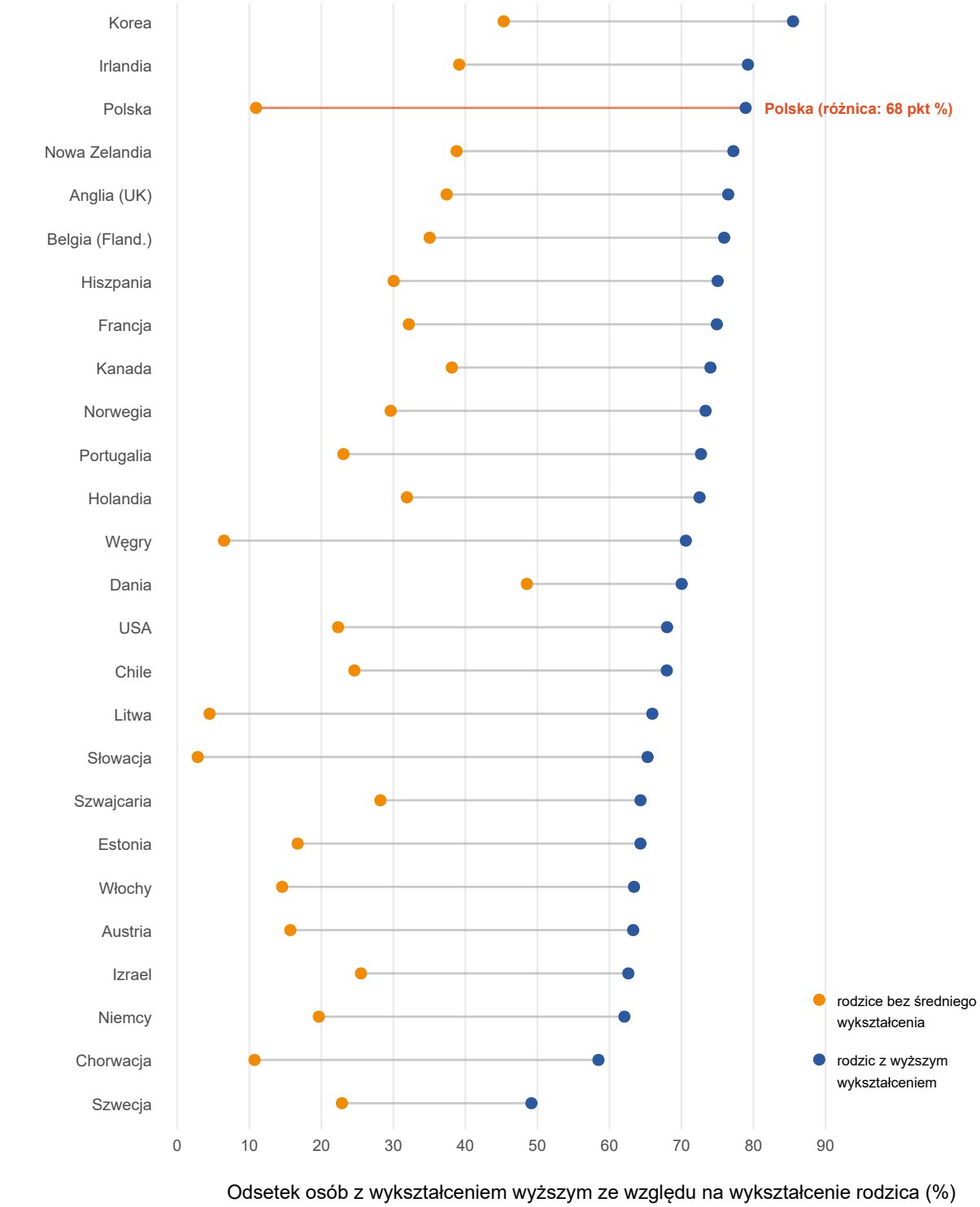
6.2. Bariery w dostępie, różnice regionalne i społeczne

Mimo masowego charakteru szkolnictwa wyższego, nierówności w dostępie do studiów pozostają wyraźne. Jak pokazano w rozdziale 2 na stronie 26, ekspansja edukacyjna znacząco zwiększyła liczbę studentów, ale nie doprowadziła do wyrównania szans między grupami społecznymi. Nadal najsilniejszym czynnikiem różnicującym pozostaje pochodzenie społeczno-ekonomiczne, czego przykładem są różnice w podejmowaniu studiów ze względu na wykształcenie rodziców (wykres 6.2). Według OECD w Polsce wyższe wykształcenie ma 79% młodych dorosłych, których co najmniej jedno z rodziców ukończyło studia, i 11% tych, których rodzice nie mają wykształcenia średniego. Różnica wynosi 68 punktów procentowych. To jedna z największych różnic w krajach OECD, w których przeciętnie wynosi ona 44 punkty procentowe (OECD, 2025a).

Nierówności mają także wymiar terytorialny, co wpisuje się w szerszy obraz struktury wykształcenia ludności omawiany w rozdziale 7 na stronie 207. Według danych Eurostatu za 2024 rok odsetek osób w wieku 25–34 lata z wykształceniem wyższym wynosi 62,3% w miastach i jedynie 32,0% na obszarach wiejskich (Eurostat, 2025e). Różnica przekraczająca 30 punktów procentowych należy do większych w UE (średnio 22 punkty procentowe) i wskazuje na trwałe bariery dostępu do studiów dla młodzieży z terenów wiejskich. Bariery te obejmują nie tylko ograniczoną lokalną ofertę kształcenia, lecz także koszty migracji edukacyjnej, warunki mieszkaniowe oraz mniejszą dostępność zasobów wspierających studiowanie. W rezultacie wysoki udział osób z wyższym wykształceniem w młodszych kohortach współistnieje z koncentracją tego kapitału w określonych grupach społecznych i przestrzennych. Ogranicza to potencjał szkolnictwa wyższego jako narzędzia wyrównywania szans.

Wykres 6.2

Odsetek osób w wieku 25–34 lata z wyższym wykształceniem według poziomu wykształcenia rodziców (PIAAC 2023)



Dane dotyczą osób w wieku 25–34 lata. Różnice ok. 1–3 punktów procentowych między sąsiednimi krajami na wykresie są statystycznie nieodróżnialne od zera i nie powinny być czytane jako różnice w rankingu.

Źródło: oprac. własne na podstawie OECD (2025a), wykres A1.4 i tabela A1.4 (online), dane Survey of Adult Skills (PIAAC) 2023.

Choć studia stacjonarne w uczelniach publicznych są formalnie bezpłatne, koszty utrzymania w ośrodkach akademickich pozostają istotną barierą dla części młodzieży. Według symulacji Warszawskiego Instytutu Bankowości miesięczne wydatki studenta w dużym ośrodku akademickim (Wrocław) wynosiły w 2024 roku ok. 3,4 tys. zł bez czesnego oraz blisko 4 tys. zł z czesnym. Oznacza to roczny koszt rzędu 40–47 tys. zł (Warszawski Instytut Bankowości, 2024). Wynajem pokoju, wyżywienie, transport i materiały dydaktyczne składają się na kwotę przewyższającą możliwości wielu rodzin, zwłaszcza tych o niższych dochodach lub z terenów wiejskich.

System stypendialny łagodzi te bariery jedynie częściowo. Nawet po podwyższeniu progu dochodowego uprawniającego do stypendium socjalnego do 1908,90 zł netto na osobę w rodzinie, znaczna część studentów pozostaje poza zakresem pomocy materialnej (MNiSW, 2025a). Dostęp do akademików i burs jest ograniczony, szczególnie w największych miastach. Kredyty studenckie, choć dostępne, nie stanowią popularnego rozwiązania: w 2024 roku zawarto zaledwie 935 umów kredytowych (MNiSW, 2025b).

Łączenie pracy ze studiami może wydłużać czas studiowania i zwiększać ryzyko rezygnacji z nauki (zob. podrozdział 6.4 na stronie 186). W efekcie, choć studia są formalnie bezpłatne, realny dostęp do nich pozostaje silnie uzależniony od zasobów ekonomicznych rodziny, co sprzyja utrwalaniu istniejących podziałów społecznych.

Istotnym wymiarem nierówności pozostaje dostępność szkolnictwa wyższego dla osób z niepełnosprawnościami. Mimo wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami oraz poprawy dostępności infrastruktury i systemu wsparcia, nadal występują bariery architektoniczne, cyfrowe, dydaktyczne i organizacyjne. Dotyczą one m.in. dostępności materiałów dydaktycznych i platform cyfrowych, organizacji zajęć oraz przygotowania kadry do pracy ze studentami o zróżnicowanych potrzebach (Komisja ds. Dostępności Uczelni przy KRASP, 2025).

Na nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego nakłada się zróżnicowanie struktury studiowanych kierunków. Studenci z obszarów wiejskich częściej wybierają kierunki humanistyczne i społeczne, a rzadziej techniczne i ścisłe (European Commission, 2025b). Częściowo wiąże się to z geograficznym zróżnicowaniem struktury szkół wyższych. W efekcie nierówności terytorialne przekładają się nie tylko na sam fakt studiowania, lecz także na późniejsze możliwości zawodowe i dochodowe.

Jak pokazano w rozdziale 7 na stronie 207, wykształcenie wyższe pozostaje jednym z najsilniejszych czynników chroniących przed kumulacją niekorzystnych trajektorii na rynku pracy. Dane PIAAC 2023, analizowane w raporcie *OECD Skills Outlook 2025*, wskazują, że osoby z dyplomem częściej pracują w zawodach wiążących się ze stabilniejszym zatrudnieniem, możliwościami dalszego kształcenia się oraz bardziej przewidywalnymi korzyściami z posiadanych kompetencji (OECD, 2025c). Skoro dostęp do studiów i szanse ich ukończenia są nierówne, a korzyści z dyplomu duże, studia nie tyle kompensują nierówności, ile mogą je utrwalać.

Dobrostan studentów i dydaktyka akademicka po pandemii

Pandemia COVID-19 zmieniła warunki kształcenia akademickiego. Upowszechnienie nauki zdalnej zwiększyło elastyczność studiowania, ale jednocześnie uwidoczniło nierówności w dostępie do warunków nauki oraz ograniczenia na kierunkach wymagających zajęć praktycznych. Pogorszył się także dobrostan psychiczny studentów, co zwiększyło ryzyko rezygnacji ze studiów. Doświadczenia te pokazują, że jakość kształcenia należy rozumieć szerzej, jako połączenie programu, organizacji dydaktyki i wsparcia studentów.

Nauczanie zdalne i hybrydowe, początkowo wprowadzane jako rozwiązania kryzysowe, stały się trwałym elementem funkcjonowania wielu uczelni. Zwiększyło to elastyczność studiowania i dostępność części zajęć, ale jednocześnie ujawniło silne zróżnicowanie warunków uczenia się. Kluczowe znaczenie zyskały zasoby techniczne, warunki mieszkaniowe oraz kompetencje samoregulacji studentów. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się osoby studiujące na kierunkach wymagających zajęć praktycznych oraz studenci spoza dużych ośrodków akademickich, dla których powrót do nauki stacjonarnej wiązał się z dodatkowymi kosztami i trudnościami organizacyjnymi.

Doświadczenia z okresu pandemii przełożyły się na wyraźny spadek dobrostanu psychicznego studentów. Badania prowadzone w Polsce pokazują wysoką skalę stresu, objawów lękowych i depresyjnych oraz wypalenia edukacyjnego, nasilonych w okresach intensywnego kształcenia zdalnego i ograniczonych kontaktów społecznych. Problemy te przekładały się na wydłużenie czasu studiowania i zwiększały ryzyko ich przerwania, zwłaszcza tam, gdzie kumulowały się bariery materialne, cyfrowe i psychologiczne (zob. Dębowska i in., 2022; Piotrowski i in., 2024; Rogowska i in., 2020). W tym sensie rezygnacja ze studiów jest nie tylko efektem presji ekonomicznej czy konfliktu pracy i nauki, lecz także konsekwencją osłabienia dobrostanu psychicznego i relacji ze środowiskiem uczelni.

> Równolegle rozwój narzędzi cyfrowych i systemów opartych na sztucznej inteligencji stawia nowe wyzwania przed dydaktyką akademicką. Rozwój AI zmienia sposób przygotowywania prac, oceniania i weryfikacji efektów uczenia się, podważając sens części tradycyjnych form zaliczeń. W dłuższej perspektywie oznacza to konieczność redefinicji metod dydaktycznych, położenia większego nacisku na kompetencje analityczne, projektowe i refleksyjne oraz lepszego powiązania technologii z jakością kształcenia, a nie jedynie z jego efektywnością organizacyjną.

6.3. Dlaczego kobiety dominują w szkolnictwie wyższym, ale są niedoreprezentowane na kierunkach informatycznych i inżynierskich

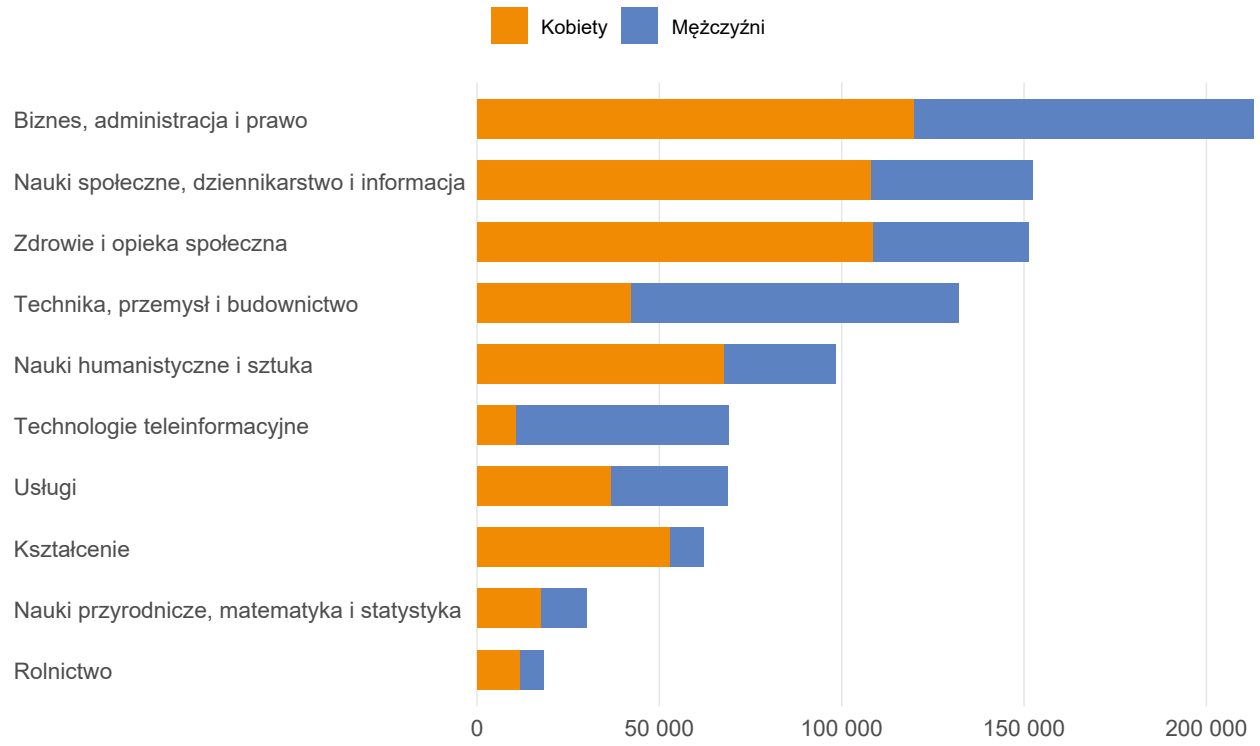
Kobiety stanowią większość studiujących na polskich uczelniach. W roku akademickim 2024/2025 stanowiły one 58,2% ogółu studentów (GUS, 2025a). Według porównywalnych danych Eurostatu za 2023 rok udział kobiet wśród studentów w Polsce (59,5%) był wyższy od średniej unijnej (ok. 55%). Co istotne, w Polsce ta przewaga rośnie wraz z poziomem kształcenia znacznie szybciej niż w innych krajach. O ile na studiach I stopnia odsetek kobiet jest zbliżony do średniej UE (ok. 55%), o tyle na studiach magisterskich różnica staje się uderzająca: kobiety stanowią w Polsce 68% studiujących, podczas gdy w UE jest to 58%. Sytuacja wraca do równowagi dopiero na poziomie doktorskim (52% w Polsce wobec 49–50% w UE) (Eurostat, 2025a).

Przewaga ilościowa kobiet na studiach przy jednoczesnym ich niedoreprezentowaniu w ICT i inżynierii wiąże się z utrwaloną na wcześniejszych etapach strukturą wyborów (zob. podrozdział 2.6 na stronie 46, por. Zawistowska, 2023). Ważną rolę odgrywa tu wczesna specjalizacja: chłopcy częściej wybierają technika, które są jedną z ważnych dróg prowadzących do kierunków inżynierskich, podczas gdy dziewczęta dominują w liceach ogólnokształcących na profilach humanistycznych i społecznych. Te decyzje są wzmacniane przez czynniki psychologiczne i postawy: mimo zbliżonych wyników w matematyce, dziewczęta deklarują znacznie wyższy poziom lęku przed tym przedmiotem. Inne są też ich motywacje i oczekiwania. W badaniach preferencji zawodowych kobiety częściej deklarują zainteresowanie pracą z ludźmi i budowaniem relacji, a rzadziej – pracą w środowiskach postrzeganych jako silnie techniczne lub oparte na rywalizacji. W efekcie kobiety, choć częściej niż mężczyźni podejmują studia, pozostają niedoreprezentowane na kierunkach technicznych.

Różnice płciowe nie dotyczą całego pola nauk ścisłych i technicznych w jednakowym stopniu, lecz koncentrują się w tych segmentach, które są najsilniej powiązane z rynkiem technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych oraz inżynierią. Struktura studiowania w Polsce pokazuje, że dominują kierunki z grupy biznesu i administracji, a także kierunki społeczne oraz związane ze zdrowiem i opieką społeczną. Kierunki techniczne i informatyczne przyciągają znacznie mniej studentów niż pozostałe. To właśnie w tych węższych segmentach koncentrują się największe różnice płciowe. Oznacza to, że problem nie polega na ogólnym „unikaniu nauk ścisłych" przez kobiety, lecz na selektywnym niedoreprezentowaniu kobiet w najbardziej technicznych i informatycznych obszarach. Jednocześnie w wielu dziedzinach nauk przyrodniczych oraz w obszarze zdrowia są one licznie reprezentowane.

Wykres 6.3

Liczba studentów studiów pierwszego stopnia i jednolitych magisterskich według płci i grupy kierunków w roku akademickim 2024/2025



Dane obejmują studentów wszystkich lat nauki.

Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2025b, tablica 5.

Taki rozkład wyborów ma konsekwencje wykraczające poza sam etap studiowania. Kierunki techniczne i ICT częściej dają dostęp do dobrze opłacanych sektorów oraz szybszych ścieżek

awansu, podczas gdy część kierunków silnie sfeminizowanych wiąże się ze słabszą pozycją na rynku pracy i niższymi wynagrodzeniami.

Absolwenci kierunków STEM osiągają relatywnie wysokie wynagrodzenia, choć korzyści te nie rozkładają się jednakowo między kobiety i mężczyzn. Dane z Ogólnopolskiego systemu monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych (ELA) pokazują, że kobiety będące absolwentkami kierunków STEM już w pierwszym roku po ukończeniu studiów zarabiają przeciętnie ponad 20% mniej niż mężczyźni (Zając i in., 2025).

Zmniejszenie luki płacowej jest tylko jedną z potencjalnych korzyści zwiększenia udziału kobiet w STEM. Inną ważną korzyścią jest poszerzenie puli dostępnych specjalistów i zapobieganie utracie talentów. Pełniejsze wykorzystanie potencjału kobiet w STEM mogłoby wyraźnie wzmocnić polską gospodarkę (zob. np. European Commission, 2024).

Dobre praktyki – jak zwiększyć udział kobiet w STEM?

Zwiększenie udziału kobiet w STEM wymaga systemowych działań: kampanii zmieniających stereotypy już w szkole podstawowej, wsparcia mentoringowego na uczelniach, przejrzystych ścieżek kariery akademickiej oraz elastycznych form pracy dostosowanych do obowiązków rodzinnych. Bez tego potencjał kobiet w dziedzinach kluczowych dla innowacyjności gospodarki pozostanie w dużej mierze niewykorzystany.

Dobre praktyki stosowane w Polsce i innych krajach europejskich:

- programy mentoringowe, w których studentki i młode badaczki współpracują z doświadczonymi naukowczyniami lub inżynierkami, co pomaga im budować sieci wsparcia i planować karierę;
- kampanie i działania informacyjno-promocyjne (np. akcja „Dziewczyny na politechniki!" Fundacji Edukacyjnej Perspektywy, dni otwarte tylko dla uczennic, warsztaty STEM w szkołach), pokazujące realne przykłady kobiet pracujących w technologiach i inżynierii;
- modyfikacja rekrutacji oraz programów studiów (język ogłoszeń, przykłady w materiałach dydaktycznych, widoczność kobiet w roli prowadzących zajęcia), tak aby neutralizować ukryte uprzedzenia i komunikaty zniechęcające kandydatki;
- elastyczne ścieżki kariery akademickiej i projektowej (np. przerwy rodzicielskie bez „kary" w ewaluacji, możliwość pracy projektowej w niepełnym wymiarze), które zmniejszają koszt łączenia ról rodzinnych i zawodowych w mocno „czasochłonnych" dziedzinach.

6.4. Studenci nietradycyjni

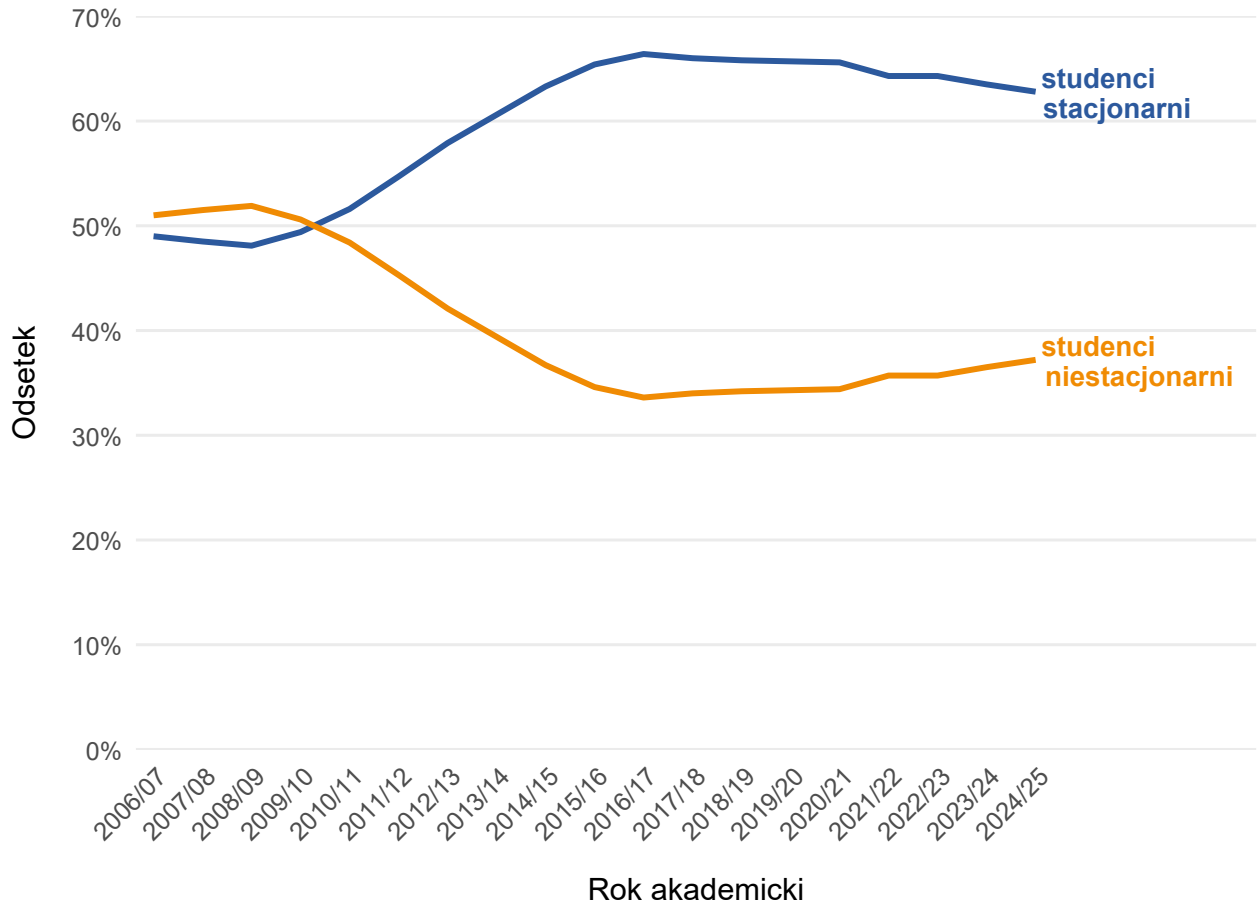
Zmiany w strukturze studiujących nie oznaczają ani zaniku tradycyjnego modelu studenta, ani jego zastąpienia. Coraz większą część studentów stanowią tzw. studenci nietradycyjni, czyli osoby podejmujące studia w późniejszym wieku, łączące naukę z pracą lub obowiązkami rodzinnymi albo wracające do edukacji po przerwie. Nie mieszczą się oni w klasycznym modelu studenta w wieku 19–24 lata, rozpoczynającego studia bezpośrednio po maturze i uczącego się w pełnym wymiarze czasu. W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, rośnie liczba takich studentów (European Commission, 2025b). Jednak na tle Europy Zachodniej i krajów skandynawskich w Polsce nadal przeważa ścieżka, w której studia podejmuje się bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej (European Commission, 2025a).

Jednym z trwałych elementów polskiego modelu szkolnictwa wyższego są studia niestacjonarne. Ich szybki rozwój nastąpił w okresie transformacji, wraz ze wzrostem aspiracji edukacyjnych i popytu na studia. Możliwość pobierania opłat za niektóre usługi edukacyjne w uczelniach publicznych, wprowadzona ustawą z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990 nr 65 poz. 385), sprzyjała rozwojowi tej formy kształcenia. Dziś studia niestacjonarne pozostają ważną formą kształcenia osób łączących naukę z pracą lub innymi obowiązkami.

Po okresie umasowienia, ich liczba zaczęła jednak maleć wraz ze spadkiem liczby studentów i większą dostępnością studiów stacjonarnych. Nadal kształci się na nich ponad jedna trzecia wszystkich studiujących (wykres 6.4).

Wykres 6.4

Studenci według formy studiów w Polsce w latach 2006/07–2024/25 (%)



Źródło: oprac. własne na podstawie danych GUS, Bank Danych Lokalnych (P1875 dla lat 2006–2014, P3566 dla lat 2014–2025; wymiar: tryby nauczania).

Studenci nietradycyjni, zwłaszcza ci łączący studia z pracą lub obowiązkami rodzinnymi, napotykają jednak szczególne wyzwania organizacyjne. Osoby łączące studia z pracą częściej postrzegają kształcenie instrumentalnie, jako narzędzie poprawy pozycji zawodowej, a nie pełnoetatowe doświadczenie akademickie (Wong i Hoskins, 2022). W polskich warunkach, przy ograniczonej elastyczności organizacyjnej uczelni, przekłada się to na duże obciążenia czasowe, trudności w uczestnictwie w zajęciach oraz zwiększone ryzyko wydłużenia toku studiów lub rezygnacji z nauki. Godzenie studiów z pracą i obowiązkami rodzinnymi jest jednym z najważniejszych wyzwań dla tej grupy.

Trudności w łączeniu studiów z pracą i obowiązkami rodzinnymi mają znaczenie nie tylko dla doświadczenia studiowania, ale mogą też prowadzić do przerwania studiów. Rezygnacja ze studiów (*drop-out*) stanowi istotny, choć często niedostatecznie eksponowany wymiar

nierówności w szkolnictwie wyższym. Analizy Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego (OPI PIB), oparte na danych Zintegrowanego Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym i Nauce POL-on, wskazują, że w latach 2012–2020 około 40% rozpoczętych studiów zakończyło się skreśleniem z listy studentów. Do skreśleń najczęściej dochodziło na pierwszym roku kształcenia (OPI PIB, 2020). Ryzyko rezygnacji ze studiów jest wyraźnie wyższe wśród studentów niestacjonarnych, osób intensywnie pracujących oraz studentów z mniej uprzywilejowanych środowisk społeczno-ekonomicznych. Najczęściej wskazywane przyczyny to trudności w godzeniu nauki z pracą, problemy finansowe, niedopasowanie wyboru kierunku oraz ograniczone wsparcie organizacyjne ze strony uczelni. W tym sensie rezygnacja ze studiów nie jest wyłącznie efektem indywidualnych decyzji: jej ryzyko wiąże się z warunkami studiowania i zasobami studentów, co może podtrzymywać nierówności edukacyjne.

Porównania międzynarodowe pokazują jednak, że znaczny udział studentów nietradycyjnych nie musi prowadzić do wysokiego poziomu rezygnacji ze studiów, jeśli system oferuje elastyczne i instytucjonalne ścieżki kształcenia. W Polsce studia niestacjonarne umożliwiają łączenie nauki z pracą i innymi obowiązkami, lecz pozostają w małym stopniu powiązane z działaniami na rzecz uczenia się przez całe życie. W warunkach trwałej presji demograficznej rośnie więc znaczenie studiów podyplomowych i innych form kształcenia dorosłych, które mogą częściowo kompensować spadek liczby studentów studiów I i II stopnia. Ich rozwój wymaga jednak większej elastyczności organizacyjnej i dbałości o jakość kształcenia. Bez spójnej strategii pozostaną one rozwiązaniem uzupełniającym, a nie trwałym elementem adaptacji szkolnictwa wyższego do zmian demograficznych (Woźnicki, 2024).

Jak wspierać studentów łączących naukę z pracą?

W Polsce około 37% wszystkich studentek i studentów uczy się na studiach niestacjonarnych, a znaczna ich część łączy studia z pełnoetatową pracą. Dla tych osób szczególnym wyzwaniem pozostaje organizacja czasu i możliwość regularnego uczestnictwa w zajęciach.

Najbardziej obiecujące praktyki uczelni, które ograniczają rezygnację ze studiów w tej grupie, obejmują:

- elastyczną organizację zajęć – planowanie bloków zajęć w weekendy lub w powtarzalnych „oknach" godzinowych w tygodniu, rozwój form hybrydowych i zdalnych, a także publikowanie planów z dużym wyprzedzeniem, co ułatwia uzgodnienie grafiku z pracodawcą;

- indywidualne ścieżki studiowania – możliwość czasowego obniżenia liczby przedmiotów w semestrze bez utraty statusu studenta, elastyczne zasady powtarzania modułów oraz kontrakty dydaktyczne dopasowane do sytuacji osób pracujących i mających obowiązki opiekuńcze;
- wyspecjalizowane centra doradztwa – punkty, w których studentki i studenci mogą otrzymać pomoc w zaplanowaniu ścieżki studiów, wsparcie psychologiczne oraz informacje o świadczeniach materialnych, a także skonsultować decyzję o zmianie formy studiów zamiast rezygnacji z nich;
- bliższą współpracę z pracodawcami – uzgadnianie elastycznych grafików pracy, oferowanie praktyk i staży powiązanych z kierunkiem studiów, a w niektórych przypadkach tworzenie programów dualnych, w których część zadań zawodowych jest zintegrowana z programem kształcenia.

6.5. Struktura szkolnictwa wyższego

Polski system szkolnictwa wyższego jest silnie zróżnicowany: obejmuje uczelnie publiczne i niepubliczne, akademickie i zawodowe, duże uniwersytety i niewielkie uczelnie lokalne. Zróżnicowanie to zwiększa zdolność adaptacji systemu, ale jednocześnie wiąże się z koncentracją zasobów, nierównościami regionalnymi i wyraźnymi różnicami jakości kształcenia. Sprzyja też różnicowaniu funkcji uczelni, utrudniając jednocześnie zapewnienie spójnej jakości kształcenia.

W roku akademickim 2024/2025 w Polsce funkcjonowały 352 uczelnie (GUS, 2025a), a według stanu z października 2025 roku było wśród nich 135 publicznych, 200 niepublicznych i 17 kościelnych (OPI PIB, 2025). Mimo dużej liczby uczelni kształcenie studentów jest silnie skoncentrowane i zróżnicowane przestrzennie. Ponad połowa studiujących (ok. 56%) uczy się w pięciu największych ośrodkach akademickich, gdzie skupia się również większość zasobów kadrowych i badawczych: w Warszawie (studiuje ok. 21% wszystkich studentów w kraju), Krakowie, Poznaniu, Wrocławiu i Trójmieście (obliczenia własne na podstawie GUS, 2025b).

Koncentracja ta sprzyja efektom skali i kumulacji potencjału, ułatwia współpracę z gospodarką oraz umiędzynarodowienie, ale równocześnie pogłębia regionalne zróżnicowania w dostępie do szkolnictwa wyższego i wzmacnia migracje edukacyjne do największych miast. W mniejszych ośrodkach rolę kompensacyjną odgrywają filie uczelni oraz uczelnie o profilu zawodowym,

które zwiększają dostęp do studiów dla osób mniej mobilnych. Potencjał mniejszych ośrodków jest jednak często ograniczony słabszym zapleczem kadrowym i infrastrukturalnym oraz zależnością od kadry dojeżdżającej z większych uczelni. Dane GUS pokazują duże różnice regionalne: w 2024 roku liczba studentów w relacji do ludności w wieku 19–24 lata wynosiła od ok. 23% w województwie lubuskim do ok. 93% w mazowieckim (GUS, b.d.). Wskaźnik ten odzwierciedla jednak przede wszystkim rozmieszczenie uczelni, a nie miejsce zamieszkania studentów. Programy wzmacniające regionalne ośrodki akademickie, takie jak Regionalna Inicjatywa Doskonałości, częściowo łagodzą te dysproporcje, lecz nie zmieniają zasadniczego problemu koncentracji studentów i zasobów w największych miastach. Kluczowym wyzwaniem jest więc znalezienie równowagi między koncentracją potencjału naukowego a zapewnieniem realnego i równomiernego dostępu do wysokiej jakości kształcenia w całym kraju.

Uczelnie akademickie i zawodowe: dwa segmenty jednego systemu

Polski system szkolnictwa wyższego opiera się na formalnym podziale na uczelnie akademickie i zawodowe, wprowadzonym i wzmocnionym ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1571 z późn. zm.). Podział ten porządkuje misje instytucji, zakres uprawnień i modele finansowania, wiążąc status uczelni akademickiej z prowadzeniem działalności naukowej i posiadaniem kategorii naukowej A+, A albo B+ w co najmniej jednej dyscyplinie (art. 14 ust. 1).

Uczelnie akademickie łączą kształcenie z badaniami i skupiają większość potencjału naukowego. Odgrywają kluczową rolę w prowadzeniu badań naukowych, rozwijaniu wiedzy oraz budowaniu międzynarodowej pozycji polskiej nauki.

Uczelnie zawodowe pełnią odmienną funkcję. Pozwalają studiować osobom, które inaczej miałyby utrudniony dostęp do szkolnictwa wyższego. Działają przede wszystkim w mniejszych ośrodkach, częściej kształcą studentów pracujących, a ich oferta ma bardziej praktyczny profil.

Taki model systemu szkolnictwa wyższego wpisuje się w rozwiązania funkcjonujące m.in. w Niemczech, Austrii i Holandii, gdzie obok uczelni akademickich działają uczelnie o bardziej praktycznym profilu kształcenia. Doświadczenia tych krajów pokazują, że podział na uczelnie akademickie i zawodowe może wspierać rozwój systemu. Warunkiem jest jasne określenie misji obu segmentów, zapewnienie adekwatnego finansowania oraz stworzenie drożnych ścieżek przejścia między profilami kształcenia (Bruni i in., 2020; Lepori, 2022; Santos, 2024).

Polską specyfiką jest znaczący udział sektora niepublicznego. W 2023 roku 64,3% studentów w Polsce kształciło się w uczelniach publicznych wobec średniej UE 73,5% (Eurostat, 2025a). Ten sektor odegrał ważną rolę w poszerzaniu dostępu do szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w mniejszych miastach i regionach o ograniczonej ofercie uczelni publicznych. Dla osób studiujących niestacjonarnie, łączących naukę z pracą lub podejmujących studia w późniejszym wieku, uczelnie niepubliczne często stanowiły realną alternatywę wobec dużych ośrodków akademickich. Jednocześnie sektor niepubliczny jest silnie zróżnicowany. Oprócz uczelni o ugruntowanej pozycji i rozpoznawalnej marce funkcjonowały liczne lokalne szkoły wyższe, z których część nie przetrwała presji demograficznej i rosnącej konkurencji. Liczba uczelni niepublicznych spadła z 330 w roku akademickim 2009/2010 (GUS, 2011) do 200 w 2025 roku (OPI PIB, 2025).

Różnice między uczelniami publicznymi a niepublicznymi są nadal widoczne, zwłaszcza w zakresie zaplecza badawczego, struktury kadr i prestiżu akademickiego. Największe uczelnie publiczne dysponują stabilniejszym finansowaniem oraz większym potencjałem badawczym, podczas gdy uczelnie niepubliczne częściej koncentrują się na dydaktyce i elastycznym dostosowaniu oferty do potrzeb rynku pracy.

Dualizm publiczno-niepubliczny jest wzmacniany przez odmienne modele finansowania. Uczelnie publiczne realizują misję bezpłatnego dostępu do studiów stacjonarnych, natomiast niepubliczne opierają się głównie na czesnym i częściej obsługują studentów pracujących oraz niestacjonarnych. W ostatnich latach część sektora niepublicznego intensywnie rozwijała także ofertę programów anglojęzycznych, co zwiększyło jego wrażliwość na zmiany regulacyjne dotyczące studentów zagranicznych. Ustawa z 2018 roku ujednoliciła zasady oceny jakości i dostępu do środków konkursowych, ale podział na uczelnie publiczne i niepubliczne pozostał trwałą cechą systemu. W warunkach presji demograficznej staje się on jednym z kluczowych mechanizmów różnicowania ról i strategii uczelni.

6.6. Finansowanie i jakość kształcenia

Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce ma charakter mieszany i obejmuje środki publiczne, opłaty od studentów oraz fundusze zewnętrzne, w tym unijne. Ta struktura ma bezpośrednie znaczenie dla warunków kształcenia, warunków pracy kadr akademickich oraz zdolności uczelni do długofalowego rozwoju.

Od 2019 roku podstawowym źródłem finansowania uczelni publicznych jest subwencja na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego oraz potencjału badawczego (art. 365–368 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), której algorytm uwzględnia m.in. liczbę studentów i doktorantów, potencjał kadry, kosztochłonność kierunków oraz kategorie naukowe dyscyplin. Aby zapewnić stabilność, rozporządzenie w sprawie sposobu podziału subwencji ogranicza jej zmiany rok do roku. W 2025 roku subwencja dla uczelni publicznej musiała się mieścić w przedziale od 100% do 105% kwoty z poprzedniego roku; nie dotyczyło to uczelni uczestniczących w programie „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza" (Eurydice, 2025).

Rozwiązanie to zwiększyło autonomię instytucji, lecz przy niskim poziomie finansowania bazowego wzmocniło presję na racjonalizację wydatków i selektywną rozbudowę oferty dydaktycznej i badawczej. W 2025 roku łączna subwencja na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego oraz badawczego wyniosła ok. 22 mld zł. Najbardziej dofinansowane uczelnie: Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski, otrzymały ponad 1 mld zł każda (Kieraciński, 2025).

Na tle krajów OECD poziom finansowania pozostaje relatywnie niski. Według danych OECD (2025a) wydatki publiczne na jednego studenta (łącznie z działalnością badawczą) wyniosły w Polsce w 2022 roku ok. 12 558 USD (według parytetu siły nabywczej) wobec średniej OECD na poziomie 15 102 USD. Również łączne (publiczne i prywatne) nakłady na szkolnictwo wyższe w relacji do PKB są niższe (1,1% wobec 1,4% w OECD), przy czym wydatki publiczne (0,9% PKB) odpowiadają średniej OECD. Warto przy tym zaznaczyć, że po okresie stagnacji w ostatnich latach nastąpił krótkookresowy wzrost nakładów. W 2024 roku wydatki na naukę i szkolnictwo wyższe wzrosły nominalnie o ok. 22%, głównie w związku z podwyżkami wynagrodzeń (30% dla nauczycieli akademickich i 20% dla pozostałych pracowników uczelni), badaniami i inwestycjami infrastrukturalnymi (Kieraciński, 2025). Na 2025 rok zaplanowano wzrost o ok. 8% (PAP Nauka w Polsce, 2024).

Niski poziom finansowania ogranicza możliwości rozwoju infrastruktury i zaplecza dydaktycznego oraz utrudnia budowanie międzynarodowej pozycji uczelni. Część uczelni, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach, boryka się z niedoinwestowaną infrastrukturą: przestarzałymi laboratoriami, ograniczonym dostępem do nowoczesnego sprzętu badawczego, przepełnionymi salami wykładowymi. Biblioteki akademickie mają trudności z utrzymaniem dostępu do płatnych baz danych i czasopism naukowych. Szczególnie dotknięte są kierunki wymagające kosztownego wyposażenia: inżynieria, medycyna i nauki przyrodnicze. W efekcie studenci w Polsce mogą mieć gorsze warunki do rozwijania praktycznych kompetencji.

Ta dysproporcja ma długofalowe konsekwencje dla konkurencyjności absolwentów. Ogranicza też zdolność uczelni do przyciągania studentów i badaczy z zagranicy.

W przeciwieństwie do sektora publicznego uczelnie niepubliczne utrzymują się głównie z czesnego. Wynosi ono zazwyczaj od kilku do kilkunastu tysięcy złotych rocznie, choć na medycynie czy studiach MBA sięga nawet 30–70 tys. zł.

Wsparcie państwa jest ograniczone do konkretnych celów, np. stypendiów czy pomocy dla osób z niepełnosprawnościami. Subwencja badawcza trafia do nielicznych: w 2025 roku 27 uczelni otrzymało łącznie 18,6 mln zł. Jedna trzecia tej kwoty (6,24 mln zł) przypadła jednej uczelni (Uniwersytetowi SWPS), a mniejsze ośrodki otrzymały kwoty wielokrotnie niższe (Kieraciński, 2025). Taki model zmusza uczelnie do stałego równoważenia misji akademickiej z dbałością o wynik finansowy.

Istotnym uzupełnieniem finansowania krajowego pozostają środki UE, wykorzystywane przede wszystkim na modernizację infrastruktury, rozwój kompetencji kadr, umiędzynarodowienie oraz innowacje dydaktyczne (Eurydice, 2025). Dodatkowe wsparcie inwestycyjne zapewnia Europejski Bank Inwestycyjny, który od 2023 roku przyznał polskim uczelniom ponad 720 mln zł na modernizację (Europejski Bank Inwestycyjny, 2025).

W ujęciu systemowym kluczowym ograniczeniem jakościowym pozostaje jednak nie tylko poziom finansowania, lecz także jego powiązanie z warunkami pracy kadr akademickich. Trwała poprawa jakości wymaga więc zarówno wzrostu nakładów, jak i ich lepszego powiązania z polityką kadrową i realnymi możliwościami rozwoju instytucjonalnego uczelni.

6.7. Struktura kadr akademickich jako ograniczenie jakościowe

Struktura kadr akademickich jest jednym z kluczowych czynników warunkujących jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Na koniec 2024 roku w polskim systemie zatrudnionych było ok. 89 tys. pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich, z czego blisko 90% w uczelniach publicznych (GUS, 2025b). Najliczniejszą grupę stanowili adiunkci (ok. 46% kadry), podczas gdy profesorowie – zarówno tytularni, jak i uczelniani – reprezentowali niespełna jedną trzecią zatrudnionych. W praktyce oznacza to, że zasadniczy ciężar dydaktyki i bieżącej organizacji procesu kształcenia spoczywa na pracownikach średniego szczebla kariery akademickiej, łączących intensywne obowiązki dydaktyczne z presją aktywności badawczej i awansu.

Struktura ta jest wyraźnie zróżnicowana. Największe uczelnie publiczne, zwłaszcza uniwersytety i politechniki, koncentrują większość potencjału badawczego oraz kadr profesorskich. W pozostałych uczelniach, zwłaszcza niepublicznych i nastawionych przede wszystkim na kształcenie, dominują asystenci, adiunkci i nauczyciele akademiccy głównie prowadzący zajęcia dydaktyczne. W warunkach presji demograficznej i rosnącej konkurencji o studentów sprzyja to dalszej polaryzacji systemu: wzmacnianiu pozycji uczelni badawczych przy jednoczesnym wzroście ryzyka spadku jakości w segmencie instytucji o ograniczonym zapleczu kadrowym (Woźnicki, 2024).

Według OECD na jednego nauczyciela akademickiego przypada w Polsce średnio 12 studentów (średnia OECD: 15), przy dużym zróżnicowaniu sektorów: 10 w uczelniach publicznych i 34 w niepublicznych (OECD, 2025a). W systemach o niższym poziomie finansowania masowy charakter kształcenia częściej odbywa się kosztem czasu przeznaczanego na badania, rozwój dydaktyki oraz indywidualną pracę ze studentami. Relacja liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich jest w tych warunkach ważnym wskaźnikiem warunków kształcenia.

Istotnym wyzwaniem pozostaje także struktura wieku kadr oraz ograniczona atrakcyjność ścieżki akademickiej dla młodszych badaczy. W ostatnich latach rośnie udział nauczycieli akademickich w wieku 50+, a liczba nadawanych stopni doktora nie przekłada się proporcjonalnie na trwałe zatrudnienie w uczelniach. Relatywnie niska konkurencyjność wynagrodzeń wobec innych sektorów gospodarki, zwłaszcza w dziedzinach technicznych, informatycznych i ekonomicznych, ogranicza zdolność systemu do odnawiania kadr i przyciągania talentów, także w wymiarze międzynarodowym (Woźnicki, 2024).

W tym sensie struktura kadr akademickich nie jest jedynie jednym z wielu problemów organizacyjnych, lecz jednym z najbardziej trwałych ograniczeń rozwojowych polskiego szkolnictwa wyższego. Bez poprawy warunków pracy, lepszego bilansowania dydaktyki i badań oraz wzmocnienia atrakcyjności kariery akademickiej trudno oczekiwać trwałej poprawy jakości kształcenia i pozycji polskich uczelni w międzynarodowej konkurencji, nawet przy wzroście nakładów finansowych.

6.8. Umiędzynarodowienie – szanse i wyzwania

Umiędzynarodowienie jest dziś jednym z głównych kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego. Obejmuje nie tylko mobilność studentów i kadry, lecz także konkurencję o talenty, udział w międzynarodowych sieciach badawczych oraz włączanie globalnych standardów do dydaktyki i badań. W Polsce proces ten przyspieszył po 2004 roku, po wejściu Polski do UE.

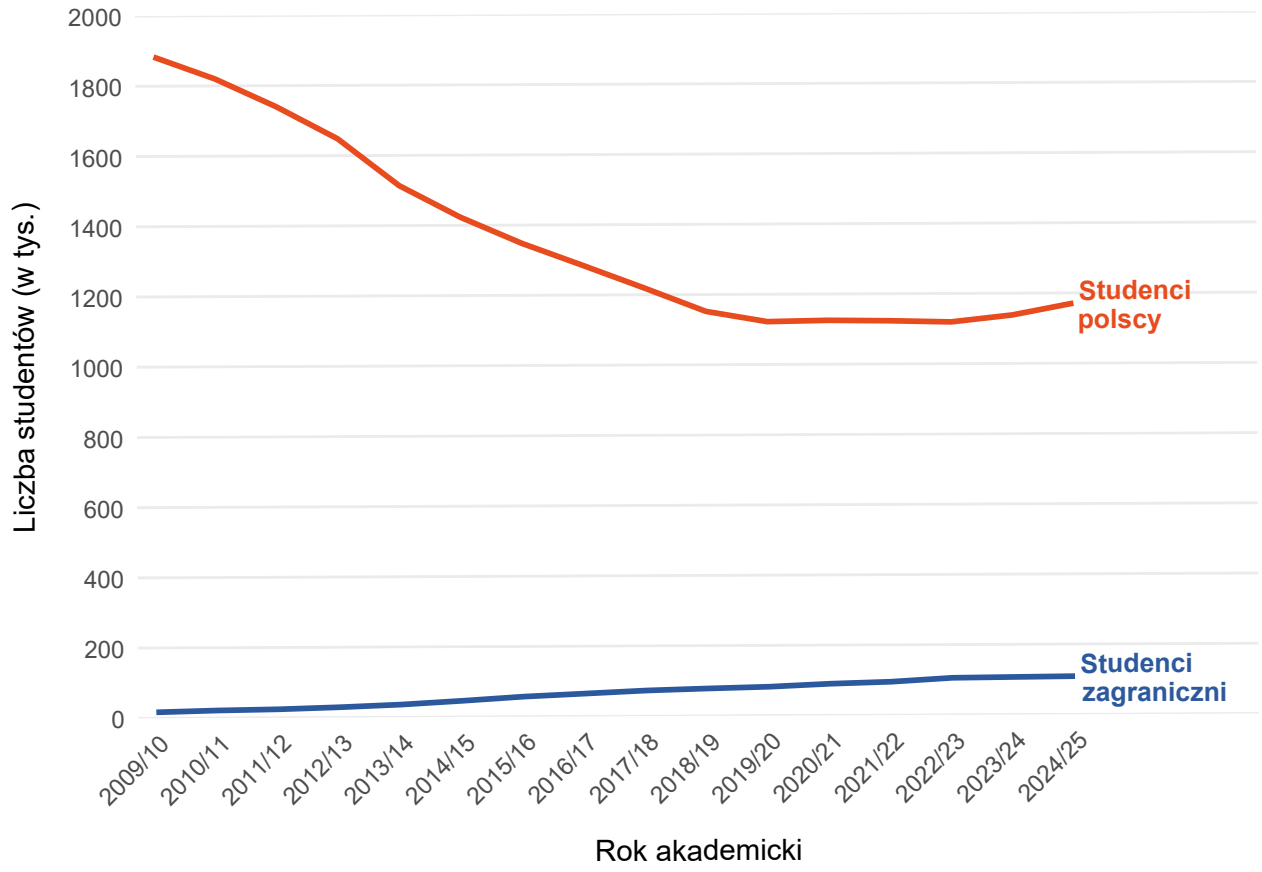
Choć otwarcie na świat osiągnęło już skalę systemową, ujawniło też poważne słabości. Jednym z najważniejszych wyzwań jest rozdźwięk między rosnącą liczbą studentów zagranicznych a jakością ich kształcenia. Wyzwaniem okazała się też szczelność procedur rekrutacji cudzoziemców i wydawania wiz studenckich, które w 2025 roku zaostrzono ustawą o zmianie niektórych ustaw w celu wyeliminowania nieprawidłowości w systemie wizowym Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2025 poz. 622). Wyzwaniem jest też odpływ części polskich specjalistów do innych krajów, co wpisuje się w szerszy kontekst trendów związanych z migracjami (zob. rozdział 1 na stronie 7).

Studenci zagraniczni w Polsce: skala, profil, konsekwencje

W roku akademickim 2024/2025 na polskich uczelniach studiowało ok. 108,6 tys. studentów zagranicznych, co stanowiło ok. 8,5% ogółu studentów (GUS, 2025a). Oznacza to ponad dziesięciokrotny wzrost w porównaniu z początkiem lat dwutysięcznych, jeden z najszybszych wzrostów w regionie. Według porównywalnych danych OECD za 2023 rok studenci z zagranicy stanowili w Polsce 7% studentów – tyle samo, co w całym OECD, i nieco mniej niż w UE-25 (8%). Było to wyraźnie mniej niż w Niemczech (13%) czy Austrii (20%). We Francji odsetek ten wynosił 10% (OECD, 2025a). Dane OECD dotyczą studentów mobilnych, dlatego są niższe niż dane GUS obejmujące wszystkich cudzoziemców. Udział studentów zagranicznych stał się ważnym elementem funkcjonowania i finansowania części uczelni oraz miast akademickich.

Wykres 6.5

Liczba studentów polskich i zagranicznych na polskich uczelniach



GUS nie publikuje liczby studentów polskich jako osobnej kategorii. Seria „Polscy" to różnica: ogółem minus cudzoziemcy.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych GUS („Szkolnictwo wyższe i jego finanse" oraz informacje sygnalne).

Struktura napływu pozostaje jednak mało zróżnicowana. Dominują studenci z Ukrainy (ok. 44%) i Białorusi (ok. 11%) (GUS, 2025a), przy rosnącym udziale studentów z Turcji oraz wybranych krajów pozaeuropejskich. Taki profil napływu zwiększa wrażliwość polskiego systemu na sytuację geopolityczną w regionie oraz narzuca odmienne wzorce integracji studentów zagranicznych niż w krajach o bardziej zróżnicowanym i globalnym zasięgu rekrutacji.

Ukraina była kluczowym krajem pochodzenia studentów także przed rosyjską agresją na ten kraj. Ale w konsekwencji dużego napływu studentów z Ukrainy, umiędzynarodowienie miało w ostatnich latach głównie charakter adaptacyjny i humanitarny. Model ten różni się od klasycznego umiędzynarodowienia strategicznego i wymaga innych narzędzi polityki uczelnianej. W Polsce współwystępowały oba te wymiary.

Jednocześnie skala umiędzynarodowienia nie przesądza o jego jakości. Z perspektywy rozwoju uczelni kluczowe znaczenie mają warunki studiowania po przyjeździe: wsparcie językowe, dostęp do usług, przejrzystość procedur, opieka dydaktyczna i realna integracja ze społecznością akademicką.

Mobilność jako kapitał: skala i znaczenie wyjazdów zagranicznych

Udział w międzynarodowej wymianie studentów i młodych naukowców jest jednym z najbardziej stabilnych elementów umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego. Proces ten odbywa się w ramach europejskiej współpracy akademickiej i w mniejszym stopniu podlega krótkookresowym wahaniom niż napływ studentów zagranicznych.

Najważniejszym kanałem mobilności pozostaje program Erasmus+. Od momentu przystąpienia Polski do UE skorzystało z niego ponad 266 tys. polskich studentów (MNiSW, 2024). Wyjazdy te obejmują zarówno realizację części studiów, jak i praktyki, a doświadczenie zagraniczne jest włączane do toku kształcenia na podstawie porozumień międzyuczelnianych. Mimo znaczącej liczby uczestników tego typu programów, ogólna skala wyjazdów zagranicznych pozostaje umiarkowana. W 2023 roku tylko ok. 1,9% absolwentów polskich uczelni wyjechało w trakcie studiów na co najmniej trzy miesiące za granicę na studia lub praktykę. Średnio w UE było to ok. 9%, a w krajach nordyckich ok. 7–8% (Eurostat, 2025f).

Zróżnicowany jest też dostęp do programów wymiany. Częściej korzystają z nich studenci dużych ośrodków akademickich, kierunków aktywnie współpracujących międzynarodowo oraz osoby o wyższym kapitale językowym i kulturowym. W efekcie takie wyjazdy, choć przynoszą trwałe korzyści indywidualne, nie są nadal narzędziem wyrównywania szans w skali systemu.

Mobilność zawodowa a odpływ kadr medycznych

Inny charakter ma mobilność zawodowa absolwentów i specjalistów. W tym przypadku wyjazdy często wiążą się z trwałym opuszczeniem krajowego rynku pracy. Dotyczy to przede wszystkim sektorów krytycznych, zwłaszcza ochrony zdrowia. Polska jest jednym z głównych krajów pochodzenia kadr medycznych w OECD. Wskaźnik emigracji polskich pielęgniarek wynosi 23% (dane z lat 2020–2021) i należy do najwyższych w Europie, obok Rumunii (24%), Łotwy (23%) i Słowacji (21%). Liczba polskich pielęgniarek pracujących w innych krajach OECD przekracza 64 tys. – to trzeci wynik po Filipinach i Indiach (OECD, 2025b). Podobne wzorce dotyczą Rumunii (28% emigracji lekarzy) i Bułgarii, co czyni region Europy Środkowo-Wschodniej głównym

dostawcą kadr dla systemów zachodnioeuropejskich. Ma to duże konsekwencje dla sektora zdrowotnego, w którym liczba lekarzy i pielęgniarek na 1000 mieszkańców jest relatywnie niska. Pokazuje to, że nawet umiarkowany odpływ specjalistów ma istotne skutki dla dostępności i odtwarzania kadr opieki zdrowotnej.

Z perspektywy polityki publicznej kluczowe jest rozróżnienie tych dwóch zjawisk. Mobilność międzynarodowa jako element rozwoju kompetencji i wymiany doświadczeń może wzmacniać system. Trwały odpływ kadr z sektorów krytycznych stanowi natomiast realne ryzyko dla zdolności państwa do świadczenia podstawowych usług publicznych. Odpowiedzią nie jest ograniczanie mobilności jako takiej, lecz tworzenie takich warunków pracy i rozwoju zawodowego, dzięki którym pozostanie w kraju stanie się realną i konkurencyjną alternatywą.

Jak uczelnie radzą sobie w międzynarodowej konkurencji?

Dyskusja o pozycji polskich uczelni w międzynarodowej konkurencji bywa upraszczana do dylematu: czy inwestować przede wszystkim w doskonałość badawczą, czy w wysoką jakość kształcenia. W dużej mierze jest to dylemat pozorny. Systemy o najsilniejszej pozycji międzynarodowej opierają się na zróżnicowanym modelu, w którym doskonałość badawcza i jakość kształcenia są rozwijane równolegle, lecz przy użyciu odmiennych instrumentów polityki publicznej. Kluczowe znaczenie ma nie sam wybór modelu, lecz zdolność do koncentracji zasobów oraz prowadzenia długofalowej, konsekwentnej polityki rozwojowej w wybranych ośrodkach.

Widoczność polskich uczelni rośnie, choć pozostaje umiarkowana. Uniwersytet Warszawski plasuje się w trzeciej setce rankingu QS, a w zestawieniach pojawia się ok. 20 polskich uczelni (QS Quacquarelli Symonds, 2025).

Nie wynika to wyłącznie z braku potencjału uczelni. Nakłady na badania i rozwój (B+R) są w Polsce wyraźnie niższe od średniej unijnej (Eurostat, 2024b). To oznacza mniejsze zespoły badawcze, skromniejszą infrastrukturę i trudności w walce o prestiżowe granty międzynarodowe. Te czynniki bezpośrednio obniżają pozycję w rankingach, które premiują wybitną naukę (m.in. liczbę cytowań i współpracę międzynarodową).

Jednocześnie międzynarodowa konkurencja uczelni coraz częściej rozgrywa się na styku badań, dydaktyki i gospodarki. Po wejściu Polski do UE wzrosła skala projektów badawczo-rozwojowych finansowanych ze środków europejskich oraz zwiększyło się zaangażowanie przedsiębiorstw w działalność B+R. Uczelnie stały się ważnym partnerem dla firm, zwłaszcza w obszarach

badań stosowanych, transferu technologii i kształcenia kadr dla sektorów opartych na wiedzy. Współpraca ta ma jednak charakter nierównomierny i koncentruje się w kilku dziedzinach oraz ośrodkach, co ogranicza jej wpływ na umiędzynarodowienie całego systemu.

W obszarze kształcenia polskie uczelnie częściej konkurują ze sobą dostępnością programów, relacją jakości do kosztów studiowania oraz ofertą zajęć prowadzonych w języku angielskim niż globalną rozpoznawalnością marki akademickiej. Coraz bogatsza oferta studiów w języku angielskim to ważny sposób na otwarcie polskiej dydaktyki na świat. Dzieje się to niezależnie od sukcesów naukowych danej uczelni, choć różnice między ośrodkami są wciąż duże. Poważną barierą pozostaje jednak zbyt mała liczba zagranicznych wykładowców oraz nieprzystosowanie zaplecza uczelni do obsługi studentów spoza Polski. Mimo postępów większość zajęć nadal odbywa się w języku polskim, a bariery proceduralne i administracyjne utrudniają skuteczne pozyskiwanie oraz zatrzymywanie studentów i naukowców z zagranicy. Problem ten dotyczy w szczególności szkół doktorskich oraz międzynarodowych zespołów badawczych. Bilans umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego dobrze ilustruje zestawienie najważniejszych osiągnięć i towarzyszących im wyzwań, które mają w dużej mierze charakter strukturalny.

Tabela 6.1

Wyzwania i osiągnięcia umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego

Wyzwania	Osiągnięcia
Wysoka koncentracja studentów zagranicznych z niewielkiej liczby państw	108,6 tys. studentów zagranicznych
Zależność od kierunków migracji z Europy Wschodniej	Wzrost liczby studentów zagranicznych o ok. 1100% od 2004 roku
Limit udziału cudzoziemców wśród studentów uczelni (50%) i zaostrzenie procedur wizowych od 2025 roku	Systematyczny rozwój umiędzynarodowienia po 2004 roku
Ograniczona skala umiędzynarodowienia kadry akademickiej	Ok. 900 programów studiów prowadzonych w języku angielskim (2024/2025)
Nierównomierne rozmieszczenie programów anglojęzycznych	Rosnąca oferta dydaktyczna w języku angielskim
Odpływ kadr z sektorów krytycznych (m.in. ochrony zdrowia)	Udział polskich uczelni w rankingach QS
Ograniczona widoczność w globalnych rankingach	Uniwersytet Warszawski w pierwszej trzysetce rankingu QS 2026

Źródło: oprac. własne na podstawie GUS (2025a), Fundacji Edukacyjnej Perspektywy (2026) i QS Quacquarelli Symonds (2025).

Zestawienie to pokazuje, że umiędzynarodowienie osiągnęło w Polsce znaczną skalę, lecz jego dalszy rozwój wymaga przesunięcia akcentu z ilości na jakość i trwałość efektów. Polskie uczelnie funkcjonują równolegle w trzech porządkach: rankingowym, dydaktycznym oraz instytucjonalno-gospodarczym. Pierwszy opiera się głównie na potencjale badawczym, drugi na jakości programów i warunkach studiowania, a trzeci coraz silniej wiąże się z relacjami z biznesem oraz zdolnością do łączenia badań, kształcenia i innowacji. Skuteczna strategia rozwoju wymaga wzmacniania wszystkich tych wymiarów równolegle, a nie wyboru jednego kosztem pozostałych.

Podsumowanie

Polski system szkolnictwa wyższego w ostatnich dekadach przeszedł głęboką transformację. Z elitarnego stał się masowy, obejmując coraz bardziej zróżnicowane instytucje i populacje studentów. Ekspansja ta zwiększyła dostęp do wykształcenia wyższego i poprawiła sytuację młodych dorosłych na rynku pracy. Jednocześnie ujawniła nowe linie podziałów. Przebiegają one nie tylko między uczelniami, lecz także między grupami studentów, których warunki studiowania i szanse edukacyjne pozostają wyraźnie zróżnicowane.

Z perspektywy nierówności kluczowe znaczenie ma fakt, że formalny dostęp do studiów nie zawsze oznacza równy dostęp do wysokiej jakości kształcenia. Różnice między ośrodkami akademickimi, typami uczelni i kierunkami studiów przekładają się na odmienne doświadczenia studiowania, poziom wsparcia dydaktycznego oraz realne możliwości rozwoju kompetencji. Studenci z mniejszych miejscowości, z rodzin o niższym kapitale ekonomicznym lub kulturowym częściej napotykają bariery materialne, mieszkaniowe i organizacyjne, które wpływają na przebieg studiów, a niekiedy zwiększają ryzyko ich przedwczesnego przerwania. W tym sensie nierówności w szkolnictwie wyższym mają charakter nie tylko rekrutacyjny, lecz także procesualny, związany z przebiegiem studiów i warunkami uczenia się.

Przyszłość szkolnictwa wyższego zależy od sposobu reagowania na te napięcia. W scenariuszu neutralnym utrzymuje się obecna logika funkcjonowania uczelni, prowadząca do dalszej segmentacji jakościowej. Scenariusz negatywny oznacza kumulację presji demograficznych, kadrowych i finansowych, szczególnie dotkliwą dla uczelni regionalnych i studentów o niższych zasobach. Scenariusz pozytywny, oparty na stabilnym finansowaniu, wzmocnionej autonomii i aktywnej polityce jakości, stwarza warunki do ograniczania nierówności i traktowania szkolnictwa wyższego jako realnego zasobu rozwojowego państwa (Woźnicki, 2024).

Odpowiadając na pytanie, czy polskie uczelnie przygotowują absolwentów do przyszłości, należy więc uwzględnić to zróżnicowanie. System osiągnął istotne sukcesy ilościowe: wysoki odsetek młodych osób z wyższym wykształceniem oraz wysoki poziom zatrudnienia absolwentów na tle UE (Eurostat, 2024a). Rosnące umiędzynarodowienie i rozwój monitoringu losów absolwentów (system ELA) wzmacniają wiedzę o przejściach edukacyjno-zawodowych. Jednocześnie dane te pokazują, że korzyści ze studiów są rozłożone nierównomiernie, a sytuacja absolwentów silnie zależy od kierunku, instytucji i kontekstu regionalnego.

W obszarze jakości kształcenia wyzwaniem pozostaje duże zróżnicowanie warunków studiowania. Przeciążenie dydaktyczne kadry, mniejsze zasoby infrastrukturalne oraz nierówny dostęp do wsparcia akademickiego ograniczają możliwość indywidualnej pracy ze studentami i rozwijania kompetencji kluczowych dla przyszłego rynku pracy. Doświadczenia pandemii dodatkowo uwidoczniły te różnice, pokazując, że elastyczność organizacyjna i zasoby instytucjonalne uczelni w istotny sposób warunkują jakość procesu dydaktycznego.

Ustawa z 2018 roku ujednoliciła zasady funkcjonowania uczelni oraz oceny ich działalności. Aktualne pozostają jednak wyzwania strukturalne: koncentracja zasobów w największych ośrodkach akademickich, relatywnie niski na tle OECD poziom finansowania oraz struktura kadr akademickich (zob. podrozdziały 6.5–6.7). W nadchodzących latach samo zwiększanie nakładów nie wystarczy, kluczowy będzie sposób ich alokacji. Ograniczanie nierówności, poprawa warunków studiowania, wzmocnienie jakości dydaktyki oraz lepsze wykorzystanie danych to warunki konieczne, by powszechny dostęp do szkolnictwa wyższego sprzyjał spójności systemu i nie pogłębiał jego segmentacji.

Spójne podejście do tych wyzwań określi przyszłą pozycję polskich uczelni w świecie. To od niego zależy, czy szkolnictwo wyższe będzie zmniejszać, a nie reprodukować nierówności społeczne oraz przygotowywać absolwentów do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Bibliografia

Bruni, R., Catalano, G., Daraio, C., Gregori, M., Moed, H. F. (2020). Studying the heterogeneity of European higher education institutions. *Scientometrics*, *125*(2), 1117–1144. https://doi.org/10.1007/s11192-020-03717-w

Chmielecka, E., Kraśniewska, N. (red.). (2019). *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*. Fundacja Rektorów Polskich.

Dębowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., Doliński, D. (2022). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, *52*(15), 3744–3747. https://doi.org/10.1017/S003329172000392X

European Commission. (2024). *She Figures 2024: Gender in research and innovation: Statistics and indicators.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2777/592260

European Commission. (2025a). *Education and training monitor 2025 (Comparative report)*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/2221794

European Commission. (2025b). *Education and training monitor 2025 (Country report: Poland)*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/8779296

Europejski Bank Inwestycyjny. (2025, 17 października). *Europejski Bank Inwestycyjny wspiera rozwój i modernizację polskich uczelni* [Komunikat prasowy]. https://www.eib.org/en/press/all/2025-397-eib-backs-modern-development-of-polish-universities?lang=pl

Eurostat. (2024a). *Employment rate of recent tertiary graduates aged 20–34 in EU countries* (edat_lfse_24, tps00053). European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00053/default/table?lang=en

Eurostat. (2024b). *R&D expenditure. Statistics Explained.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=R%26D_expenditure

Eurostat. (2025a). *Students enrolled in tertiary education by education level, programme orientation, sex, type of institution and intensity of participation* (Online data code: educ_uoe_enrt01). https://doi.org/10.2908/educ_uoe_enrt01

Eurostat. (2025b). *Students in tertiary education – % of population aged 20 to 24* (Online data code: educ_uoe_enrt08). https://doi.org/10.2908/educ_uoe_enrt08

Eurostat. (2025c). *Graduates by education level, programme orientation, sex and field of education* (Online data code: educ_uoe_grad02). https://doi.org/10.2908/educ_uoe_grad02

Eurostat. (2025d). *Unemployment rates by educational attainment level* (Online data code: lfsa_urgaed). https://doi.org/10.2908/lfsa_urgaed

Eurostat. (2025e). *Population in private households by educational attainment level and degree of urbanisation* (Online data code: edat_lfs_9913). https://doi.org/10.2908/edat_lfs_9913

Eurostat. (2025f). *Credit mobile graduates (at least 3 months abroad) by education level, type of mobility scheme, type of mobility and sex* (Online data code: educ_uoe_mobc01). https://doi.org/10.2908/educ_uoe_mobc01

Eurydice. (2025). *Finansowanie szkolnictwa wyższego* [Opis krajowego systemu edukacji]. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/finansowanie-szkolnictwa-wyzszego

Fundacja Edukacyjna Perspektywy. (2026). *Studenci zagraniczni w Polsce 2025* [Raport]. https://www.perspektywy.pl/aktualno%C5%9Bci/wydarzenia/raport-coraz-mniej-obcokrajowcow-rozpoczyna-studia-w-polsce

Główny Urząd Statystyczny. (b.d.). Bank Danych Lokalnych [Baza danych]. https://bdl.stat.gov.pl

Główny Urząd Statystyczny. (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010.* https://publikacje.new.stat.gov.pl/portal-publikacje/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2010-r

Główny Urząd Statystyczny. (2025a). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2024/2025 – studenci i absolwenci*. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/11/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2024-2025.pdf

Główny Urząd Statystyczny. (2025b). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2024 r.* https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/2/21/1/szkolnictwo_wyzsze_i_jego_finanse_2024.pdf

Kieraciński, P. (2025, 3 lipca). *Subwencje 2025*. Forum Akademickie. https://forumakademickie.pl/subwencje-2025/

Komisja ds. Dostępności Uczelni przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. (2025). *Wyniki badań ankietowych Komisji ds. Dostępności Uczelni z 2025 roku.* https://odpowiedzialnewsparcie.pl/wyniki-badan-ankietowych-komisji-ds-dostepnosci-uczelni-z-2025-roku/

Lepori, B. (2022). The heterogeneity of European higher education institutions: A configurational approach. *Studies in Higher Education, 47*(9), 1827–1843. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1968368

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2024). *Podsumowanie programu Erasmus na 20-lecie Polski w UE.* https://www.gov.pl/web/nauka/podsumowanie-programu-erasmus-na-20-lecie-polski-w-ue

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2025a). *Świadczenia dla studentów w roku akademickim 2025–2026*. https://www.gov.pl/web/nauka/swiadczenia-dla-studentow-w-roku-akademickim-2025-2026

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2025b, 28 maja). *Informacja w sprawie liczby udzielonych kredytów studenckich w 2024 roku.* https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-w-sprawie-liczby-udzielonych-kredytow-studenckich-w-2024-roku

OECD. (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

OECD. (2025b). International Migration Outlook 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ae26c893-en

OECD. (2025c). *OECD Skills Outlook 2025: Building the skills of the 21st century for all.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/26163cd3-en

OPI PIB. (2020). *Zjawisko drop-outu na polskich uczelniach*. Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy. https://radon.nauka.gov.pl/analizy/dropout

OPI PIB. (2025). RAD-on: *Instytucje systemu szkolnictwa wyższego i nauki* [Baza danych, stan na październik 2025 r.]. Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy. https://radon.nauka.gov.pl/dane/instytucje-systemu-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki

PAP Nauka w Polsce. (2024). *Na naukę i szkolnictwo wyższe na 2025 r. zaplanowano wyższe nakłady*. https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news,104233,na-nauke-i-szkolnictwo-wyzsze-na-2025-r-zaplanowano-34-mld-zl-wzrost-o-8

Piotrowski, K., Ziółkowska, J., Cisłak-Wójcik, A., Centka, P., Cholewińska, A., Jasiek, N., Mencel, A. (2024). *Analiza badań nad zdrowiem psychicznym i jakością życia w środowisku akademickim*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet SWPS. https://www.gov.pl/attachment/a4eeb481-3e50-47c6-8d1a-6f04f26d5e86

QS Quacquarelli Symonds. (2025). *QS World University Rankings 2026*. https://www.topuniversities.com/world-university-rankings

Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Bokszczanin, A. (2020). Examining anxiety, life satisfaction, general health, stress and coping styles during COVID-19 pandemic in Polish sample of university students. *Psychology Research and Behavior Management, 13*, 797–811. https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511

Roguska, B. (2024). *Polacy o wartości wykształcenia* (Komunikat z badań nr 117/2024). Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_117_24.PDF

Santos, J. M. R. C. A. (2024). On the second mission of higher education institutions: The case of 'polytechnics' in Europe. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 24*(1), 68–93. https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i1.6762

Sitek, M., Penszko, P. (2025). *Umiejętności na polskim rynku pracy. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/images/BIBLIOTEKA/PIAAC/PIAAC_RT_2023.pdf

Warszawski Instytut Bankowości. (2024). *Portfel studenta 2024 – koszty wciąż rosną choć wolniej, a młodzi Polacy coraz częściej próbują oszczędzać* [Raport]. https://wib.org.pl/wp-content/uploads/2024/09/Portfel-Studenta-2024-raport.pdf

Wong, B., Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies, 7*(1), 88–106. https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446

Woźnicki, J. (red.). (2024). *Prognoza rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2030. Wizja, misja, uwarunkowania i warianty rozwojowe*. Oficyna Wydawnicza SGH.

Zając, T., Magda, I., Bożykowski, M., Chłoń-Domińczak, A., Jasiński, M. (2025). Gender pay gaps across STEM fields of study. *Studies in Higher Education, 50*(1), 126–139. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2330667

Zawistowska, A. (2023). *Luka płci w edukacji. Wpływ społeczeństwa, ekonomii i kultury na wybory edukacyjne kobiet i mężczyzn*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

7. Co potrafią polscy dorośli i dlaczego rzadko się uczą?

Wprowadzenie

Rozdział poświęcony szkolnictwu wyższemu pokazuje, jak bardzo Polska zwiększyła dostęp do studiów i jak bardzo zmieniło to strukturę wykształcenia młodych pokoleń. Kolejnym krokiem jest pytanie o to, co dzieje się później: jakie kompetencje zachowują i rozwijają dorośli, gdy zakończą edukację w szkole czy na studiach.

W ciągu jednego pokolenia Polska przeszła jedną z największych transformacji edukacyjnych w Europie. Wykształcenie średnie stało się standardem, a wyższe – zjawiskiem powszechnym. Dziś poziom wykształcenia młodych dorosłych jest znacznie wyższy niż wcześniej, a najniższe poziomy wykształcenia należą do rzadkości.

Sukces ten rodzi jednak pytania o jakość. Czy szybki wzrost liczby dyplomów przekłada się na realny wzrost kompetencji w społeczeństwie? Czy system edukacji – a później rynek pracy – potrafi te kompetencje podtrzymywać i rozwijać w dorosłości? Wyniki Międzynarodowego Badania Umiejętności Dorosłych PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) pokazują, że odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne. Poziom umiejętności podstawowych dorosłych Polek i Polaków pozostaje niski na tle większości krajów OECD. W porównaniu z poprzednią edycją badania obniżył się, choć OECD zaleca ostrożność w interpretacji wyników Polski (zob. podrozdział 7.2 na stronie 211).

W tym rozdziale pokazujemy, że szybkiemu wzrostowi wykształcenia nie towarzyszyła poprawa kompetencji dorosłych. Analiza obejmuje strukturę wykształcenia oraz poziom i zróżnicowanie umiejętności dorosłych. Szczególną uwagę poświęciliśmy analizie mechanizmów, które mogą utrudniać rozwój kompetencji. Należą do nich: niski udział dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej, przewaga krótkich szkoleń obowiązkowych, ograniczona mobilność zawodowa oraz brak odpowiednich zachęt ze strony rynku pracy.

W efekcie wyłania się obraz społeczeństwa, które w krótkim czasie masowo skorzystało z możliwości ukończenia studiów wyższych, lecz nie wykształciło równie silnych mechanizmów systematycznego odnawiania kompetencji w dorosłości. To właśnie ta luka między edukacją początkową a uczeniem się przez całe życie staje się dziś jednym z kluczowych wyzwań rozwojowych Polski.

7.1. Czy wyższe wykształcenie staje się w Polsce normą?

W połowie lat 90. dyplom uczelni miała co dziesiąta dorosła osoba w Polsce. Obecnie wykształcenie wyższe posiada około 40% osób w wieku 25–64 lata oraz około 45% młodszych dorosłych (25–34 lata). W większości przypadków jest to wykształcenie na poziomie magisterskim, co wyróżnia Polskę na tle innych krajów (zob. rozdział 6 na stronie 174). Oprócz wzrostu odsetka osób z wykształceniem wyższym, zmieniła się również struktura wykształcenia Polek i Polaków (OECD, 2025).

Pokolenie dzisiejszych 60-latków dorastało w kraju, w którym co piąty dorosły kończył edukację na szkole podstawowej. Ich wnuki żyją w rzeczywistości, w której odsetek takich osób stanowi zaledwie kilka procent populacji. Polska niemal wyeliminowała niski poziom wykształcenia, plasując się pod tym względem w europejskiej czołówce.

W roku akademickim 2005/2006 liczba studentów zbliżyła się do 2 mln (ok. 1,95 mln), rozbudowano sieć uczelni publicznych, powstały setki uczelni niepublicznych. W kolejnych latach liczba studentów znacząco spadła (w 2024 r. studiowało ok. 1,3 mln osób), ale był to efekt demografii. Wyższe wykształcenie stało się masowe. Polska osiągnęła unijny cel dotyczący odsetka osób z wykształceniem wyższym wśród młodych dorosłych (45%) z kilkuletnim wyprzedzeniem. To duże osiągnięcie, ale tempo tej ekspansji rodzi pytania o jakość kształcenia i rzeczywiste kompetencje absolwentów.

Na tle Europy Polska wyróżnia się bardzo niskim udziałem osób z najniższym wykształceniem. W 2024 r. odsetek osób w wieku 25–64 lata z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym wynosił w Polsce 5,2% (wobec średniej unijnej 19,6%), a rok później spadł do 5,1% (wobec średniej UE 18,8%). W 2025 r. niższy wynik odnotowano jedynie na Litwie (4,2%; Eurostat, 2025a). Jednocześnie Polska od wielu lat należy do krajów z najniższym odsetkiem osób wcześnie kończących naukę (Early Leavers from Education and Training, ELET) w Europie. Wskaźnik ten, badany w grupie osób w wieku 18–24 lata, jest wyraźnie niższy od średniej Unii Europejskiej (4,0% wobec 9,1% w 2025 r.; Eurostat, 2025d).

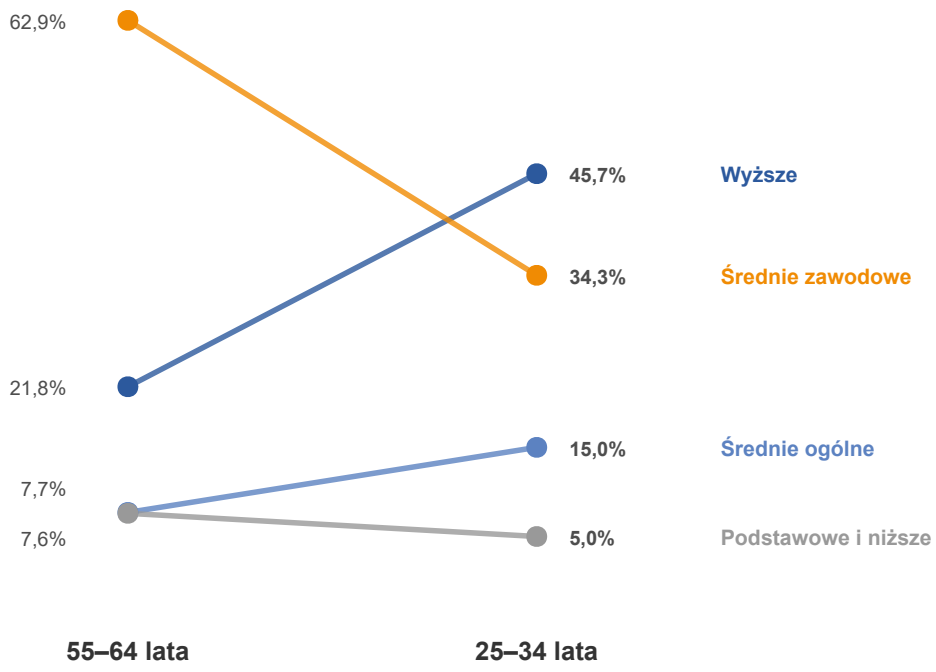
Niski udział osób z wykształceniem co najwyżej podstawowym lub gimnazjalnym i niewielki odsetek osób przedwcześnie kończących naukę to wynik wieloletniego wzrostu poziomu wykształcenia Polek i Polaków. Proces ten rozpoczął się jeszcze przed 1989 r., kiedy coraz więcej uczniów kontynuowało naukę w szkołach ponadpodstawowych, przede wszystkim zawodowych i technicznych. Po transformacji ustrojowej nastąpiła szybka ekspansja szkolnictwa wyższego,

a rosnące aspiracje edukacyjne sprawiły, że coraz większą popularnością cieszyły się szkoły kończące się maturą. Do dalszego ograniczenia niskiego wykształcenia oraz przedwczesnego kończenia nauki przyczyniły się również reformy systemu edukacji, w tym wydłużenie kształcenia ogólnego i opóźnienie wyboru ścieżki zawodowej (Herbst i Rok, 2014).

W ciągu jednego pokolenia Polska stała się krajem, w którym wykształcenie średnie jest standardem, a wyższe jest coraz powszechniejsze, przy jednoczesnym niemal całkowitym zaniku najniższych poziomów wykształcenia. Obecnie struktura wykształcenia dorosłych w Polsce jest zbliżona do tej obserwowanej w Czechach i Niemczech. W tych krajach wyraźnie dominuje wykształcenie średnie, a relatywnie mniej osób ma wykształcenie wyższe. To cecha systemów edukacyjnych opartych na silnie rozwiniętym szkolnictwie zawodowym i technicznym.

Wykres 7.1

Poziom osiągniętego wykształcenia według wieku w Polsce (2024)



Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2025a).

Różnica międzypokoleniowa w poziomie edukacji przekracza 25 punktów procentowych i jest jedną z największych w Europie. Przekształcenie tej struktury przyniosło korzyści społeczne i gospodarcze, zmodyfikowało jednak rozkład szans na rynku pracy. Jeszcze trzy dekady temu osoby z wykształceniem podstawowym mogły liczyć na stabilne zatrudnienie w przemyśle lub

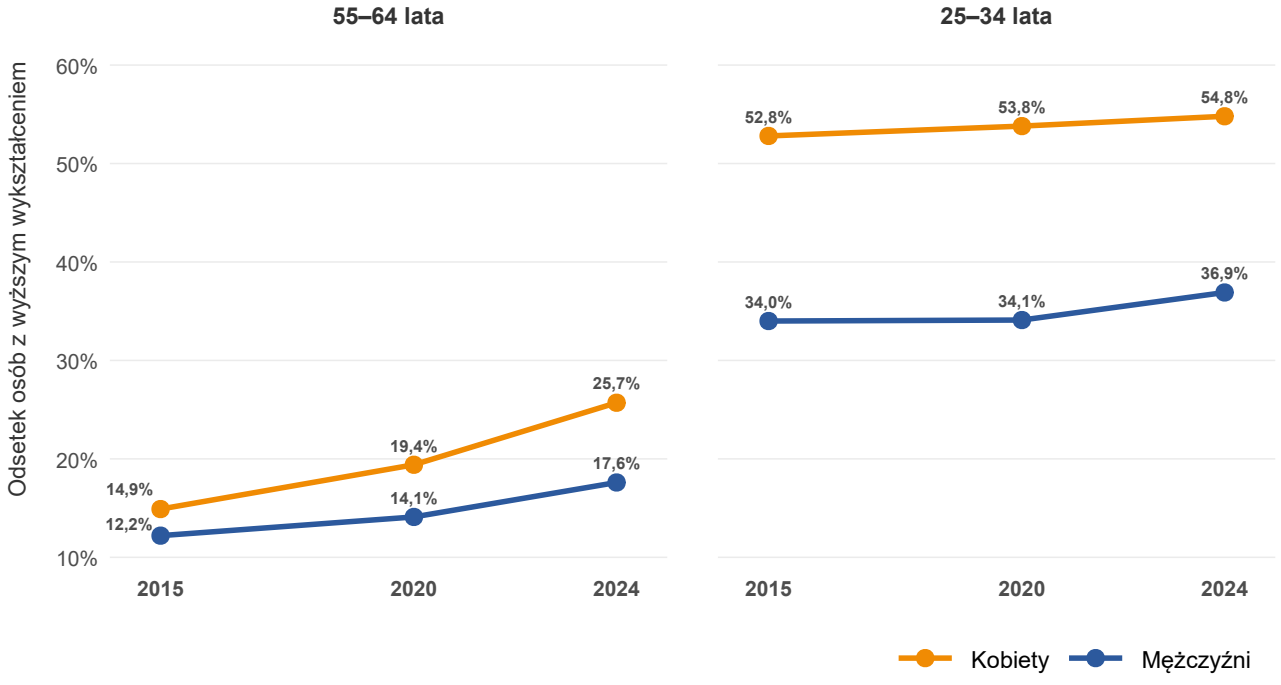
górnictwie. Obecnie takie ścieżki zawodowe są rzadsze, a niskie wykształcenie wiąże się z dużo większym ryzykiem niestabilności zatrudnienia.

Zmiana zaczęła się od szkół średnich. W latach 90. uczniowie najczęściej wybierali szkoły zawodowe – dziś dominują licea i technika. W efekcie udział młodych osób wybierających szkoły zawodowe wyraźnie się zmniejszył. Wzrost popularności liceów ogólnokształcących i rosnąca liczba ich absolwentów otworzyły drogę do umasowienia studiów. Na początku lat 90. studiowało ok. 400 tys. osób, obecnie to blisko 1,3 mln osób. Wykształcenie zawodowe (zasadnicze lub średnie zawodowe) ma prawie dwie trzecie osób w wieku 55–64 lata. W grupie 25–34 lata jest to już tylko jedna trzecia, co i tak wciąż oznacza miliony osób (zob. wykres 7.1).

Postęp edukacyjny nie rozłożył się jednak równomiernie. Jednym z najwyraźniejszych trendów, obserwowanych nie tylko w Polsce, jest zmiana struktury wykształcenia kobiet i mężczyzn. W ciągu ostatnich 30 lat nastąpiło istotne odwrócenie proporcji. Kobiety wyraźnie wyprzedziły mężczyzn, co jest widoczne zwłaszcza w młodszych pokoleniach. W grupie młodych dorosłych (25–34 lata) dyplom uczelni ma o niemal 20 punktów procentowych więcej kobiet niż mężczyzn (54,8% wobec 36,9% w 2024 r.), podczas gdy w najstarszej grupie ich przewaga była niewielka.

Wykres 7.2

Odsetek osób z wykształceniem wyższym według płci i wieku w Polsce w latach 2015–2024



Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2025a).

Widoczne są również znaczne różnice terytorialne. Szybki awans edukacyjny nie zlikwidował nierówności – w niektórych wymiarach wręcz je pogłębił. Różnice między kobietami a mężczyznami, regionami oraz pokoleniami pod względem osiągniętego wykształcenia są dziś wyraźniejsze niż 30 lat temu.

Pojawiają się też pytania, czy świadectwa i dyplomy uzyskiwane przez ostatnie trzy dekady na niespotykaną wcześniej skalę rzeczywiście przekładają się na kompetencje potrzebne we współczesnej gospodarce. Czy ilościowy sukces edukacyjny oznaczał jednocześnie skok jakościowy?

7.2. Czy dorośli mają niezbędne umiejętności?

Powszechny wzrost odsetka osób zdobywających dyplomy nie przekłada się automatycznie na wyższy poziom rzeczywistych kompetencji. Międzynarodowe Badanie Umiejętności Dorosłych PIAAC 2023 wskazuje, że wyniki dorosłych Polek i Polaków w rozumieniu tekstu, rozumowaniu matematycznym i rozwiązywaniu problemów są niższe niż w większości badanych krajów. Różnica względem krajów o najwyższych wynikach odpowiada nawet dwóm latom nauki szkolnej (zob. Sitek i Penszko, 2025).

Interpretacja tych wyników nie jest jednak jednoznaczna. OECD zastrzega, że wyniki Polski należy traktować z ostrożnością ze względu na jakość danych. Analizy krajowe sugerują zaniżenie wyników, związane m.in. z niższą motywacją respondentów i zróżnicowaną jakością realizacji wywiadów przez ankieterów. Rzeczywisty poziom umiejętności może więc być nieco wyższy. Mimo tych zastrzeżeń, wyniki pozostają użytecznym źródłem informacji, zwłaszcza w sytuacji, gdy w Polsce nie ma innego źródła danych o kompetencjach dorosłych.

Skala różnic międzynarodowych oraz duży odsetek osób osiągających bardzo niskie wyniki wskazują, że problem niedostatecznych kompetencji dotyczy znacznej części dorosłej populacji. Ponad jedna czwarta dorosłych w Polsce miała wyniki poniżej progu punktowego wyznaczającego 2. poziom umiejętności, który jest uznawany za minimalny do wykorzystania tych umiejętności w codziennym życiu i pracy. W przypadku umiejętności matematycznych była to jedna trzecia dorosłych. Znaczna część dorosłych może mieć trudności z zadaniami typowymi dla współczesnej pracy i życia: analizą informacji, interpretacją danych czy podejmowaniem decyzji na podstawie tekstu i liczb.

Wykres 7.3

Średnie wyniki w pomiarze umiejętności PIAAC w Polsce i wybranych krajach



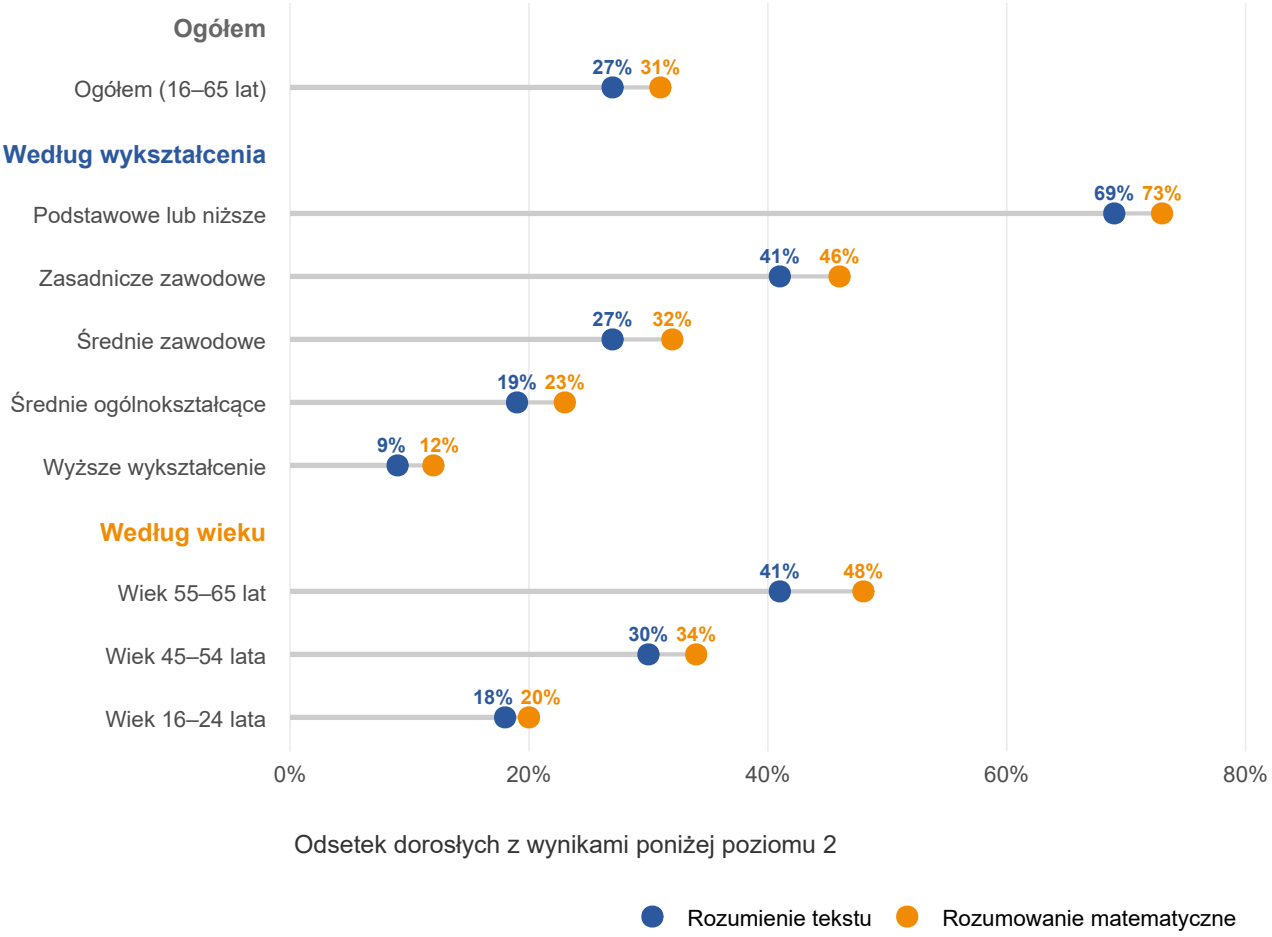
OECD zaleca ostrożność przy interpretacji wyników Polski z drugiego cyklu badania PIAAC. „Średnia OECD" to średnia krajów OECD uczestniczących w badaniu.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PIAAC 2023.

W krajach osiągających najwyższe wyniki, takich jak Finlandia, Dania czy Estonia, odsetek osób poniżej poziomu 2. nie przekracza 15%. W Polsce jest on niemal dwukrotnie wyższy. Największe braki w umiejętnościach widać wśród osób z niższymi poziomami wykształcenia oraz w starszych grupach wiekowych.

Wykres 7.4

Odsetek dorosłych w Polsce z wynikami poniżej poziomu 2. w badaniu PIAAC 2023 (%)



Poziom 2. to poziom uznawany za minimalny próg umiejętności niezbędny w codziennym życiu i pracy. OECD zaleca ostrożność przy interpretacji wyników Polski z drugiego cyklu badania.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PIAAC 2023.

Jednocześnie wyniki są silnie zróżnicowane. Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym uzyskały średnio ok. 221 punktów w rozumieniu tekstu, a absolwenci liceów – ok. 238 punktów (Sitek i in., 2024), co widać także w odsetkach osób z niskimi kompetencjami (wykres 7.4). To wyraźna różnica, ale rozpiętość wyników w obrębie każdej grupy jest duża. Część absolwentów szkół zawodowych (obecnie branżowych) radzi sobie lepiej niż przeciętny licealista, zaś niektórzy posiadacze dyplomów uczelni osiągają wyniki zbliżone do osób ze średnim wykształceniem. Sam dyplom nie zawsze więc przekłada się na realne kompetencje.

Na poziom umiejętności wpływa również wiek. Najmłodsi dorośli (16–24 lata) osiągają najwyższe wyniki, osoby w wieku 45–54 lat – wyraźnie słabsze, natomiast te po 55. roku

życia – najniższe wyniki. Może to wynikać z co najmniej dwóch czynników. Po pierwsze, starsze pokolenia miały gorszy dostęp do edukacji i uczyły się w innym systemie. Po drugie, niewykorzystywane umiejętności mogą z czasem zanikać. Rzadki kontakt z tekstami, liczbami czy technologiami sprzyja stopniowej utracie części kompetencji.

Wyniki badania PIAAC pokazują, że poprawa struktury wykształcenia w Polsce nie przełożyła się na poprawę poziomu umiejętności osób wykształconych. Wiele krajów ma podobny problem. Formalny poziom wykształcenia dorosłych rośnie; Polska nadgania pod tym względem dystans wynikający z umasowienia wykształcenia wyższego w Europie Zachodniej w latach 70. i 80. Tymczasem rzeczywiste kompetencje poznawcze, mierzone w badaniu PIAAC, nie zwiększają się w tym samym tempie co liczba dyplomów szkół wyższych. W zdecydowanej większości krajów ich poziom pozostaje niezmienny, a w niektórych obserwuje się nawet wyraźne pogorszenie.

Wykształcenie jest silnie powiązane z poziomem umiejętności. Absolwenci uczelni zwykle lepiej czytają, sprawniej operują liczbami i skuteczniej rozwiązują problemy niż osoby z niższym wykształceniem. Związek ten jednak stopniowo słabnie. Nawet wśród posiadaczy dyplomu szkoły wyższej z wiekiem notuje się obniżanie przeciętnego poziomu kompetencji. Ale w krajach takich jak Finlandia absolwent szkoły średniej często osiąga wyższy poziom rozumienia tekstu niż magister w wielu innych państwach.

Nawet wśród osób z wyższym wykształceniem część dorosłych osiąga bardzo niskie wyniki. Dotyczy to około jednej dziesiątej badanych w rozumieniu tekstu i nieco większej części w rozumowaniu matematycznym. Ryzyko niskich kompetencji jest wyższe w starszych grupach wiekowych. Może to wskazywać, że umiejętności zdobyte w edukacji nie są podtrzymywane w dorosłości, choć częściowo odzwierciedla też różnice w edukacji kolejnych roczników. Na rynku pracy liczą się więc nie tylko dyplomy, lecz także rzeczywiste umiejętności. Osoby bez wyższego wykształcenia, lecz z wysokimi kompetencjami, często radzą sobie lepiej na rynku pracy niż absolwenci studiów ze słabymi umiejętnościami (por. Sitek i Penszko, 2025). To pokazuje, jak ważną rolę odgrywa uczenie się w pracy i podtrzymywanie kompetencji w dorosłości (OECD, 2025).

W szybko zmieniającej się gospodarce takie braki mają poważne skutki. Ograniczają możliwości przekwalifikowania się, utrudniają korzystanie z narzędzi cyfrowych i zwiększają ryzyko wypadnięcia z rynku pracy. Ich konsekwencje wykraczają poza poziom indywidualny. Niskie umiejętności mogą utrudniać uczestnictwo w życiu społecznym, zwiększać podatność na dezinformację i utrudniać podejmowanie trafnych decyzji finansowych czy zdrowotnych.

Słabe kompetencje podstawowe utrudniają też dalsze uczenie się, tworząc mechanizm samowzmacniający. Osoby mające trudności z czytaniem rzadziej sięgają po teksty, a osoby słabiej radzące sobie z liczbami unikają sytuacji wymagających ich użycia. W efekcie właśnie osoby najbardziej potrzebujące wsparcia edukacyjnego uczą się najrzadziej, a deficyty narastają, zamiast się zmniejszać.

Wyniki PIAAC wyraźnie kontrastują z dobrymi rezultatami uczniów w badaniu PISA (zob. rozdział 3 na stronie 73). Młodsze roczniki osiągają w badaniu PIAAC wyższe wyniki niż starsze. Na tle innych krajów wyniki młodych dorosłych w Polsce są jednak relatywnie słabsze, jeśli weźmiemy pod uwagę wyniki polskiej młodzieży w badaniach PISA. Takie porównania należy jednak interpretować ostrożnie, ponieważ PISA i PIAAC różnią się konstrukcją i skalą pomiaru.

Niezależnie od ograniczeń pomiaru, wyniki PIAAC prowadzą do spójnego wniosku. W Polsce istnieje wyraźna luka między poziomem wykształcenia a poziomem rzeczywistych umiejętności dorosłych. Luka ta nie daje się wyjaśnić wyłącznie jakością edukacji szkolnej czy akademickiej. Znaczenie ma także to, w jakim stopniu kompetencje są podtrzymywane i rozwijane w dorosłości. Oznacza to, że kluczowym obszarem interwencji staje się nie tylko system edukacji, lecz także uczenie się przez całe życie i sposób organizacji pracy.

Co mierzy PIAAC

Badanie PIAAC ocenia trzy kluczowe umiejętności niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Rozumienie tekstu (*literacy*) obejmuje zadania od znalezienia konkretnej informacji w krótkim ogłoszeniu po krytyczną analizę dłuższego artykułu i ocenę wiarygodności źródeł.

Rozumowanie matematyczne (*numeracy*) to spektrum od prostych obliczeń po interpretację wykresów, porównanie ofert finansowych czy szacowanie ryzyka.

Adaptatywne rozwiązywanie problemów (*adaptive problem solving*) sprawdza radzenie sobie z nowymi, wieloetapowymi zadaniami w środowisku cyfrowym. Nie ma w nich gotowej recepty i trzeba samodzielnie wyszukać informacje, zaplanować działania i ocenić wynik.

W Polsce badanie przeprowadzono na reprezentatywnej próbie dorosłych w wieku 16–65 lat, wylosowanych z rejestru PESEL. Respondenci rozwiązywali zadania na tablecie podczas wizyty ankietera. Test dostosowywał trudność zadań do poziomu umiejętności osoby badanej.

7.3. Uczenie się dorosłych

Szybki wzrost poziomu wykształcenia nie przełożył się na równie trwały wzrost kompetencji. Jednym z możliwych wyjaśnień jest ograniczone uczestnictwo dorosłych w dalszym uczeniu się po zakończeniu edukacji formalnej. W Polsce dorośli uczą się rzadko, rzadziej niż w większości krajów Unii Europejskiej. To poważne wyzwanie w świecie, w którym wiedza szybko się dezaktualizuje, a praca coraz częściej wymaga zmiany kwalifikacji i umiejętności cyfrowych. Niska aktywność edukacyjna dorosłych (zob. ramka „Jak mierzymy uczenie się dorosłych") ogranicza możliwości reagowania na zmiany technologiczne i gospodarcze. Luki kompetencyjne zamiast się zmniejszać, mogą się utrwalać.

Uczenie się przez całe życie obejmuje wszystkie działania, które pozwalają rozwijać wiedzę i umiejętności w różnych fazach życia. Przyjmuje ono trzy główne formy: edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Edukacja formalna to nauka w szkołach i na uczelniach, zorganizowana według uznanych programów i prowadząca do uzyskania dyplomów lub certyfikatów. Ma charakter instytucjonalny, przebiega według ustalonego planu i kończy się zdobyciem kwalifikacji uznawanych przez państwo. Edukacja pozaformalna obejmuje kursy zawodowe, szkolenia branżowe i warsztaty tematyczne. Jest bardziej elastyczna i zazwyczaj krótsza, nie prowadzi do zmiany poziomu wykształcenia, lecz odpowiada na konkretne potrzeby, takie jak nauka języka, obsługa narzędzi cyfrowych czy rozwój umiejętności społecznych.

Uczenie się nieformalne to uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywności poza edukacją formalną i pozaformalną, takie jak samokształcenie, uczenie się w pracy czy korzystanie z zasobów internetu. W badaniach IBE PIB za uczenie się nieformalne uznaje się aktywność intencjonalną, podejmowaną z myślą o z góry założonym celu edukacyjnym, co odróżnia ją od uczenia się przypadkowego (Petelewicz i in., 2023, 2026). Jest ono niezinstytucjonalizowane, a jego przebieg zależy od decyzji osoby uczącej się (zob. Solarczyk-Szwec, 2024). Część badaczy włącza tu także uczenie się przypadkowe, związane z wykonywaniem innych czynności. Podział na trzy formy upraszcza rzeczywistość, ponieważ uczenie się dorosłych odbywa się w wielu kontekstach jednocześnie, w pracy, w domu i w czasie wolnym, coraz częściej w środowisku cyfrowym. Badania jakościowe pokazują, że dorośli rozumieją uczenie się szerzej niż wynika to z definicji formalnych. W ich ujęciu to nie tylko zdobywanie wiedzy, lecz także sposób życia, refleksja nad sobą i światem, forma kontaktu z innymi ludźmi oraz źródło satysfakcji. Wiele aktywności społecznych i kulturalnych ma w tym sensie wymiar edukacyjny.

Jak dorośli rozumieją uczenie się?

Badania ilościowe zwykle ujmują uczenie się dorosłych wąsko, koncentrując się głównie na szkoleniach zawodowych i wskaźnikach uczestnictwa, a słabiej uchwytują jego sens, motywacje i funkcje społeczne (zob. Boeren i Kalenda, 2025).

Badania jakościowe Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego pokazują, że dorośli nadają uczeniu się różne znaczenia – praktyczne, emocjonalne i refleksyjne. To, jak rozumieją uczenie się, wpływa na ich motywację i gotowość do rozwoju.

Tabela 7.1

Jak dorośli rozumieją uczenie się?

Rodzaj uczenia	Jak o tym mówią uczestnicy badań	Co to oznacza dla polityki uczenia się
Uczenie się jako droga i spotkanie	„Człowiek uczy się całe życie – od ludzi, których spotyka, z każdej sytuacji"	Warto wspierać formy edukacji oparte na relacjach i wspólnym działaniu
Uczenie się jako samorozwój i refleksja	„Uczenie się to poznawanie siebie i świata, nie tylko zdobywanie dyplomów"	W edukacji dorosłych znaczenie mają krótkie, dostępne formy sprzyjające autorefleksji
Uczenie się dla przyjemności i sensu	„Uczę się, bo lubię – to daje mi satysfakcję"	Trzeba doceniać motywacje wewnętrzne, nie tylko zawodowe
Uczenie się z konieczności	„Musiałem się przekwalifikować, bo inaczej straciłbym pracę"	Ważne jest wsparcie osób, które uczą się z przymusu – finansowe i psychologiczne
Uczenie się dla ludzi	„Przychodzę na zajęcia, żeby spotkać innych"	Edukacja pełni także funkcję społeczną – przeciwdziała izolacji i wykluczeniu

Źródło: oprac. własne na podstawie badań jakościowych IBE (Jędrzejczak i Osowska, 2022; Gola i in., 2022; Petelewicz i in., 2023).

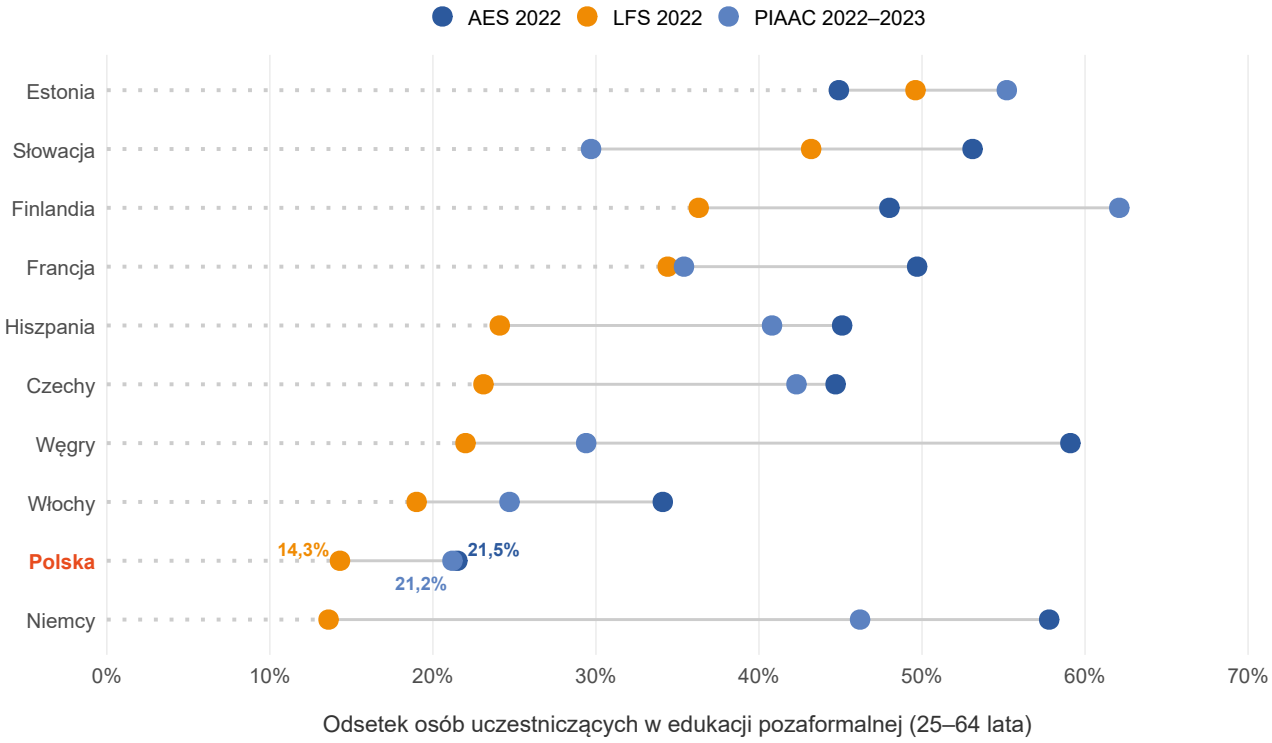
7.4. Co o uczestnictwie dorosłych w różnych formach uczenia się mówią dane?

Dorosłe Polki i dorośli Polacy znacznie rzadziej uczestniczą w zorganizowanych formach uczenia się niż mieszkańcy większości krajów UE. Według BAEL/LFS w 2025 r. w edukacji formalnej lub pozaformalnej (w ciągu 4 tygodni przed badaniem) uczestniczyło około 9% osób w wieku 25–64 lata, wobec 14% średnio w UE. W krajach nordyckich UE i w Estonii odsetek ten wynosił od ok. 24% w Estonii do 38% w Szwecji (Eurostat, 2025e). Dane AES 2022 i PIAAC 2023,

obejmujące okres 12 miesięcy, pokazują wyższe wskaźniki uczestnictwa, jednak prowadzą do tego samego wniosku. W Polsce około jednej czwartej dorosłych uczestniczy w kursach i szkoleniach, podczas gdy w krajach Europy Północnej niemal połowa. Niezależnie od długości okresu odniesienia uczestnictwo dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej pozostaje w Polsce wyraźnie niższe niż w większości krajów europejskich.

Wykres 7.5

Uczestnictwo dorosłych w edukacji pozaformalnej (ostatnie 12 miesięcy) według różnych badań



Wartości nie są bezpośrednio porównywalne: AES i LFS (pytanie o ostatnie 12 miesięcy) obejmują osoby w wieku 25–64 lat, a PIAAC – osoby w wieku 16–65 lat. Badania różnią się także schematem badania i sposobem sformułowania pytań.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostat (2025b, 2025c) i OECD PIAAC 2023.

W ostatniej dekadzie wartości tego wskaźnika dla Polski pozostają stabilne i wyraźnie poniżej celu UE na 2030 r. Zgodnie z nim co najmniej 60% dorosłych w wieku 25–64 lata powinno co roku uczestniczyć w uczeniu się (Plan działania na rzecz Europejskiego filaru praw socjalnych, 2021).

Jak mierzymy uczenie się dorosłych

Wskaźniki uczenia się dorosłych dają odpowiedź na pytania o to, kto się uczy, jak często i jak długo oraz w jakim celu. Poszczególne badania różnią się okresem pomiaru, zakresem uwzględnianych form uczenia się oraz sposobem zadawania pytań o uczestnictwo w uczeniu się (Worek, 2024). Wszystkie obejmują edukację formalną i pozaformalną, natomiast część z nich uwzględnia także uczenie się nieformalne oraz rozwój kompetencji w miejscu pracy. Dlatego wartości wskaźników nie są bezpośrednio porównywalne. Bilans Kapitału Ludzkiego, jedno z najczęściej cytowanych w Polsce źródeł, pokazuje, że 83% dorosłych uczy się w jakiejkolwiek formie. Wskaźnik ten obejmuje nie tylko edukację formalną i pozaformalną, lecz także uczenie się nieformalne oraz rozwój kompetencji w pracy (Górniak i in., 2022).

Im szerszy zakres uwzględnianych form uczenia się, tym wyższy odsetek osób deklarujących udział. Różnice między wynikami mają także wymiar społeczny. Uczenie się wciąż kojarzy się przede wszystkim z edukacją formalną, szkołą i dyplomem. W efekcie wiele aktywności, takich jak samokształcenie czy rozwijanie kompetencji w pracy, pozostaje niewidocznych zarówno w statystykach, jak i w świadomości społecznej. Potwierdzają to analizy metodologiczne: respondenci częściej wskazują uczenie się nieformalne, gdy pytania odwołują się do codziennych aktywności, a nie kojarzą się ze szkołą i edukacją zinstytucjonalizowaną (Worek, 2024).

Tabela 7.2

Wskaźniki uczenia się dorosłych w Polsce

Źródło danych	Okres pomiaru	Formy uczenia się	Wynik dla Polski
BAEL / LFS (Eurostat)	4 tygodnie	Edukacja formalna i pozaformalna	ok. 9–10% (2023–2025)
AES / PIAAC	12 miesięcy	Edukacja formalna i pozaformalna	ok. 21–24% (AES 2022: 24,3%; PIAAC 2023: 21% – tylko edukacja pozaformalna)
BKL (PARP)	12 miesięcy	Edukacja formalna, pozaformalna, nieformalna, uczenie się w pracy	83% w jakiejkolwiek formie uczenia się, 36% pozaformalnie
IBE PIB	12 miesięcy	Intencjonalne uczenie się: edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna oraz uczenie się w miejscu pracy	65% (25–64 lata, 2025); 63% (18–69 lat, 2025)

Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2025c, 2025e), Sitek (2025), Górniak i in. (2022) oraz Petelewicz i in. (2026).

Uczenie się dorosłych w Polsce jest silnie związane z aktywnością zawodową. Dotyczy to zarówno edukacji pozaformalnej, jak i uczenia się nieformalnego. Trzy czwarte osób uczestniczących w kursach i szkoleniach wiąże je z pracą zawodową, a ponad połowa korzysta ze szkoleń finansowanych przez pracodawcę. Praca jest więc nie tylko miejscem wykorzystania kompetencji, lecz także jednym z głównych bodźców do ich rozwijania.

Wyniki różnych badań prowadzą do podobnych wniosków. Większość Polaków w jakiejś formie się uczy, ale głównie nieformalnie i w miejscu pracy. Znacznie rzadziej uczestniczą natomiast w zorganizowanych formach edukacji formalnej i pozaformalnej.

Instytucje kultury – ukryty filar uczenia się dorosłych

Domy kultury, biblioteki, muzea, centra nauki i galerie sztuki rzadko postrzegają siebie jako instytucje edukacyjne, jednak w praktyce realnie wspierają uczenie się pozaformalne i nieformalne. Ich przewagą jest dostępność, lokalne zakorzenienie i brak skojarzeń ze szkołą, co pozwala przełamywać bariery psychologiczne dorosłych – zwłaszcza osób mających negatywne doświadczenia edukacyjne.

Instytucje kultury oferują różnorodne formy rozwoju – od warsztatów artystycznych, językowych i komputerowych, przez kluby książki, debaty i spacery miejskie, po działania prozdrowotne czy projekty obywatelskie. Dają możliwość uczenia się poprzez działanie, we wspólnocie i w przyjaznym środowisku.

Z badań IBE wynika, że szczególnie aktywnymi uczestnikami wspomnianych aktywności są dzieci, młodzież i seniorzy, natomiast instytucjom kultury trudniej dotrzeć z ofertą do dorosłych w wieku produkcyjnym. Tę grupę częściej udaje się przyciągnąć tam, gdzie placówki prowadzą działania cykliczne, otwarte i darmowe.

Edukacyjna rola instytucji kultury wykracza zatem poza kształcenie w ścisłym sensie – budują one kompetencje społeczne, kulturowe i emocjonalne, wspierają refleksyjność, dialog międzypokoleniowy i lokalne więzi. W ten sposób realizują ideę uczenia się przez całe życie „tu i teraz", w codziennym funkcjonowaniu i wśród ludzi.

Źródło: oprac. własne na podstawie badań IBE (Jędrzejczak i Osowska, 2022; Jędrzejczak i in., 2023; Osowska i Jędrzejczak, 2024; Gola i in., 2022; Torowska, 2017).

7.5. Co sprzyja uczeniu się dorosłych, a co je utrudnia?

Uczestnictwo dorosłych w uczeniu się jest silnie zróżnicowane społecznie. Najczęściej uczą się osoby młodsze, lepiej wykształcone i pracujące w zawodach wymagających złożonych umiejętności, znacznie rzadziej osoby o niższych kompetencjach, starsze i słabiej związane z rynkiem pracy. W praktyce oznacza to, że z możliwości rozwoju częściej korzystają osoby już dobrze wykształcone i aktywne zawodowo, podczas gdy osoby o najniższych kompetencjach uczestniczą w uczeniu się znacznie rzadziej. Tym samym uczenie się dorosłych w obecnym kształcie w niewielkim stopniu sprzyja zmniejszaniu nierówności kompetencyjnych.

Za tym zróżnicowaniem stoi współdziałanie czynników instytucjonalnych, ekonomicznych i społecznych. Dostęp do edukacji, warunki pracy, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne i motywacja wzajemnie się wzmacniają lub osłabiają. W efekcie jedni dorośli uczą się regularnie i rozwijają kompetencje, inni pozostają poza systemem uczenia się przez całe życie. Motywacje są przy tym zróżnicowane. Obejmują zarówno kalkulację kosztów i korzyści, jak i potrzebę samorealizacji czy przyjemność poznawania. Jednocześnie część osób nie widzi sensu dalszego kształcenia lub ma za sobą negatywne doświadczenia edukacyjne (Gola i in., 2022; Gola, 2023).

Istotną rolę odgrywają uwarunkowania instytucjonalne. Struktura polskiej gospodarki, w której dominują mikro-, małe i średnie przedsiębiorstwa, może ograniczać możliwości organizowania szkoleń. Małe firmy rzadziej dysponują zasobami pozwalającymi prowadzić systematyczne działania rozwojowe, dlatego ich pracownicy uczestniczą w szkoleniach znacznie rzadziej niż osoby zatrudnione w dużych przedsiębiorstwach.

Dużą rolę odgrywają również postawy wobec uczenia się (zob. Pieńkosz i in., 2025). Pozytywne nastawienie do uczenia się jest najsilniejszym predyktorem podejmowania aktywności edukacyjnych, silniejszym niż wiek czy płeć. Postawy wobec uczenia się są w Polsce silnie zróżnicowane. Około połowa dorosłych deklaruje, że nauka sprawia im przyjemność, a 60% uznaje rozwijanie umiejętności za ważne. Jednocześnie 42% twierdzi, że „nie chce im się już uczyć", a 45% uważa, że edukacja jest dostępna głównie dla osób dysponujących dużą ilością wolnego czasu. Pozytywne nastawienie częściej występuje u osób młodszych i lepiej wykształconych, natomiast sceptycyzm dominuje w grupach o niższym poziomie wykształcenia i gorszych doświadczeniach edukacyjnych.

Równocześnie dorośli wskazują na bariery praktyczne: brak czasu, koszty i obowiązki rodzinne. Jedną z najczęstszych barier jest brak poczucia potrzeby dalszego uczenia się.

Z badań Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że co czwarta osoba nieuczestnicząca w szkoleniach nie widzi powodu, by się dalej kształcić (Petelewicz i in., 2023). Dane PIAAC prowadzą do podobnego wniosku. Polska należy do krajów o najniższym odsetku pracowników deklarujących niezrealizowane potrzeby szkoleniowe (Sitek, 2025). Niski poziom deklarowanych niezrealizowanych potrzeb szkoleniowych nie musi oznaczać, że potrzeby rozwojowe są w Polsce dobrze zaspokojone. Część dorosłych po prostu nie deklaruje potrzeby dalszego kształcenia, co może ograniczać popyt na edukację i szkolenia.

Niski poziom uczestnictwa w uczeniu się formalnym i pozaformalnym nie jest efektem pojedynczej bariery. Taką aktywność ograniczają jednocześnie warunki pracy, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, sytuacja rodzinna oraz postawy wobec uczenia się. Czynniki te mogą się wzajemnie wzmacniać, co może tłumaczyć, dlaczego osoby o najniższych kompetencjach i słabszym związku z rynkiem pracy najrzadziej korzystają z możliwości rozwoju.

Instrumenty wspierające uczenie się dorosłych

W ostatnich latach w Polsce rozwijane są narzędzia ułatwiające uczenie się przez całe życie i potwierdzanie jego efektów. Państwo wspiera edukację dorosłych przede wszystkim poprzez rozwiązania ułatwiające finansowanie szkoleń oraz potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych różnymi drogami. Najważniejsze z nich to:

- Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) – umożliwia potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej i poprzez uczenie się nieformalne oraz uzyskiwanie kwalifikacji w drodze walidacji i certyfikowania;
- Baza Usług Rozwojowych (BUR) – gromadzi ofertę szkoleń i usług doradczych, w dużej części współfinansowanych ze środków publicznych;
- Mikropoświadczenia (obecnie w fazie pilotażu) – mają pozwalać dokumentować krótkie formy uczenia się i prezentować je pracodawcom;
- Indywidualne Konta Rozwojowe (IKR; rozwiązanie w przygotowaniu) – mają wspierać planowanie rozwoju i finansowanie uczenia się;
- Branżowe centra umiejętności (BCU) – prowadzą specjalistyczne szkolenia we współpracy z pracodawcami.

Wspólnym celem tych rozwiązań jest ułatwienie dostępu do uczenia się przez całe życie oraz potwierdzania efektów uczenia się niezależnie od miejsca ich zdobycia.

Główne problemy, podkreślane w wielu raportach (zob. np. Prudło i Przybył, 2025), to rozproszenie odpowiedzialności oraz oparcie systemu głównie na projektach unijnych. Powyższe narzędzia mogą stać się elementem systemowego wsparcia uczenia się dorosłych, ale ważne jest przesuwanie akcentu z pojedynczych projektów na trwałe rozwiązania instytucjonalne.

Jak wspierać uczenie się grup zagrożonych wykluczeniem?

Różne grupy napotykają odmienne bariery, dlatego skuteczne działania wymagają zróżnicowanych form wsparcia. Do grup potrzebujących szczególnego wsparcia należą między innymi seniorzy, osoby bierne zawodowo i osoby z doświadczeniem migracji.

Niezależnie od grupy docelowej, edukacja musi być ściśle powiązana z codziennymi realiami, dostępna lokalnie oraz przynosić konkretne, mierzalne efekty.

Seniorzy uczą się najchętniej, gdy uczenie się ma wymiar społeczny. Przykładem takiego modelu są Uniwersytety Trzeciego Wieku, których działa w Polsce kilkaset, oraz kluby programu Senior+. Kurs komputerowy czy językowy połączony z aktywnością kulturalną obniża barierę wejścia. Kluczowe są stałe terminy, znajome miejsce (np. biblioteka, dom kultury) oraz tempo dostosowane do początkujących.

Osoby bierne zawodowo potrzebują kompleksowego wsparcia w jednym miejscu. Centra i kluby integracji społecznej łączą krótkie kursy zawodowe z treningiem kompetencji społecznych, doradztwem i pomocą psychologiczną. Krajowy Fundusz Szkoleniowy finansuje kształcenie ustawiczne pracowników i pracodawców według corocznie ustalanych priorytetów (w pierwszych latach – zwłaszcza osób 45+). W małych miejscowościach Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE) wykorzystują szkoły jako centra uczenia się dorosłych.

Osoby z doświadczeniem migracji uczą się najskuteczniej w modelu „język + praca + integracja". Jego przykładem mogą być kursy języka polskiego zorientowane zawodowo, z elastycznymi godzinami i wsparciem w sprawach codziennych. Taki model wypracowały po 2022 r. dla osób z Ukrainy partnerstwa samorządów z organizacjami pozarządowymi.

Warunkiem skuteczności jest ograniczanie barier: opieka nad dziećmi, transport, dostępność dla osób z niepełnosprawnościami oraz jasna ścieżka rozwoju. Pierwsze małe kursy budują pewność siebie, a certyfikowanie kwalifikacji i ich powiązanie ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji (możliwość etapowego gromadzenia i uznawania osiągnięć) pozwalają traktować kolejne etapy uczenia się jako krok naprzód.

7.6. Czy pracodawcy inwestują w rozwój pracowników?

Uczenie się dorosłych nie ogranicza się do pracy, ale w praktyce to przedsiębiorstwa są głównym miejscem, w którym dorośli rozwijają i podtrzymują swoje umiejętności. To pracodawcy najczęściej inicjują i finansują szkolenia związane z pracą, dlatego ich decyzje wpływają zarówno na możliwości rozwoju pracowników, jak i na zasób kompetencji wykorzystywanych w gospodarce. Jest to szczególnie istotne w Polsce, gdzie znaczna część dorosłych rozwija kompetencje właśnie w miejscu pracy.

Według CVTS (*Continuing Vocational Training Survey*) – cyklicznego badania prowadzonego w Polsce przez GUS, w 2020 r. szkolenia zawodowe prowadziło 41% przedsiębiorstw w Polsce wobec średniej unijnej wynoszącej 67% (GUS, 2022; Eurostat, 2025f). Był to jeden z najniższych wyników w Unii Europejskiej. Dla porównania: szkolenia organizowało 86% przedsiębiorstw w Czechach, 80% w Estonii i 77% w Niemczech (Eurostat, 2025f).

Największe różnice występowały między małymi a dużymi firmami. W Polsce szkolenia organizowało 83% dużych przedsiębiorstw, 59% średnich i jedynie 36% małych, podczas gdy w całej UE odpowiednio 93%, 83% i 64% (Eurostat, 2025f). W małych firmach bariera to nie tylko koszty finansowe, lecz także ograniczenia organizacyjne. Brak wyspecjalizowanych struktur HR, trudności w zastąpieniu pracownika na czas szkolenia oraz krótkookresowa presja produkcyjna sprawiają, że rozwój kompetencji konkuruje bezpośrednio z bieżącą działalnością operacyjną.

W kursach szkoleniowych uczestniczyło niespełna 30% osób pracujących w przedsiębiorstwach objętych badaniem, wobec ponad 40% w UE (Eurostat, 2025g). Dominowały krótkie i praktyczne formy nauki, takie jak kursy stanowiskowe, szkolenia branżowe i e-learning. Dłuższe programy, np. studia podyplomowe czy certyfikowane kursy, pozostawały rzadkością i ograniczały się do dużych przedsiębiorstw i sektora publicznego.

Badanie Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) pokazuje szerszy obraz rozwoju kompetencji pracowników (zob. Górniak i in., 2022). Pandemia COVID-19 przyspieszyła rozwój zdalnych i elastycznych form uczenia się, zwłaszcza e-learningu. W 2021 r., drugim roku pandemii, 80% firm deklarowało, że angażuje się w rozwój pracowników, nieco mniej niż w 2018 r. (85%). Najczęściej stosowano instruktaże stanowiskowe (49%), szkolenia wewnętrzne (48%), kursy e-learningowe (37%), coaching lub mentoring (37%) oraz job shadowing, czyli uczenie się przez obserwację bardziej doświadczonych pracowników w miejscu pracy (27%). Co trzecia firma (34%) prowadziła systematyczną ocenę kompetencji, a kolejne 44% robiło to okazjonalnie.

CVTS i BKL nie mierzą dokładnie tego samego zjawiska. CVTS obejmuje przedsiębiorstwa zatrudniające co najmniej 10 osób i koncentruje się na formalnie organizowanych szkoleniach, dzięki czemu umożliwia porównania międzynarodowe. BKL obejmuje wszystkie przedsiębiorstwa oraz uwzględnia również uczenie się w pracy i samokształcenie, dlatego pokazuje pełniejszy obraz rozwoju kompetencji w miejscu pracy. Mimo tych różnic oba źródła prowadzą do podobnego wniosku. Według CVTS 2020 i BKL 2021 polskie przedsiębiorstwa inwestują w rozwój pracowników rzadziej niż większość firm w UE, a szkolenia są zazwyczaj krótkie i praktyczne.

Rozwój kompetencji dorosłych w Polsce jest silnie uzależniony od miejsca pracy i decyzji pracodawcy. Osoby zatrudnione w dużych organizacjach mają znacznie większe możliwości uczenia się niż pracownicy małych przedsiębiorstw lub osoby pozostające poza rynkiem pracy. W efekcie system rozwoju kompetencji nie tylko odzwierciedla istniejące nierówności, ale może również je pogłębiać.

Taki model rozwoju kompetencji oznacza, że szkolenia są silnie podporządkowane bieżącym potrzebom stanowiska pracy. Krótkie i praktyczne formy uczenia się ułatwiają szybkie wdrażanie pracowników, ale mogą w mniejszym stopniu rozwijać ich zdolność do samodzielnego uczenia się i adaptacji do zmian. Decyzje pracodawców dotyczące rozwoju pracowników mają więc znaczenie nie tylko dla konkurencyjności przedsiębiorstw, lecz także dla funkcjonowania systemu uczenia się przez całe życie.

Podsumowanie

W ostatnich dekadach poziom wykształcenia kolejnych pokoleń Polek i Polaków znacząco wzrósł. Dostępne dane nie wskazują jednak, aby towarzyszyła temu porównywalna poprawa kompetencji dorosłych. Udział dorosłych w uczeniu się jest jednym z najniższych w Europie, a kompetencje wyraźnie różnią się w zależności od wieku, poziomu wykształcenia i statusu na rynku pracy.

Po zakończeniu edukacji formalnej możliwości dalszego rozwoju przyjmują przede wszystkim formę uczenia się w pracy i uczenia się nieformalnego. Znacznie rzadziej dorośli uczestniczą natomiast w zorganizowanych formach edukacji formalnej i pozaformalnej. Kraje, które wypadają lepiej pod względem kompetencji dorosłych, inwestują nie tylko w edukację dzieci

i młodzieży, lecz także w realne możliwości rozwoju po zakończeniu szkoły (por. Prudło i Przybył, 2025). To właśnie na tym etapie rozstrzyga się dziś trwałość efektów edukacji.

Polska ma dobrze rozwinięty system edukacji formalnej, natomiast uczenie się dorosłych koncentruje się przede wszystkim w miejscu pracy i ma charakter nieformalny. Znacznie słabiej rozwinięte jest uczestnictwo w zorganizowanych formach edukacji formalnej i pozaformalnej oraz planowanie długofalowego rozwoju kompetencji. Jedną z największych barier jest brak odczuwalnej potrzeby uczenia się. Duża część dorosłych nie widzi związku między dalszym kształceniem a poprawą swojej sytuacji. Jednocześnie Polacy często uczą się nieformalnie, ale nie postrzegają tego jako edukacji. W efekcie znaczna część wysiłku edukacyjnego pozostaje niewidoczna: nie prowadzi do formalnie uznawanych kwalifikacji, a jego efekty są trudniejsze do rozpoznania i potwierdzenia.

Kluczowym wyzwaniem nie jest dziś wyłącznie dalsze zwiększanie poziomu wykształcenia społeczeństwa, lecz stworzenie warunków do systematycznego odnawiania i rozwijania kompetencji przez całe życie. Wymaga to wzmacniania motywacji do uczenia się, ograniczania barier organizacyjnych i finansowych oraz tworzenia możliwości potwierdzania kompetencji zdobywanych w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Szczególne znaczenie ma docieranie do osób o najniższych kompetencjach, które najrzadziej uczestniczą w różnych formach uczenia się, choć mogłyby odnieść z nich największe korzyści.

Bibliografia

Boeren, E., Kalenda, J. (2025). Adult participation and large-scale survey data: Conceptual and methodological debates. *International Journal of Lifelong Education, 44*(3), 249–256. https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2491194

Eurostat. (2025a). *Population by educational attainment level, sex and age (%)* (Online data code: edat_lfse_03). https://doi.org/10.2908/edat_lfse_03

Eurostat. (2025b). *Participation rate in education and training (last 12 months) by type, sex and age* (Online data code: trng_lfs_30). https://doi.org/10.2908/trng_lfs_30

Eurostat. (2025c). *Participation rate in education and training by age* (Online data code: trng_aes_101). https://doi.org/10.2908/trng_aes_101

Eurostat. (2025d). *Early leavers from education and training by sex and labour status* (Online data code: edat_lfse_14). https://doi.org/10.2908/edat_lfse_14

Eurostat. (2025e). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age* (Online data code: trng_lfse_01). https://doi.org/10.2908/trng_lfse_01

Eurostat. (2025f). *Enterprises providing training by type of training and size class – % of all enterprises* (Online data code: trng_cvt_01s). https://doi.org/10.2908/trng_cvt_01s

Eurostat. (2025g). *Participants in CVT courses by sex and size class – % of persons employed in all enterprises* (Online data code: trng_cvt_12s). https://doi.org/10.2908/trng_cvt_12s

Główny Urząd Statystyczny. (2022). *Charakterystyka ustawicznego szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach w 2020 r.* Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/charakterystyka-ustawicznego-szkolenia-zawodowego-w-przedsiebiorstwach-w-2020-r-,4,6.html

Gola, W. (2023). Style refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych w perspektywie biograficznej. *Edukacja*, *3*(166). https://doi.org/10.24131/3724.230301

Gola, W., Jaślar, W., Klatta, P., Plak-Warecka, J., Wojciechowska, A. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Górniak, J., Kubica, W., Worek, B. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021: Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Uniwersytet Jagielloński.

Herbst, M., Rok, J. (2014). Equity in an Educational Boom: Lessons from the Expansion and Marketisation of Tertiary Schooling in Poland. *European Journal of Education, 49*(3), 435–450. https://doi.org/10.1111/ejed.12068

Jędrzejczak, H. A., Osowska, M. (2022). *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie.* Instytut Badań Edukacyjnych. https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/ZSK/male-miasta-wobec-wyzwan-idei-uczenia-sie.pdf

Jędrzejczak, H. A., Osowska, M., Wróblewski, W. (2023). Przestrzeń miasta jako przestrzeń uczenia się przez całe życie – wykorzystanie spaceru badawczego do badania lifelong learning. *Edukacja, 3*(166), 42–81. https://doi.org/10.24131/3724.230302

OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Osowska, M. M., Jędrzejczak, H. A. (2024). I can get off this bus and do something important for myself. The city as a space for adult learning in the perspective of local urban elites. *International Journal of Educational Research, 127*, 102436. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102436

Petelewicz, M., Adamczyk, P. M., Kurszel, S., Lepczyński, K., Tomczak, M., Piotrowska, K., Stankowska, J., Wójcicka, A. (2026). *Jak uczą się dorośli? Praktyki edukacyjne i samokształcenie – raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków 2025"*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/r20260630

Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków".* Instytut Badań Edukacyjnych. https://www.ibe.edu.pl/images/BIBLIOTEKA/ZSK/uwarunkowania-uczenia-sie-w-doroslosci.pdf

Pieńkosz, J., Petelewicz, M., Piotrowska, K. (2025). Determinants of Learning in Adulthood – Testing of the Cultural Reproduction Theory. *Adult Education Quarterly*, *75*(2), 132–152. https://doi.org/10.1177/07417136241294026

Prudło, D., Przybył, C. (2025). *Dlaczego Polacy się nie szkolą? Przyczyny niskiego poziomu uczestnictwa dorosłych w edukacji i kształceniu*. Polski Instytut Ekonomiczny.

Sitek, M. (2025). *Uczenie się dorosłych w Polsce. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/9788368313659

Sitek, M., Penszko, P. (2025). *Umiejętności na polskim rynku pracy. Raport tematyczny z badania PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/images/BIBLIOTEKA/PIAAC/PIAAC_RT_2023.pdf

Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K., Haman, J. (2024). *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://ibe.edu.pl/images/Badania%20midzynarodowe/Publikacje/Raport-PIAAC-2023.pdf

Solarczyk-Szwec, H. (2024). O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji. *Rocznik Andragogiczny*, *31*, 9–26. https://doi.org/10.12775/RA.2024.001

Torowska, J. (2017). Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa w Polsce po 1989 roku: próba ujęcia. *Polska Myśl Pedagogiczna*, *3*, 111–128. https://doi.org/10.4467/24504564PMP.17.007.7030

Worek, B. (2024). Uczenie nieformalne w badaniach „Bilans Kapitału Ludzkiego". Treść i forma pytań kwestionariuszowych a wartości wskaźników aktywności edukacyjnej. *Edukacja, 3*(170). https://doi.org/10.24131/3724.240305

Aneks – tabele do wykresów

Tabela do wykresu 2.1

Uczestnictwo dzieci w edukacji przedszkolnej w Polsce według wieku (2014–2024)

Rok	3 lata	4 lata	5 lat
2014	57,7	71,5	94,7
2015	65,2	79,4	95,1
2016	70,5	85,6	97,8
2017	67,1	84,6	92,5
2018	73,6	86,7	93,4
2019	77,6	89,2	94,8
2020	78,5	91,2	95,6
2021	76,4	89,6	95,7
2022	80,5	91,7	96,7
2023	84,6	95,7	100,4
2024	86,6	96,3	100,6

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostatu (2026d, 2026e)[1].

Tabela do wykresu 2.2

Przeciętne wyniki uczniów i uczennic w grupach o najniższym i najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym

Kraj	Dolny kwartyl ESCS	Górny kwartyl ESCS	Różnica
Bułgaria	366	474	108
Rumunia	368	500	132
Cypr	379	471	92
Słowacja	394	528	133
Grecja	398	474	76
Węgry	414	535	121
Francja	422	535	113
Malta	427	510	83
Chorwacja	427	509	82

[1] Źródła odsyłają do bibliografii tych rozdziałów, z których pochodzą wykresy.

Kraj	Dolny kwartyl ESCS	Górny kwartyl ESCS	Różnica
Portugalia	429	529	100
Czechy	429	544	116
Niemcy	430	541	112
Włochy	430	515	85
Litwa	432	525	92
Hiszpania	434	520	86
Belgia	434	551	117
Austria	435	542	106
Szwecja	436	535	100
Słowenia	440	532	92
Polska	444	540	96
Finlandia	446	529	83
Holandia	446	552	106
Łotwa	448	522	75
Dania	451	525	74
Irlandia	457	530	74
Estonia	472	553	81

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022 (Tabela I.B1.4.3); szczegółowe wyniki w polskim raporcie krajowym z badania (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Tabela do wykresu 2.3

Zróżnicowanie międzyszkolne wyników uczniów i uczennic z rozumienia tekstu i matematyki na różnych etapach edukacyjnych

Etap i dziedzina	Etap edukacyjny	ICC (%)
Klasa 4 / Czytanie / (PIRLS 2021)	Klasa 4	11
Klasa 4 / Matematyka / (TIMSS 2023)	Klasa 4	9
Klasa 8 / Język polski / (Egz. 2025)	Klasa 8	20
Klasa 8 / Matematyka / (Egz. 2025)	Klasa 8	16
15-latkowie / Czytanie / (PISA 2022)	15-latkowie	43
15-latkowie / Matematyka / (PISA 2022)	15-latkowie	44

Źródło: oprac. własne na podstawie danych PIRLS 2021, TIMSS 2023, danych egzaminacyjnych i danych PISA 2022.

Tabela do wykresu 2.4

Przewidywane prawdopodobieństwo posiadania wyższego wykształcenia dla osób w różnym wieku w Polsce (PIAAC 2023)

Wiek	Rodzice bez wyższego wykształcenia (%)	Jedno z rodziców lub oboje z wyższym wykształceniem (%)
30	35,3	85,4
35	33,9	84,6
40	31,0	82,8
45	26,8	79,7
50	21,7	74,8
55	16,4	67,8
60	11,3	58,1

Źródło: oprac. własne na podstawie danych PIAAC 2023.

Tabele do wykresu 2.5

Różnice w wynikach dziewcząt i chłopców w Polsce: średnia oraz 10. i 90. percentyl

A. Rozumienie tekstu

Rok	Różnica: średnia	Różnica: p10	Różnica: p90
2000	36,0	54,0	25,0
2003	39,0	60,0	27,0
2006	41,0	57,0	26,0
2009	49,0	66,0	33,0
2012	42,0	61,0	26,0
2015	30,0	43,0	17,0
2018	33,0	46,0	22,0
2022	28,0	42,0	12,0

B. Matematyka

Rok	Różnica: średnia	Różnica: p10	Różnica: p90
2000	-	-	-
2003	–6,0	11,0	–21,0
2006	–9,0	–3,0	–18,0
2009	–4,0	6,0	–12,0
2012	–4,0	6,0	–16,0
2015	–11,0	–9,0	–19,0

Rok	Różnica: średnia	Różnica: p10	Różnica: p90
2018	–1,0	8,0	–8,0
2022	–6,0	9,0	–20,0

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA dla Polski.

Tabela do wykresu 2.6

Wyniki egzaminu ósmoklasisty według typu miejscowości przed i po uwzględnieniu kapitału ludzkiego gminy (matematyka, 2025)

Typ miejscowości	Model	Współczynnik (odchylenie standardowe od średniej krajowej)
Duże miasto (>100 tys.) (kategoria odniesienia)	Bez kontroli	0,00
Duże miasto (>100 tys.) (kategoria odniesienia)	Z kontrolą	0,00
Średnie miasto (20–100 tys.)	Bez kontroli	–0,25
Średnie miasto (20–100 tys.)	Z kontrolą	0,04
Małe miasto (<20 tys.)	Bez kontroli	–0,38
Małe miasto (<20 tys.)	Z kontrolą	0,07
Wieś	Bez kontroli	–0,32
Wieś	Z kontrolą	0,15

Źródło: oprac. własne na podstawie danych egzaminacyjnych (matematyka) oraz danych GUS z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021 (Główny Urząd Statystyczny, b.d.).

Tabela do wykresu 2.7

Liczba uczniów i uczennic z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego według sześciu najliczniejszych kategorii w latach 2019/20–2024/25

Kategoria SPE	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Autyzm	46 805	54 721	65 428	80 950	101 423	128 120
Niepełnosprawność sprzężona	42 282	45 612	50 195	55 453	61 277	67 740
Niepełnosprawność intelektualna lekka	43 632	45 102	46 611	46 830	48 506	50 171
Niepełnosprawni ruchowo	27 091	29 468	33 362	37 571	42 416	46 739

Kategoria SPE	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Zagrożenie niedostosowaniem	11 220	11 803	12 190	13 641	15 282	17 724
Niepełnosprawność intel. umiark.	17 292	16 925	16 796	16 428	15 609	14 925

Źródło: oprac. własne na podstawie danych MEN.

Tabela do wykresu 2.8

Struktura uczniów i uczennic z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (OPKS) według typu oddziału w latach 2019–2025

Typ oddziału	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Ogólnodostępny	44,4%	46,3%	48,3%	50,4%	53,4%	56,3%
Integracyjny	17,2%	16,8%	16,4%	15,7%	14,7%	14,1%
Specjalny	30,9%	29,8%	28,5%	27,6%	26,3%	24,5%
Pozostałe	7,5%	7,1%	6,8%	6,2%	5,6%	5,1%

Wartości za rok 2022/2023 sumują się do 99,9% ze względu na zaokrąglenia.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych MEN.

Tabele do wykresu 3.1

Średnie wyniki czwartoklasistów w zakresie matematyki (TIMSS 2023), przyrody (TIMSS 2023) i rozumienia czytanego tekstu (PIRLS 2021)

Rozumienie tekstu (PIRLS 2021)

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Singapur	587	1
Irlandia	577	2
Hongkong (Chiny)	573	3
Rosja	567	4
Irlandia Północna	566	5
Anglia	558	6
Chorwacja	557	7
Litwa	552	8
Finlandia	549	9
Polska	549	9
Stany Zjednoczone	548	11

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Szwecja	544	12
Tajwan	544	12
Australia	540	14
Bułgaria	540	14
Czechy	540	14
Dania	539	17
Norwegia (klasa 5)	539	17
Węgry	539	17
Włochy	537	20
Makao (Chiny)	536	21
Austria	530	22
Słowacja	529	23
Łotwa	528	24
Holandia	527	25
Niemcy	524	26
Hiszpania	521	27
Nowa Zelandia	521	27
Portugalia	520	29
Słowenia	520	29
Malta	515	31
Francja	514	32
Serbia	514	32
Albania	513	34
Belgia (flam.)	511	35
Cypr	511	35
Izrael	510	37
Kazachstan	504	38
Turcja	496	39
Belgia (franc.)	494	40
Gruzja	494	40
Czarnogóra	487	42
Katar	485	43
Zjednoczone Emiraty Arabskie	483	44
Bahrajn	458	45
Arabia Saudyjska	449	46

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Macedonia Północna	442	47
Azerbejdżan	440	48
Uzbekistan	437	49
Oman	429	50
Kosowo	421	51
Brazylia	419	52
Iran	413	53
Jordania	381	54
Egipt	378	55
Maroko	372	56
RPA	288	57

Matematyka (TIMSS 2023)

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Singapur	615	1
Tajwan	607	2
Hongkong (Chiny)	594	3
Korea Południowa	594	3
Japonia	591	5
Makao (Chiny)	582	6
Litwa	561	7
Turcja (klasa 5)	553	8
Anglia	552	9
Irlandia	546	10
Polska	546	10
Rumunia	542	12
Holandia	537	13
Łotwa	534	14
Norwegia (klasa 5)	531	15
Bułgaria	530	16
Czechy	530	16
Szwecja	530	16
Finlandia	529	19
Australia	525	20

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Dania	524	21
Niemcy	524	21
Serbia	523	23
Belgia (flam.)	521	24
Węgry	520	25
Portugalia	517	26
Stany Zjednoczone	517	26
Cypr	516	28
Słowacja	515	29
Słowenia	514	30
Armenia	513	31
Włochy	513	31
Albania	512	33
Kanada	504	34
Gruzja	498	35
Hiszpania	498	35
Zjednoczone Emiraty Arabskie	498	35
Azerbejdżan	494	38
Nowa Zelandia	490	39
Belgia (franc.)	489	40
Kazachstan	487	41
Francja	484	42
Czarnogóra	477	43
Macedonia Północna	474	44
Katar	464	45
Bahrajn	462	46
Kosowo	451	47
Bośnia i Hercegowina	447	48
Chile	444	49
Uzbekistan	443	50
Jordania	427	51
Oman	421	52
Arabia Saudyjska	420	53
Iran	420	53
Brazylia	400	55

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Maroko	393	56
Kuwejt	382	57
RPA (klasa 5)	362	58

Przyroda (TIMSS 2023)

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Singapur	607	1
Korea Południowa	583	2
Tajwan	573	3
Turcja (klasa 5)	570	4
Anglia	556	5
Japonia	555	6
Australia	550	7
Polska	550	7
Hongkong (Chiny)	545	9
Finlandia	542	10
Litwa	537	11
Makao (Chiny)	536	12
Szwecja	533	13
Irlandia	532	14
Stany Zjednoczone	532	14
Bułgaria	530	16
Norwegia (klasa 5)	530	16
Czechy	526	18
Rumunia	526	18
Słowenia	526	18
Łotwa	526	18
Węgry	524	22
Dania	522	23
Kanada	521	24
Słowacja	521	24
Holandia	517	26
Nowa Zelandia	517	26
Niemcy	515	28
Portugalia	511	29

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Włochy	511	29
Serbia	510	31
Hiszpania	504	32
Zjednoczone Emiraty Arabskie	495	33
Albania	491	34
Belgia (flam.)	488	35
Francja	488	35
Cypr	487	37
Belgia (franc.)	481	38
Chile	479	39
Bahrajn	475	40
Katar	472	41
Kazachstan	467	42
Gruzja	465	43
Czarnogóra	461	44
Armenia	457	45
Bośnia i Hercegowina	448	46
Macedonia Północna	439	47
Oman	433	48
Iran	432	49
Arabia Saudyjska	428	50
Brazylia	425	51
Azerbejdżan	422	52
Jordania	418	53
Uzbekistan	412	54
Kosowo	403	55
Maroko	390	56
Kuwejt	373	57
RPA (klasa 5)	308	58

Znacznik „(klasa 5)" przy części krajów (Turcja, Norwegia, RPA) oznacza, że pomiar w tych krajach wykonano w klasie 5, nie – jak w pozostałych – w klasie 4. Kraje z takim samym wynikiem dzielą to samo miejsce, a kolejna pozycja jest wtedy pomijana. Przykładowo, w rozumieniu tekstu (PIRLS) Polska i Finlandia dzielą 9. miejsce (obie po 549 pkt.), a kolejny kraj na liście ma miejsce 11.

Źródło: oprac. własne na podstawie Mullis i in. (2023) oraz von Davier i in. (2024).

Tabele do wykresu 3.2

Średnie wyniki piętnastolatków w zakresie matematyki, rozumowania w naukach przyrodniczych i rozumienia tekstu w badaniu PISA 2022

Rozumienie tekstu (PISA 2022)

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Singapur	543	1
Irlandia	516	2
Japonia	516	2
Korea Południowa	515	4
Tajwan	515	4
Estonia	511	6
Makao (Chiny)	510	7
Kanada	507	8
Stany Zjednoczone	504	9
Nowa Zelandia	501	10
Hongkong (Chiny)	500	11
Australia	498	12
Wielka Brytania	494	13
Finlandia	490	14
Czechy	489	15
Dania	489	15
Polska	489	15
Szwecja	487	18
Szwajcaria	483	19
Włochy	482	20
Austria	480	21
Niemcy	480	21
Belgia	479	23
Norwegia	477	24
Portugalia	477	24
OECD-37	476	26
Chorwacja	475	27
Łotwa	475	27
Francja	474	29
Hiszpania	474	29

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Izrael	474	29
Węgry	473	32
Litwa	472	33
Słowenia	469	34
Wietnam	462	35
Holandia	459	36
Turcja	456	37
Chile	448	38
Słowacja	447	39
Malta	445	40
Serbia	440	41
Grecja	438	42
Islandia	436	43
Urugwaj	430	44
Brunei	429	45
Rumunia	428	46
Ukraina (18 regionów)	428	46
Katar	419	48
ZEA	417	49
Kostaryka	415	50
Meksyk	415	50
Mołdawia	411	52
Brazylia	410	53
Jamajka	410	53
Kolumbia	409	55
Peru	408	56
Czarnogóra	405	57
Bułgaria	404	58
Argentyna	401	59
Panama	392	60
Malezja	388	61
Kazachstan	386	62
Arabia Saudyjska	383	63
Cypr	381	64
Tajlandia	379	65

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Mongolia	378	66
Gruzja	374	67
Gwatemala	374	67
Paragwaj	373	69
Baku (Azerb.)	365	70
Salwador	365	70
Indonezja	359	72
Macedonia Płn.	359	72
Albania	358	74
Dominikana	351	75
Palestyna	349	76
Filipiny	347	77
Jordania	342	78
Kosowo	342	78
Maroko	339	80
Uzbekistan	336	81
Kambodża	329	82

Matematyka (PISA 2022)

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Singapur	575	1
Makao (Chiny)	552	2
Tajwan	547	3
Hongkong (Chiny)	540	4
Japonia	536	5
Korea Południowa	527	6
Estonia	510	7
Szwajcaria	508	8
Kanada	497	9
Holandia	493	10
Irlandia	492	11
Belgia	489	12
Dania	489	12
Polska	489	12
Wielka Brytania	489	12

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Australia	487	16
Austria	487	16
Czechy	487	16
Słowenia	485	19
Finlandia	484	20
Łotwa	483	21
Szwecja	482	22
Nowa Zelandia	479	23
Litwa	475	24
Niemcy	475	24
Francja	474	26
Hiszpania	473	27
Węgry	473	27
OECD-37	472	29
Portugalia	472	29
Włochy	471	31
Wietnam	469	32
Norwegia	468	33
Malta	466	34
Stany Zjednoczone	465	35
Słowacja	464	36
Chorwacja	463	37
Islandia	459	38
Izrael	458	39
Turcja	453	40
Brunei	442	41
Ukraina (18 regionów)	441	42
Serbia	440	43
ZEA	431	44
Grecja	430	45
Rumunia	428	46
Kazachstan	425	47
Mongolia	425	47
Cypr	418	49
Bułgaria	417	50

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Katar	414	51
Mołdawia	414	51
Chile	412	53
Malezja	409	54
Urugwaj	409	54
Czarnogóra	406	56
Baku (Azerb.)	397	57
Meksyk	395	58
Tajlandia	394	59
Peru	391	60
Gruzja	390	61
Arabia Saudyjska	389	62
Macedonia Płn.	389	62
Kostaryka	385	64
Kolumbia	383	65
Brazylia	379	66
Argentyna	378	67
Jamajka	377	68
Albania	368	69
Indonezja	366	70
Palestyna	366	70
Maroko	365	72
Uzbekistan	364	73
Jordania	361	74
Panama	357	75
Filipiny	355	76
Kosowo	355	76
Gwatemala	344	78
Salwador	343	79
Dominikana	339	80
Paragwaj	338	81
Kambodża	336	82

Rozumowanie w naukach przyrodniczych (PISA 2022)

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Singapur	561	1
Japonia	547	2
Makao (Chiny)	543	3
Tajwan	537	4
Korea Południowa	528	5
Estonia	526	6
Hongkong (Chiny)	520	7
Kanada	515	8
Finlandia	511	9
Australia	507	10
Irlandia	504	11
Nowa Zelandia	504	11
Szwajcaria	503	13
Słowenia	500	14
Wielka Brytania	500	14
Polska	499	16
Stany Zjednoczone	499	16
Czechy	498	18
Dania	494	19
Szwecja	494	19
Łotwa	494	19
Niemcy	492	22
Austria	491	23
Belgia	491	23
Holandia	488	25
Francja	487	26
Węgry	486	27
Hiszpania	485	28
OECD-37	485	28
Litwa	484	30
Portugalia	484	30
Chorwacja	483	32
Norwegia	478	33
Włochy	477	34

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Turcja	476	35
Wietnam	472	36
Malta	466	37
Izrael	465	38
Słowacja	462	39
Ukraina (18 regionów)	450	40
Islandia	447	41
Serbia	447	41
Brunei	446	43
Chile	444	44
Grecja	441	45
Urugwaj	435	46
Katar	432	47
ZEA	432	47
Rumunia	428	49
Kazachstan	423	50
Bułgaria	421	51
Mołdawia	417	52
Malezja	416	53
Mongolia	412	54
Cypr	411	55
Kolumbia	411	55
Kostaryka	411	55
Meksyk	410	58
Tajlandia	409	59
Peru	408	60
Argentyna	406	61
Brazylia	403	62
Czarnogóra	403	62
Jamajka	403	62
Arabia Saudyjska	390	65
Panama	388	66
Gruzja	384	67
Indonezja	383	68
Baku (Azerb.)	380	69

Kraj	Wynik	Pozycja w rankingu
Macedonia Płn.	380	69
Albania	376	71
Jordania	375	72
Gwatemala	373	73
Salwador	373	73
Palestyna	369	75
Paragwaj	368	76
Maroko	365	77
Dominikana	360	78
Kosowo	357	79
Filipiny	356	80
Uzbekistan	355	81
Kambodża	347	82

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022; szczegółowe wyniki w polskim raporcie krajowym z badania (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Tabela do wykresu 3.3

Zmiany średnich wyników piętnastolatków (matematyka, nauki przyrodnicze, rozumienie tekstu) w Polsce i w 23 krajach OECD

Rok	Rozumienie tekstu		Matematyka		Nauki przyrodnicze	
	Polska	OECD-23	Polska	OECD-23	Polska	OECD-23
2000	479	500	-	-	-	-
2003	497	497	490	502	-	-
2006	508	495	495	501	498	503
2009	500	499	495	502	508	506
2012	518	501	518	499	526	505
2015	506	497	504	496	501	497
2018	512	493	516	496	511	493
2022	489	482	489	480	499	491

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA.

Tabele do wykresu 3.4

Odsetki piętnastolatków poniżej 2. poziomu oraz na poziomie 5. i 6. umiejętności w PISA 2022

Rozumienie tekstu

Kraj	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)	Pozycja w rankingu
Irlandia	10,3	11,4	1
Estonia	10,6	13,8	2
Dania	6,3	19,0	3
Czechy	8,1	21,3	4
Finlandia	8,8	21,4	5
Włochy	5,0	21,4	6
Polska	8,8	22,2	7
Chorwacja	4,2	22,7	8
Łotwa	4,2	22,8	9
Portugalia	4,7	23,1	10
Szwecja	10,2	24,3	11
Hiszpania	5,3	24,4	12
Litwa	4,7	24,9	13
Austria	7,7	25,3	14
Belgia	7,3	25,3	15
Niemcy	8,2	25,5	16
Węgry	5,5	25,9	17
Słowenia	4,4	26,1	18
Francja	7,1	26,9	19
Holandia	7,0	34,6	20
Słowacja	3,4	35,4	21
Malta	4,5	36,3	22
Grecja	2,0	37,6	23
Rumunia	2,0	41,7	24
Bułgaria	2,2	52,9	25
Cypr	1,4	60,6	26

Matematyka

Kraj	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)	Pozycja w rankingu
Estonia	13,1	15,0	1
Irlandia	7,2	19,0	2
Dania	7,7	20,4	3
Łotwa	6,4	22,2	4
Polska	9,4	23,0	5
Słowenia	9,4	24,6	6
Austria	10,3	24,9	7
Finlandia	8,6	24,9	8
Belgia	11,5	25,0	9
Czechy	10,6	25,5	10
Szwecja	10,0	27,2	11
Hiszpania	5,9	27,3	12
Holandia	15,4	27,4	13
Litwa	7,2	27,8	14
Francja	7,4	28,8	15
Niemcy	8,6	29,5	16
Węgry	7,8	29,5	17
Włochy	7,0	29,6	18
Portugalia	6,7	29,7	19
Malta	7,2	32,6	20
Chorwacja	5,9	32,9	21
Słowacja	7,3	33,2	22
Grecja	2,0	47,2	23
Rumunia	4,0	48,6	24
Cypr	3,9	53,2	25
Bułgaria	3,1	53,6	26

Nauki przyrodnicze

Kraj	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)	Pozycja w rankingu
Estonia	11,6	10,1	1
Irlandia	7,5	15,6	2
Łotwa	5,2	16,5	3

Kraj	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)	Pozycja w rankingu
Słowenia	8,0	17,8	4
Finlandia	12,7	18,0	5
Polska	8,0	18,6	6
Dania	7,0	19,5	7
Czechy	9,0	19,9	8
Hiszpania	4,9	21,3	9
Litwa	5,5	21,8	10
Portugalia	4,9	21,8	11
Belgia	7,2	22,4	12
Chorwacja	5,4	22,4	13
Austria	7,9	22,7	14
Niemcy	9,7	22,9	15
Węgry	6,2	22,9	16
Szwecja	10,0	23,7	17
Francja	7,7	23,8	18
Włochy	4,2	23,9	19
Holandia	10,5	27,3	20
Malta	4,6	30,3	21
Słowacja	4,3	30,6	22
Grecja	1,5	37,3	23
Rumunia	1,4	44,0	24
Bułgaria	1,4	48,0	25
Cypr	2,0	51,8	26

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022.

Tabele do wykresu 3.5

Odsetki piętnastolatków w Polsce o najniższych i najwyższych poziomach umiejętności matematycznych, rozumowania w naukach przyrodniczych oraz rozumienia czytanego tekstu według typu szkoły w badaniu PISA 2022

Rozumienie tekstu

Typ szkoły	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)
Szkoła branżowa	0,0	65,5
Technikum	3,9	24,3
Liceum	15,3	8,4

Matematyka

Typ szkoły	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)
Szkoła branżowa	0,0	65,8
Technikum	5,4	23,5
Liceum	15,4	10,4

Nauki przyrodnicze

Typ szkoły	Najlepsi uczniowie (poziom 5 i 6) (%)	Słabi uczniowie (< poziom 2) (%)
Szkoła branżowa	0,1	55,3
Technikum	4,8	19,8
Liceum	12,8	7,6

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA.

Tabele podsumowujące wykres 3.6

Rozkłady wyników egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, matematyki i języka obcego w 2025 roku

Wykres pokazuje krzywe gęstości rozkładu wyników w trzech częściach egzaminu ósmoklasisty (język obcy, język polski i matematyka) na wspólnej skali wyrażonej jako procent maksymalnego wyniku. Na wykresie zaznaczono medianę.

Poniższe tabele pokazują statystyki opisowe w punktach surowych dla każdego egzaminu. Skala punktowa jest różna dla poszczególnych przedmiotów. Przedstawiono także opis kształtu każdej krzywej.

Język obcy

Statystyka	Wartość
N (uczniowie)	331 875
Zakres wyników	0–55 pkt
Średnia	38,27 pkt
Mediana	45,00 pkt (82% maks.)
Odchylenie standardowe	15,95 pkt

Rozkład wyników jest silnie lewoskośny (średnia wyraźnie niższa od mediany). Dominujący szczyt krzywej gęstości przypada w górnej części skali, powyżej mediany, z wydłużonym ogonem niskich wyników. Krzywa ma też wyraźny, znacznie niższy drugi garb w dolnej części skali (ok. 15–25% maksimum).

Język polski

Statystyka	Wartość
N (uczniowie)	326 643
Zakres wyników	0–45 pkt
Średnia	28,60 pkt
Mediana	30,00 pkt (67% maks.)
Odchylenie standardowe	8,25 pkt

Rozkład wyników jest zbliżony do symetrycznego i jednomodalny, z niewielką skośnością w stronę wyników niższych (średnia nieco poniżej mediany). Szczyt krzywej przypada w okolicach 70%.

Matematyka

Statystyka	Wartość
N (uczniowie)	327 487
Zakres wyników	0–30 pkt
Średnia	15,03 pkt
Mediana	14,00 pkt (47% maks.)
Odchylenie standardowe	8,82 pkt

Rozkład wyników jest wyraźnie dwumodalny: wyższy szczyt występuje w dolnej części skali (ok. 15–20% maksimum), a drugi, niższy garb w górnej części skali (ok. 90–95% maksimum). Oba szczyty rozdziela szeroki, płaski obszar wyników. Średnia i mediana są do siebie zbliżone, ale rozkład jest najbardziej rozproszony spośród trzech egzaminów (odchylenie standardowe ok. 29% skali).

Źródło: oprac. własne na podstawie danych egzaminacyjnych CKE.

Tabele podsumowujące wykres 3.7

Rozkłady wyników egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym z języka polskiego, matematyki i języka angielskiego w 2025 roku według typu szkoły

Wykres pokazuje krzywe gęstości rozkładu wyników (w % punktów) dla liceów i techników, osobno dla trzech przedmiotów. Poniżej przedstawiono statystyki opisowe i tekstowy opis kształtu każdej pary krzywych.

Język polski

Typ szkoły	N	Średnia (%)	Mediana (%)	Odchylenie standardowe (%)
Liceum	165 169	63,08	65,00	18,40
Technikum	95 105	52,63	53,00	17,23

Obie krzywe są zbliżone do symetrycznych i jednomodalne. Wyniki liceów są systematycznie wyższe niż techników: krzywa liceów jest przesunięta o ok. 10–13 punktów procentowych w prawo względem krzywej techników.

Matematyka

Typ szkoły	N	Średnia (%)	Mediana (%)	Odchylenie standardowe (%)
Liceum	168 839	65,25	70,00	27,03
Technikum	97 527	50,37	48,00	24,61

Wyniki są najbardziej rozproszone spośród trzech przedmiotów (odchylenie standardowe ok. 25–27 pkt proc.). W liceach rozkład jest lewoskośny: ze szczytem blisko wartości 100%, co oznacza dużą grupę zdających z bardzo wysokimi wynikami. Widoczny jest też tzw. ogon niskich wyników. W technikach rozkład jest bardziej wyrównany, z niższym i szerszym szczytem (ok. 41% skali).

Język angielski

Typ szkoły	N	Średnia (%)	Mediana (%)	Odchylenie standardowe (%)
Liceum	161 398	82,71	93,00	22,76
Technikum	93 720	68,97	78,00	27,40

W obu typach szkół rozkład jest wyraźnie lewoskośny (mediana o 10 pkt proc. wyższa od średniej). Szczyt krzywej przypada blisko górnej granicy skali (98% w liceach, 96% w technikach): większość zdających osiąga bardzo wysokie wyniki, a stosunkowo nieliczna grupa niższych wyników wydłuża rozkład w lewo.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych egzaminacyjnych CKE.

Tabela do wykresu 3.8

Poczucie przynależności do szkoły a średnie wyniki czwartoklasistów w matematyce w badaniu TIMSS 2023

Kraj	Wynik matematyka	Skala przynależności
Albania	512,0	11,90
Anglia	552,0	9,70
Arabia Saudyjska	420,0	10,60
Armenia	513,0	11,00
Australia	525,0	9,90
Azerbejdżan	494,0	10,70
Bahrajn	462,0	10,40
Belgia (Flandria)	521,0	9,80
Belgia (Walonia)	489,0	9,50
Bośnia i Hercegowina	447,0	9,70
Brazylia	400,0	10,20
Bułgaria	530,0	10,50
Chile	444,0	10,30

Kraj	Wynik matematyka	Skala przynależności
Cypr	516,0	9,80
Czarnogóra	477,0	10,70
Czechy	530,0	9,10
Dania	524,0	9,70
Finlandia	529,0	10,00
Francja	484,0	9,50
Gruzja	498,0	10,90
Hiszpania	498,0	10,50
Holandia	537,0	10,20
Hongkong	594,0	9,50
Iran	420,0	10,20
Irlandia	546,0	9,80
Japonia	591,0	9,20
Jordania	427,0	10,70
Kanada	504,0	9,90
Katar	464,0	10,10
Kazachstan	487,0	10,10
Korea Południowa	594,0	10,00
Kosowo	451,0	11,50
Kuwejt	382,0	10,30
Litwa	561,0	9,30
Łotwa	534,0	8,70
Macedonia Północna	474,0	11,20
Makao	582,0	9,30
Maroko	393,0	11,10
Niemcy	524,0	9,40
Norwegia	531,0	10,10
Nowa Zelandia	490,0	9,80
Oman	421,0	10,40
Polska	546,0	8,60
Portugalia	517,0	10,80
RPA	362,0	10,10
Rumunia	542,0	10,60
Serbia	523,0	10,00
Singapur	615,0	9,50

Kraj	Wynik matematyka	Skala przynależności
Stany Zjednoczone	517,0	9,60
Słowacja	515,0	9,60
Słowenia	514,0	9,30
Szwecja	530,0	9,70
Tajwan	607,0	9,10
Turcja	553,0	10,20
Uzbekistan	443,0	10,80
Węgry	520,0	9,80
Włochy	513,0	9,70
Zjednoczone Emiraty Arabskie	498,0	10,30

Źródło: oprac. własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Tabela do wykresu 3.9

Poczucie przynależności do szkoły piętnastolatków a wyniki w matematyce (PISA 2022)

Kraj	Wynik matematyka	SE	Indeks przynależności	SE
Albania	368,0	2,10	0,25	0,02
Arabia Saudyjska	389,0	1,80	0,00	0,02
Argentyna	378,0	2,30	–0,20	0,02
Australia	487,0	1,80	–0,23	0,01
Austria	487,0	2,30	0,44	0,02
Autonomia Palestyńska	366,0	1,80	–0,17	0,01
Azerbejdżan	397,0	2,40	–0,17	0,01
Belgia	489,0	2,20	0,02	0,01
Brazylia	379,0	1,60	–0,21	0,01
Brunei	442,0	0,90	–0,50	0,01
Bułgaria	417,0	3,30	–0,19	0,02
Chile	412,0	2,10	–0,22	0,02
Chorwacja	463,0	2,40	0,13	0,01
Cypr	418,0	1,20	–0,10	0,01
Czarnogóra	406,0	1,10	0,14	0,01
Czechy	487,0	2,10	–0,28	0,01
Dania	489,0	1,90	0,11	0,02
Dominikana	339,0	1,60	–0,23	0,01

Kraj	Wynik matematyka	SE	Indeks przynależności	SE
Estonia	510,0	2,00	–0,14	0,01
Filipiny	355,0	2,60	–0,38	0,01
Finlandia	484,0	1,90	0,10	0,01
Francja	474,0	2,50	–0,03	0,01
Grecja	430,0	2,30	–0,06	0,01
Gruzja	390,0	2,40	–0,05	0,02
Gwatemala	344,0	2,20	–0,18	0,02
Hiszpania	473,0	1,50	0,27	0,01
Holandia	493,0	3,80	0,10	0,02
Hongkong	540,0	3,00	–0,39	0,01
Indonezja	366,0	2,40	–0,13	0,01
Irlandia	492,0	2,00	–0,13	0,01
Islandia	459,0	1,60	0,16	0,02
Jamajka	377,0	3,10	–0,34	0,02
Japonia	536,0	2,90	0,25	0,02
Jordania	361,0	2,00	–0,21	0,01
Kambodża	336,0	2,70	–0,43	0,01
Kanada	497,0	1,60	–0,16	0,01
Katar	414,0	1,10	–0,16	0,01
Kazachstan	425,0	1,70	–0,14	0,01
Kolumbia	383,0	3,00	–0,16	0,02
Korea Południowa	527,0	3,90	0,26	0,02
Kostaryka	385,0	1,90	–0,09	0,02
Litwa	475,0	1,80	–0,02	0,02
Macedonia Północna	389,0	0,90	0,12	0,01
Makao	552,0	1,10	–0,31	0,01
Malezja	409,0	2,40	–0,27	0,01
Malta	466,0	1,60	–0,24	0,02
Maroko	365,0	3,40	–0,29	0,01
Meksyk	395,0	2,30	–0,18	0,02
Mongolia	425,0	2,60	–0,15	0,01
Mołdawia	414,0	2,30	–0,06	0,01
Niemcy	475,0	3,10	0,27	0,02
Norwegia	468,0	2,10	0,23	0,02
Nowa Zelandia	479,0	2,00	–0,29	0,01

Kraj	Wynik matematyka	SE	Indeks przynależności	SE
Panama	357,0	2,80	–0,19	0,02
Paragwaj	338,0	2,20	–0,24	0,02
Peru	391,0	2,30	–0,20	0,01
Polska	489,0	2,30	–0,31	0,01
Portugalia	472,0	2,40	0,08	0,02
Rumunia	428,0	4,00	–0,02	0,01
Salwador	343,0	2,00	–0,27	0,02
Serbia	440,0	3,00	0,18	0,01
Singapur	575,0	1,20	–0,22	0,01
Stany Zjednoczone	465,0	4,00	–0,26	0,02
Szwajcaria	508,0	2,10	0,36	0,02
Szwecja	482,0	2,10	0,09	0,01
Słowacja	464,0	2,90	–0,20	0,02
Słowenia	485,0	1,20	0,04	0,01
Tajlandia	394,0	2,70	–0,34	0,01
Tajwan	547,0	3,80	0,01	0,02
Turcja	453,0	1,60	–0,30	0,01
Ukraina (18 z 27 regionów)	441,0	4,10	–0,08	0,03
Urugwaj	409,0	2,00	–0,08	0,01
Uzbekistan	364,0	2,00	0,08	0,02
Wielka Brytania	489,0	2,20	–0,21	0,01
Wietnam	469,0	3,90	–0,28	0,01
Węgry	473,0	2,50	0,14	0,02
Włochy	471,0	3,10	–0,06	0,01
Zjednoczone Emiraty Arabskie	431,0	0,90	–0,20	0,01
Łotwa	483,0	2,00	–0,25	0,01

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022.

Tabela do wykresu 3.10

Kompetencje społeczno-emocjonalne piętnastolatków w badaniu PISA 2022 – porównanie międzynarodowe

Kraj	Ciekawość	Empatia	Współpraca	Pewność siebie	Odporność na stres	Kontrola emocjonalna	Wytrwałość
Albania	0,38	-	-	-	-	-	-
Arabia Saudyjska	0,14	–0,02	-	-	-	–0,04	-
Argentyna	0,01	–0,12	-	–0,09	-	–0,09	–0,11
Australia	–0,02	0,01	–0,11	0,04	–0,06	0,01	–0,11
Austria	0,02	0,30	0,31	0,01	0,08	-	0,16
Baku (Azerbejdżan)	0,09	-	-	-	-	-	-
Belgia	–0,16	–0,14	-	0,06	–0,03	-	–0,07
Brazylia	0,10	-	-	–0,11	–0,11	–0,09	0,00
Brunei	-	–0,18	-	–0,25	–0,33	–0,25	-
Bułgaria	–0,04	–0,19	-	-	-	–0,05	–0,03
Chile	0,21	0,02	0,11	–0,13	–0,07	–0,10	0,16
Chorwacja	–0,04	–0,03	0,21	–0,14	0,09	0,16	0,00
Cypr	–0,01	0,05	–0,13	0,07	–0,04	–0,09	–0,07
Czarnogóra	–0,07	-	-	–0,05	-	0,00	0,03
Czechy	–0,26	–0,09	–0,19	0,02	–0,07	–0,19	–0,19
Dania	–0,04	0,12	–0,05	0,08	0,20	0,20	0,01
Dominikana	0,30	-	-	-	-	0,05	-
Estonia	–0,18	–0,14	–0,24	–0,06	0,13	0,04	–0,15
Filipiny	0,04	-	-	-	-	-	-
Finlandia	–0,19	0,13	–0,09	–0,05	0,19	0,20	0,00
Francja	0,08	–0,04	–0,01	0,19	–0,09	–0,01	0,01
Grecja	0,21	0,07	–0,01	0,08	–0,12	–0,11	0,05
Gruzja	0,06	–0,02	-	-	-	–0,02	-
Gwatemala	0,36	-	-	-	-	0,11	-
Hiszpania	0,14	0,23	0,17	–0,15	–0,02	0,07	0,14
Holandia	–0,33	–0,03	–0,09	–0,01	0,27	0,32	–0,17
Hongkong (Chiny)	–0,10	–0,12	–0,22	–0,05	–0,06	0,01	–0,22
Indonezja	0,07	-	-	-	-	–0,16	-
Irlandia	0,00	–0,01	–0,04	0,06	–0,01	–0,01	–0,02
Islandia	–0,02	–0,11	–0,14	0,04	0,16	0,05	0,17

Kraj	Ciekawość	Empatia	Współpraca	Pewność siebie	Odporność na stres	Kontrola emocjonalna	Wytrwałość
Jamajka	0,37	-	-	0,11	-	–0,33	0,11
Jordania	–0,05	-	-	-	-	-	-
Kanada	0,05	0,04	–0,05	0,09	–0,09	0,09	0,00
Katar	0,10	0,09	-	-	-	-	-
Kazachstan	–0,04	-	-	-	-	0,09	-
Kolumbia	0,28	-	0,22	-	-	–0,03	0,29
Korea Południowa	0,09	0,03	–0,09	0,05	–0,01	0,18	–0,05
Kosowo	0,31	-	-	-	-	-	-
Kostaryka	0,44	-	0,31	–0,09	–0,02	0,07	0,48
Litwa	–0,24	–0,10	–0,16	–0,06	0,02	–0,11	–0,15
Łotwa	–0,19	–0,25	-	–0,09	–0,02	–0,13	–0,18
Macedonia Północna	–0,02	-	-	-	-	-	-
Makao (Chiny)	–0,09	–0,13	–0,26	–0,08	–0,12	–0,06	–0,11
Malezja	0,09	-	-	-	-	–0,08	-
Malta	0,13	0,09	–0,05	0,02	–0,24	–0,23	–0,01
Meksyk	0,29	-	0,18	-	-	–0,04	0,24
Mołdawia	0,08	-	-	-	-	0,02	0,00
Mongolia	0,32	-	-	-	-	-	-
Niemcy	–0,05	0,17	0,21	0,02	0,05	0,09	0,05
Norwegia	–0,13	-	–0,04	-	-	-	–0,16
Nowa Zelandia	–0,03	–0,07	–0,17	–0,01	–0,11	0,04	–0,19
Palestyna	–0,01	-	-	-	-	-	-
Panama	0,35	-	-	-	-	0,05	-
Paragwaj	0,21	-	-	-	-	0,06	-
Peru	0,33	-	0,24	-	-	0,18	0,26
Polska	–0,24	–0,08	–0,19	–0,11	–0,05	–0,30	–0,28
Portugalia	0,26	0,18	0,39	0,04	–0,08	0,01	0,24
Rumunia	0,25	–0,04	0,04	0,06	0,01	–0,10	0,20
Salwador	0,14	-	0,22	-	-	–0,05	-
Serbia	–0,09	–0,03	-	0,02	0,04	–0,01	0,00
Singapur	0,14	0,18	0,04	0,14	–0,16	0,07	–0,05
Słowacja	–0,13	–0,05	-	–0,15	–0,06	–0,06	–0,25

Kraj	Ciekawość	Empatia	Współpraca	Pewność siebie	Odporność na stres	Kontrola emocjonalna	Wytrwałość
Słowenia	–0,21	-	-	–0,19	–0,06	0,01	–0,19
Szwajcaria	0,01	0,20	0,32	0,19	0,17	0,13	0,09
Tajlandia	–0,04	-	-	-	-	–0,11	-
Tajwan	–0,01	0,07	–0,02	0,04	–0,06	0,14	0,00
Turcja	0,34	0,18	0,09	0,27	–0,03	–0,14	0,16
Ukraina (18 z 27 regionów)	–0,21	-	-	–0,06	0,25	0,01	–0,08
Urugwaj	0,13	-	0,02	0,09	–0,02	–0,16	0,06
Uzbekistan	0,37	-	-	-	-	-	-
Węgry	0,01	0,08	–0,04	–0,14	0,13	0,02	0,00
Wielka Brytania	–0,09	–0,09	–0,22	–0,02	–0,15	–0,14	–0,17
Wietnam	-	-	-	-	-	0,24	-
Włochy	0,09	–0,01	0,05	–0,05	–0,22	–0,14	0,07
ZEA	0,16	0,11	-	-	-	–0,04	-

Kreska oznacza brak danych, bo nie dla wszystkich krajów i regionów dane są dostępne dla wszystkich skal.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PISA 2022; por. Kaźmierczak i Bulkowski (2024), rozdz. 8.

Tabela do wykresu 4.1

Profil społeczny i aspiracje edukacyjne uczniów i uczennic techników i branżowych szkół I stopnia

Wskaźnik	Technikum (%)	Szkoła branżowa I st. (%)	Różnica (pkt %)
Udział kobiet	47	36	11
Rodzice z wyższym wykształceniem	32	11	21
Uczniowie mieszkający na wsi	21	52	–31
Wskazują zainteresowania jako główną przesłankę wyboru szkoły	49	27	22
Wskazują wpływ rówieśników przy wyborze szkoły	19	42	–23
Planują kontynuowanie nauki na studiach	63	14	49

Źródło: oprac. własne na podstawie Płachecki i in. (2023).

Tabela do wykresu 4.2

Znaczenie kształcenia zawodowego w krajach UE (rok szkolny 2022/2023)

Kraj	Udział VET, ISCED 3 (%)	Dostęp do szkolnictwa wyższego (%)
Austria	68,9	93,1
Belgia	54,8	24,3
Bułgaria	56,0	32,9
Chorwacja	70,6	71,8
Cypr	17,9	99,7
Czechy	73,1	68,1
Dania	39,9	76,5
Estonia	38,7	56,2
Finlandia	67,9	100,0
Francja	40,9	58,0
Grecja	33,2	94,6
Hiszpania	39,1	60,9
Holandia	69,6	51,6
Litwa	27,0	80,9
Luksemburg	58,4	54,0
Malta	28,8	59,6
Niemcy	47,2	90,2
Portugalia	37,9	99,9
Rumunia	56,4	75,3
Szwecja	36,6	89,8
Słowacja	67,7	79,9
Słowenia	69,9	70,7
Węgry	50,9	59,9
Włochy	51,3	89,5
Łotwa	41,8	95,3
Polska	53,4	79,1

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Cedefop (2025).

Tabela do wykresu 4.3

Wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–34 lata według rodzaju wykształcenia średniego w 2023 roku

Kraj	Ogólnokształcące ISCED 34/44 (%)	Zawodowe ISCED 35/45 (%)	Różnica
Malta	93,5	95,8	2,3
Niemcy	67,2	92,6	25,4
Holandia	82,8	91,6	8,8
Dania	74,5	90,6	16,1
Austria	65,6	89,2	23,6
Szwecja	81,0	86,2	5,2
Czechy	51,1	85,2	34,1
Estonia	63,3	84,6	21,3
Węgry	76,6	83,8	7,2
Irlandia	89,3	81,8	–7,5
Belgia	62,9	80,9	18,0
Unia Europejska (UE-27)	67,8	80,7	12,9
Finlandia	84,7	80,6	–4,1
Polska	78,4	78,7	0,3
Bułgaria	59,7	78,4	18,7
Portugalia	76,7	76,7	0,0
Francja	56,5	75,6	19,1
Łotwa	76,4	74,8	–1,6
Litwa	66,6	71,3	4,7
Cypr	71,5	69,6	–1,9
Grecja	72,7	67,4	–5,3
Rumunia	69,0	66,2	–2,8
Hiszpania	57,6	62,4	4,8
Włochy	48,3	62,2	13,9

Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2026c).

Tabela do wykresu 4.4

Przepływy pomiędzy statusami edukacyjno-zawodowymi w okresie 4 lat, począwszy od grudnia roku zakończenia nauki – absolwenci liceów ogólnokształcących dla młodzieży z 2019 r. – ogółem

Lp.	Ścieżka (12.2019 → 12.2021 → 12.2023)	Odsetek absolwentów (%)
1	Tylko nauka → Tylko nauka → Tylko nauka	44,15
2	Tylko nauka → Tylko nauka → Nauka i praca	14,30
3	Tylko nauka → Nauka i praca → Nauka i praca	5,91
4	Tylko nauka → Tylko nauka → Tylko praca	2,98
5	Nauka i praca → Nauka i praca → Nauka i praca	2,84
6	Tylko nauka → Nauka i praca → Tylko nauka	2,78
7	Tylko praca → Tylko praca → Tylko praca	2,74
8	Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności	2,45
9	Brak danych o aktywności → Tylko nauka → Tylko nauka	1,92
10	Nauka i praca → Tylko nauka → Tylko nauka	1,53
-	Pozostałe (115 ścieżek)	18,38

Tabela pokazuje 10 ścieżek o największym udziale absolwentów. Wszystkie pozostałe ścieżki połączono w kategorię „Pozostałe".

Każdy wiersz to jedna ścieżka: sekwencja statusu tej samej grupy absolwentów w trzech kolejnych punktach obserwacji — grudniu 2019, 2021 i 2023 r. (odpowiednio rok, dwa i cztery lata po ukończeniu szkoły). Wartość w kolumnie „Odsetek absolwentów" odnosi się do całej wskazanej ścieżki obserwowanej łącznie w tych trzech punktach czasu, nie do pojedynczego roku.

Źródło: dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych pozyskane w 2024 r.

Tabela do wykresu 4.5

Przepływy pomiędzy statusami edukacyjno-zawodowymi w okresie 4 lat począwszy od grudnia roku zakończenia nauki – absolwenci techników z 2019 r. – ogółem

Lp.	Ścieżka (12.2019 → 12.2021 → 12.2023)	Odsetek absolwentów (%)
1	Tylko praca → Tylko praca → Tylko praca	18,81
2	Tylko nauka → Tylko nauka → Tylko nauka	12,08
3	Tylko nauka → Tylko nauka → Nauka i praca	6,49
4	Tylko nauka → Nauka i praca → Nauka i praca	6,27
5	Nauka i praca → Nauka i praca → Nauka i praca	5,38
6	Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności	4,88
7	Brak danych o aktywności → Tylko praca → Tylko praca	4,86

Lp.	Ścieżka (12.2019 → 12.2021 → 12.2023)	Odsetek absolwentów (%)
8	Zarejestrowany jako bezrobotny → Tylko praca → Tylko praca	2,96
9	Tylko nauka → Tylko nauka → Tylko praca	2,63
10	Tylko praca → Tylko praca → Brak danych o aktywności	2,20
-	Pozostałe (115 ścieżek)	33,44

Źródło: dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych pozyskane w 2024 r.

Tabela do wykresu 4.6

Przepływy pomiędzy statusami edukacyjno-zawodowymi w okresie 4 lat począwszy od grudnia roku zakończenia nauki – absolwenci branżowych szkół I stopnia z 2019 r. – ogółem

Lp.	Ścieżka (12.2019 → 12.2021 → 12.2023)	Odsetek absolwentów (%)
1	Tylko praca → Tylko praca → Tylko praca	23,02
2	Nauka i praca → Tylko praca → Tylko praca	7,58
3	Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności	7,41
4	Brak danych o aktywności → Tylko praca → Tylko praca	6,64
5	Tylko nauka → Tylko praca → Tylko praca	5,00
6	Zarejestrowany jako bezrobotny → Tylko praca → Tylko praca	4,22
7	Tylko praca → Tylko praca → Brak danych o aktywności	3,51
8	Tylko praca → Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności	2,93
9	Brak danych o aktywności → Brak danych o aktywności → Tylko praca	2,47
10	Tylko praca → Brak danych o aktywności → Tylko praca	2,41
-	Pozostałe (113 ścieżek)	34,81

Źródło: dane z monitoringu karier absolwentów szkół ponadpodstawowych pozyskane w 2024 r.

Tabela do wykresu 5.1

Struktura wieku nauczycieli według poziomu nauczania w Polsce w 2023 roku (w proc. danej kategorii poziomu nauczania)

Poziom nauczania	29 i mniej	30–39	40–49	50–59	60 i więcej
Szkoła ponadpodstawowa	3,9	16,4	38,6	28,8	12,4
Szkoła podstawowa (klasy 5–8)	3,8	18,8	38,1	31,3	8,0
Szkoła podstawowa (klasy 1–4)	4,6	22,0	29,3	36,7	7,3
Edukacja przedszkolna	14,5	39,0	22,0	19,6	4,6

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostat (2025a).

Tabela do wykresu 5.2

Odsetki nauczycieli i nauczycielek w wieku poniżej 30 lat i 50+ w krajach UE (poziom ISCED 2, w Polsce nauczyciele/nauczycielki klas 5–8), 2023

Kraj	Poniżej 30 lat (%)	50 lat lub więcej (%)
Austria	16,1	36,8
Belgia	15,2	27,7
Bułgaria	7,4	46,7
Chorwacja	10,4	24,7
Cypr	2,8	34,0
Czechy	9,5	35,8
Dania	19,4	31,6
Estonia	7,8	53,8
Finlandia	13,8	35,8
Francja	8,7	39,1
Grecja	1,3	54,9
Hiszpania	6,7	39,1
Holandia	16,2	34,1
Litwa	4,4	57,9
Luksemburg	12,6	22,3
Malta	16,0	18,0
Niemcy	7,1	38,3
Polska	3,8	39,2
Portugalia	2,2	60,0
Rumunia	10,8	26,7
Szwecja	7,1	40,5
Słowacja	8,6	33,3
Węgry	5,7	50,2
Włochy	4,2	48,8
Łotwa	7,1	58,8

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostat (2025a), dane za 2023 r.

Tabela do wykresu 5.3

Ustawowe wynagrodzenia nauczycielek i nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1, w Polsce nauczyciele/nauczycielki klas 1–4, 2024) na początku kariery i po 15 latach pracy

Kraj	Początkowe (USD PPP)	Po 15 latach (USD PPP)	Różnica
Luksemburg	87 901	128 335	40 434
Holandia	58 988	96 250	37 262
Niemcy	78 904	95 657	16 754
Kanada	50 077	86 432	36 355
Australia	57 541	82 054	24 513
Austria	61 742	73 273	11 531
Dania	63 554	73 204	9 651
Belgia (Fland.)	51 743	72 924	21 181
Stany Zjednoczone	49 386	72 721	23 335
Irlandia	41 920	70 178	28 258
Belgia (Franc.)	49 599	69 736	20 137
Turcja	59 766	67 091	7 325
Korea	37 773	65 765	27 992
Szkocja	51 285	64 368	13 084
Anglia	41 468	63 995	22 528
Nowa Zelandia	39 932	63 758	23 825
Norwegia	61 833	63 619	1 786
Hiszpania	54 487	63 225	8 737
Kolumbia	31 723	57 853	26 130
Szwecja	49 420	56 833	7 413
Słowenia	36 597	56 323	19 726
Islandia	51 878	54 663	2 785
Japonia	34 863	54 168	19 306
Finlandia	43 382	53 218	9 837
Portugalia	41 321	52 740	11 419
Rumunia	38 759	50 376	11 617
Francja	43 597	49 462	5 865
Włochy	37 947	45 593	7 646
Litwa	39 107	44 970	5 863
Chile	29 963	44 969	15 006
Izrael	33 504	43 928	10 424
Chorwacja	40 401	43 215	2 814

Kraj	Początkowe (USD PPP)	Po 15 latach (USD PPP)	Różnica
Polska	28 712	41 355	12 643
Meksyk	26 184	40 401	14 217
Węgry	30 256	34 429	4 173
Kostaryka	25 887	32 670	6 783
Grecja	23 363	30 627	7 263
Bułgaria	28 399	30 422	2 023
Czechy	27 348	30 359	3 011
Słowacja	23 371	26 913	3 541

Źródło: oprac. własne na podstawie OECD (2025b, wykres D3.5).

Tabela do wykresu 5.4

Relacja faktycznych wynagrodzeń nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych (ISCED 1, w Polsce nauczyciele/nauczycielki klas 1–4, 2024) do zarobków pracowników z wyższym wykształceniem

Kraj	Relacja wynagrodzeń	Grupa
Peru	1,51	Inne
Kostaryka	1,31	Inne
Portugalia	1,28	Kraje UE
Rumunia	1,14	Kraje UE
Australia	0,97	Inne
Szkocja (UK)	0,94	Inne
Litwa	0,89	Kraje UE
Niemcy	0,88	Kraje UE
Estonia	0,87	Kraje UE
Izrael	0,86	Inne
Polska	0,85	Polska
Nowa Zelandia	0,84	Inne
Słowenia	0,83	Kraje UE
Dania	0,82	Kraje UE
Belgia (Fland.)	0,82	Kraje UE
Anglia (UK)	0,82	Inne
Finlandia	0,81	Kraje UE
Holandia	0,80	Kraje UE
Belgia (Franc.)	0,78	Kraje UE
Łotwa	0,77	Kraje UE

Kraj	Relacja wynagrodzeń	Grupa
Austria	0,75	Kraje UE
Chile	0,75	Inne
Słowacja	0,74	Kraje UE
Francja	0,74	Kraje UE
Norwegia	0,73	Inne
Szwecja	0,73	Kraje UE
Czechy	0,72	Kraje UE
Grecja	0,69	Kraje UE
Włochy	0,67	Kraje UE
Węgry	0,66	Kraje UE
Stany Zjednoczone	0,63	Inne

Źródło: oprac. własne na podstawie OECD (2025b, wykres D3.1).

Tabela do wykresu 5.5

Główne źródła stresu nauczycieli i nauczycielek klas 5–8 w Polsce

Wybrane odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu doświadcza Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?"

Kategoria stresu	W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Utrzymywanie dyscypliny w klasie	13	24	44	19
Ponoszenie odpowiedzialności za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów	15	27	47	11
Zbyt dużo zadań administracyjnych (np. uzupełniania dokumentacji)	18	26	42	14
Rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców lub opiekunów uczniów	16	28	44	12
Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów	20	26	40	14

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD TALIS 2024 (OECD, 2025a).

Tabela do wykresu 5.6

Hierarchia ważności wybranych aspektów pracy według nauczycieli i nauczycielek klas 5–8 w Polsce

Aspekt pracy	Bardzo ważne (%)	Grupa tematyczna
Lubię pracę z dziećmi/młodzieżą	88	Radość z pracy i kompetencje
Nauczanie odpowiada moim zdolnościom	84	Radość z pracy i kompetencje
Nauczanie pozwala mi na autonomię	52	Radość z pracy i kompetencje
Nauczanie stanowi istotny wkład społeczny w rozwój społeczeństwa	74	Społeczna użyteczność zawodu
Dzięki nauczaniu mam wpływ na przyszłe pokolenie	74	Społeczna użyteczność zawodu
Nauczanie pozwala mi przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu	56	Społeczna użyteczność zawodu
Godziny pracy pasują do moich obowiązków rodzinnych	57	Bezpieczeństwo i organizacja czasu
Nauczanie to bezpieczna praca	48	Bezpieczeństwo i organizacja czasu
Nauczanie pozwala na elastyczność w gospodarowaniu czasem	41	Bezpieczeństwo i organizacja czasu

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD TALIS 2024 (OECD, 2025a; Paczuska, 2025).

Tabele do wykresu 5.7

Opinie nauczycieli i nauczycielek klas 5–8 o społecznym odbiorze ich pracy

Odsetki odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam" i „zgadzam się" na pytanie „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?".

Rodzice/opiekunowie w tej szkole cenią nauczycieli

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Wietnam	96	Inne kraje
ZEA	92	Inne kraje
Arabia Saudyjska	91	Inne kraje
Uzbekistan	90	Inne kraje
Albania	86	Inne kraje
Dania	84	Kraje UE
Szanghaj (Chiny)	83	Inne kraje
Włochy	81	Kraje UE
Kolumbia	81	Inne kraje

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Bahrajn	79	Inne kraje
Maroko	79	Inne kraje
Izrael	78	Inne kraje
Holandia*	78	Kraje UE
Finlandia	76	Kraje UE
Bułgaria	76	Kraje UE
Singapur	76	Inne kraje
Szwecja	76	Kraje UE
Norwegia*	76	Inne kraje
Łotwa	74	Kraje UE
Rumunia	74	Kraje UE
Kosowo	74	Inne kraje
Austria	73	Kraje UE
Nowa Zelandia*	73	Inne kraje
Alberta (Kanada)*	73	Inne kraje
Estonia	72	Kraje UE
Litwa	72	Kraje UE
Korea Południowa	71	Inne kraje
Cypr	71	Kraje UE
Australia	69	Inne kraje
Azerbejdżan	69	Inne kraje
TALIS 49	69	TALIS 49
Czechy	69	Kraje UE
Macedonia Północna	69	Inne kraje
Kazachstan	68	Inne kraje
Czarnogóra	66	Inne kraje
Południowa Afryka	66	Inne kraje
Chile	65	Inne kraje
Hiszpania	65	Kraje UE
Stany Zjednoczone	64	Inne kraje
Islandia	63	Inne kraje
UE-22	63	UE-22
Belgia	63	Kraje UE
Malta	62	Kraje UE
Turcja	61	Inne kraje

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Serbia	61	Inne kraje
Kostaryka	54	Inne kraje
Słowenia	54	Kraje UE
Brazylia	53	Inne kraje
Polska	53	Polska
Węgry	53	Kraje UE
Słowacja	52	Kraje UE
Portugalia	51	Kraje UE
Chorwacja	48	Kraje UE
Japonia	45	Inne kraje
Francja	45	Kraje UE

Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Wietnam	96	Inne kraje
Uzbekistan	91	Inne kraje
Arabia Saudyjska	89	Inne kraje
ZEA	88	Inne kraje
Szanghaj (Chiny)	88	Inne kraje
Włochy	86	Kraje UE
Dania	84	Kraje UE
Albania	83	Inne kraje
Kolumbia	83	Inne kraje
Korea Południowa	81	Inne kraje
Łotwa	80	Kraje UE
Rumunia	80	Kraje UE
Austria	80	Kraje UE
Bułgaria	79	Kraje UE
Chile	79	Inne kraje
Bahrajn	78	Inne kraje
Maroko	78	Inne kraje
Izrael	78	Inne kraje
Singapur	78	Inne kraje
Estonia	78	Kraje UE
Czarnogóra	78	Inne kraje

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Alberta (Kanada)*	77	Inne kraje
Kazachstan	76	Inne kraje
Litwa	75	Kraje UE
Macedonia Północna	75	Inne kraje
Kosowo	74	Inne kraje
Azerbejdżan	74	Inne kraje
Nowa Zelandia*	74	Inne kraje
Finlandia	73	Kraje UE
TALIS 49	73	TALIS 49
Czechy	73	Kraje UE
Holandia*	73	Kraje UE
Norwegia*	72	Inne kraje
Szwecja	71	Kraje UE
Islandia	71	Inne kraje
Cypr	69	Kraje UE
Australia	69	Inne kraje
UE-22	69	UE-22
Turcja	68	Inne kraje
Hiszpania	67	Kraje UE
Serbia	67	Inne kraje
Południowa Afryka	66	Inne kraje
Stany Zjednoczone	66	Inne kraje
Belgia	66	Kraje UE
Polska	66	Polska
Słowenia	64	Kraje UE
Chorwacja	63	Kraje UE
Kostaryka	62	Inne kraje
Portugalia	62	Kraje UE
Malta	60	Kraje UE
Słowacja	60	Kraje UE
Węgry	57	Kraje UE
Francja	55	Kraje UE
Japonia	54	Inne kraje
Brazylia	53	Inne kraje

Władza/decydenci cenią opinie nauczycieli

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Wietnam	87	Inne kraje
Uzbekistan	86	Inne kraje
ZEA	85	Inne kraje
Arabia Saudyjska	84	Inne kraje
Szanghaj (Chiny)	73	Inne kraje
Bahrajn	68	Inne kraje
Kazachstan	58	Inne kraje
Singapur	57	Inne kraje
Azerbejdżan	52	Inne kraje
Albania	49	Inne kraje
Cypr	44	Kraje UE
Południowa Afryka	39	Inne kraje
Kolumbia	37	Inne kraje
Bułgaria	36	Kraje UE
Holandia*	31	Kraje UE
Kosowo	30	Inne kraje
Maroko	29	Inne kraje
TALIS 49	29	TALIS 49
Macedonia Północna	28	Inne kraje
Finlandia	27	Kraje UE
Austria	26	Kraje UE
Łotwa	21	Kraje UE
Rumunia	21	Kraje UE
Korea Południowa	21	Inne kraje
Islandia	21	Inne kraje
Kostaryka	20	Inne kraje
Słowacja	20	Kraje UE
Izrael	19	Inne kraje
Australia	19	Inne kraje
Turcja	19	Inne kraje
Serbia	19	Inne kraje
Dania	18	Kraje UE
Czarnogóra	17	Inne kraje
Szwecja	15	Kraje UE

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Czechy	15	Kraje UE
Chile	15	Inne kraje
Polska	15	Polska
Węgry	15	Kraje UE
Nowa Zelandia*	15	Inne kraje
Stany Zjednoczone	14	Inne kraje
Brazylia	14	Inne kraje
Japonia	14	Inne kraje
Belgia	13	Kraje UE
Alberta (Kanada)*	13	Inne kraje
UE-22	12	UE-22
Norwegia*	12	Inne kraje
Litwa	11	Kraje UE
Malta	11	Kraje UE
Estonia	10	Kraje UE
Hiszpania	10	Kraje UE
Włochy	6	Kraje UE
Słowenia	5	Kraje UE
Chorwacja	5	Kraje UE
Portugalia	4	Kraje UE
Francja	4	Kraje UE

W mediach ceni się nauczycieli

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Uzbekistan	90	Inne kraje
Wietnam	87	Inne kraje
ZEA	87	Inne kraje
Arabia Saudyjska	81	Inne kraje
Kazachstan	73	Inne kraje
Bahrajn	71	Inne kraje
Szanghaj (Chiny)	69	Inne kraje
Singapur	64	Inne kraje
Azerbejdżan	62	Inne kraje
Finlandia	47	Kraje UE
Albania	44	Inne kraje

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Holandia*	44	Kraje UE
Bułgaria	38	Kraje UE
Południowa Afryka	38	Inne kraje
Kolumbia	35	Inne kraje
Cypr	35	Kraje UE
Estonia	33	Kraje UE
Łotwa	31	Kraje UE
TALIS 49	31	TALIS 49
Kosowo	29	Inne kraje
Nowa Zelandia*	28	Inne kraje
Maroko	27	Inne kraje
Litwa	25	Kraje UE
Macedonia Północna	25	Inne kraje
Czechy	24	Kraje UE
Alberta (Kanada)*	24	Inne kraje
Dania	23	Kraje UE
Australia	23	Inne kraje
Rumunia	21	Kraje UE
Czarnogóra	21	Inne kraje
Stany Zjednoczone	21	Inne kraje
Szwecja	20	Kraje UE
Austria	20	Kraje UE
Norwegia*	20	Inne kraje
Izrael	19	Inne kraje
Chile	19	Inne kraje
Hiszpania	18	Kraje UE
Korea Południowa	17	Inne kraje
Belgia	17	Kraje UE
Turcja	17	Inne kraje
UE-22	16	UE-22
Kostaryka	16	Inne kraje
Słowacja	16	Kraje UE
Włochy	14	Kraje UE
Islandia	14	Inne kraje
Serbia	14	Inne kraje

Kraj/agregat	Wartość (%)	Grupa
Brazylia	14	Inne kraje
Portugalia	14	Kraje UE
Słowenia	13	Kraje UE
Malta	12	Kraje UE
Węgry	11	Kraje UE
Polska	9	Polska
Japonia	9	Inne kraje
Chorwacja	7	Kraje UE
Francja	7	Kraje UE

Gwiazdka przy nazwie kraju oznacza, że kraj nie spełnił wymogu minimalnego wskaźnika odpowiedzi w badaniu TALIS i nie został uwzględniony w średniej UE-22. Z tego powodu średnia UE-22 obejmuje 22 kraje spośród 23 krajów UE przedstawionych na wykresie. „TALIS 49" oznacza średnią dla 49 spośród 53 uczestników badania.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD TALIS 2024 (OECD, 2025a; Paczuska, 2025).

Tabela do wykresu 6.1

Studenci w szkolnictwie wyższym jako odsetek populacji w wieku 20–24 lata w krajach UE w 2024 roku

Kraj	Procent (%)	Wyróżnienie
UE 27	36,7	UE 27
Grecja	49,4	-
Słowenia	46,9	-
Chorwacja	43,6	-
Irlandia	43,5	-
Polska	41,8	Polska
Holandia	40,5	-
Belgia	40,4	-
Finlandia	39,8	-
Czechy	39,5	-
Hiszpania	39,5	-
Łotwa	39,1	-
Cypr	38,8	-
Litwa	38,2	-
Włochy	37,7	-
Francja	36,3	-
Bułgaria	36,2	-

Kraj	Procent (%)	Wyróżnienie
Portugalia	36,2	-
Dania	34,8	-
Niemcy	32,5	-
Słowacja	31,2	-
Austria	30,9	-
Szwecja	30,9	-
Węgry	30,6	-
Rumunia	30,5	-
Estonia	29,3	-
Malta	27,4	-
Luksemburg	9,3	-

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostatu (2025b), dane za 2024 rok.

Tabela do wykresu 6.2

Odsetek osób w wieku 25–34 lata z wyższym wykształceniem według poziomu wykształcenia rodziców (PIAAC 2023)

Kraj	Rodzic z wyższym wykształceniem (%)	Rodzice bez średniego wykształcenia (%)	Różnica (pkt %)
Korea	85,5	45,3	40
Irlandia	79,2	39,1	40
Polska	78,9	10,9	68
Nowa Zelandia	77,2	38,8	38
Anglia (UK)	76,5	37,4	39
Belgia (Fland.)	75,9	35,0	41
Hiszpania	75,0	30,0	45
Francja	74,9	32,1	43
Kanada	74,0	38,1	36
Norwegia	73,3	29,6	44
Portugalia	72,7	23,1	50
Holandia	72,5	31,9	41
Węgry	70,6	6,5	64
Dania	70,0	48,5	21
USA	68,0	22,3	46
Chile	68,0	24,6	43

Kraj	Rodzic z wyższym wykształceniem (%)	Rodzice bez średniego wykształcenia (%)	Różnica (pkt %)
Litwa	66,0	4,5	61
Słowacja	65,3	2,8	62
Szwajcaria	64,3	28,2	36
Estonia	64,3	16,7	48
Włochy	63,4	14,6	49
Austria	63,3	15,7	48
Izrael	62,6	25,5	37
Niemcy	62,1	19,6	42
Chorwacja	58,5	10,7	48
Szwecja	49,2	22,9	26

Źródło: oprac. własne na podstawie OECD (2025a), wykres A1.4 i tabela A1.4 (online), dane Survey of Adult Skills (PIAAC) 2023.

Tabela do wykresu 6.3

Liczba studentów studiów pierwszego stopnia i jednolitych magisterskich według płci i grupy kierunków w roku akademickim 2024/2025

Grupa kierunków	Razem	Kobiety	Mężczyźni
Rolnictwo	18 451	11 964	6 487
Nauki przyrodnicze, matematyka i statystyka	30 018	17 568	12 450
Kształcenie	62 115	52 920	9 195
Usługi	68 610	36 744	31 866
Technologie teleinformacyjne	68 993	10 700	58 293
Nauki humanistyczne i sztuka	98 303	67 662	30 641
Technika, przemysł i budownictwo	132 149	42 279	89 870
Zdrowie i opieka społeczna	151 366	108 762	42 604
Nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja	152 191	108 026	44 165
Biznes, administracja i prawo	213 088	119 877	93 211

Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2025b, tablica 5.

Tabela do wykresu 6.4

Studenci według formy studiów w Polsce w latach 2006/07–2024/25 (%)

Rok akademicki	Studenci stacjonarni (%)	Studenci niestacjonarni (%)
2006/07	49,0	51,0
2007/08	48,5	51,5
2008/09	48,1	51,9
2009/10	49,4	50,6
2010/11	51,6	48,4
2011/12	54,7	45,3
2012/13	57,9	42,1
2013/14	60,6	39,4
2014/15	63,3	36,7
2015/16	65,4	34,6
2016/17	66,4	33,6
2017/18	66,0	34,0
2018/19	65,8	34,2
2019/20	65,7	34,3
2020/21	65,6	34,4
2021/22	64,3	35,7
2022/23	64,3	35,7
2023/24	63,5	36,5
2024/25	62,8	37,2

Źródło: oprac. własne na podstawie danych GUS, Bank Danych Lokalnych (P1875 dla lat 2006–2014, P3566 dla lat 2014–2025; wymiar: tryby nauczania).

Tabela do wykresu 6.5

Liczba studentów polskich i zagranicznych na polskich uczelniach

Rok akademicki	Studenci zagraniczni (tys.)	Studenci polscy (tys.)
2009/10	17,0	1883,0
2010/11	21,4	1820,0
2011/12	24,1	1740,0
2012/13	29,2	1648,0
2013/14	36,0	1514,0
2014/15	46,0	1423,0

Rok akademicki	Studenci zagraniczni (tys.)	Studenci polscy (tys.)
2015/16	57,1	1348,0
2016/17	65,0	1284,0
2017/18	73,0	1219,0
2018/19	78,0	1152,0
2019/20	82,2	1122,0
2020/21	90,0	1125,0
2021/22	95,0	1123,0
2022/23	105,4	1119,0
2023/24	107,0	1138,0
2024/25	108,6	1171,0

GUS nie publikuje liczby studentów polskich jako osobnej kategorii. Seria „Studenci polscy" to różnica liczby studentów ogółem i liczby studentów zagranicznych.

Źródło: oprac. własne na podstawie danych GUS („Szkolnictwo wyższe i jego finanse" oraz informacje sygnalne).

Tabela do wykresu 7.1

Poziom osiągniętego wykształcenia według wieku w Polsce (2024)

Grupa wieku	Wyższe (%)	Średnie zawodowe (%)	Średnie ogólne (%)	Podstawowe i niższe (%)
55–64 lata	21,8	62,9	7,7	7,6
25–34 lata	45,7	34,3	15,0	5,0

Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2025a).

Tabele do wykresu 7.2

Odsetek osób z wykształceniem wyższym według płci i wieku w Polsce w latach 2015–2024

55–64 lata

Rok	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)
2015	14,9	12,2
2020	19,4	14,1
2024	25,7	17,6

25–34 lata

Rok	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)
2015	52,8	34,0
2020	53,8	34,1
2024	54,8	36,9

Źródło: oprac. własne na podstawie Eurostat (2025a).

Tabele do wykresu 7.3

Średnie wyniki w pomiarze umiejętności PIAAC w Polsce i wybranych krajach

Rozumienie tekstu

Kraj/agregat	Wynik
Finlandia	296
Japonia	289
Szwecja	284
Norwegia	281
Holandia	279
Estonia	276
R. Flamandzki (Belgia)	275
Dania	273
Anglia (Wlk. Brytania)	272
Kanada	271
Niemcy	266
Szwajcaria	266
Irlandia	263
Czechy	260
Nowa Zelandia	260
Średnia OECD	260
Stany Zjednoczone	258
Francja	255
Singapur	255
Austria	254
Słowacja	254
Chorwacja	254
Korea	249

Kraj/agregat	Wynik
Węgry	248
Łotwa	248
Hiszpania	247
Włochy	245
Izrael	244
Litwa	238
Polska	236
Portugalia	235
Chile	218

Rozumowanie matematyczne

Kraj/agregat	Wynik
Finlandia	294
Japonia	291
Norwegia	285
Szwecja	285
Holandia	284
Estonia	281
Dania	279
R. Flamandzki (Belgia)	279
Szwajcaria	276
Singapur	274
Niemcy	273
Kanada	271
Anglia (Wlk. Brytania)	268
Austria	267
Czechy	267
Łotwa	263
Średnia OECD	263
Słowacja	261
Irlandia	260
Francja	257
Nowa Zelandia	256
Węgry	254
Chorwacja	254

Kraj/agregat	Wynik
Korea	253
Hiszpania	250
Stany Zjednoczone	249
Izrael	246
Litwa	246
Włochy	244
Polska	239
Portugalia	238
Chile	214

Rozwiązywanie problemów

Kraj/agregat	Wynik
Finlandia	276
Japonia	276
Szwecja	273
Norwegia	271
Holandia	265
Dania	264
Estonia	263
R. Flamandzki (Belgia)	262
Niemcy	261
Kanada	259
Anglia (Wlk. Brytania)	259
Szwajcaria	257
Austria	253
Singapur	252
Średnia OECD	251
Czechy	250
Irlandia	249
Nowa Zelandia	249
Francja	248
Słowacja	247
Stany Zjednoczone	247
Łotwa	244
Węgry	241

Kraj/agregat	Wynik
Hiszpania	241
Korea	238
Izrael	236
Chorwacja	235
Portugalia	233
Włochy	231
Litwa	230
Polska	226
Chile	218

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PIAAC 2023.

Tabele do wykresu 7.4

Odsetek dorosłych w Polsce z wynikami poniżej poziomu 2. w badaniu PIAAC 2023 (%)

Ogółem

Kategoria	Rozumienie tekstu (%)	Rozumowanie matematyczne (%)
Ogółem (16–65 lat)	27	31

Według wykształcenia

Kategoria	Rozumienie tekstu (%)	Rozumowanie matematyczne (%)
Podstawowe lub niższe	69	73
Zasadnicze zawodowe	41	46
Średnie zawodowe	27	32
Średnie ogólnokształcące	19	23
Wyższe wykształcenie	9	12

Według wieku

Kategoria	Rozumienie tekstu (%)	Rozumowanie matematyczne (%)
Wiek 55–65 lat	41	48
Wiek 45–54 lata	30	34
Wiek 16–24 lata	18	20

Źródło: oprac. własne na podstawie danych OECD PIAAC 2023.

Tabela do wykresu 7.5

Uczestnictwo dorosłych w edukacji pozaformalnej (ostatnie 12 miesięcy) według różnych badań

Kraj	AES 2022 (%)	LFS 2022 (%)	PIAAC 2022–2023 (%)
Niemcy	57,8	13,6	46,2
Polska	21,5	14,3	21,2
Włochy	34,1[b]	19,0	24,7
Węgry	59,1	22,0	29,4
Czechy	44,7	23,1	42,3
Hiszpania	45,1	24,1	40,8
Francja	49,7[b]	34,4	35,4
Finlandia	48,0	36,3	62,1
Słowacja	53,1	43,2	29,7
Estonia	44,9	49,6	55,2

[b] Eurostat oznacza te wartości (AES Francja, AES Włochy) flagą „b" – brak ciągłości w serii danych (*break in time series*).

Źródło: oprac. własne na podstawie danych Eurostat (2025b, 2025c) i OECD PIAAC 2023.