

RAPORT TEMATYCZNY Z BADANIA – SKRÓT

Uwarunkowania decyzji edukacyjnych

Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Redakcja:

dr Agnieszka Chłoń-Domińczak

prof. dr hab. Irena Elżbieta Kotowska

Redakcja stylistyczna:

Monika Zaręba

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

Skład:

Jerzy Małyшко

Druk:

DRUKFIRMOWY SP. Z O.O.

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym.

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

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Streszczenie	4
1. Wprowadzenie	5
2. Zintegrowane badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych	7
3. Metodyka zintegrowanego badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych	10
4. Główne wyniki analiz	11
4.1. Subiektywna luka edukacyjna dorosłych	11
4.2. Kształcenie i doksztalcanie się Polaków w świetle wyników badania UDE	13
4.2.1. Niezadowolenie z osiągniętego wykształcenia a uczenie się przez całe życie	14
4.2.2. Aktywność edukacyjna i jej zmiany a aktywność zawodowa	17
4.3. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne	21
4.3.1. Czynniki wpływające na osiągnięcie poziomu wykształcenia	21
4.3.2. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne	23
4.4. Międzypokoleniowe uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego	24
4.4.1. Przedszkolne, szkolne i pozaszkolne aktywności edukacyjne dzieci i rodziców	24
4.4.2. Czy dzieci idą w ślady rodziców?	27
4.5. Sprzężenia na rynku edukacyjnym – symulacja skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych	28
4.6. Uwarunkowania zachowań gospodarstw domowych w kontekście polityki lokalnej – wpływ polityki lokalnej na zachowania gospodarstw domowych	30
4.7. Zależność między biografią edukacyjną i rodzinną	33
5. Wybrane wnioski	36
Literatura	39

Streszczenie

Niniejsze opracowanie zawiera podsumowanie i wnioski płynące z wyników analiz danych zebranych w drugiej rundzie badania panelowego *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, przeprowadzonej w drugiej połowie 2014 r. Stanowi ona jedną z dwóch rund założycielskich badania, które ma na celu monitorowanie procesów budowy kapitału ludzkiego w polskim społeczeństwie, rozpatrywanych z perspektywy decyzji podejmowanych na poziomie gospodarstwa domowego.

Prezentowane analizy obejmują zagadnienia dotyczące subiektywnej luki edukacyjnej oraz uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie osób dorosłych – z uwzględnieniem ich statusu na rynku pracy.

Ocenie poddano zależności pomiędzy wykluczeniem edukacyjnym a wykluczeniem społecznym, w tym również wpływ występowania w gospodarstwie domowym osób wykluczonych edukacyjnie na sytuację dzieci i młodzieży. Rozpatruje się również różnorodne, w tym międzypokoleniowe uwarunkowania osiągnięcia różnych poziomów wykształcenia.

Rozpatrywano zaangażowanie rodziców w aktywność edukacyjną dzieci w szkole, a także udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych. Ocenie poddano skalę dziedziczenia przez badanych dorosłych wykształcenia oraz zawodu po swoich rodzicach.

Przeprowadzona została analiza lokalnego otoczenia edukacyjnego. Przedstawiono symulacyjne analizy wpływu zmian polityki finansowania szkolnictwa wyższego na decyzje i sytuację gospodarstw domowych.

Zanalizowano zależności pomiędzy ścieżką edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia a biografią rodzinną, charakteryzowaną przez dietność kohortową.

1. Wprowadzenie

Celem projektu *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych wraz z Instytutem Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz konsorcjum utworzonym przez Millward Brown oraz PBS Spółka z o.o., jest zbadanie, jak ludzie rozwijają przez całe życie umiejętności i kompetencje w kontekście decyzji podejmowanych na poziomie gospodarstwa domowego. Badanie koncentruje się na biografiach edukacyjnych członków gospodarstw domowych oraz powiązaniach pomiędzy edukacją a przebiegiem kariery zawodowej, zmianami sytuacji rodzinnej i migracjami¹.

Opracowano metodykę badawczą, która umożliwiła zbieranie danych niezbędnych do przeprowadzenia zarówno analiz przekrojowych, jak i analiz zmian w czasie na poziomie ogólnokrajowym i regionalnym (województw) oraz na poziomie lokalnym (powiatów). Metodyka ta opiera się na koncepcji badania panelowego i zapewnia integrację badania panelowego gospodarstw domowych i ich dorosłych członków na szczeblu ogólnokrajowym i regionalnym oraz lokalnym².

Pierwsza runda badania terenowego została zrealizowana w okresie od 15 maja do 15 listopada 2013 r. Druga runda została zrealizowana w terenie w okresie od 18 lipca do 30 listopada 2014 r. Wyniki analiz prowadzonych na podstawie danych z pierwszej i drugiej rundy omówione zostały w raportach tematycznych z poszczególnych rund badań. W pierwszej rundzie zbierano informacje o gospodarstwach domowych oraz dane indywidualne dotyczące historii edukacyjnych, zawodowych, rodzinnych i migracyjnych badanych osób. Druga runda badania bardziej szczegółowo ujęła kwestie dotyczące dochodów oraz wyposażenia gospodarstw domowych pod kątem badania wykluczenia społecznego oraz wykluczenia z edukacji, a w ramach kwestionariusza indywidualnego zebrane zostały informacje dotyczące sytuacji respondentów na rynku pracy. Analizy przeprowadzone po pierwszej rundzie badania pozwoliły m.in. na identyfikację siedmiu zasadniczych typów ścieżek edukacyjnych respondentów³.

S 1 • Nauka zakończona na 8-klasowej szkole podstawowej lub na gimnazjum po 6-klasowej SP.

S 2 • Po SZ1, osoba kończy publiczną zasadniczą szkołę zawodową dla młodzieży dwu- lub trzyletnią.

S 3 • Po SZ1, osoba kończy naukę w publicznym liceum ogólnokształcącym lub technikum dla młodzieży, bez matury.

S 4 • Po SZ1, osoba kończy naukę w publicznym lub niepublicznym liceum ogólnokształcącym bądź technikum dla młodzieży i zdaje maturę.

S 5 • Po SZ4, osoba kończy naukę na studiach licencjackich stacjonarnych na uczelni publicznej.

S 6 • Po SZ5, osoba kończy naukę na studiach magisterskich stacjonarnych na uczelni publicznej, lub po SZ4, osoba kończy naukę na studiach magisterskich lub równoważnych (kierunki medyczne) na uczelni publicznej.

S 7 • Osoby, które realizowały inne ścieżki niż zdefiniowane w SZ1-Z6, np. z przerwami, na uczelniach niepublicznych albo w trybie niestacjonarnym.

1 Ramy koncepcyjne całego projektu oraz szczegółowy opis zadań badawczych, stawianych pytań i hipotez ujęto w raporcie „Diagnoza i hipotezy badawcze” (2012).

2 Metodykę badania opisano w opracowaniu „Raport 3. Metoda realizacji zintegrowanych badań panelowych gospodarstw domowych” (2012).

3 W analizach na oznaczenie ścieżki używamy także symbolu S_i dla $i=1, 2, \dots, 7$.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono najpierw krótko koncepcję badania. Następnie opisana została jego metodyka. Kolejną częścią są wyniki analiz prowadzonych na podstawie danych z drugiej rundy, przedstawione w ujęciu problemowym. Wyniki te są podporządkowane pytaniom i hipotezom sformułowanym w ramach sześciu bloków tematycznych:

I. „Subiektywna luka edukacyjna a aktywność edukacyjna dorosłych” – analiza czynników mających wpływ na występowanie różnicy między faktycznie osiągniętym poziomem wykształcenia a poziomem, jaki respondent chciał uzyskać, przyczyn występowania tej różnicy oraz działań respondentów, które mogłyby ją zmniejszyć.

II. „Kształcenie i doksztalcanie się z perspektywy aktywności zawodowej” – współzależności między przebiegiem edukacji i aktywnością zawodową. Główna uwaga została skupiona na powiązaniu typu ścieżki edukacyjnej z przebiegiem pracy zawodowej. W ramach tego bloku rozpoznano strukturę form aktywności edukacyjnej, koszty aktywności, w tym koszty alternatywne.

III. „Uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego” – analiza wykluczenia w kontekście decyzji edukacyjnych oraz analiza międzypokoleniowych zależności kształtowania się kapitału ludzkiego w gospodarstwach domowych.

IV. „Sprężenia na rynku edukacyjnym – próba weryfikacji symulacyjnej analizy skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych” – analizy dotyczące wpływu polityki edukacyjnej na decyzje edukacyjne, a także symulacyjne analizy skutków zmian polityki finansowania dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych. Ocenie poddano systemy finansowania edukacji na poziomie wyższym.

V. „Uwarunkowania zachowań gospodarstw domowych w kontekście polityki lokalnej – wpływ polityki lokalnej na zachowania gospodarstw domowych” – analiza lokalnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych, z uwzględnieniem zjawisk występujących na poziomie makro oraz ograniczeń narzucanych przez lokalną dostępność instytucji edukacyjnych.

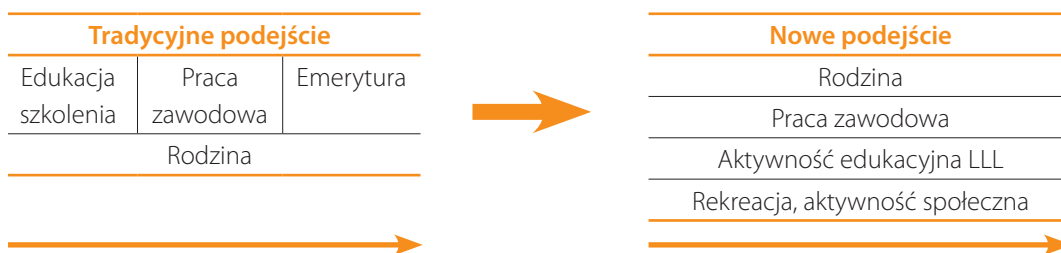
VI. „Zależność między biografią edukacyjną i rodzinną” – zagadnienia dotyczące zależności pomiędzy biografią edukacyjną, opisywaną ścieżką edukacyjną, prowadzącą do osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia, a biografią rodzinną charakteryzowaną przez dzietność kohortową.

W podsumowaniu sygnalizujemy kwestie, które należy rozważyć przy opracowywaniu stosownych rekomendacji.

2. Zintegrowane badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych

Koncepcja zintegrowanego badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych zakłada, że uczenie się przez całe życie (*life-long learning – LLL*) zmienia zasadniczo podejście do rozwijania się kapitału ludzkiego zarówno w skali makro, jak i w wymiarze indywidualnym. Spojrzenie na ten proces z perspektywy indywidualnej, tzn. działań związanych z uczeniem się, czyli aktywnością edukacyjną w różnych formach podejmowaną przez jednostki przez całe życie, sprawia, że konieczne jest traktowanie tej aktywności równolegle do innych aktywności życiowych (rodzina, praca zawodowa), a nie przypisywanie jej określonemu etapowi życia. Można zatem skorzystać z koncepcji przebiegu życia (*life course perspective*), modyfikując tradycyjne podejście o założenie współwystępowania i sekwencji podejmowanych aktywności w przebiegu życia, co ilustruje rysunek 1.

Rysunek 1. Zmiana podejścia do edukacji w przebiegu życia



Źródło: Propozycja własna na podstawie Reday-Mulvey, 2005 (za „Diagnoza i hipotezy badawcze” 2012)

Przyjęto zatem, że decyzje dotyczące aktywności edukacyjnej w dowolnej formie, zarówno własnej, jak i w odniesieniu do innych osób, podejmowane są na poziomie gospodarstwa domowego przy uwzględnieniu powiązań między jego członkami. Stąd wynikła konieczność wyboru gospodarstwa domowego jako jednostki badania. Taki wybór umożliwia badanie procesu uczenia się członków gospodarstwa przez całe życie, z uwzględnieniem zasobów gospodarstwa, ograniczeń wyborów, a także aspiracji własnych i w odniesieniu do innych członków gospodarstwa. Powyższe podejście sugeruje także spojrzenie na różne aktywności życiowe poprzez możliwości ich łączenia w trakcie przebiegu życia.

W drugiej rundzie pogłębione zostały zagadnienia odnoszące się do wątków badawczych związanych z aktywnością na rynku pracy, aspiracjami edukacyjnymi i aktywnością edukacyjną członków gospodarstwa domowego, aktywnością rodzinną, wykluczeniem społecznym oraz wykluczeniem z edukacji, a także uwarunkowań rozwoju kapitału ludzkiego dzieci i młodzieży – w perspektywie międzypokoleniowej oraz lokalnej.

Badanie zachowań członków gospodarstw domowych, dotyczących ich edukacji, kariery zawodowej, a także aktywności rodzinnej, wymaga danych wzdlużnych. Można je uzyskać, prowadząc badanie panelowe, czyli badając tych samych respondentów w ustalonych odstępach czasowych. W badaniu uwarunkowań decyzji edukacyjnych połączono podejście retrospektywne z podejściem prospektywnym. Pierwsze służy odtworzeniu biografii edukacyjnych, rodzinnych, zawodowych i migracyjnych, drugie dotyczy zamierzeń edukacyjnych członków gospodarstwa domowego. W podejściu prospektywnym nacisk jest położony na percepcję czynników warunkujących realizację zamierzeń. W badaniu proces rozwoju kapitału ludzkiego jest rozpatrywany z perspektywy poszczególnych pokoleń oraz uwzględnia relacje kapitału ludzkiego poszczególnych grup pokoleniowych z pozostałymi składowymi kapitału intelektualnego, tj. kapitału społecznego, kapitału strukturalnego i kapitału relacyjnego. Wymaga to uwzględnienia powiązań pomiędzy poziomem makro, mezo i decyzjami podejmowanymi na poziomie mikro przez członków gospodarstwa domowego, a także uwzględnienia w badaniach perspektywy regionalnej. Do głównych obszarów badawczych zaliczono:

- przebieg procesu rozwoju kompetencji zróżnicowanego według grup społeczno-ekonomicznych i w wymiarze regionalnym
- rozpoznanie zasadniczych determinant procesu rozwoju kompetencji, a zwłaszcza jego barier, zarówno w ujęciu makro, jak i mezo oraz na poziomie gospodarstwa domowego
- występowanie konfliktu czasu i zasobów między rozwojem własnym a rozwojem kompetencji dzieci
- wpływ rozwoju kompetencji na biografię zawodową, ze szczególnym uwzględnieniem wejścia na rynek pracy i wyjścia z rynku pracy
- postawy wobec konieczności kształcenia się przez całe życie i ich wpływ na decyzje edukacyjne

Poszczególne zadania wyodrębnione w ramach tych obszarów badawczych ujęte są w dwie grupy. Pierwsza grupa skupia się na wewnętrznych uwarunkowaniach decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych w powiązaniu z biografiami zawodowymi i rodzinnymi, a druga grupa kładzie nacisk na zewnętrzne uwarunkowania decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych. W trakcie trwania projektu założono ścisłą współpracę zespołów realizujących badanie w ramach tych dwóch grup zadań (por. rysunek 2).

Rysunek 2. Powiązania między zadaniami badawczymi a rodzajem uwarunkowań

Wewnętrzne uwarunkowania decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych w powiązaniu z biografiami zawodowymi i rodzinnymi:	Główna perspektywa badawcza – poziom gospodarstwa domowego (mikro)	
<ul style="list-style-type: none">• Kształtowanie się ścieżek edukacyjnych członków gospodarstwa domowego: uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne. Typologia ścieżek edukacyjnych• Zamierzenia edukacyjne a realizacja ścieżek edukacyjnych – czynniki stymulujące i ograniczające aktywność edukacyjną w przebiegu życia, w tym powiązania między zachowaniami dotyczącymi rodziny i wyborami edukacyjnymi• Współzależności między przebiegiem edukacji i aktywności zawodowej – typy ścieżek edukacyjnych a przebieg pracy zawodowej• Wewnątrz i międzypokoleniowe zależności kształtowania kapitału ludzkiego w gospodarstwach domowych• Formy aktywności edukacyjnej, koszty aktywności, w tym koszty alternatywne. Oszacowanie poziomu i różnicowania prywatnych wydatków na edukację formalną i pozaformalną		
Zewnętrzne uwarunkowania decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych:		Główna perspektywa badawcza – poziom makro/mezo
<ul style="list-style-type: none">• Główne źródła deficytu kapitału ludzkiego w wymiarze mikro i makro, w ujęciu regionalnym oraz grup gospodarstw domowych• Współzależności między wykluczeniem społecznym a edukacją.• Wpływ krajowej i lokalnej polityki edukacyjnej na decyzje edukacyjne• Symulacyjna analiza skutków zmian polityki finansowania w systemie edukacyjnym dla decyzji edukacyjne gospodarstw domowych• Systemy finansowania edukacji – przejście od finansowania publiczno-prywatnego edukacji do mieszanych źródeł finansowania• Uwarunkowania zachowań gospodarstw domowych w kontekście polityki lokalnej: wpływ czynników lokalnych na zachowanie gospodarstw domowych		

Źródło: „Diagnoza i hipotezy badawcze” (2012)

Analizy prowadzone na podstawie danych pozyskanych w drugiej rundzie badania uwarunkowań decyzji dotyczyły wybranych problemów badawczych, stanowiących pogłębienie i poszerzenie analiz przeprowadzonych po pierwszej rundzie badania. Wykorzystano również dane panelowe, pozwalające na ocenę dynamiki uczestnictwa osób dorosłych w edukacji pozaformalnej, a także zmian dotyczących wykluczenia edukacyjnego. Syntetyczne omówienie wyników analiz, przedstawione w czwartej części, łączy ustalenia uzyskane w różnych zadaniach badawczych, odwołując się do omawianych zagadnień.

3. Metodyka zintegrowanego badania uwarunkowań decyzji edukacyjnych

Koncepcja badawcza, służąca ukazaniu procesu budowy kompetencji w przebiegu życia poprzez decyzje dotyczące inwestowania w kapitał ludzki podejmowane na poziomie gospodarstwa i wpływu różnych elementów otoczenia na wybory edukacyjne w różnych fazach przebiegu życia, polega na przeprowadzeniu wzajemnie powiązanych dwóch badań panelowych gospodarstw domowych:

- badania ogólnokrajowego reprezentatywnego na poziomie NUTS 2 (wojewódzkim) oraz
- badania na poziomie lokalnym (NUTS 4) w wybranych powiatach.

Określenie 'zintegrowane badania panelowe' oznacza integrację tych dwóch badań. W drugiej rundzie objęto nimi dwie populacje:

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

Operatem losowania był wykaz obwodów spisowych zawierających mieszkania. Operat losowania stanowi Urzędowy Rejestr Podziału Terytorialnego Kraju (system TERYT) będący w dyspozycji Głównego Urzędu Statystycznego. W operacie zaktualizowano klasy wielkości miejscowości i oznaczenie gmin na podstawie najnowszych danych populacyjnych GUS, aktualnych 31 grudnia 2012 r. („Ludność. Stan i struktura w przekroju terytorialnym”).

W badaniach zastosowano dwa rodzaje kwestionariuszy. Kwestionariusz gospodarstwa domowego wypełniany był w toku wywiadu bezpośredniego typu *face-to-face* (CAPI) z głową gospodarstwa domowego lub przedstawicielem gospodarstwa domowego najlepiej zorientowanym w sytuacji gospodarstwa i jego członków. Kwestionariusz indywidualny, składający się z części stałej oraz części modułowej, był skierowany do wszystkich dostępnych członków gospodarstwa domowego w wieku 15-65 lat. Kwestionariusz był wypełniany w toku wywiadu bezpośredniego typu *face-to-face* (CAPI lub PAPI) i zawierał pytania pozwalające uzyskać informacje o uwarunkowaniach podejmowanych decyzji dotyczących kształcenia zarówno dzieci, jak i dorosłych członków gospodarstw domowych, aspiracjach edukacyjnych ich członków oraz sytuacji zawodowej dorosłych członków tych gospodarstw.

Badanie zrealizowano na próbie ogólnopolskiej, gwarantującej reprezentatywność na poziomie ogólnopolskim oraz województw, oraz na próbie lokalnej, obejmującej powiaty „reprezentanty”. W drugiej rundzie zrealizowano łącznie w próbie przekrojowej 33 402 efektywne wywiady w gospodarstwach domowych, w tym 24 365 z próby ogólnopolskiej i 9037 z próby lokalnej, w tym w próbie panelowej 21 238 wywiadów

z próby ogólnopolskiej i 7975 z próby lokalnej. Wywiady indywidualne zrealizowano z 59 584 osobami w wieku 15-65 lat. Zastosowano odpowiednie systemy wag przekrojowych i panelowych, aby wyniki mogły być wykorzystane do interpretacji oraz do wnioskowania zarówno na całą populację gospodarstw domowych, jak i zbiorowość ich członków.

4. Główne wyniki analiz

Poniżej zestawiono najważniejsze i najciekawsze wyniki drugiej rundy badania w układzie odpowiadającym wyodrębnionym blokom analitycznym.

4.1. Subiektywna luka edukacyjna dorosłych

Subiektywna luka edukacyjna, rozumiana jako różnica między poziomem wykształcenia, jaki respondent chciał uzyskać, a osiągniętym poziomem wykształcenia, występuje u prawie 23% mężczyzn i 28% kobiet. Zakres jej występowania i jego zróżnicowanie wśród kobiet i mężczyzn zależą od ich biografii edukacyjnych opisywanych za pomocą zdefiniowanych w pierwszej rundzie badania zasadniczych ścieżek edukacyjnych, ale także od wieku, miejsca zamieszkania oraz roku ukończenia edukacji formalnej.

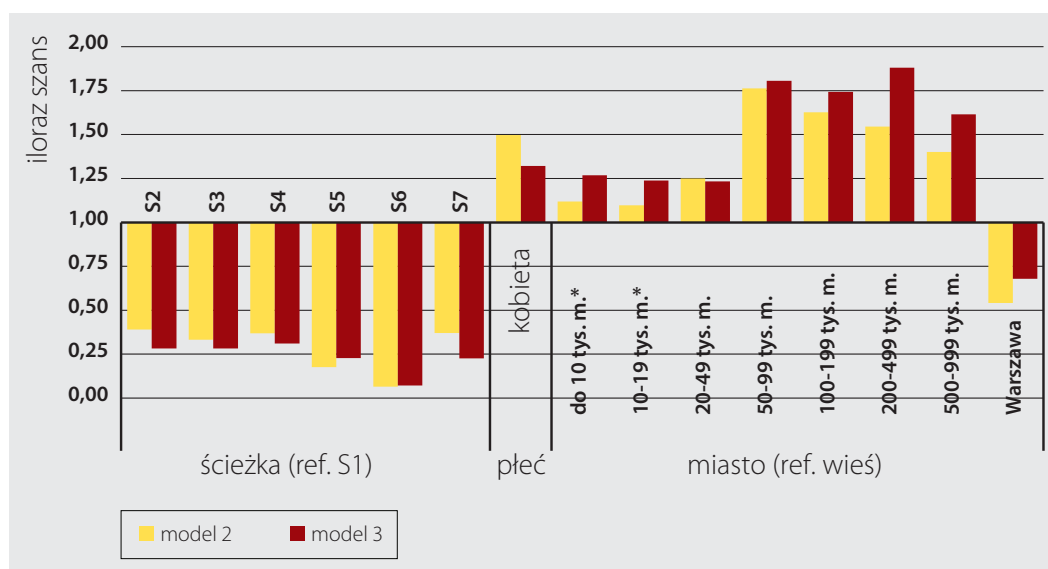
Ryzyko występowania subiektywnej luki edukacyjnej różni się w zależności od wykształcenia, płci, wieku respondentów oraz miejsca zamieszkania. Im wyższy osiągnięty poziom wykształcenia, reprezentowany przez ścieżki edukacyjne, tym mniejsze jest ryzyko wystąpienia subiektywnej luki edukacyjnej. Kobiety częściej przejawiają niezadowolenie z osiągniętego poziomu wykształcenia niż mężczyźni, podobnie u osób młodszych luka edukacyjna występuje częściej niż u osób starszych. Także generalnie w miastach ryzyko wystąpienia luki jest większe niż na wsi, choć nie ma prawidłowości polegającej na tym, że im większe miasto, tym mniejsze prawdopodobieństwo jej wystąpienia. Te zależności zdają się sygnalizować znaczenie aspiracji edukacyjnych Polaków dla wystąpienia luki, zarówno kobiety, jak i osoby młodsze czy mieszkańcy miast charakteryzują się bowiem lepszą strukturą wykształcenia. Utrzymywanie się terytorialnych różnic ryzyka występowania luki edukacyjnej może grozić polaryzacją społeczeństwa ze względu na poziom wykształcenia.

Porównanie zakresu występowania luki dla osób kończących edukację formalną w trzech wyodrębnionych okresach: przed transformacją społeczno-gospodarczą, w okresie transformacji i w czasie posttransformacyjnym (przed 1989, 1990-1999, 2000 i później) pokazuje, że zadowolenie Polaków z osiągniętego poziomu wykształcenia rosło.

Wyniki oszacowania modeli regresji logistycznej dla dwóch grup respondentów – tych, którzy ukończyli edukację formalną przed i po 1989 r. – pokazują odmienny wpływ niektórych rozpatrywanych zmiennych (ścieżka edukacyjna, płeć, miejsce zamieszkania) na prawdopodobieństwo wystąpienia luki edukacyjnej. Osoby, które osiągnęły wykształcenie co najwyżej średnie zgodnie ze ścieżkami typowymi (S2, S3, S4) przed 1989 r., mają mniejsze ryzyko wystąpienia luki edukacyjnej niż osoby, które te same ścieżki edukacyjne ukończyły po roku 1989, co zdaje się wskazywać zarówno na rosnące aspiracje edukacyjne, jak i wzrost świadomości własnych niedostatków. Podobnie awans edukacyjny kobiet

w ostatnich dwóch dekadach przekłada się na ich większą satysfakcję z własnego wykształcenia względem satysfakcji odczuwanej przez mężczyzn, gdyż przed 1989 r. kobiety były bardziej niezadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia w porównaniu z mężczyznami niż kobiety, które ukończyły edukację po roku 1989. Także porównanie wpływu wielkości miast na występowanie luki edukacyjnej wskazuje na rosnącą w miastach świadomość konieczności uzupełniania wykształcenia, co może pogłębić wyraźnie niekorzystne dla mieszkańców wsi różnice w poziomie wykształcenia.

Rysunek 3. Zróżnicowanie prawdopodobieństwa wystąpienia luki edukacyjnej według ścieżki edukacyjnej, płci i klasy miejscowości oraz okresu ukończenia edukacji (model 2 – do 1989 r., model 3 – po 1989 r.)



Uwaga: * oznaczono nieistotne statystycznie oceny ilorazu szans

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: I i II runda

Ważnym powodem wystąpienia luki edukacyjnej dla mężczyzn, niezależnie od okresu, w którym ukończyli naukę, była chęć usamodzielnienia się, bardziej znacząca dla mieszkańców miast niż wsi, a następnie brak chęci do nauki. Kobiety wskazywały przede wszystkim na brak środków na naukę, przy czym w kolejnych okresach (przed 1989 r., 1990-1999, 2000 i później) znaczenie tego powodu nieco się zmniejszyło.

Ranga przyczyn wystąpienia luki edukacyjnej jest zróżnicowana w zależności od ścieżki edukacyjnej. Dla osób o wykształceniu poniżej średniego największe znaczenie miała zła sytuacja materialna, natomiast brak środków na naukę był powodem wystąpienia luki edukacyjnej dla tych, którzy zrealizowali nietypową ścieżkę S7, charakteryzującą się – między innymi – przerwami w podejmowaniu w kolejnych latach nauki w systemie

formalnym na następujących po sobie poziomach edukacji. Najważniejszą przyczyną wystąpienia luki wśród osób realizujących pozostałe ścieżki, ważniejszą dla mężczyzn niż dla kobiet, była chęć usamodzielnienia się. Niebagatelnym powodem dla kobiet była ciąża i opieka nad dzieckiem.

Osoby niezadowolone z osiągniętego poziomu wykształcenia, czyli te, u których wystąpiła luka edukacyjna, tworzą grupę potencjalnie zainteresowanych poszukiwaniem różnych form uzupełniania swego wykształcenia. Jednak jedynie 8% z tej grupy deklaruje zamiar podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większa skłonność do jego uzupełniania w ten sposób, przy czym kobiety są bardziej skłonne do podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej niż mężczyźni. Im starsza osoba, tym mniejsze prawdopodobieństwo deklarowania zamiaru podjęcia nauki w systemie formalnym. Ponadto mieszkańcy miast chętniej deklarują zamiar podjęcia nauki w porównaniu z mieszkańcami wsi.

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

4.2. Kształcenie i doksztalcanie się Polaków w świetle wyników badania UDE

Kształcenie przed wejściem na rynek pracy i uczenie się przez całe życie, także w czasie aktywności zawodowej, zapobiegają deprecjacji kapitału ludzkiego w czasie i są sposobem na podtrzymanie produktywności zasobów pracy, której ranga rośnie w warunkach zmieniającej się struktury wieku populacji w krajach rozwiniętych. Wagę uczenia się przez całe życie podkreśla między innymi cel wyznaczony w strategii Europa 2020, który ma być osiągnięty do 2020 r. – przynajmniej 15% populacji w wieku 25-64 ma uczestniczyć w kształceniu ustawicznym, czyli o 2,5 p.p. więcej niż cel postawiony w Strategii Lizbońskiej (Komisja Europejska 2010).

Dla oceny zachodzących trendów i zjawisk w ujęciu przekrojowym ważne jest pokazanie ich tła makroekonomicznego i zmian instytucjonalnych, mogących wpływać na aktywność zawodową albo edukacyjną w Polsce. W latach 2013 i 2014 sytuacja na rynku pracy powoli poprawiała się, wskaźnik zatrudnienia rósł, a stopa bezrobocia malała. Mężczyźni pracowali częściej niż kobiety, z największą różnicą – wynoszącą kilkanaście punktów procentowych – w najstarszej grupie wieku: 55-64 lata. Aktywne zawodowo kobiety były częściej bezrobotne. Istotną zmianą instytucjonalną, która mogła mieć wpływ na aktywność zawodową osób starszych, było stopniowe podnoszenie od początku 2013 r. wieku emerytalnego kobiet i mężczyzn⁴: powszechny wiek emerytalny, w którym kobiety mogą odejść na emeryturę, rośnie (od 60 lat na koniec 2012 r.) o jeden miesiąc co kwartał, a dla mężczyzn urodzonych od 1 stycznia do 31 marca 1949 r. wiek ten wynosi 65 lat i 5 miesięcy i rośnie o jeden miesiąc co kwartał, by osiągnąć dla obu płci wiek 67 lat w 2040 r.

⁴ Por. ustawa z 11 maja 2012 r. o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2012 r., poz. 637).

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

4.2.1. Niezadowolenie z osiągniętego wykształcenia a uczenie się przez całe życie

Korzystanie z edukacji pozaformalnej stanowi jedną z form ograniczania subiektywnej luki edukacyjnej. Jednak generalnie uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatniego roku deklarowało tylko 12% badanych, przy czym zaangażowanie się osób dorosłych w ten typ edukacji różni się w zależności od czynników społeczno-ekonomicznych. Wyniki badania UDE potwierdzają zjawiska obserwowane również w innych badaniach. Rzadziej z tej formy nauki korzystają osoby starsze niż młodsze, które ukończyły kształcenie formalne po 2000 r., nieco rzadziej mężczyźni niż kobiety, częściej mieszkańcy miast niż wsi. Ważnym czynnikiem związanym z częstością korzystania z edukacji formalnej jest wykształcenie. Wśród wszystkich osób, które miały wykształcenie wyższe magisterskie, ponad 28% uczestniczyło w edukacji pozaformalnej, podczas gdy wśród osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym – tylko 5%.

Wśród osób z luką edukacyjną, które nie mają zamiaru uzupełniać swego wykształcenia, podejmując naukę w systemie edukacji formalnej, także występuje selektywność zaangażowania w edukację pozaformalną według wykształcenia. Dodatkowo znaczenie tej formy zdobywania kompetencji oraz uzyskiwania kwalifikacji doceniają bardziej osoby, które najwyższy poziom swojego wykształcenia osiągnęły do 1989 r., zwłaszcza te z wyższymi poziomami wykształcenia. Osoby te częściej uczestniczą w tej formie aktywności edukacyjnej niż osoby, które ukończyły edukację po 1989 r.

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

Osoby, u których nie występuje luka edukacyjna, są mniej skłonne do udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji w porównaniu z respondentami z luką edukacyjną, którzy nie zamierzają podjąć nauki w systemie edukacji formalnej. Zadowoleni ze swego wykształcenia uzyskanego po 1989 r. relatywnie częściej uzupełniają swe kwalifikacje w porównaniu z osobami z luką edukacyjną niż osoby zadowolone z wykształcenia ukończonego przed 1989 r., co wskazuje nie tylko na odmienną motywację do dokończenia się, ale także zdaje się sygnalizować inne postawy wobec kształcenia się przez całe życie w rozważanych grupach respondentów. Mniejsza skłonność do dokończenia się osób, które zakończyły edukację formalną przed 1989 r. i są zadowolone ze swego wykształcenia, wobec szybko zmieniających się warunków życia i pracy prowadzić może do wykluczenia edukacyjnego i społecznego tej grupy.

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

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

W analizach aktywności edukacyjnej respondentów z luką edukacyjną, mającej albo formę zamiaru podjęcia nauki w systemie edukacji formalnej, albo zaangażowania w aktywność związaną z podnoszeniem kwalifikacji, uwzględniono dodatkowe zmienne – bieżący status na rynku pracy, sytuację rodzinną (wiek najmłodszego dziecka, obecność osoby niepełnosprawnej w gospodarstwie domowym), sytuację materialną. Miały one odmiennie znaczenie dla obu wyróżnionych form aktywności edukacyjnej. Bieżący status na rynku pracy nie miał znaczenia dla zamiaru podjęcia nauki, ale pozostawanie w zatrudnieniu znacząco zwiększało prawdopodobieństwo udziału w edukacji pozaformalnej w porównaniu z osobami niepracującymi. Z kolei obecność osoby niepełnosprawnej ograniczała zamierzenia podjęcia nauki, a nie miała znaczenia dla udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji.

Wyniki dotyczące wpływu dzieci (poprzez wiek najmłodszego dziecka) zdają się wskazywać na występowanie konfliktu między alokacją zasobów (czas, dochody)

w edukację dzieci (szkoła, studia) oraz dokształcanie własne rodziców, którzy są niezadowoleni z osiągniętego poziomu wykształcenia. Posiadanie najmłodszego dziecka w wieku 0-12 oraz 13-19 lat ogranicza zamiary podjęcia nauki przez rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci.

Wiek najmłodszego dziecka ma znaczenie także dla udziału w aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji zarówno przez populację respondentów z luką edukacyjną, jak i populację tworzoną przez osoby bez luki oraz z luką edukacyjną. Zmienna ta ma nieco odmienne znaczenie dla tych, którzy kończyli swą edukację przed 1989 r., i dla tych, którzy czynili to później. W pierwszej grupie respondentów obecność najmłodszych dzieci w wieku szkolnym 7-12 lub 13-19 lat oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej ogranicza aktywność edukacyjną rodziców w porównaniu z osobami bez dzieci. Dla respondentów, którzy kończyli swą edukację po 1989 r., destymulantą ich aktywności edukacyjnej jest obecność najmłodszych dzieci w przedziale 0-3 lata oraz dzieci w wieku 20 lat i więcej. Wyniki przemawiają za hipotezą o ewentualnej konkurencyjności między edukacją dzieci i dokształcaniem rodziców. Ten problem – konkurencyjności, w przypadku jednoczesnego kształcenia dzieci i dorosłych – wymaga dyskusji nad organizacją kształcenia i dokształcania oraz mechanizmami finansowania edukacji obowiązkowej dzieci i młodzieży oraz edukacji dorosłych.

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

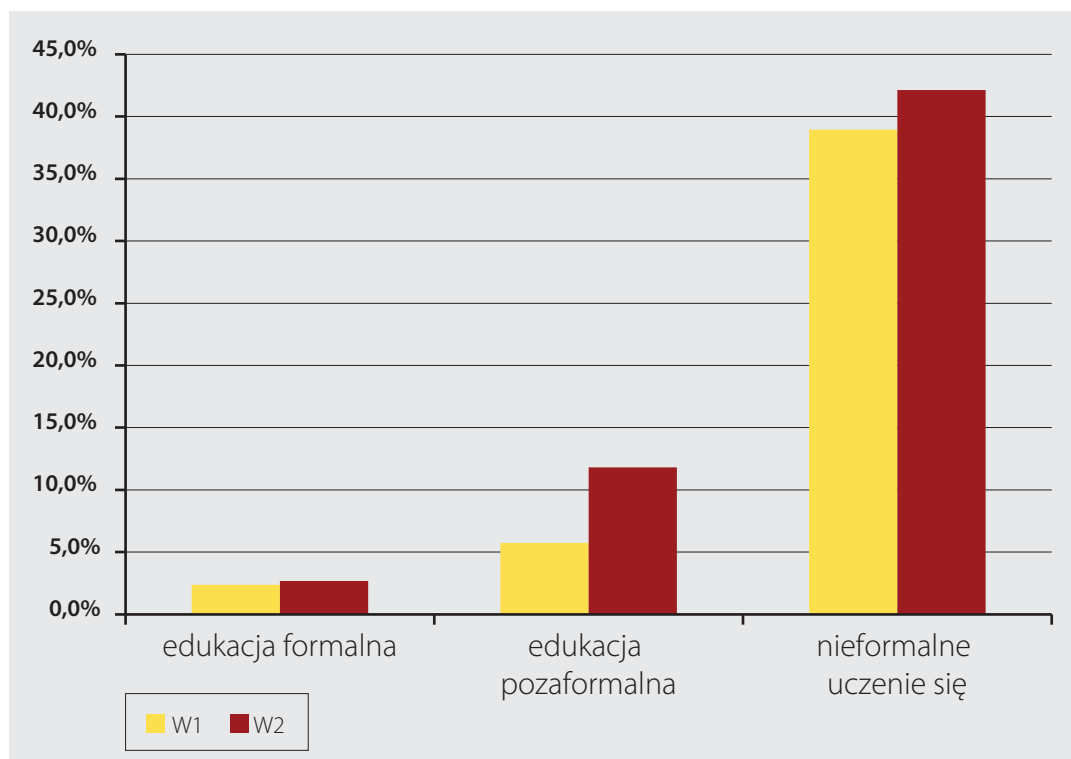
Ustalenia, dotyczące zarówno nasilenia subiektywnej luki edukacyjnej, jak i możliwości jej ograniczenia poprzez zamiar podjęcia nauki czy uczestniczenie w jakiegokolwiek innej aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji według wykształcenia, miejsca zamieszkania czy okresu ukończenia edukacji, sygnalizują możliwe narastanie różnic między grupami ludności o niskim poziomie wykształcenia i braku aspiracji edukacyjnych, grupami biernymi edukacyjnie i tymi, które odczuwają niedosyt z osiągniętego wykształcenia (mimo relatywnie wyższego jego poziomu) i są aktywne edukacyjnie. Zapewne jednym ze źródeł zróżnicowania aktywności edukacyjnej według miejsca zamieszkania jest dostępność usług edukacyjnych w rozważanych

formach – mieszkańcy wsi jako ważny powód niepodejmowania edukacji pozaformalnej podawali brak odpowiedniej oferty w miejscu zamieszkania. Jednak wśród przyczyn takich decyzji respondenci wymieniali: brak potrzeby kształcenia pozaformalnego (około 1/3 badanych), brak zainteresowania takim działaniem (co czwarty badany), braku czasu (około 30% badanych).

4.2.2. Aktywność edukacyjna i jej zmiany a aktywność zawodowa

Wyniki badania wskazują, że między pierwszą i drugą rundą badania zwiększył się odsetek osób uczących się, w szczególności w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. Aktywność edukacyjna jest warunkowana sytuacją na rynku pracy, przy czym wpływa na nią nie tylko fakt zatrudnienia, ale również długość okresu zatrudnienia. Chociaż najsilniej swoją aktywność edukacyjną w tych formach intensyfikowały osoby bezrobotne, to jednak nadal osoby pracujące dokończają się częściej niż osoby bezrobotne. Jednocześnie tylko niewielki odsetek bezrobotnych podejmujących pracę zaczynał w tym samym czasie uczestnictwo w szkoleniach, co wskazuje, że wśród pracujących częściej podnoszą swoje kwalifikacje osoby, które już dłuższy czas pracują, niż te, które pracę rozpoczęły niedawno.

Rysunek 4. Uczestnictwo w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnym uczeniu się w latach 2013 (W1) i 2014 (W2), osoby w wieku 25-64 lata



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: I i II runda

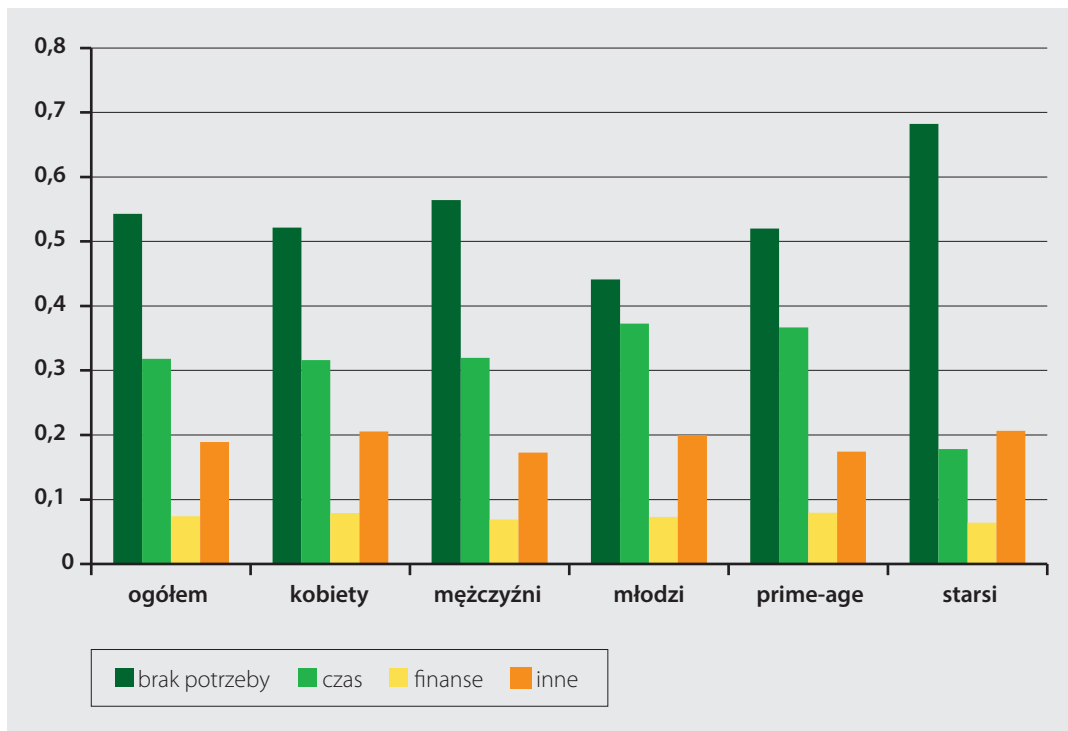
Wzrosło także uczestnictwo Polaków w różnych formach uczenia się. Jednakże skala rotacji między osobami aktywnymi i biernymi edukacyjnie jest bardzo niska, a podnoszący swoje kwalifikacje w okresie ujętym w badaniu (2013-2014) to w dużej mierze te same osoby. Spośród osób, które dokształcały się formalnie w trakcie pierwszej rundy badania (2013 r.) 57% kontynuowało je rok później. Jednocześnie w 2014 r. tylko 1% spośród tych, którzy nie zadeklarowali uczestnictwa w formalnej edukacji rok wcześniej, dokształcało się w formalnych ramach w 2014 r.

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

Podobnie jak w przypadku ustaleń dotyczących wpływu subiektywnej oceny sytuacji materialnej nie odnotowano wyraźnego związku między dochodami osób w gospodarstwie domowym (*per capita*) a zaangażowaniem respondentów w dokształcanie się. Innymi słowy, przy uwzględnieniu wpływu innych cech, sytuacja dochodowa gospodarstwa w kształtowaniu decyzji edukacyjnych nie jest statystycznie istotna i kwestie finansowe (dochody gospodarstwa domowego, ograniczenia budżetowe) nie są znaczącą barierą uczestnictwa w podnoszeniu kwalifikacji. Nie zmienia tego fakt, że w zdecydowanej większości przypadków respondenci sami sponsorowali swoje uczestnictwo w edukacji (pozaformalnej), nawet to powiązane z rynkiem pracy.

Najczęstszym powodem rezygnacji z podnoszenia swoich kwalifikacji jest brak takiej potrzeby. Co trzecia osoba w wieku do 55 lat deklaruje, że to brak czasu ogranicza jej możliwość dokształcania się. Z podobnych względów respondenci nie poszukują informacji o dostępnych możliwościach szkolenia się. Wyjątkowo często brak potrzeby podnoszenia kwalifikacji deklarują osoby w wieku 50-65 lat, choć są przeciętnie rzecz biorąc słabiej wykształcone, mają większe luki kompetencyjne i co czwarta z nich deklaruje, że osiągnęła niższy poziom wykształcenia formalnego niż chciała. Ukończenie szkoły zasadniczej zawodowej, które wiąże się ze zdobyciem określonego zawodu, powoduje, że już na początku swojej kariery młode osoby nie widzą potrzeby edukacji i kształcenia, nie mają motywacji do kształcenia i chęci doskonalenia swoich kompetencji. Jeśli na tym etapie tej motywacji nie będzie, to w późniejszym okresie, w tym będąc w starszym wieku, te osoby nie będą miały takiej motywacji.

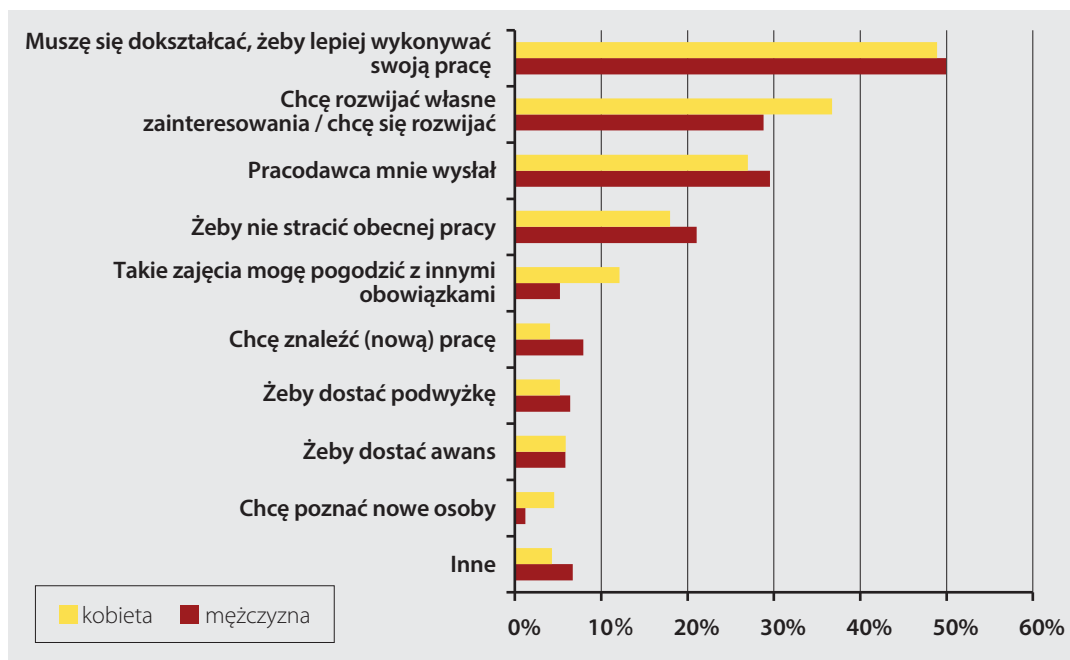
Rysunek 5. Przyczyny braku podnoszenia swoich kwalifikacji (edukacja pozaformalna)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Decyzja o podjęciu aktywności edukacyjnej determinowana jest przede wszystkim sytuacją zawodową: poszukiwaniem nowej pracy, ryzykiem utraty obecnej, perspektywą awansu lub podwyżki czy też wypełnieniem polecenia przełożonego. Perspektywa rynku pracy jest deklарowana jako istotna także przez osoby bierne zawodowo (w wieku 25-64), a więc te, które pracy nie mają ani jej nie poszukują, ale zapewne myślą o powrocie do pracy w dłuższej perspektywie czasowej. Co więcej, aktywność zawodowa jest dodatnio skorelowana z aktywnością edukacyjną w starszym wieku i z późniejszym przechodzeniem na emeryturę, ponieważ pracownicy mają rynkowe bodźce do inwestycji w poszerzanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności. Jest to argumentem na rzecz prowadzenia polityki ograniczającej zachęty do wczesnego odchodzenia na emeryturę i tworzącej zachęty do dłuższej pracy. Osoby, które są bierne zawodowo w starszym wieku, mają małe szanse powrotu do aktywności, tym niższe, im niższy jest poziom wykształcenia formalnego takiej osoby.

Rysunek 6. Powody podnoszenia kwalifikacji wymieniane przez przynajmniej 3% respondentów



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Zależności między obiema formami aktywności w starszym wieku są dwukierunkowe. Dodatkowo wiek silnie wpływa na szanse bierności zawodowej. Im starsze są osoby, tym większa szansa, że nie będą aktywne zawodowo, szczególnie kiedy osiągną wiek uprawniający do emerytury. Gorsze zdrowie, mierzone deklarowanym ograniczeniem sprawności, także silnie zwiększa szanse bierności zawodowej, co jest zgodne z wynikami dotychczasowych badań dla Polski oraz dla innych krajów. Osoby w wieku 50-65 lat mieszkające na wsi są w większym stopniu aktywne zawodowo. Wiąże się to ze specyfiką pracy w rolnictwie, w którym często gospodarstwa są prowadzone rodzinie, i potwierdza tezę o wpływie typu zatrudnienia na aktywność osób starszych.

W zdecydowanej większości przypadków respondenci sami sponsorowali swoje uczestnictwo w edukacji (pozaformalnej), nawet to powiązane z rynkiem pracy. Dotyczy to 90% uczestników studiów podyplomowych, ponad 60% uczestników kursów i szkoleń zawodowych, 85% osób uczących się języków obcych oraz prawie 80% uczestników pozostałych aktywności, takich jak zajęcia sportowe, artystyczne czy kursy prawa jazdy. W drugiej kolejności uczestnictwo w edukacji finansują pracodawcy. Pozostałe źródła finansowania (w tym środki publiczne) były wymieniane znacznie rzadziej.

Respondenci widzą korzyść ze swojego uczenia się. Prawie 2/3 ankieterów uznało, że udział w pozaformalnym doksztalaniu się pozwala im lepiej wykonywać pracę, a prawie 12% respondentów dzięki dodatkowej edukacji dostało w pracy

awans lub podwyżkę. Ponad 41% osób zadeklarowało, że dokonane wybory edukacyjne pozwoliły im rozwinąć własne zainteresowania. Tylko 2% ankietowanych uznało, że wybór był zupełnie nietrafny i okazał się stratą czasu i pieniędzy.

4.3. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne

W projekcie UDE wykluczenie edukacyjne jest utożsamiane z niskim poziomem wykształcenia⁵. Za osoby o niskim poziomie wykształcenia uważane są osoby w wieku 25-65 lat mające co najwyżej ukończone gimnazjum (lub ośmioletnią szkołę podstawową) oraz w wieku 18-24 lata mające co najwyżej ukończone gimnazjum i nie kontynuujące nauki. Takie rozwiązanie przyjmowane jest w analizach porównawczych wykluczenia społecznego, prowadzonych w ramach Unii Europejskiej (por. np. Atkinson, Cantillan, Marlier i Nolan, 2002). Ponadto w analizach została wyróżniona dodatkowa grupa osób podlegających wykluczeniu edukacyjnemu, a mianowicie osoby niepracujące i nie kontynuujące nauki (NEET) w wieku do 34 lat.

4.3.1. Czynniki wpływające na osiągnięcie poziomu wykształcenia

Wyniki analizy pozwalają zdefiniować zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie czynniki osiąganego poziomu wykształcenia. Generalnie przeprowadzona analiza czynników wpływających na osiągnięty poziom wykształcenia wykazała, że poza wykształceniem rodziców o osiągniętym poziomie wykształcenia decydują takie czynniki, jak: motywacja wyboru szkoły, charakterystyki domu rodzinnego, a także płeć, dodatkowa aktywność edukacyjna obejmująca uczestnictwo w edukacji przedszkolnej oraz udział w zajęciach dodatkowych. Jakość kształcenia i zgodność profilu kształcenia z zainteresowaniami są stymulantami osiąganego poziomu wykształcenia. Ci, którzy kierowali się tymi motywami, osiągnęli wykształcenie wyższe. Natomiast osoby, które kierowały się w wyborze swojego ostatecznego etapu edukacji szansą znalezienia dobrej pracy oraz bliskością miejsca zamieszkania, charakteryzują się relatywnie niższym osiągniętym poziomem wykształcenia. Jednak ze względu na to, że znaczenie i sposób oddziaływania tych czynników różnią się w zależności od poziomu wykształcenia, poniżej omówiony jest krótko ich wpływ na wyróżnione poziomy wykształcenia.

Poziom wykształcenia rodziców ogranicza ryzyko braku wykształcenia lub wykształcenia na poziomie podstawowym lub gimnazjalnym dzieci. Większy wpływ bezpośredni odnotowano dla czynników związanych z motywacjami edukacyjnymi. Wybory edukacyjne podyktowane prestiżem (renomą) szkoły wpływały na zwiększenie ryzyka braku wykształcenia, natomiast wybór profilu nauczania zgodnego z zainteresowaniami czy podyktowany szansą na znalezienie dobrej pracy ograniczały to ryzyko. Wśród charakterystyk domu rodzinnego mających pośredni wpływ na zmniejszenie ryzyka braku wykształcenia występują silne więzi rodzinne (których wpływ na zmniejszenie ryzyka braku wykształcenia jest podobny do tego związanego z poziomem wykształcenia rodziców) oraz wspólne spędzanie wolnego czasu. Ponadto czynnikami, które wpływają bezpośrednio na ograniczenie ryzyka braku wykształcenia, jest uczęszczanie do przedszkola oraz na zajęcia dodatkowe.

⁵ W przeprowadzonym badaniu empirycznym nie jest badany, ze względu na brak danych, poziom kompetencji poza kompetencjami cywilizacyjnymi.

Czynnikami pośrednio ograniczającymi ryzyko osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury są: wykształcenie rodziców, wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym takie jak dobre wykształcenie oraz, w niewielkim stopniu, prestiżowa praca i wysoki status materialny, silne więzi rodzinne, wspólne spędzanie wolnego czasu. Niewielki wpływ ma również klasa miejscowości zamieszkania. Postrzeganie przez respondentów rodzinnego domu jako zamożnego zwiększa ryzyko niskiego wykształcenia. Bezpośredni wpływ na zmniejszenie ryzyka osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego bez matury miało zainteresowanie rodziców edukacją dziecka (nieznaczny wpływ), a także motywacje wyborów edukacyjnych: prestiż szkoły, jakość nauczania, profil związany z zainteresowaniami. Natomiast możliwość znalezienia pracy po zakończeniu szkoły oraz odległość od szkoły bezpośrednio wpływają na zwiększenie ryzyka osiągnięcia tego poziomu wykształcenia, co potwierdza hipotezę, że osoby ukierunkowane na szybkie znalezienie zatrudnienia wybierają kształcenie zawodowe, prowadzące do relatywnie szybkiej możliwości rozpoczęcia aktywności zawodowej.

Wczesne rodzicielstwo zwiększa ryzyko uzyskania wykształcenia poniżej maturalnego jako najwyższego poziomu edukacji. Ustalenia te potwierdzają zarówno wyniki uzyskane w analizach danych z pierwszej rundy badania UDE, wskazujące na to, że wczesne posiadanie dziecka może mieć wpływ na ograniczenie dalszych planów związanych z osiąganiem wyższych poziomów wykształcenia (matura, wykształcenie wyższe), jak i komentowane wcześniej przyczyny występowania luki edukacyjnej wśród kobiet.

Osiągnięciu wykształcenia na poziomie maturalnym w pośredni sposób sprzyjają: wzorce kulturowe w rodzinie, wyznaczniki sukcesu związane z rodziną oraz dobrym wykształceniem, silne więzi rodzinne oraz płeć. Bezpośredni wpływ na osiągnięcie wykształcenia maturalnego ma wybór szkoły związany z jakością nauczania. Do zmiennych ograniczających ryzyko osiągnięcia wykształcenia maturalnego przez wpływ pośredni należą: prestiżowa praca, wysoki status materialny, wspólne spędzanie wolnego czasu w domu rodzinnym oraz płeć. W przypadku płci łączny efekt – bezpośredni i pośredni – jest dodatni, co oznacza, że czynniki pośrednie (zapewne związane z wczesnym rodzicielstwem) mają większe znaczenie dla zakończenia edukacji formalnej na tym etapie. Bezpośredni wpływ na zmniejszenie ryzyka osiągnięcia tego poziomu wykształcenia ma również uczęszczanie na zajęcia dodatkowe (zapewne na korzyść wykształcenia wyższego).

Osiągnięciu wyższego wykształcenia sprzyjają: wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym związane z osiągnięciem dobrego wykształcenia, wzorce kulturowe oraz poziom wykształcenia rodziców i silne więzi rodzinne. W mniejszym stopniu czynnikami takimi są również wspólne spędzanie wolnego czasu i klasa miejscowości zamieszkania. Stymulantami o bezpośrednim charakterze są: uczęszczanie na zajęcia dodatkowe, płeć, motywacje wyboru szkoły takie jak wybór profilu zgodny z zainteresowaniami, jakość nauczania oraz prestiż szkoły, a także uczęszczanie do przedszkola. W przypadku płci większe jest oddziaływanie czynnika bezpośredniego, co oznacza, że kobiety mają wyższe prawdopodobieństwo uzyskania wyższego poziomu wykształcenia. Na zmniejszenie szansy na osiągnięcie wykształcenia wyższego wpływają pośrednio zamożność domu rodzinnego, płeć, wyznaczniki sukcesu w domu rodzinnym

związane z rodziną oraz prestiżową pracą. Bezpośredni wpływ mają czynniki dotyczące motywacji wyboru szkoły: z powodu znalezienia pracy po zakończeniu szkoły oraz bliższej odległości od szkoły, jak również wczesne rodzicielstwo.

4.3.2. Wykluczenie edukacyjne a wykluczenie społeczne

Wykluczenie edukacyjne, rozumiane jako osiągnięcie niskiego poziomu wykształcenia lub bierność edukacyjna i zawodowa (NEET), zwiększa ryzyko wykluczenia społecznego w różnych jego wymiarach – kompetencji cywilizacyjnych, rynku pracy, w obszarze materialnych warunków kształcenia i rozwoju, a także wypoczynku i ochrony zdrowia. Niemal wszystkie osoby z niskim poziomem wykształcenia i $\frac{3}{4}$ osób biernych edukacyjnie i zawodowo są wykluczone w obszarze kompetencji cywilizacyjnych. W obszarze rynku pracy jest wykluczonych 60% osób z niskim wykształceniem oraz wszystkie osoby NEET. Ponad połowa osób wykluczonych edukacyjnie (w porównaniu z niecałymi 40% osób niewykluczonych edukacyjnie) jest również wykluczona w obszarze wypoczynku.

Występowanie osób dorosłych wykluczonych edukacyjnie w gospodarstwie domowym sprzyja również zwiększeniu ryzyka wykluczenia oraz powiększa głębokość wykluczenia dzieci w wieku 4-14 lat w różnych wymiarach wykluczenia, w tym w obszarze materialnych warunków kształcenia i rozwoju, a także wypoczynku i ochrony zdrowia. Oznacza to, że dzieci w gospodarstwach domowych z osobami wykluczonymi edukacyjnie mają gorsze warunki kształcenia i rozwoju, co sprzyja dziedziczeniu niskiego poziomu kapitału ludzkiego przez kolejne pokolenia.

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

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

Panelowy charakter badania UDE pozwala na określenie mobilności osób w grupie wykluczonych edukacyjnie w latach 2013-2014. Mobilność osób ze względu na ich status

przynależności do grupy osób o niskim poziomie wykształcenia nie była w ujęciu absolutnym znacząca i dotyczyła tylko 2,8% osób, które brały udział w obu rundach badania. Jednakże aż około 22% osób, które miały niski poziom wykształcenia w 2013 r., podjęło naukę i tym samym opuściło grupę osób wykluczonych edukacyjnie w 2014 r.

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

4.4. Międzypokoleniowe uwarunkowania kształtowania kapitału ludzkiego

4.4.1. Przedszkolne, szkolne i pozaszkolne aktywności edukacyjne dzieci i rodziców

W celu identyfikacji roli rodziny, charakterystyki gospodarstwa domowego, a także innych uwarunkowań związanych z kształtowaniem kapitału ludzkiego przeprowadzono analizy:

- uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej trwającej dłużej niż 1 rok,
- udziału rodziców w aktywności edukacyjnej dzieci oraz współpracy rodziców ze szkołą,
- udziału dzieci i młodzieży w zajęciach dodatkowych.

Aktywności te zostały wybrane ze względu na ich ponadobowiązkowy charakter, który wskazuje na potencjalne zaangażowanie rodziców w działania i aktywności, które przyczyniają się do zwiększania kompetencji i wyników edukacyjnych osiągniętych przez dzieci i młodzież, począwszy od edukacji przedszkolnej do gimnazjalnej włącznie.

Otrzymane wyniki wskazują, że rodzice uczestniczą w aktywności edukacyjnej swoich dzieci. Odbywa się to zarówno przez decyzje dotyczące ich uczestnictwa w edukacji przedszkolnej, zaangażowanie w aktywność edukacyjną w szkole oraz w domu, jak również przez zapewnienie uczestnictwa dzieci w różnych zajęciach dodatkowych. Analiza danych UDE wskazuje na to, że wykształceni rodzice, a także zamieszkali w większych miastach, angażują swoje zasoby (zarówno czasu, jak i finansowe) w większym stopniu niż rodzice z niższymi poziomami wykształcenia czy zamieszkali na wsi i w mniejszych miejscowościach.

Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem dłużej uczą się w przedszkolach, co oznacza, że już na bardzo wczesnym etapie występuje swoistego rodzaju efekt selekcji. Zwiększenie dostępności (także finansowej) przedszkoli oraz wprowadzenie

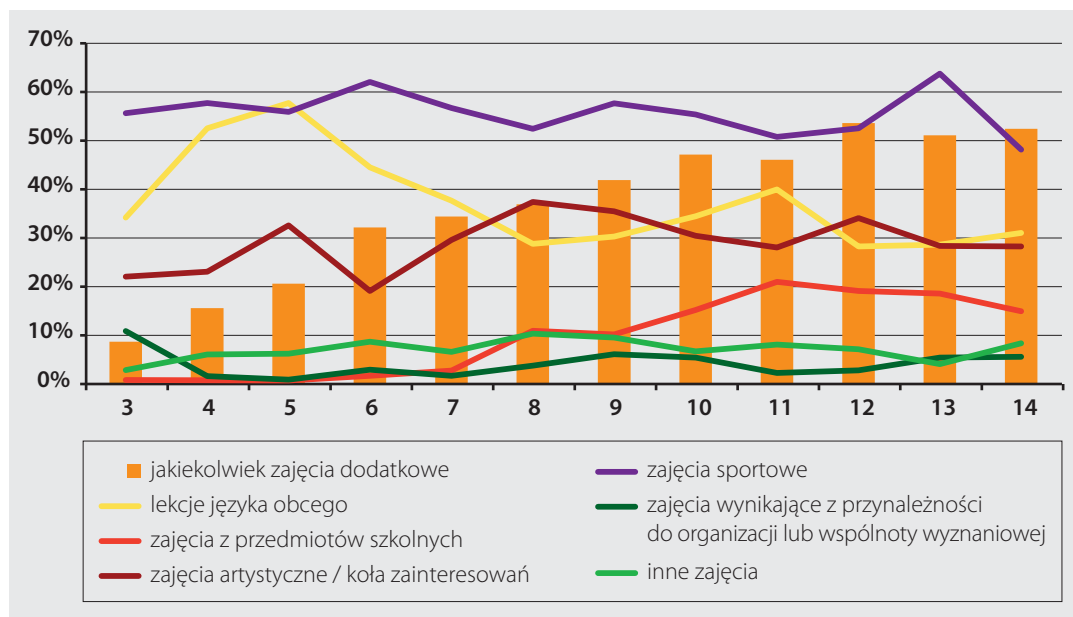
obowiązku nauki przedszkolnej dla pięcioletków spowodowało zmniejszenie nierówności w dostępie do edukacji przedszkolnej, ale ich nie wyeliminowało.

Wiek dziecka jest ważnym wyznacznikiem zaangażowania rodziców w organizację wydarzeń szkolnych. Rodzice częściej angażują się w organizację wydarzeń dzieci w przedszkolach i w podstawówce, zaangażowanie maleje wraz z wiekiem dzieci, co jest wnioskiem dość intuicyjnym – na wczesnych etapach nauki organizacja wycieczek, wyjazdów na basen itp. wymaga zapewnienia większej liczby opiekunów niż wśród starszych dzieci.

Rodzice lub inne osoby z gospodarstwa domowego często pomagają młodszym dzieciom w nauce. W przypadku dzieci w klasach 1-3 dotyczy to 80% rodziców (lub innych osób w gospodarstwie domowym). Z wiekiem dzieci maleje odsetek rodziców pomagających dzieciom w nauce – w gimnazjum zjawisko to jest przeciętnie dwukrotnie rzadsze niż w najmłodszych klasach szkoły podstawowej. Również w tym przypadku częściej pomoc dzieciom deklarują rodzice posiadający wyższe wykształcenie, jak również ci zamieszkali w dużych miastach.

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

Rysunek 7. Odsetek dzieci uczestniczących w zajęciach dodatkowych według wieku



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Wyniki modelu regresji logistycznej wskazują, że płeć dziecka jest istotnym czynnikiem dla rodzaju aktywności pozalekcyjnej. Dziewczynki w sposób statystycznie istotny rzadziej uczestniczą w zajęciach sportowych, natomiast częściej w zajęciach rozwijających zainteresowania lub przedmiotowych, a także zajęciach językowych. Częściej niż chłopcy uczestniczą również w więcej niż jednej aktywności.

Statystycznie istotne efekty obserwujemy również w przypadku uczniów na różnych etapach edukacji. Uczniowie szkoły podstawowej statystycznie częściej niż gimnazjaliści uczestniczą w zajęciach sportowych. Uczniowie klas 1-3 statystycznie rzadziej uczestniczą w zajęciach z języków obcych, a uczniowie klas 4-6 częściej biorą udział w zajęciach związanych z zainteresowaniami bądź przedmiotami szkolnymi, częściej też łączą więcej niż jedno dodatkowe zajęcia. Można postawić hipotezę, że wraz ze wzrostem obciążeń związanych z nauką na etapie gimnazjalnym zmniejsza się możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach.

Istotne statystycznie różnice obserwujemy również w przypadku miejsca zamieszkania. Dzieci zamieszkałe na wsi rzadziej uczestniczą w zajęciach z języków obcych, a także rzadziej łączą więcej niż jedną dodatkową aktywność.

Status na rynku pracy nie ma statystycznie istotnego związku z aktywnością edukacyjną dzieci, natomiast obserwujemy istotne efekty w przypadku wykształcenia rodziców. Dzieci matek z wykształceniem poniżej wyższego statystycznie istotnie rzadziej niż dzieci matek z wyższym wykształceniem uczestniczą w zajęciach z języka obcego. Również zajęcia związane z zainteresowaniami i przedmiotami, a także łączenie więcej niż jednego zajęcia rzadziej zdarza się wśród dzieci, których matki mają odpowiednio wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz gimnazjalne lub niższe. W przypadku ostatnich dwóch typów dodatkowej aktywności obserwujemy również statystycznie istotne efekty związane z wykształceniem ojca.

Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych związane jest również z nakładami, które na ten cel ponoszą gospodarstwa domowe. Przeciętne wydatki na uczestnictwo dzieci rosną wraz z wiekiem dziecka – najniższe średnie kwoty wydatków obserwujemy dla dzieci w niższych klasach szkół podstawowych, najwyższe – dla gimnazjalistów.

Wydatki rosną również wraz z wykształceniem rodziców, szczególnie na początkowych etapach edukacji – w przedszkolu oraz w szkole podstawowej, mniejsze różnice w zależności od wykształcenia rodziców (ale takie same co do tendencji) obserwujemy w przypadku gimnazjalistów. Pracujący rodzice (szczególnie matki) wydają więcej na zajęcia dodatkowe dzieci niż ci, którzy nie pracują.

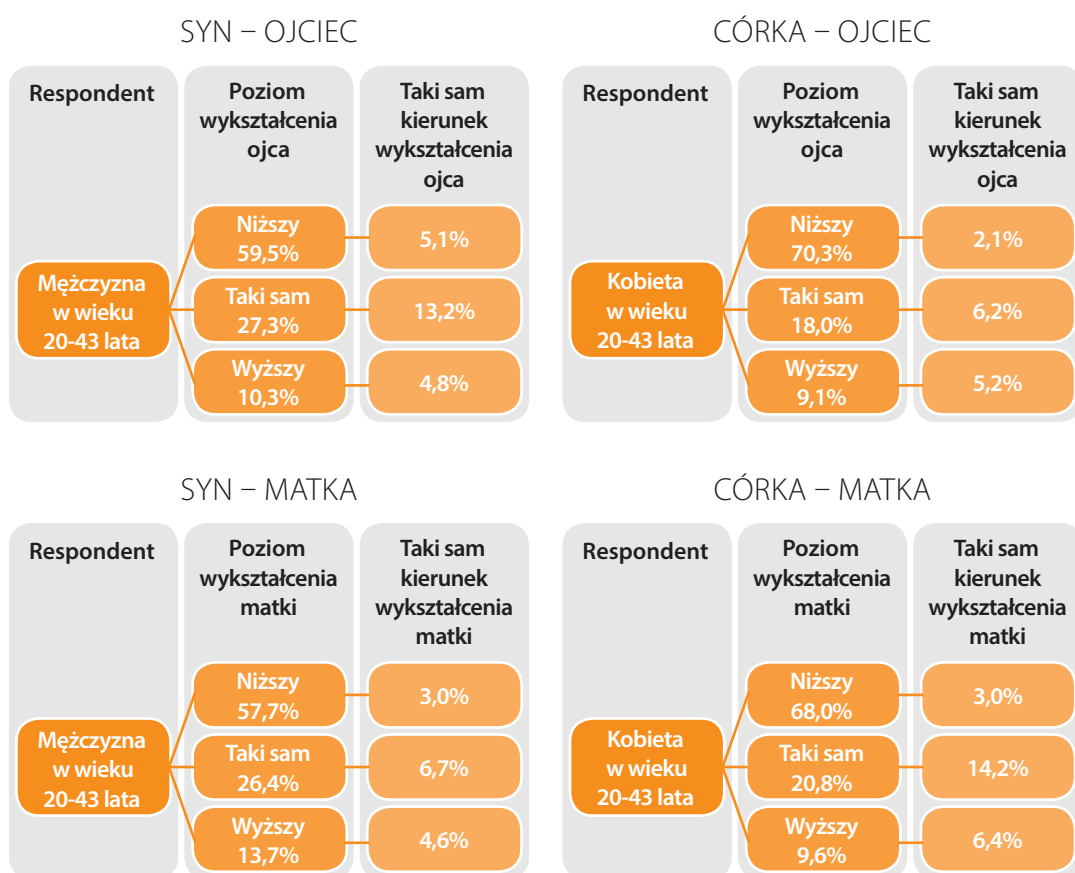
Wydatki na zajęcia pozalekcyjne zależą również od klasy miejscowości zamieszkania – najmniej wydają na ten cel mieszkańcy wsi, a najwięcej – mieszkańcy największych miast.

4.4.2. Czy dzieci idą w ślady rodziców?

Przeciętnie Polacy legitymują się wyższym poziomem wykształcenia niż ich rodzice. Jedynie około ¼ mężczyzn i ¼ kobiet deklaruje, że ich poziom wykształcenia jest taki sam jak rodziców, a około 10% kobiet i mężczyzn osiągnęło wykształcenie niższe.

Natomiast Polacy rzadko idą w ślady rodziców, jeżeli chodzi o kierunek kształcenia. Najczęściej zdarza się to w sytuacji, kiedy synowie osiągają taki sam poziom wykształcenia jak ich ojcowie, a córki – taki jak ich matki. W takich parach ponad 13% mężczyzn i 14% kobiet deklaruje, że ich kierunek wykształcenia jest zbieżny z wykształceniem ich rodziców. Kierunek wykształcenia dzieci jest z reguły inny niż kierunek wykształcenia rodziców, co ilustruje poniższy rysunek.

Rysunek 8. Poziom i kierunek wykształcenia osób w wieku 23-40 lat w porównaniu z poziomem i kierunkiem wykształcenia ich rodziców



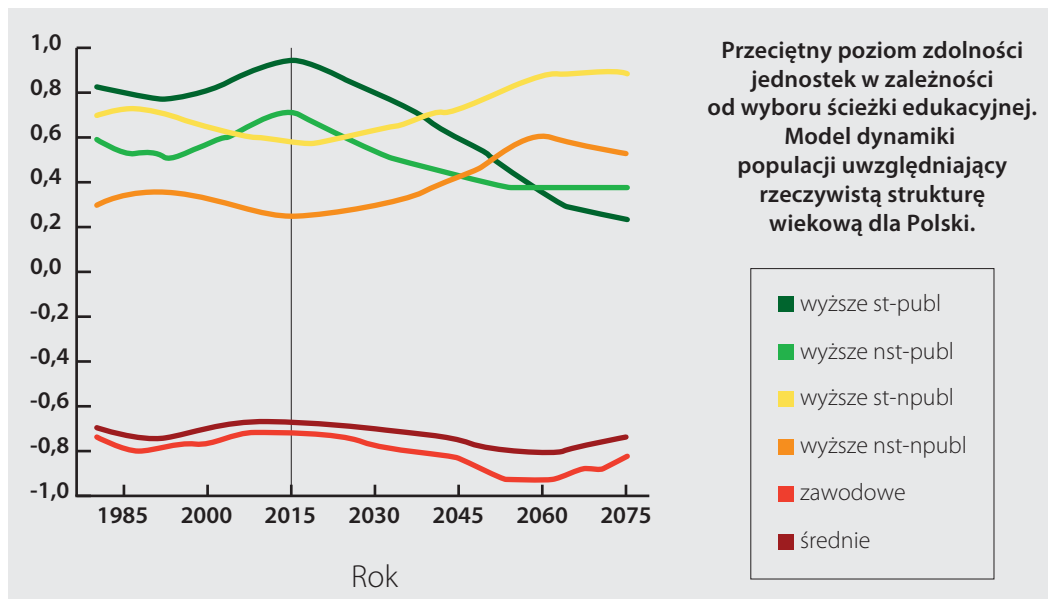
Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

4.5. Sprzężenia na rynku edukacyjnym – symulacja skutków zmian polityki edukacyjnej w obszarze finansowania jej ze środków publicznych dla decyzji edukacyjnych gospodarstw domowych

Dane uzyskane w badaniu UDE pozwoliły na przeprowadzenie modelowania wieloagentowego, którego celem jest identyfikacja możliwych skutków zmian demograficznych. Na skutek obserwowanego od lat 90. spadku liczby urodzeń widoczny jest spadek liczby osób w wieku 19-23 lata z perspektywy wyborów przyszłych ścieżek edukacyjnych oraz jakości kształcenia. Uzyskane dane wskazują, że zmiany te mogą prowadzić do studiów wyższych dla większego odsetka osób młodych, w tym także tych o relatywnie niższym potencjale – tym samym średni poziom studentów uczelni publicznych będzie cały czas się obniżał, a razem z nim poziom wynagrodzeń absolwentów. Wzrost dostępności kształcenia na uczelniach publicznych będzie prowadził do wzrostu odsetka osób wybierających tę ścieżkę edukacyjną na niekorzyść ścieżek kończących się na poziomie średnim i zawodowym. Obniżanie kryteriów przyjęcia na studia, spowodowane koniecznością pozyskania niezbędnej liczby studentów dla zapewnienia właściwego funkcjonowania uczelni, może doprowadzić do scenariusza, w którym rynek wymusi powstanie uczelni prywatnych o wyższej jakości kształcenia i wyższej barierze wejścia.

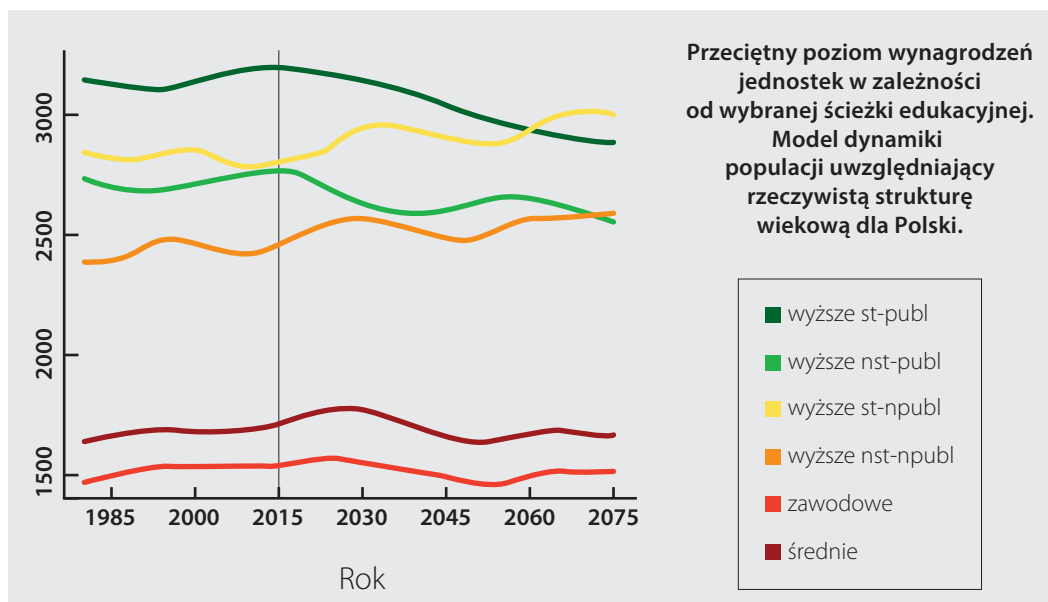
Wyniki symulacji zestawione na rysunku 9 pokazują, że większa dostępność studiów dziennych na uczelniach publicznych, spowodowana spadkiem popytu na studia, prowadzi do stopniowego spadku przeciętnego poziomu zdolności studentów. Obniża się również przeciętny poziom kształcenia średniego i zawodowego. Jednocześnie, jak ukazują to wyniki symulacji zestawione na rysunku 10, bogatsi rodzice (a więc, zgodnie z modelem, posiadający większy poziom zdolności) mogą częściej decydować o posyłaniu swoich dzieci na uczelnie niepubliczne, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu wynagrodzeń absolwentów tych uczelni. Zmiana średniego poziomu zdolności osób studiujących na uczelniach publicznych prowadzi do spadku średniego poziomu wynagrodzeń ich absolwentów.

Rysunek 9. Przeciętny poziom zdolności absolwentów poszczególnych ścieżek edukacyjnych przy uwzględnieniu struktury populacji z 2014 r. i prognozy jej dynamiki przygotowanej przez GUS (2014) – scenariusz W.R_D.R.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Rysunek 10. Przeciętny poziom wynagrodzeń w zależności od wybranej ścieżki edukacyjnej, model dynamiki populacji W.R_D.R.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Obecnie poziom zróżnicowania wynagrodzeń absolwentów dziennych studiów uczelni niepublicznych jest bardzo wysoki, co może świadczyć o postępującym różnicowaniu tego rynku, ale na razie populacja takich absolwentów jest ciągle zbyt mała, co uniemożliwia wyciągnięcie właściwie uzasadnionych wniosków.

Przeciwdziałanie wskazanym wyżej procesom przez regulacje polegające na utrudnieniu dostępu do studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych (ograniczenie liczby miejsc, wprowadzenie współwłasności) pozwala na częściowe ograniczenie spadku średniej jakości poziomu zdolności, a w konsekwencji wiedzy i umiejętności absolwentów tych uczelni oraz ich późniejszych potencjalnych średnich wynagrodzeń. Należy jednak brać pod uwagę, że każde ograniczenie dostępności studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych prowadzi do obniżenia odsetka osób z wyższym wykształceniem w społeczeństwie, co jest niekorzystnym wynikiem procesu. Żle zaprojektowany system stypendiów socjalnych przyciągnie na uczelnie wyższe wyjątkowo słabo przygotowanych absolwentów szkół średnich, czyli osoby, które powinny wybrać ścieżkę kształcenia średniego lub zawodowego. Sytuacja taka może mieć w szczególności miejsce, gdy próg stypendium socjalnego zostanie ustawiony zbyt nisko oraz przyjmie się, że poziom zdolności rodziców jest skorelowany z sytuacją finansową gospodarstwa domowego, a zdolności dziecka są skorelowane ze zdolnościami rodziców.

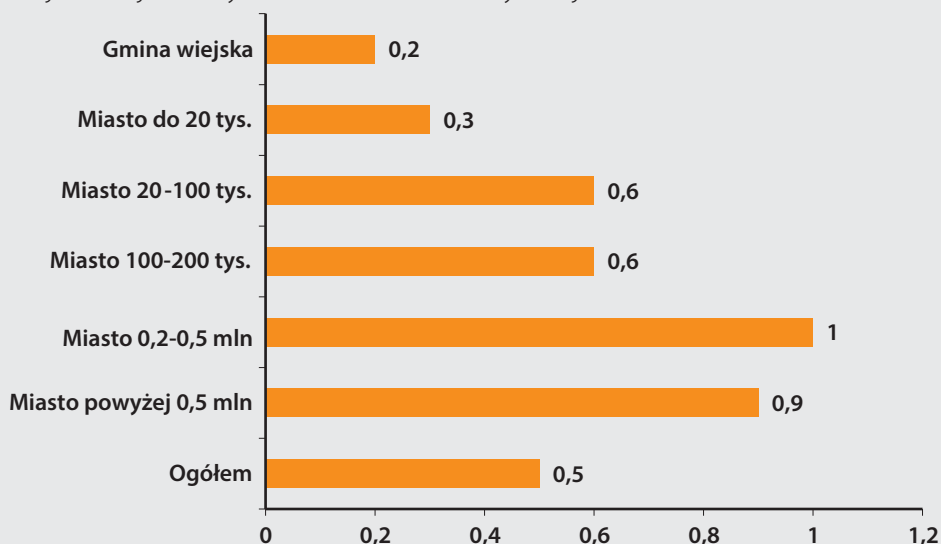
4.6. Uwarunkowania zachowań gospodarstw domowych w kontekście polityki lokalnej – wpływ polityki lokalnej na zachowania gospodarstw domowych

Przyjęty w analizie lokalnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych model podejmowania decyzji odwołuje się do teorii racjonalnego wyboru i opisywania zjawisk występujących na poziomie makro poprzez odniesienie do zachowań jednostek. Model inspirowany jest modelem nierówności edukacyjnych Goldthorpe i Breena (2012), ale z naciskiem na ograniczenia narzucane przez lokalną dostępność instytucji edukacyjnych, która może silnie modyfikować to, z jakim zbiorem możliwości jednostka ma do czynienia, i w efekcie pozostawiać ją w sytuacji niemal pozbawionej wyboru instytucji edukacyjnych.

Wyniki badania wskazują, że Polacy dobrze orientują się w ofercie edukacyjnej w najbliższej okolicy i nie dotyczy to wyłącznie rodziców dzieci w wieku szkolnym. Poziom orientacji jest wyraźnie lepszy w małych niż w dużych miejscowościach. Wpisuje się to dość dobrze w wyniki innych badań mówiących o istotnej roli bliskości instytucji edukacyjnej jako podstawowego kryterium jej wyboru – ludzie, szczególnie w mniejszych miejscowościach, mają silny związek z lokalnymi uwarunkowaniami, a sieć instytucji edukacyjnych wydaje się częścią obrazu ich otoczenia.

Rysunek 11. Średni wskaźnik braku orientacji w ofercie edukacyjnej (liczba odpowiedzi „nie wiem” na pytanie o dostępność instytucji edukacyjnych w najbliższej okolicy) w zależności od klasy wielkości miejscowości

Średnia liczba odpowiedzi „nie wiem” na pytanie o instytucje edukacyjne w najbliższej okolicy w zależności od klasy miejscowości zamieszkania



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Subiektywna ocena podaży instytucji edukacyjnych w najbliższej okolicy gospodarstw domowych jest w pewnym stopniu uwarunkowana klasą wielkości miejscowości. Jak można było się spodziewać, widoczna jest wyraźna luka tak mierzonej podaży instytucji edukacyjnych między miastem a wsią. Warto jednak podkreślić, że zarówno w obrębie wsi, jak i miast widoczne jest zróżnicowanie dostępu do instytucji edukacyjnych. Innymi słowy, mamy do czynienia zarówno z bardzo dobrym, jak i bardzo złym dostępem do edukacji na wsiach, jak też z gospodarstwami z dużych miast mającymi poczucie, że w ich bliskiej okolicy oferta edukacyjna jest uboga. Bardzo ciekawa jest też niejednorodność różnych wymiarów dostępu do edukacji w miastach, z dość wyraźnym pogorszeniem parametrów tego dostępu w miastach dużych, ale nie największych. Jest to zjawisko występujące na tyle systematycznie, że cenne byłoby jego dokładniejsze zbadanie.

W nieco bardziej pogłębionej analizie dotyczącej zakresu i kontekstu podejmowania decyzji związanych z edukacją oraz opieką nad dziećmi do piętnastego roku życia uderza przede wszystkim symboliczna podaż instytucji związanych z opieką nad dziećmi młodszymi niż trzyletnie. Brak dostępu do usług opiekuńczych dla dzieci w tym wieku jest problemem ogólnopolskim i obejmuje wszystkie klasy miejscowości. Istotne ograniczenie dla podejmowania decyzji dotyczących edukacji dzieci stanowić może również bardzo niska ocena dostępności instytucji wychowania przedszkolnego na wsiach w porównaniu z miastami. Na poziomie edukacji obowiązkowej dostęp

do szkół podstawowych i gimnazjów jest powszechny, ale konieczność dojazdów silnie różnicuje uczniów mieszkających na wsi i w mieście przede wszystkim w przypadku gimnazjów.

Tabela 1. Ocena dostępu do poszczególnych instytucji edukacyjnych i związanych z edukacją a wielkość miejscowości (odsetek respondentów, którzy wskazali na daną instytucję edukacyjną)

	gmina wiejska	miasto do 20 tys.	miasto 20-100 tys.	miasto 100-200 tys.	miasto 0,2-0,5 mln	miasto powyżej 0,5 mln
żłobek (lub klub malucha itp. dla dzieci w wieku 1-3 lata)	15	54	68	67	61	76
przedszkole	68	95	94	93	92	93
szkoła podstawowa	76	97	97	96	96	96
gimnazjum	57	95	93	92	91	91
szkoła ponadgimnazjalna	22	83	85	81	72	79
szkoła policealna\kolegium	12	42	66	65	50	60
uczelnia publiczna	7	10	41	58	49	58
uczelnia niepubliczna	7	9	40	51	41	53
szkoła językowa	12	40	63	65	53	67
biblioteka	51	84	85	84	77	81

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

Szczegółowe analizy wskazują, że po pierwsze, uwarunkowania lokalne de facto kształtują sytuację decyzyjną rodziców dzieci do szóstego roku życia – jeśli instytucje te są dostępne, rodzice mogą podjąć decyzję, czy chcą skorzystać z takiej formy opieki. Możliwość podjęcia takiej decyzji jest dostępna tylko dla niewielkiej części Polaków, szczególnie w przypadku dzieci najmłodszych (do trzeciego roku życia). W znacznej części przypadków dla dzieci najmłodszych i dla znacznego odsetka dzieci w wieku przedszkolnym z terenów wiejskich uwarunkowania lokalne przekładają się na to, że rodzice, niezależnie od swoich preferencji, muszą pozostawić dziecko w domu do czasu osiągnięcia wieku, w którym zostanie objęte edukacją przygotowującą je do szkoły. Jeśli niezbędną opiekę nad dzieckiem przejmie jedno z rodziców, to opisane ograniczenie wyboru edukacyjnego dla dziecka ma dużą szansę stać się jednocześnie ograniczeniem jego wyborów zawodowych i edukacyjnych. W odniesieniu do szkół podstawowych i gimnazjów sytuacja jest inna przede wszystkim ze względu na to, że na tym etapie nauka jest obowiązkowa. W zdecydowanej większości rodzice zapisują dzieci do rejonowych szkół podstawowych i gimnazjów. Tu bardzo widocznie na możliwości wyboru nakłada się zróżnicowanie podaży instytucji edukacyjnych powiązane z klasą wielkości miejscowości – w większych ośrodkach miejskich przy wyborze szkoły rozważane były różne placówki i częściej decydowano się na inną

placówkę niż rejonowa. Na wsi i w małych miastach rodzice w zasadzie nie dokonują wyboru szkoły – tam najczęściej dzieci chodzą po prostu do tej szkoły, która jest najbliższej, choć niekiedy i tak oznacza to potrzebę dojazdu dziecka do szkoły.

Tabela 2. Odsetek dzieci, w przypadku których brano pod uwagę więcej niż jedną placówkę

	żłobek	przedszkole	szkoła podstawowa	gimnazjum
gmina wiejska	38	9	5	8
miasto do 20 tys.	14	20	8	14
miasto 20-100 tys.	16	23	14	26
miasto 100-200 tys.	25	33	11	22
miasto 0,2-0,5 mln	21	25	11	35
miasto powyżej 0,5 mln	48	42	22	33
ogółem	28	22	10	16

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda

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

4.7. Zależność między biografią edukacyjną i rodzinną

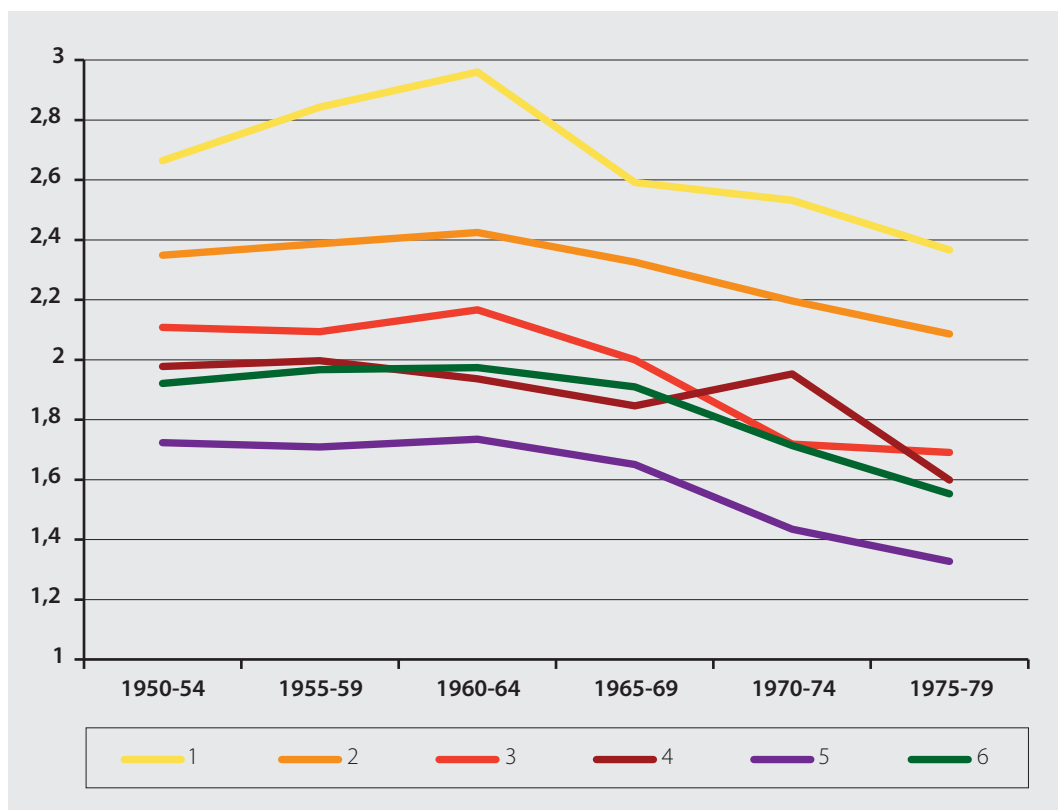
Analizy zależności między biografią edukacyjną kobiet a ich biografią rodzinną, charakteryzowaną przez średnią liczbę dzieci i kalendarz pierwszych i drugich urodzeń, wnoszą nowe ustalenia do oceny zmian płodności w Polsce. Po raz pierwszy bowiem dokonano analiz płodności w ujęciu kohortowym (kobiety urodzone w latach 1950-1979) uwzględniających nie tylko wykształcenie matek opisywanych przez ich ścieżki edukacyjne, ale także międzypokoleniową ruchliwość edukacyjną kobiet.

Dzietność w Polsce jest niezmiennie bardzo silnie zróżnicowana ze względu na wykształcenie matki – kobiety z wykształceniem podstawowym (symbol 1 na rysunku 12), będące w momencie badania w wieku co najmniej 40 lat, mają średnio o około jedno dziecko

więcej niż kobiety z wykształceniem wyższym (symbol 5). Różnica ta utrzymuje się w czasie mimo spadku dzietności w kolejnych kohortach rozpatrywanych według wykształcenia. Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż kobiety z wykształceniem wyższym ograniczyły silnie prokreację jeszcze przed 1989 r. – dzietność kobiet urodzonych w latach 1950-64 wynosiła 1,7. Kolejna faza spadku dzietności wśród kobiet z wykształceniem wyższym do blisko 1,5 dotyczy kohort z lat 1965-1974, a więc okresu po 1989 r.

Prawidłowość zasadniczej zmiany zachowań prokreacyjnych kobiet urodzonych po 1965 r., ujawniona w analizie kohortowej dzietności⁶, znajduje także potwierdzenie w generalnym spadku dzietności wśród kobiet realizujących poszczególne ścieżki edukacyjne.

Rysunek 12. Średnia liczba dzieci według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda. Dane ważone

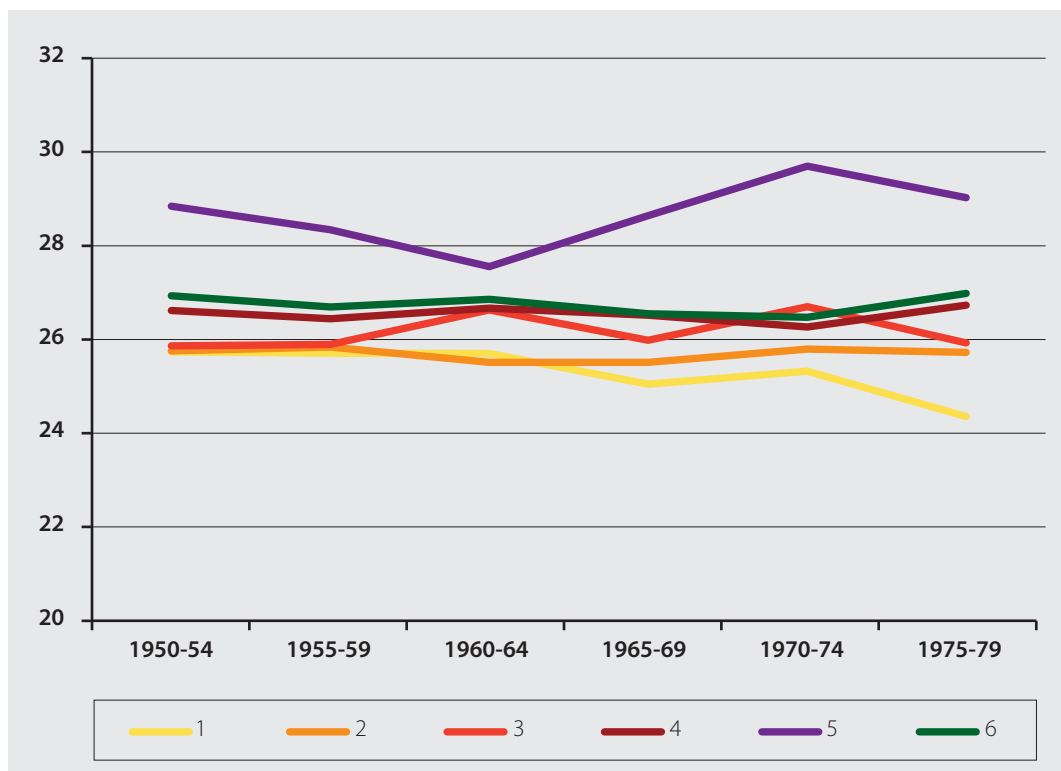
Utrzymywanie się zróżnicowania dzietności według wykształcenia zdaje się przemawiać za tym, że ekspansja wykształcenia kobiet i duża międzypokoleniowa ruchliwość edukacyjna ma podobny wpływ na dzietność kobiet z różnym wykształceniem.

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

Wyniki analiz mobilności edukacyjnej wskazują jednak na słuszność hipotezy głoszącej, że dzietność kobiet mobilnych oscyluje między dzietnością grupy pochodzenia i grupy docelowej – kobiety awansujące edukacyjnie wywodzące się z gorzej wykształconych środowisk miały na ogół wyższą dzietność niż te, które swoje wykształcenie dziedziczyły po rodzicach. Należy więc raczej sądzić, że bez dość swobodnego przepływu z grupy kobiet gorzej wykształconych do grupy kobiet lepiej wykształconych różnice dzietności ze względu na wykształcenie byłyby jeszcze większe.

Innym wyróżnikiem zmian zachowań prokreacyjnych kobiet urodzonych po 1965 r., a dokładniej urodzonych w latach 1965-1974, jest wzrost średniego wieku macierzyństwa (rysunek 13), przy czym warto zwrócić uwagę, że wśród kobiet z wykształceniem wyższym wzrost ten wystąpił już w kohorcie urodzeniowej z lat 1960-1964. Jeśli się uwzględni w analizie kolejność rodzenia dziecka, można zauważyć, że najsilniejszym zmianom podlegały zachowania prokreacyjne kobiet z wykształceniem podstawowym oraz wykształceniem wyższym – te dwie grupy kobiet charakteryzowały się najsilniejszym wydłużeniem odstępu pomiędzy urodzeniem pierwszego i drugiego dziecka, kobiety z wykształceniem wyższym zaś najsilniej odraczały pierwsze urodzenia.

Rysunek 13. Średni wiek rodzenia dzieci według ścieżek edukacyjnych i roku urodzenia respondentek



Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych UDE: II runda. Dane ważone

5. Wybrane wnioski

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają na odniesienie się do postawionych w badaniu podstawowych zagadnień badawczych.

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

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

Dla aktywności edukacyjnej ważny jest również status na rynku pracy – częściej doksztalającą się osoby pracujące, a także te, które poszukują nowej pracy. Natomiast generalnie dorośli Polacy nie odczuwają potrzeby uczenia się – jest to najczęściej wymieniany powód braku aktywności edukacyjnej. Kolejnym wymienianym powodem jest brak czasu, szczególnie w przypadku osób młodych i w tzw. *prime-age*, co może wskazywać, że w przypadku tej grupy osób pojawia się konflikt pomiędzy realizacją

różnych biografii: zawodowych, rodzinnych oraz edukacyjnych. Dane panelowe wskazują również na to, że postawy wobec uczenia się przez całe życie są trwałe w czasie. W kolejnych dwóch rundach badania wyraźnie uwidoczniło się, że osoby aktywne edukacyjnie w 2013 r. były aktywne również w 2014 r., natomiast osoby bierne edukacyjnie pozostały bierne.

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

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

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

Analizy potwierdzają również występowanie na poziomie gospodarstwa domowego konfliktu czasu i zasobów między rozwojem własnym i koniecznością sprawowania funkcji opiekuńczych nad małymi dziećmi oraz inwestowania w wykształcenie dzieci. Te ustalenia pokazują, że barierami procesu rozwoju kompetencji wśród osób dorosłych wychowujących własne dzieci są brak odpowiedniej oferty usług opiekuńczych

i koszty edukacji dzieci. Za występowaniem bariery kosztów zdaje się przemawiać znaczenie subiektywnej oceny sytuacji materialnej dla udziału w kształceniu ustawicznym, choć poziom dochodów na osobę w gospodarstwie nie był statystycznie istotny.

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

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

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

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

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

Literatura

Atkinson, Cantillan, Marlier i Nolan, (2002). *Social Indicators. The EU and Social Inclusion*. Oxford University Press

Breen, R. i J. H. Goldthorpe (2012). *Wyjaśnianie różnicowań edukacyjnych: w kierunku formalnej teorii racjonalnego działania*. W: J. Goldthorpe, O socjologii. Integracja badań i teorii, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN – zmodyfikowana wersja artykułu:
Breen, R. i J. H. Goldthorpe (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational choice theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.

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

Komisja Europejska (2010). *Europe 2020 Strategy*, COM(2010), 2020 final, Brussels, 3 March.

Raport 1. Diagnoza i hipotezy badawcze. Raport wewnętrzny IBE (2012)

Raport 3. Metoda realizacji zintegrowanych badań panelowych gospodarstw domowych. Raport wewnętrzny IBE (2012)

Reday-Mulvey, G. (2005), *Working beyond 60. Key Policies and Practices in Europe*, Palgrave Macmillan, London

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

www.ibe.edu.pl

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.