

# Ustrojowe modele gimnazjum

JAN HERCZYŃSKI, ANETA SOBOTKA

Instytut Badań Edukacyjnych\*

W 1999 r. w wyniku reformy systemu oświaty wprowadzono w Polsce nowy typ szkoły powszechnej – gimnazjum. Głównym celem wprowadzenia gimnazjów było wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej, podniesienie poziomu kształcenia oraz przedłużenie o rok powszechnego nauczania. Gimnazja w zamyśle reformatorów miały być samodzielnymi szkołami w nowych, dobrze wyposażonych budynkach lub szkołami funkcjonującymi przy istniejących liceach ogólnokształcących. Po 16 latach funkcjonowania nowego typu szkoły wykształciły się cztery typy ustrojowe gimnazjum: gimnazjum samodzielne, gimnazjum zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową, gimnazjum w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową i gimnazjum ze szkołą ponadgimnazjalną. W artykule analizujemy różnice między sposobami organizacji poszczególnych modeli gimnazjum, wyniki edukacyjne uczniów do nich uczęszczających oraz zróżnicowanie przestrzenne występowania modeli. Wyniki pokazują, że chociaż gimnazja funkcjonujące przy szkołach ponadgimnazjalnych mają średnio najlepsze wyniki egzaminu gimnazjalnego, najwyższą efektywność nauczania osiągają gimnazja w zespołach ze wspólną obwodowymi szkołami podstawowymi.

SŁOWA KLUCZOWE: gimnazjum, model organizacyjny szkoły, lokalna polityka oświatowa, zespół szkół.

Gimnazja zaczęły funkcjonować 1 września 1999 r. Wstępną intencją reformatorów wprowadzających ten nowy typ szkoły do polskiego systemu edukacji było utworzenie niewielkiej sieci (nie więcej niż ok. 4 tys., por. Książek, 2001) dużych, dobrze wyposażonych i zatrudniających najlepszych nauczycieli placówek. Reformatorzy dążyli do utworzenia gimnazjów samodzielnych, ponieważ ich zdaniem tylko wtedy możliwe było osiągnięcie głównych założeń reformy, czyli wyrównanie szans edukacyjnych uczniów oraz podniesienie jakości nauczania. W związku z tym, że gimnazjum miało być

szkołą programowo związaną z liceum ogólnokształcącym, tam gdzie to możliwe, reformatorzy postulowali tworzenie gimnazjów przy liceach ogólnokształcących lub otwieranie klas licealnych przy dużych gimnazjach na wsi (por. Handke, 2006). Innymi słowy, gimnazjum samodzielne oraz gimnazjum w zespole z liceum ogólnokształcącym były dwoma preferowanymi modelami ustrojowymi gimnazjum.

Najważniejszym punktem spornym w reformie gimnazjalnej była kwestia tworzenia zespołów szkół gimnazjum i szkoły podstawowej. Od samego początku do ustawy o systemie oświaty<sup>1</sup> wprowadzono zakaz tworzenia takich zespołów. Samorządy

Artykuł powstał w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” zrealizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, Priorytet III: Wysoka jakość Systemu oświaty.

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z późniejszymi zmianami).

\* Adres: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa.

E-mail: j.herczynski@ibe.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

ostrzegaly, że nie będą w stanie utworzyć samodzielnych gimnazjów, jeśli nie dostaną odpowiednio wysokich środków na wzniesienie nowych budynków. Reformatorzy natomiast obawiali się, że usytuowanie gimnazjów przy szkołach podstawowych spowoduje odtworzenie sieci szkół podstawowych.

Po 16 latach od wprowadzenia reformy gimnazjalnej co drugie gimnazjum gminne w Polsce funkcjonuje w zespole ze szkołą podstawową. Oznacza to, że w jednym budynku uczą się dzieci od siódmego (szóstego) do szesnastego roku życia. Decyzje samorządów sprawiły, że model gimnazjum, którego najbardziej chcieli uniknąć reformatorzy, stał się modelem najczęstszym. W zespołach ze szkołami ponadgimnazjalnymi działa jedynie 6% gimnazjów, a liczba samodzielnych gimnazjów ciągle spada (Herczyński i Sobotka, 2014). Wykształcenie się różnych typów gimnazjów sprawiło, że polscy gimnazjaliści uczęszczają do odmiennych pod względem organizacyjnym placówek, różniących się m.in. rozpiętością wieku uczniów szkole (7–16, 13–16, 13–19), liczbą progów edukacyjnych, które pokonują w ramach szkoły (1 lub 2) oraz wiekiem, w którym pokonywany jest pierwszy próg edukacyjny (13 lub 16 lat).

Celem artykułu jest analiza funkcjonowania gimnazjów w różnych modelach organizacyjnych, które powstały w efekcie decyzji władz samorządowych. Wyróżniamy następujące cztery typy gimnazjum: samodzielne gimnazjum, gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową, do którego uczęszczają uczniowie z kilku szkół podstawowych (zbiorcze), gimnazjum w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową (szkoła dziesięcioletnia) oraz gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną. Modele te charakteryzujemy pod względem cech organizacyjnych (wielkość szkoły, wielkość oddziału klasowego), sposobu funkcjonowania szkoły (homogeniczność,

powtarzanie klas, odpływ uczniów, zajęcia świetlicowe i pozalekcyjne), wyników egzaminów zewnętrznych oraz wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD).

### **Wpływ konfiguracji klas w szkole na wyniki edukacyjne uczniów**

Problematyka wpływu organizacji szkoły na jej funkcjonowanie jest często poruszana w badaniach amerykańskich. Przedmiotem analiz jest ocena wpływu konfiguracji klas w szkole (*grade configuration, grade span*) na efekty nauczania, mierzone corocznymi testami zewnętrznymi (Rockoff i Lockwood, 2010; Schwerdt i West, 2013). Amerykański system edukacji, podobnie jak polski, zakłada powszechną naukę przez 12 lat i podzielony jest na trzy typy szkół: podstawowe (*elementary schools*), gimnazja (*middle schools*) i szkoły średnie (*high schools*). W przeciwieństwie do Polski organizacja klas w poszczególnych szkołach jest dość swobodna i dopuszczalne są dowolne ich konfiguracje<sup>2</sup> – szkoła podstawowa może być pięcioklasowa, ale może mieć też osiem lub dwanaście klas. Gimnazjum obejmuje uczniów w „średnim” wieku, jednak tu granice również nie są wyraźne. Badania konfiguracji klas skupiają się głównie na wynikach uczniów klas szóstych, którzy mogą uczęszczać do różnych typów szkół: podstawowych (K-6, K-8), gimnazjów (6–8) lub do szkół zbiorczych (K-12) obejmujących cały okres powszechnego kształcenia. Badania ponad 700 szkół wiejskich w Luizjanie przeprowadzone przez Bobby’ego Franklina i Catherine Glascock (1998) pokazują, że uczniowie klas szóstych uczęszczający do szkół o organizacji 1–6/7 oraz 1–12 osiągnęli znacząco wyższe

<sup>2</sup> Dystrykty szkolne mogą organizować szkoły, które prowadzą albo pojedyncze klasy (np. tylko klasa siódma), wybrane klasy (np. 6–8), albo wszystkie klasy od przedszkola (K-12, K odnosi się do *kindergarten*). Przykładowo w Luizjanie wyróżniono aż 64 różnych konfiguracji klas (Franklin i Glascock, 1998).

wyniki edukacyjne (kontrolowano wielkość szkoły i status społeczno-ekonomiczny) oraz mieli wyższą frekwencję na lekcjach niż ich rówieśnicy w szkołach o organizacji klas 6–8 lub 6–9. David Wihry, Theodore Coladarsi i Curtis Meadow (1992) przeprowadzili badanie uczniów klas ósmych, którzy osiągnęli znacząco wyższe wyniki w szkołach o konfiguracji: K-8, K-9 i 3–8 niż w gimnazjach (4–8, 5–8, 6–8) czy szkołach łączących gimnazjum ze szkołą średnią (6–12, 7–12, 8–12). Analizy przeprowadzone przez Henry'ego Beckera (1987) pokazały natomiast, że uczęszczanie do szkoły podstawowej (K-9) zamiast do gimnazjum (7–9), ma szczególnie pozytywny wpływ na wyniki uczniów ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

Za główną przyczynę słabszych wyników w amerykańskich *middle schools* uznawane są trudności związane ze zmianą środowiska szkolnego. John Alspaugh (1999) udowodnił, że w każdym roku przejścia z jednej szkoły do drugiej (*transition year*) wyniki uczniów znacząco spadają. Roberta Simmons i Dale Blyth (1987) dowiedli tymczasem, że u uczniów zmieniających szkołę spadają nie tylko wyniki edukacyjne, lecz także motywacja i samoocena. Amerykańskie *middle schools*, podobnie jak polskie gimnazja, są często krytykowane za brak dobrych programów wychowawczych dla uczniów będących na najtrudniejszym etapie okresu dojrzewania. Zwolennicy wydzielenia szkół dla młodszych nastolatków są zdania, że szkoła taka może lepiej dostosować się do potrzeb osób w tym wieku, jednak pogarszające się wyniki nauczania, wypadanie uczniów z systemu edukacji oraz liczne problemy wychowawcze sprawiają, że nieformalnie *middle schools* nazywane są „trójkątem bermudzki edukacji” (por. np. Ward, 2008). W ostatnich latach niektóre amerykańskie dystrykty szkolne zaczęły odchodzić od podziału K-5 i 6–8 i wracają do modelu szkoły K-8 (Chaker, 2005).

W Polsce struktura szkolnictwa jest bardziej sztywna i od 1999 r. funkcjonuje według modelu 6+3+3. Ten pozornie prosty podział jest zaburzony przez organizację szkół w zespoły placówek, w wyniku czego struktura szkolnictwa powszechnego jest znacznie bardziej zróżnicowana. Zgodnie z art. 62.1 ustawy o systemie oświaty organ prowadzący szkoły różnych typów może je połączyć w zespół. Do powołania zespołu, tak jak do powstania nowej szkoły, konieczne jest uchwalenie aktu założycielskiego oraz opracowanie statutu. Szkoły wchodzące w skład zespołu korzystają ze wspólnego budynku i infrastruktury (sali sportowej, stołówki, biblioteki), są zarządzane przez jednego dyrektora, a nauczyciele ucząją często we wszystkich szkołach należących do zespołu. Uczniowie uczący się w jednym budynku szkolnym, uczestniczący w szkolnych wydarzeniach czy przebywający ze sobą na przerwach, tworzą wspólnotę niezależnie od formalnego przypisania do poszczególnych szkół. Zgodnie z przyjętym statutem, zespół może również mieć jedną, wspólną radę nauczycieli, jedną radę rodziców i jeden samorząd uczniowski. Sprawia to, że szkoły wchodzące w skład zespołu funkcjonują jak jeden organizm, tworząc inny pod względem organizacyjnym i pedagogicznym, nieujęty w klasycznym podziale, model szkoły. Podobnie jak w systemie amerykańskim, polski gimnazjalista może uczęszczać do „przedłużonej” szkoły podstawowej (model SP + G), klasycznego gimnazjum przeznaczonego dla uczniów w wieku 13–16 lat, lub gimnazjum działającego ze szkołą ponadgimnazjalną (G + PG).

Polskich prac dotyczących funkcjonowania zespołów szkół jest niewiele. Artur Bajerski (2011) zauważył, że tworzenie zespołów złożonych ze szkoły podstawowej i gimnazjum jest dla samorządu sposobem na zmniejszenie negatywnych konsekwencji cyklicznie zmieniającej się liczebności poszczególnych roczników

oraz na ograniczanie kosztów utrzymania szkół – jest więc zazwyczaj podyktowane celami administracyjno-ekonomicznymi. Jerzy Lackowski (2008), badając 21 małopolskich gmin, stwierdził, że nie ma związku między strukturą sieci gimnazjalnej (rozumianą jako funkcjonowanie szkoły samodzielnie lub w zespole) a wynikami uzyskiwanymi przez uczniów na egzaminie gimnazjalnym. Zauważył jednak, że najniższe wyniki osiągnęli uczniowie z gmin, w których struktura sieci gimnazjalnej była wzorcowa (duże, samodzielne gimnazjum), a najwyższe – uczniowie z małych, jednociągowych gimnazjów przy szkołach podstawowych.

W przypadku gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołą podstawową kluczową kwestią jest łagodne przejście uczniów z szóstej klasy szkoły podstawowej do pierwszej klasy gimnazjum i kontynuowanie nauki w niezmiennym środowisku, w tym samym zazwyczaj zespole klasowym. W tym kontekście szczególnie ciekawe są wyniki badań migracji uczniów między zespołami klasowymi w ramach przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum. Z analizy Grzegorza Humennego, Macieja Koniewskiego, Przemysława Majkuta i Pauliny Skórskiej (2014) wynika, że na obszarach o mniejszej gęstości zaludnienia i na terenach gorzej rozwiniętych, w przeciwieństwie do dużych miast, dochodzi do niewielkiego przetasowania uczniów między klasą w szkole podstawowej a w gimnazjum. Jedynie 5,5% dzieci z obszarów wiejskich uczy się w klasie, w której nie ma rówieśnika ze swojej klasy w szkole podstawowej, podczas gdy w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców takich uczniów jest 25%. Z badania wynika, że istnieje pozytywny, choć bardzo niewielki wpływ utrzymywania się składu klasy między szkołą podstawową a gimnazjum na wyniki egzaminu gimnazjalnego. Efekt ten jest widoczny zwłaszcza na obszarach wiejskich. Analizy te nie objęły jednak EWD.

### Tworzenie sieci gimnazjalnej

Gimnazja zostały zaplanowane jako placówki liczące co najmniej 150 uczniów, z czego większość miała funkcjonować w odrębnych budynkach<sup>3</sup>. W 1998 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej przeprowadziło symulację nowej sieci gimnazjów i na jej podstawie zaplanowało utworzenie w tzw. wariancie efektywnościowym ok. 5500 placówek tego typu w całej Polsce. Przy takich założeniach w 2001 r. średnia liczba uczniów przypadająca na gimnazjum miała wynosić 307, a średnia liczba uczniów przypadająca na oddział – 24,9. Symulacje MEN nie pokrywały się jednak z planami samorządów. Z przeprowadzonej w kwietniu 1998 r. ankiety dotyczącej utworzenia sieci gimnazjów wynikało, że samorządy planują utworzenie 7093 gimnazjów (MEN, 1998).

W osiągnięciu założeń reformy miały pomóc odpowiednie, centralne programy inwestycyjne, w tym zwłaszcza dofinansowanie inwestycji szkolnych<sup>4</sup> i pracowni komputerowych<sup>5</sup>. Jednocześnie wprowadzono dwa istotne ograniczenia organizacyjne. Po pierwsze, w przeciwieństwie do szkół podstawowych, ustawa o systemie oświaty nie przewidywała tworzenia filii gimnazjów (art. 61 ustawy o systemie oświaty przewidywał jedynie tworzenie filii szkół podstawowych). W przypadku braku możliwości zorganizowania gimnazjum w odrębnym budynku lub w jednym budynku wprowadzono możliwość zorganizowania poszczególnych oddziałów

<sup>3</sup> § 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół państwowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów*. W uzasadnionych przypadkach rozporządzenie dopuszczało tworzenie mniejszych gimnazjów.

<sup>4</sup> W 1999 r. rezerwa celowa nr 56 budżetu państwa na „niezbędne inwestycje związane z utworzeniem gimnazjów” i na inne cele wyniosła 45 milionów zł.

<sup>5</sup> W ramach programu „Pracownia internetowa w każdym gimnazjum” w 1999 r. wyposażono ponad 800 pracowni.

gimnazjum w budynkach kilku szkół<sup>6</sup>. Stworzone w ten sposób tzw. oddziały zamiejscowe gimnazjum miały być rozwiązaniem tymczasowym, istnienie tzw. gimnazjów rozproszonych było przewidziane tylko do 31 sierpnia 2002 r.<sup>7</sup>

Gimnazja funkcjonujące w wielu budynkach otrzymały dość niefortunną nazwę „gimnazjów wirtualnych”. Oddziały zamiejscowe gimnazjów mogły działać pierwotnie do końca sierpnia 2003 r., ale w czerwcu tego roku termin ich funkcjonowania został przedłużony do sierpnia 2005 r.<sup>8</sup>. Tymczasowość tego rozwiązania spowodowała, że dane o oddziałach zamiejscowych nie były zbierane przez Główny Urząd Statystyczny. Musiało jednak być ich wiele, ponieważ we wrześniu 2003 r. liczba gimnazjów sprawozdawana do GUS zwiększyła się w stosunku do roku poprzedniego o ponad 300 (na terenach wiejskich odnotowano wzrost o 8,7% w ciągu jednego roku). Efektem tych organizacyjnych zmian, tzn. „ujawniania” oddziałów zamiejscowych i oddzielania ich od gimnazjów macierzystych w postaci odrębnej szkoły, był stały wzrost liczby gimnazjów, pomimo spadającej liczby ich uczniów (Herzcyński i Sobotka, 2014).

Drugim istotnym ograniczeniem organizacyjnym był zakaz tworzenia zespołu szkół składającego się ze szkoły podstawowej i gimnazjum (art. 62, ust. 1a ustawy o systemie oświaty). Celem tego ograniczenia było uniemożliwienie gminom tworzenia, na bazie istniejącej sieci szkół podstawowych, nakładającej się na nią sieci gimnazjów. Przeciw temu zakazowi, podobnie jak przeciw pierwszemu, występowały niektóre gminy, twierdząc, że aby spełnić wymagania

lokalizacji szkół w oddzielnych budynkach, będą potrzebowały wsparcia z budżetu centralnego na niezbędne inwestycje.

We wrześniu 1999 r. w Polsce powstało 5403 gimnazjów (w tym 4990 gminnych, por. Konarzewski, 2001a). Chociaż liczba nowych szkół była zbliżona do szacunków MEN i niższa niż deklarowana przez samorządy przed wprowadzeniem reformy, MEN określiło powstałą sieć gimnazjów jako „niezadowalającą” (MEN, 2000). Istotnie, aż 300 gimnazjów było szkołami jednociągowymi, w ponad 400 z nich uczyło się mniej niż 20 uczniów. Prawie 3000 gimnazjów zostało zorganizowanych przy szkołach podstawowych, a ok. 600 w budynkach kilku szkół. MEN (2000, s. 3). przyznało, że:

złagodzenie wymagań prawnych dotyczących tworzenia gimnazjów spowodowało, że to, co w założeniach miało być wyjątkiem, stało się regułą. [...] Gimnazja, które miały być szansą na lepszą edukację dla dzieci zamieszkałych na terenach wiejskich, w wielu przypadkach nie wyszły poza mury dotychczasowej szkoły podstawowej. Stały się „wirtualnymi gimnazjami”. W tak zorganizowanych gimnazjach dziecko nadal pozostaje w tym samym środowisku szkolnym, a przeciwieństwem zamierzeniem reformatorów było kształcić przede wszystkim lepiej, a nie bliżej.

W ten sposób, już w chwili wprowadzenia reformy w 1999 r., pojawiło się kilka modeli funkcjonowania gimnazjum. Analiza przeprowadzona w 2000 r. na podstawie reprezentatywnej próbki 266 gimnazjów (Ignar-Golinowska i Gajewska, 2002) wyróżniła 7 modeli lokalizacji gimnazjum, biorąc pod uwagę budynek szkoły (Tabela 1). „Gimnazja wirtualne” to placówki prowadzące naukę w paru oddalonych od siebie budynkach, zaś do pozostałych modeli zaliczono szkoły położone np. przy specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym lub w budynku internatu.

Zaledwie 7% gimnazjów funkcjonowało w samodzielnych budynkach, zaś znakomita ich większość działała przy szkole

<sup>6</sup> § 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r.

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 21 stycznia 2000 r. o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej.

<sup>8</sup> Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

Tabela 1

Rozkład procentowy modeli lokalizacji gimnazjum (rok szkolny 1999/2000)

Model gimnazjum	Położenie szkoły		
	Wieś	Miasto	Razem
Gimnazjum w samodzielnym budynku	7,8	7,3	7,6
Gimnazjum przy szkole podstawowej	72,2	63,6	67,8
Gimnazjum przy zespole szkół	13,0	19,2	16,7
Gimnazjum przy liceum ogólnokształcącym	0,0	2,0	0,8
„Gimnazjum wirtualne”	4,3	2,6	3,4
Pozostałe modele gimnazjum	2,6	5,3	3,8

Źródło: Ignar-Golinowska i Gajewska (2002).

podstawowej<sup>9</sup>. W pierwszych latach po wprowadzeniu reformy liczba samodzielnych gimnazjów zwiększała się – samorządy zaciągały kredyty pod budowę nowych budynków, wygaszały szkoły podstawowe i likwidowały oddziały zamiejscowe gimnazjów. Rosła również liczba gimnazjów przy liceach (por. Tabela 4). Zgodnie z intencją reformatorów samorządy miały dwa lata na dostosowanie sieci szkół do założeń nowego ustroju szkolnego i oddzielenie organizacyjne gimnazjów powstałych przy szkołach podstawowych. Od początku reformy określono więc, że zakaz łączenia szkoły podstawowej z gimnazjum obowiązuje od 1 września 2001 r., tj. od momentu pojawienia się gimnazjów trzyklasowych<sup>10</sup>. Jednak już w sierpniu 2001 r. przesunięto termin funkcjonowania istniejących zespołów szkół podstawowych z gimnazjami do 31 sierpnia 2003 r. za zgodą kuratora oświaty<sup>11</sup>. Zespoły, w których szkoła podstawowa ulegała stopniowej

likwidacji, mogły funkcjonować do pełnego wygaszenia szkoły podstawowej, ale nie dłużej niż do 31 sierpnia 2005 r. Nieoczekiwanie w marcu 2002 r. zarówno zakaz tworzenia zespołów szkoły podstawowej i gimnazjum, jak i wymóg odpowiedniej zgody kuratora zostały usunięte z ustawy<sup>12</sup>. Innymi słowy, ustawa o systemie oświaty przestała zakazywać tworzenia takich zespołów szkół.

Sytuacja prawna zespołów szkół podstawowych i gimnazjów została ponownie uregulowana w czerwcu 2003 r., kiedy do art. 62 dodano ust. 5b „Połączenie w zespół przedszkola ze szkołą podstawową albo z gimnazjum, szkoły podstawowej z gimnazjum albo przedszkola ze szkołą podstawową i gimnazjum, wymaga pozytywnej opinii kuratora oświaty”<sup>13</sup>. Zapis ten obowiązuje do dnia dzisiejszego. Ponadto w odniesieniu do już funkcjonujących zespołów szkół wprowadzono następujący zapis:

Istniejące w dniu wejścia w życie ustawy zespoły: 1) przedszkola i szkoły podstawowej, 2) przedszkola i gimnazjum, 3) szkoły podstawowej i gimnazjum, 4) przedszkola,

<sup>9</sup> Dane te nie zgadzają się z ocenami podawanymi przez Rafała Piwowarskiego (2006), że w 1999 r. spośród około 5400 gimnazjów 60% funkcjonowało w samodzielnej lokalizacji.

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, art. 62 ust. 1a.

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, art. 23.

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 15 marca 2002 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, art. 3 oraz art. 1 ust. 5.

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, art. 1 ust. 47), str. 9203.

Tabela 2

*Gimnazja gminne według rodzaju zespołu szkół (rok szkolny 2012/2013)*

Szkoły w zespole	Liczba szkół	Rozkład szkół	Rozkład uczniów
Samodzielne gimnazjum	2 327	41,5	56,9
Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum	620	11,1	6,9
Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum	12	0,2	0,2
Szkoła podstawowa, gimnazjum	2 184	39,0	26,5
Szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum	87	1,6	1,6
Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła zawodowa	16	0,3	0,2
Szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, szkoła zawodowa	11	0,2	0,2
Gimnazjum, liceum	230	4,1	5,5
Gimnazjum, liceum, technikum	25	0,4	0,5
Gimnazjum, liceum, szkoła zawodowa	19	0,3	0,4
Gimnazjum, liceum, technikum, szkoła zawodowa	19	0,3	0,3
Gimnazjum, technikum	11	0,2	0,2
Gimnazjum, technikum, szkoła zawodowa	10	0,2	0,1
Gimnazja w innych zespołach szkół	36	0,6	0,6
<b>Razem</b>	<b>5 607</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Na podstawie danych SIO.

szkoły podstawowej i gimnazjum mogą funkcjonować nie dłużej niż do dnia 31 sierpnia 2005 r., chyba że przed tym dniem uzyskają pozytywną opinię, o której mowa w art. 62 ust. 5b ustawy wymienionej w art. 1 niniejszej ustawy (*Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, art. 15 ust. 2, str. 9215.).

### **Metodyka identyfikacji ustrojowych modeli gimnazjum**

Przez ustrojowy model gimnazjum rozumiemy organizacyjne powiązanie gimnazjum ze szkołą innego typu lub brak takiego powiązania, wpływające na sposób funkcjonowania szkoły. Do zidentyfikowania modeli gimnazjum wykorzystano bazę danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) z września 2012 r. dla szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego. Ograniczyliśmy się do gimnazjów

gminnych, ponieważ gimnazja niepubliczne funkcjonują na odmiennych zasadach.

Baza danych SIO podaje dla każdej szkoły i placówki oświatowej, czy jest ona częścią składową zespołu szkół, i pozwala na zidentyfikowanie wszystkich innych szkół wchodzących w skład zespołu. Rozkład gimnazjów gminnych w zespołach szkół o różnym składzie przedstawiono w Tabeli 2. Zespoły, w których była jedna lub więcej szkół danego typu (np. technika), potraktowano identycznie. Szkoły zasadnicze zawodowe i szkoły policealne były traktowane łącznie, podobnie jak licea ogólnokształcące i profilowane. Gimnazja gminne należące do zespołów szkół, których skład występuje w Polsce mniej niż w dziesięciu przypadkach (np. zespół gimnazjum i przedszkola), włączono do wiersza „Gimnazja w innych zespołach szkół”.

Gimnazja gminne najczęściej funkcjonują w zespołach ze szkołą podstawową (50%), w tym wraz z przedszkolem (11%),

albo bez przedszkola (39%), oraz samodzielnie (41%), znacznie rzadziej w zespole z liceum (4%). Gimnazjów w zespołach obejmujących zarówno szkołę podstawową, jak i którąś ze szkół ponadgimnazjalnych, jest około 2%, a w innych, „egzotycznych” zespołach – jeszcze mniej. Z powyższej analizy wynika, że możemy wyróżnić trzy główne modele funkcjonowania gimnazjów w Polsce: samodzielne gimnazjum, gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową (z przedszkolem lub bez) oraz gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną (łącznie 6% gimnazjów, z wyraźną dominacją zespołów z samym liceum). Pozostałe typy zespołów, obejmujące łącznie 162 szkoły (2,9%), nie będą dalej analizowane.

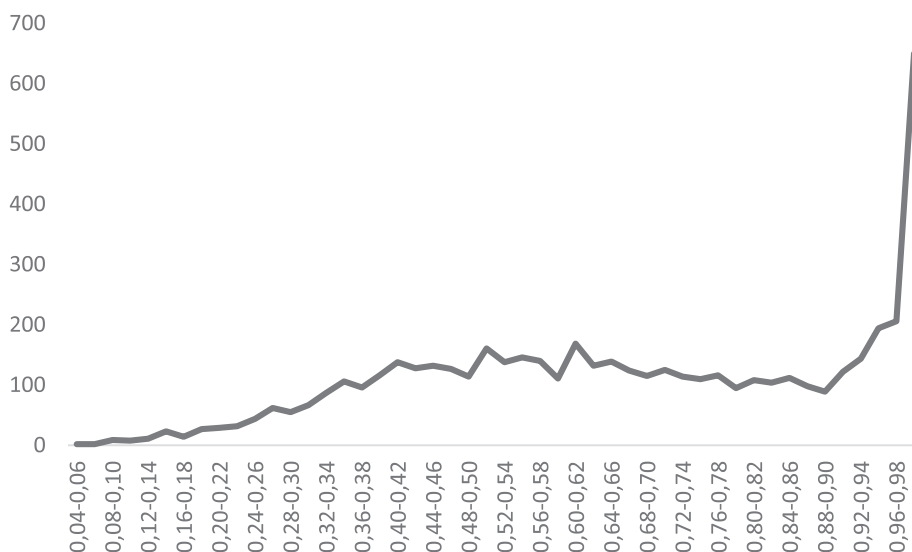
Szczególnie interesujący wydaje się model gimnazjum działającego w zespole ze szkołą podstawową, czyli ten, którego chcieli uniknąć reformatorzy. Połączenie obu tych typów szkół skutkujące uczęszczaniem tych samych dzieci do jednej szkoły przez dziewięć lat, budzi skojarzenia z funkcjonującą w niektórych krajach skandynawskich (np. Szwecji) dziewięcioletnią szkołą podstawową. Jednak nazywanie zespołu szkoły podstawowej i gimnazjum szkołą dziewięcioletnią jest zasadne tylko wtedy, gdy te same dzieci uczęszczają do szkoły zarówno na jednym, jak i na drugim etapie edukacji. Specyfika funkcjonowania takiego gimnazjum, w którym nauczyciele znają uczniów – ich uzdolnienia, problemy i sytuację rodzinną – jest zupełnie inna niż w przypadku gimnazjum, które wprawdzie funkcjonuje w jednym budynku ze szkołą podstawową, ale przyjmuje także uczniów z innych okolicznych szkół podstawowych. W drugiej z wymienionych sytuacji, większość uczniów doświadcza zmiany środowiska szkolnego – dochodzi do tzw. szoku gimnazjalnego, to znaczy trudnego okresu wzajemnego dostosowywania się uczniów do nauki w nowych warunkach (por. Appelt, 2004; Konarzewski, 2001a; 2004).

Biorąc pod uwagę wymienioną różnicę funkcjonowania gimnazjum w dwóch typach zespołów szkoły podstawowej i gimnazjum, uważamy za zasadne wyróżnienie, spośród gimnazjów funkcjonujących w takich zespołach, czwartego modelu ustrojowego: gimnazjum wspólnie obwodowego ze szkołą podstawową. W tym celu szacujemy homogeniczność gimnazjów, analogicznie do homogeniczności oddziałów szkolnych, wprowadzonych w badaniu Humennego i współpracowników (2014). Dla każdego ucznia klasy trzeciej przystępującego do egzaminu określamy odsetek uczniów w szkole, którzy trzy lata wcześniej uczęszczali razem z nim do tej samej szkoły podstawowej, a następnie dla każdej szkoły obliczamy maksimum z tych wartości. Tak określona homogeniczność jest równa największemu udziałowi uczniów uczęszczających uprzednio wspólnie do jednej szkoły podstawowej wśród uczniów danego gimnazjum. Na przykład, jeżeli homogeniczność gimnazjum jest bliska 100%, wówczas niemal wszyscy uczniowie danego gimnazjum uczęszczali do tej samej szkoły podstawowej. Można więc uznać, że obie te szkoły są de facto wspólnie obwodowe. Wykorzystanie homogeniczności do identyfikowania szkół wspólnie obwodowych jest wymuszone brakiem informacji o obwodach szkolnych w bazie danych SIO.

Szacowanie homogeniczności gimnazjów wymagało powiązania danych SIO z danymi Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Użytkano takie powiązanie dla 5030 gimnazjów gminnych (90,0% wszystkich szkół gminnych). Średnia homogeniczność gimnazjów gminnych wyniosła 66%. Histogram homogeniczności gimnazjów gminnych przedstawiono na Rysunku 1.

Niewiele jest gimnazjów o homogeniczności poniżej 30% – są to zazwyczaj duże, zbiorcze gimnazja usytuowane w miastach. Istotne zwiększenie liczebności gimnazjów następuje dla homogeniczności równej 90%





Rysunek 1. Histogram homogeniczności gimnazjów gminnych (2012 r.).

oraz 95%. Jako kryterium wspólnej obwodowości gimnazjum ze szkołą podstawową przyjęliśmy tę drugą wartość (95%). Gimnazja, których homogeniczność jest niższa niż 95%, określiliśmy jako gimnazja zbiorcze. Innymi słowami, dopuściliśmy możliwość, że w ciągu trzech lat nauki do gimnazjum wspólnie obwodowego ze szkołą podstawową mniej więcej jeden na 20 uczniów przybył z innej szkoły podstawowej.

Jak widzimy, wśród gimnazjów homogenicznych istnieje niewiele szkół samodzielnych oraz kilka szkół w zespole ze szkołą

ponadgimnazjalną (Tabela 3). Wynika to przypuszczalnie z uwarunkowań lokalnych, kiedy wspólnie obwodowe szkoła podstawowa i gimnazjum nie mogły się zmieścić w jednym budynku szkolnym (albo funkcjonują w tym samym budynku, ale nie zostały formalnie połączone w zespół). Szkoły te wyłączamy z dalszej analizy. Ostatecznie obejmie ona 4887 gimnazjów (87,2% wszystkich gimnazjów gminnych w Polsce).

Podsumowując tę analizę metodologiczną, wyróżniamy cztery modele ustrojowe gimnazjum (w nawiasie podajemy

Tabela 3

*Gimnazja gminne według modelu administracyjnego i homogeniczności*

Typ gimnazjum	Zbiorcze	Homogeniczne	Razem
Samodzielne	2 029	134	2 163
W zespole ze szkołą podstawową	1 829	762	2 591
W zespole ze szkołą ponadgimnazjalną	267	9	276
Razem	4 125	905	5 030

Na podstawie danych SIO i CKE.

Tabela 4  
Liczba gimnazjów i uczniów według modelu ustrojowego

Gimnazjum	Symbol	Liczba szkół	Liczba uczniów	Rozkład szkół	Rozkład uczniów
Samodzielne	SAMG	2 029	539 845	36,2%	50,8%
W zespole ze szkołą podstawową	SP + G	1 829	266 306	32,6%	25,1%
W zespole ze SP – wspólnie obwodowe	SP = G	762	62 401	13,6%	5,9%
W zespole ze szkołą ponadgimnazjalną	G + PG	267	65 939	4,8%	6,2%
Inne (nieanalizowane)		720	128 465	12,8%	12,1%
Razem		5 607	1 062 956	100,0%	100,0%

Na podstawie danych SIO.

skrót oznaczający dany model w tabelach i na wykresach):

- samodzielne gimnazjum (SAMG),
- gimnazjum zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową, do którego uczęszczają absolwenci wielu szkół podstawowych (SP + G),
- gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową, wspólnie obwodowe z nią (SP = G),
- gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną (G + PG).

W Tabeli 4 przedstawiono podstawowe dane dotyczące liczby gminnych gimnazjów należących do różnych modeli ustrojowych oraz ich uczniów w roku szkolnym 2012/13. Inne, nieanalizowane gimnazja wykazane w przedostatnim wierszu, obejmują placówki w rzadkich zespołach szkół, gimnazja, dla których nie jest obliczana EWD oraz gimnazja, których adresów w różnych bazach danych nie udało się powiązać.

Tabela 5

Charakterystyka modeli ustrojowych gimnazjum – organizacja szkoły (rok szkolny 2012/13)

Charakterystyka	SAMG	SP + G	SP = G	G + PG
Średnia liczba uczniów w szkole	266,1 (136,7)	145,6 (83,7)	81,9 (42,6)	247,0 (128,9)
Średnia liczba uczniów w oddziale szkolnym	23,6 (3,1)	21,9 (3,7)	19,4 (3,9)	24,6 (4,0)
Średnia liczba oddziałów na poziomie klasy	3,8 (1,7)	2,2 (1,1)	1,4 (0,6)	3,4 (1,6)
Homogeniczność gimnazjum	54,5% (19,1%)	67,8% (18,7%)	99,0% (1,6%)	44,5% (22,5%)
Udział uczniów spoza obwodu (gimnazja obwodowe)	24,4% (26,4%)	17,3% (26,7%)	9,5% (26,9%)	36,0% (35,5%)
Udział uczniów uprawnionych do dowożenia (gimnazja obwodowe)	26,5% (31,0%)	35,2% (28,6%)	23,6% (24,2%)	14,4% (23,2%)
Liczebność grup	2 029	1 829	762	267

Na podstawie danych SIO oraz danych CKE. W nawiasach podano wartości odchyłeń standardowych.

### **Charakterystyka ustrojowych modeli gimnazjum**

Zasadnicze dane charakteryzujące strukturę gimnazjów należących do wyróżnionych modeli ustrojowych przedstawiono w Tabeli 5. Warto zaznaczyć, że gminy prowadzą pewną liczbę gimnazjów nieobwodowych (są to szkoły sportowe, dwujęzyczne i integracyjne).

Dane z Tabeli 5 pokazują, że największe są gimnazja samodzielne, nieco mniejsze gimnazja w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną. Gimnazja ze szkołą podstawową są średnio prawie dwa razy mniejsze niż samodzielne, zaś gimnazja wspólnie obwodowe ze szkołą podstawową – niemal trzy razy mniejsze. Tym niemniej wewnątrz każdego modelu zróżnicowanie wielkości szkoły jest bardzo duże. Na podstawie Tabeli 5 można ocenić, że gimnazja samodzielne i w zespołach ze szkołą ponadgimnazjalną to przede wszystkim szkoły trzyciągowe, gimnazja w zespole ze szkołą podstawową – dwuciągowe, zaś wspólnie obwodowe – jednociągowe.

Najwyższy udział uczniów spoza rejonu (36%) obserwujemy w gimnazjach w zespołach ze szkołą ponadgimnazjalną (Tabela 5). Najwidoczniej szkoły te cieszą się uznaniem i uczniowie chcą do nich uczęszczać, mimo większej odległości od domu. Ponieważ uczniowie spoza rejonu nie są uprawnieni do bezpłatnego dowozu, nie dziwi, że w tych szkołach odsetek uczniów uprawnionych do dowozu jest najniższy. Podobnie zrozumiały jest znacznie wyższy udział uczniów uprawnionych do dowozienia w gimnazjach zbiorczych w zespole ze szkołą podstawową niż w gimnazjach homogenicznych. Te drugie, wraz ze wspólnie obwodowymi szkołami podstawowymi, są położone bliżej miejsca zamieszkania ucznia. Nieco dziwi stosunkowo wysoki, chociaż najniższy spośród czterech modeli ustrojowych, odsetek uczniów spoza rejonu w gimnazjach w zespole

ze wspólnie obwodową szkołą podstawową (9%). Być może do danej szkoły podstawowej uczęszcza pewna liczba uczniów spoza rejonu, a być może są to błędy danych w systemie SIO (o czym może też świadczyć wysokie odchylenie standardowe).

Gimnazja należące do różnych modeli są bardzo zróżnicowane pod względem średniej homogeniczności. Najwyższa homogeniczność dotyczy gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołą podstawową, co wynika z przyjętej przez nas identyfikacji modeli. Zauważamy jednak, że gimnazja zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową są bardziej homogeniczne niż gimnazja samodzielne, zaś samodzielne – niż gimnazja w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną. Ta gradacja wskazuje na wzrastający „zakres dopływu” uczniów do gimnazjów należących do różnych modeli.

Dane dotyczące funkcjonowania gimnazjów w różnych modelach ustrojowych podano w Tabeli 6. Skuteczność pracy szkoły można mierzyć, analizując drugoroczność i odpad szkolny. Ponieważ na podstawie danych SIO nie potrafimy ocenić, ilu uczniów faktycznie wypadło z systemu szkolnego, a ilu odeszło z danej szkoły, aby (w znakomitej zapewne większości) kontynuować naukę w innym gimnazjum, analizujemy „odpływ uczniów”: dla każdego gimnazjum badamy, o ilu mniej było absolwentów w 2012 r. niż uczniów klasy pierwszej we wrześniu 2009 r. Jeżeli w ciągu tych trzech lat nauki liczba uczniów zwiększyła się, traktujemy to jako odpływ zerowy (nie „rekompensujemy” odpływu uczniów z danego gimnazjum przyływem uczniów do innego gimnazjum w tej samej grupie szkół). Odsetek uczestników zajęć pozalekcyjnych w przeliczeniu na stu uczniów otrzymano, dzieląc liczbę uczestników tych zajęć przez liczbę uczniów danego gimnazjum i mnożąc przez sto. Ponieważ niektórzy uczniowie uczęszczają na kilka zajęć, nie jest to odsetek uczniów uczestniczących w jakichkolwiek zajęciach pozalekcyjnych.

Tabela 6

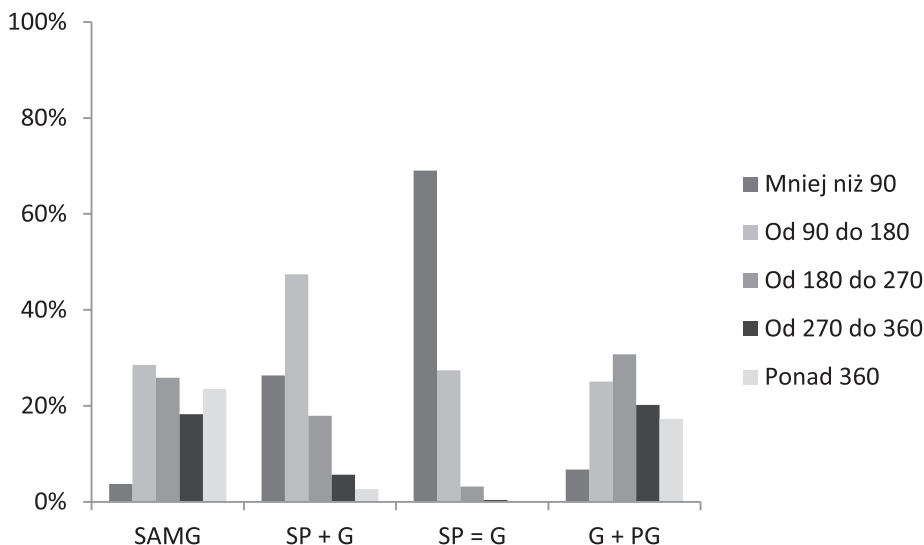
Charakterystyka modeli ustrojowych gimnazjum – funkcjonowanie szkoły (rok szkolny 2012/13)

Charakterystyka	SAMG	SP + G	SP = G	G + PG
Odsetek uczniów powtarzających klasę	3,0% (4,3%)	2,2% (4,0%)	1,7% (4,3%)	3,4% (4,8%)
Odpiływ uczniów w ciągu trzech lat nauki	9,4% (8,8%)	7,6% (8,3%)	7,0% (8,1%)	11,1% (11,4%)
Odsetek uczniów korzystających ze świetlicy	21,5% (32,4%)	23,2% (31,0%)	22,3% (29,4%)	12,3% (26,5%)
Uczestnicy zajęć pozalekcyjnych w przeliczeniu na 100 uczniów	83,8 (58,1)	79,9 (65,5)	88,9 (75,6)	83,3 (64,2)

Na podstawie danych SIO oraz danych CKE. W nawiasach podano wartości odchyłeń standardowych.

Informacje przedstawione w Tabeli 6 potwierdzają, że gimnazja należące do różnych modeli ustrojowych funkcjonują odmiennie. Drugoroczność jest w gimnazjach gminnych zjawiskiem marginalnym, zauważamy jednak istotne różnice pomiędzy modelami gimnazjów. Najmniej uczniów powtarza

klasę w gimnazjach w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową, najczęściej zaś – ponad dwukrotnie częściej – w gimnazjach w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną. Analogiczny rozkład dotyczy odpiływu uczniów. Najwięcej, bo ponad 11% uczniów odpiływa z gimnazjów w zespole ze szkołą



Rysunek 2. Rozkład procentowy wielkości gimnazjów według modeli ustrojowych w roku szkolnym 2012/13.

Na podstawie danych SIO.

ponadgimnazjalną. Może to wynikać z wysokich wymagań stawianych uczniom, a może też być efektem trudności związanych z dojeżdżaniem do odległej szkoły. Najmniej uczniów odpływa z gimnazjów w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową (7%).

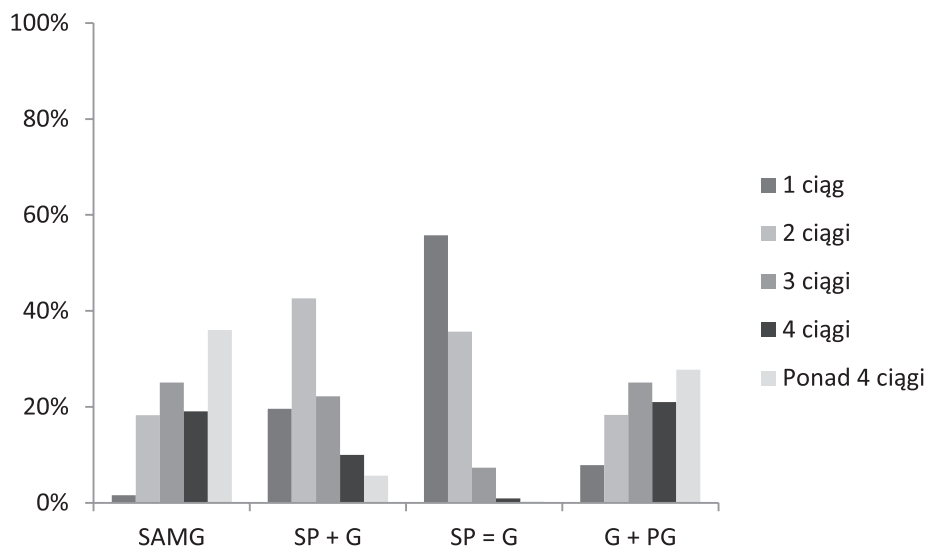
Udział uczniów korzystających ze świetlicy jest bardzo zbliżony w gimnazjach samodzielnych oraz w gimnazjach w zespole ze szkołą podstawową. Jest on istotnie mniejszy w gimnazjach w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną, ponieważ szkoły te najrzadziej organizują świetlicę (mniej niż co trzecie gimnazjum). Odsetek uczniów korzystających z zajęć pozalekcyjnych jest w różnych modelach bardzo zbliżony i wynosi około 80%, z wyjątkiem gimnazjów w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową, w których jest o 9% wyższy. Wszystkie cztery zmienne cechuje wysokie zróżnicowanie wewnątrz modeli.

Dane przedstawione w Tabeli 6 mogą sugerować, że odsetek uczniów powtarzają-

cych klasę jest wysoko skorelowany z odsetkiem uczniów odpływających ze szkoły. Jednak na poziomie szkół ta korelacja jest silna tylko dla gminnych gimnazjów w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną ( $R = 0,61$ ) oraz samodzielnych ( $R = 0,57$ ), znacznie słabsza w pozostałych modelach ( $R = 0,28$  dla SP + G;  $R = 0,19$  dla SP = G). Wyjaśnienie tego zróżnicowania wymaga pogłębionej analizy.

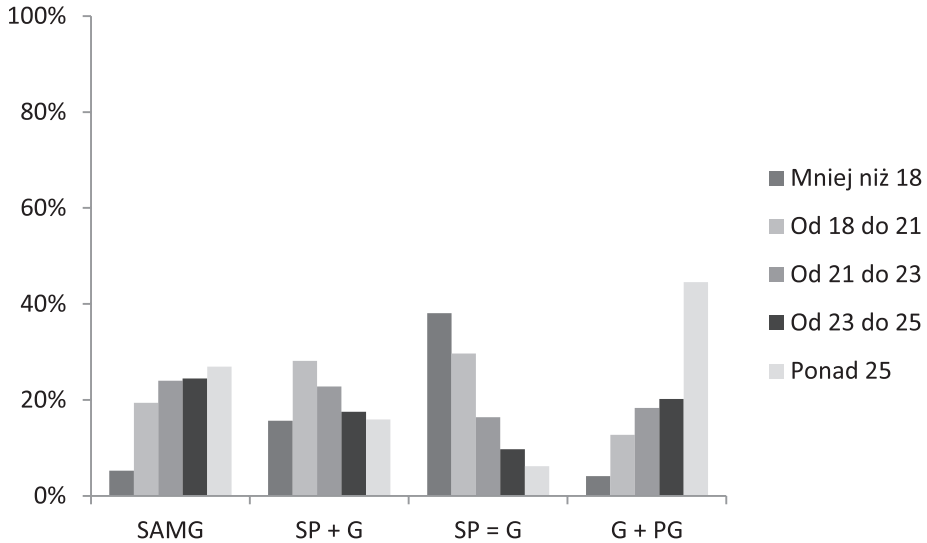
Ze względu na wysokie zaobserwowane odchylenia standardowe, przydatny jest nie tylko przegląd wartości średnich podanych w Tabelach 5 i 6, lecz także analiza rozkładów odpowiednich zmiennych. Na Rysunku 2 przedstawiono rozkład wielkości gimnazjów należących do różnych modeli.

Liczebność dwóch trzecich gimnazjów w zespołach ze wspólną obwodową szkołą podstawową nie przekracza 90 uczniów (potencjalnie jednociągowe), podczas gdy wśród gimnazjów ze szkołą podstawową dominują placówki liczące od 90 do 180 uczniów (potencjalnie dwuciągowe). Wśród



Rysunek 3. Rozkład procentowy liczby ciągów klasowych według modeli ustrojowych w roku szkolnym 2012/13.

Na podstawie danych SIO.



Rysunek 4. Rozkład procentowy liczebności oddziału szkolnego według modeli ustrojowych w roku szkolnym 2012/13.

Na podstawie danych SIO.

gimnazjów samodzielnych oraz gimnazjów w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną praktycznie nie ma szkół małych, pozostałe występują w zbliżonych proporcjach.

Faktyczna liczba ciągów klasowych może być oszacowana na podstawie liczby oddziałów szkolnych. Zakładamy, że gimnazjum jednociągowe ma od 1 do 3 oddziałów, gimnazjum dwuciągowe od 4 do 6 oddziałów itd. Rozkład liczby ciągów klasowych gimnazjów w zależności od modelu ustrojowego zilustrowano na Rysunku 3. Pokazano na nim, że wśród gimnazjów ze wspólną obwodową szkołą podstawową dominują szkoły jednociągowe, zaś wśród gimnazjów w zespole ze szkołą podstawową – dwuciągowe. Wśród gimnazjów samodzielnych najczęściej jest szkół z ponad czterema ciągami klasowymi.

Zróznicowanie wielkości oddziału szkolnego pomiędzy gimnazjami należącymi do różnych modeli jest znacznie mniejsze niż zróznicowanie wielkości szkoły (por. Tabela 5).

Najmniejsze oddziały mają gimnazja w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową, zaś największe – ze szkołą ponadgimnazjalną. Jednak rozkłady liczebności oddziału szkolnego w różnych modelach są całkiem odmienne, co pokazano na Rysunku 4.

Rozkład liczebności oddziału szkolnego w gimnazjum samodzielnym jest mniej więcej równomierny (z wyjątkiem gimnazjów, w których średnia wielkość oddziału jest mniejsza niż 18 uczniów), zaś rozkład w zespołach ze wspólną obwodową szkołą podstawową jest odwrotny niż w zespołach ze szkołą ponadgimnazjalną.

Analizę porównawczą modeli gimnazjum zakończymy przyjrzeniem się średnim wynikom szkół oraz ich EWD<sup>14</sup>. Wykorzy-

<sup>14</sup> Zgodnie z konwencją przyjętą przez Zespół EWD (Pokropek, 2009, Dolata i in., 2013), do szacowania EWD przyjmuje się znormalizowane wyniki sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego, ze średnią 100. Na poziomie uczniów średnia EWD wynosi zero.

Tabela 7

*Średnie i odchylenia standardowe wyników egzaminu i EWD szkół*

Wartość	Przedmioty humanistyczne		Przedmioty matematyczno-przyrodnicze	
	Wynik	EWD	Wynik	EWD
Wartość średnia	98,9	-0,04	98,9	0,04
Odchylenie standardowe	4,54	2,38	4,63	2,22

Na podstawie danych CKE (rok szkolny 2012/13).

stujemy wyniki egzaminu gimnazjalnego z 2012 r. i trzyletnie średnie EWD dla gimnazjów dla lat 2010–12. Wartości średnie i odchylenia standardowe dla analizowanych gimnazjów podano w Tabeli 7.

W analizowanej próbie gimnazjów (stanowiącej, przypomnijmy, niemal 89% całej populacji) odchylenia standardowe średniego wyniku egzaminu gimnazjalnego między gimnazjami wynoszą ok. 4,5. Średnie wartości EWD dla przedmiotów humanistycznych i dla przedmiotów matematyczno-przyrodniczych są bardzo bliskie zeru, zaś ich odchylenia standardowe wynoszą nieco ponad 2. Te niskie wartości odchylenia standardowego między gimnazjami wynikają z faktu, że dane szkolne, a więc uśrednione na grupach uczniów, są mniej rozproszone

niż dane jednostkowe. Po tych niezbędnych wyjaśnieniach podajemy średnie wyniki i średnie EWD według modeli gimnazjów (Tabela 8).

Średnie wyniki szkół z egzaminu gimnazjalnego nie różnicują modeli, z wyjątkiem gimnazjów w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną, których absolwenci mają wyniki nieco wyższe (może to być związane z selekcyjnością tych szkół). W tym modelu zróżnicowanie wyników jest też najwyższe. Jednak średnie EWD dla różnych modeli ustrojowych gimnazjum są bardzo zróżnicowane. Najniższa, ujemne wartości EWD mają gimnazja samodzielne. W zespołach innych niż wspólnie obwodowe ze szkołą podstawową wartość EWD jest dodatnia, wyższa dla przedmiotów

Tabela 8

*Średnie wyniki i EWD gimnazjów według modelu ustrojowego*

Charakterystyka	SAMG	SP + G	SP = G	G + PG
Przedmioty humanistyczne				
Średni wynik egzaminu	98,76 (4,51)	98,75 (3,78)	98,69 (3,58)	101,92* (9,25)
Średnia wartość EWD	-0,47 (2,38)	0,13* (2,22)	0,64* (2,28)	0,18* (3,20)
Przedmioty matematyczno-przyrodnicze				
Średni wynik egzaminu	98,69 (4,41)	98,68 (3,71)	98,88 (3,52)	102,13* (10,52)
Średnia wartość EWD	-0,47 (2,09)	0,19* (2,00)	0,99* (2,00)	0,12* (3,78)
Liczebność grup	2 029	1 829	762	267

\*Różnice istotne na poziomie 0,05. Grupę odniesienia stanowią gimnazja samodzielne.

Na podstawie danych SIO i CKE. W nawiasach podano wartości odchylen standardowych.

Tabela 9

*Średnie wyniki i EWD gimnazjów według modelu ustrojowego w gminach typowo wiejskich*

Charakterystyka	SAMG	SP + G	SP = G
Przedmioty humanistyczne			
Średni wynik egzaminu	98,33 (2,85)	98,38 (3,02)	98,90* (3,23)
Średnia wartość EWD	-0,24 (2,19)	0,21* (2,21)	0,89* (2,26)
Przedmioty matematyczno-przyrodnicze			
Średni wynik egzaminu	98,21 (2,65)	98,36 (2,95)	99,03* (3,23)
Średnia wartość EWD	-0,24 (1,89)	0,36* (1,98)	1,17* (2,10)
Liczebność grup	548	764	371
Średnia liczba uczniów w szkole	175,5	123,6	72,4

\* Różnice istotne na poziomie 0,05. Grupę odniesienia stanowią gimnazja samodzielne.

Na podstawie danych SIO i CKE. W nawiasach podano wartości odchyłeń standardowych

matematyczno-przyrodniczych. Jednak zdecydowanie najwyższa EWD jest osiągnięta przez gimnazja w zespołach ze wspólną obwodową szkołą podstawową. Jest to nieoczekiwany i bardzo ważny wynik analiz, potwierdzający wcześniejsze ustalenia Lackowskiego (2008) dokonane na niewielkiej próbie gmin. Efektywność dydaktyczna gimnazjów w zespołach ze szkołą ponadgimnazjalną jest niższa, choć nadal wysoka w porównaniu z gimnazjami samodzielnymi.

Zaznaczmy, że różnice średniej EWD pomiędzy gimnazjum samodzielnym a gimnazjum w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową wynoszą powyżej 1 dla przedmiotów humanistycznych i niemal 1,5 dla matematyczno-przyrodniczych, a więc ok. połowy odchylenia standardowego na poziomie szkół. Jest to więc różnica statystycznie znacząca, ale nie bardzo duża. Ponadto odchylenia standardowe EWD wewnątrz modeli są wysokie.

Tabela 10

*Średnie wyniki i EWD gimnazjów według modelu ustrojowego w miastach na prawach powiatu*

Charakterystyka	SAMG	SP + G	G + PG
Przedmioty humanistyczne			
Średni wynik egzaminu	100,51 (6,45)	101,31* (5,08)	103,33* (10,45)
Średnia wartość EWD	0,17 (2,56)	0,61* (2,17)	0,66* (3,43)
Przedmioty matematyczno-przyrodnicze			
Średni wynik egzaminu	100,09 (6,68)	100,89* (5,44)	103,70* (11,98)
Średnia wartość EWD	-0,32 (2,40)	0,12* (2,12)	0,58* (4,19)
Liczebność grup	458	197	182
Średnia liczba uczniów w szkole	329,7	205,7	240,9

\* Różnice istotne na poziomie 0,05. Grupę odniesienia stanowią gimnazja samodzielne.

Na podstawie danych SIO i CKE. W nawiasach podano wartości odchyłeń standardowych.



Dane przedstawione w Tabeli 8 są na tyle zaskakujące, że warto powtórzyć tę samą analizę dla gmin typowo wiejskich<sup>15</sup> oraz dla miast na prawach powiatu. Ponieważ w gminach typowo wiejskich jest bardzo mało gimnazjów w zespole ze szkołami ponadgimnazjalnymi (14), pomijamy je w analizie. Dane egzaminacyjne dla pozostałych modeli przedstawiono w Tabeli 9.

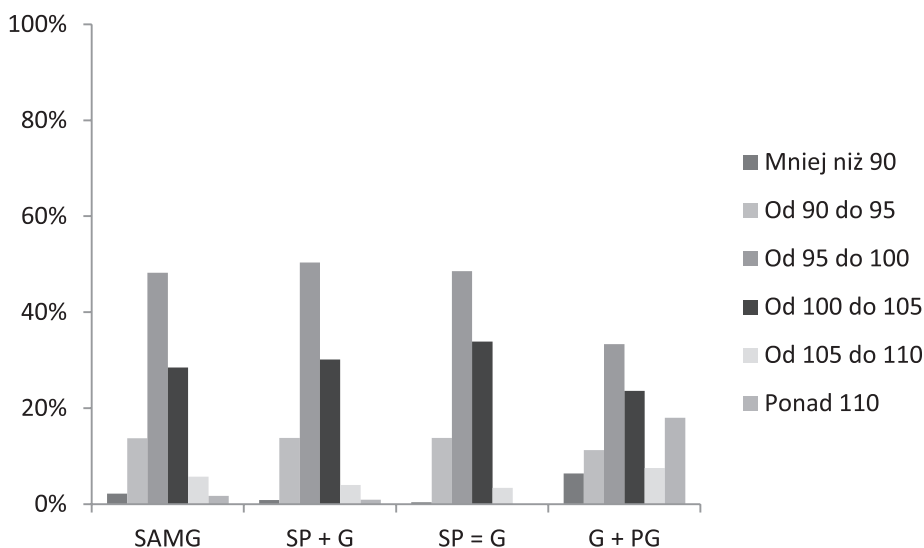
Po zawężeniu analiz do gmin typowo wiejskich zróżnicowanie między modelami gimnazjum pozostaje niezmienione. W gminach tych średnia EWD gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołami podstawowymi jest jeszcze wyższe niż średnia krajowa. Odmienny rozkład mają dane dla miast na prawach powiatu (Tabela 10). Tym razem pomijamy model SP = G, ponieważ miasta na prawach powiatu prowadzą tylko dziewięć takich gimnazjów.

<sup>15</sup> Należą do nich gminy wiejskie położone z dala od aglomeracji, w których nie było znaczącej produkcji przemysłowej, a rolnictwo nie był zdominowane przez PGR (Herczyński, 2012).

W miastach na prawach powiatu zarówno wyniki egzaminu gimnazjalnego, jak i wartości EWD są wyższe niż średnie krajowe. Dotyczy to zwłaszcza gimnazjów w zespołach ze szkołą podstawową. Szkoły należące do tego modelu są jednak bardzo zróżnicowane. Zdecydowanie najniższa EWD charakteryzuje gimnazja samodzielne.

Analogicznie do naszych wcześniejszych analiz średniej wielkości szkoły i wielkości oddziały, poza obliczeniem średnich wartości wyników egzaminu gimnazjalnego oraz EWD, warto też przyrzeć się ich zróżnicowaniu wewnątrz każdego modelu. Na Rysunku 5 zilustrowano rozkład wyników egzaminu z przedmiotów humanistycznych.

Jak widzimy, rozkłady średnich wyników egzaminu dla gimnazjów samodzielnych oraz gimnazjów w zespole ze szkołą podstawową są bardzo zbliżone. Najwięcej szkół miało średni wynik pomiędzy 95 a 105 punktów (w skali ze średnią 100), przy czym w szkołach samodzielnych

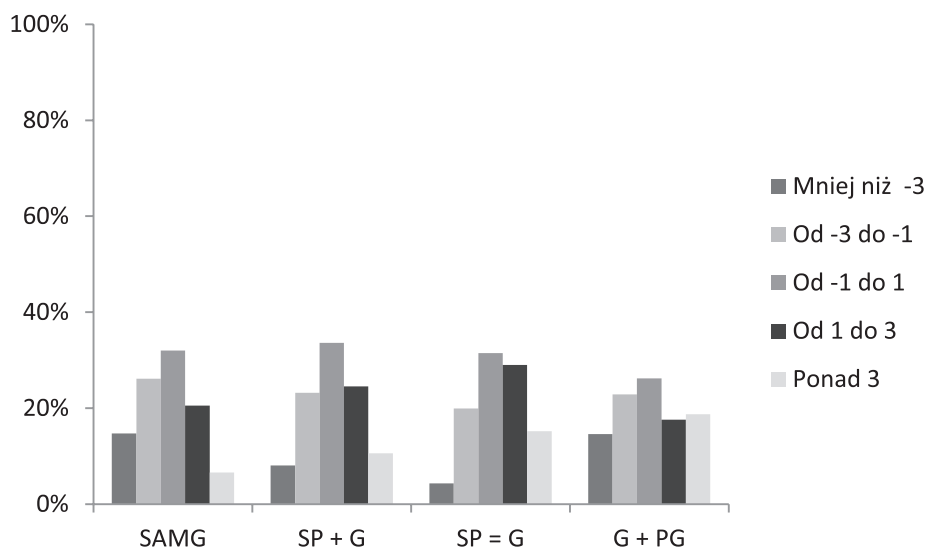


Rysunek 5. Rozkład procentowy wyników egzaminu gimnazjalnego według modeli ustrojowych (przedmioty humanistyczne).

udział szkół ze średnim wynikiem między 100 a 105 był nieco niższy, a wśród gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołą podstawową – nieco wyższy. Całkowicie odmienny jest jednak rozkład średnich wyników gimnazjów w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną. Szkół z wynikami przeciętnymi jest w tym modelu mniej, za to jest zdecydowanie więcej szkół z wynikami bardzo wysokimi. Również udział szkół z niskimi wynikami (poniżej 90) jest wyższy w modelu G + PG. Oznacza to, że model ten jest szczególnie zróżnicowany wewnątrz: należą do niego zarówno szkoły z bardzo dobrymi uczniami, jak i sporo szkół, których uczniowie uzyskują słabe wyniki. Przepuszczalnie do grupy gimnazjów ze szczególnie wysokimi wynikami egzaminu należą gimnazja przy renomowanych, samodzielnych liceach ogólnokształcących, podczas gdy wyniki niskie odnotowują gimnazja funkcjonujące w zespołach szkół zawodowych. Rozkład średnich wyników egzaminu z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jest

bardzo zbliżony do rozkładu pokazanego na Rysunku 5.

Rozkład efektywności nauczania przedmiotów humanistycznych w poszczególnych modelach gimnazjum jest bardzo zróżnicowany (Rysunek 6). Gimnazja w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną mniej więcej po równo rozkładają się na grupy szkół w poszczególnych przedziałach EWD. Wśród gimnazjów samodzielnych jest nieco mniejszy udział szkół z wysoką efektywnością, a większy – z efektywnością poniżej -1. Natomiast gimnazja w zespole ze szkołą podstawową są zdominowane przez szkoły o przeciętnej efektywności. Udział szkół o niskiej efektywności jest wśród nich niski (zwłaszcza w przypadku gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołą podstawową). Oznacza to, że względnie wysoka średnia EWD dla tych gimnazjów wynika przede wszystkim z faktu, że jest wśród nich bardzo mało szkół o niskiej efektywności. Rozkład efektywności nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jest zbliżony.



Rysunek 6. Rozkład procentowy wartości EWD gimnazjum według modeli ustrojowych (przedmioty matematyczno-przyrodnicze).



zespole występują sporadycznie, co wynika przede wszystkim z podziału zadań między samorządami poszczególnych szczebli. Do zadań własnych gminy należy m.in. prowadzenie szkół podstawowych i gimnazjów, a do zadań własnych powiatu prowadzenie szkół ponadgimnazjalnych. Jedyne samorządy z mocy ustawy prowadzące zarówno gimnazja, jak i szkoły ponadgimnazjalne, to miasta na prawach powiatu. Możliwe jest przekazanie na podstawie umowy zadań między samorządami – gmina może przejąć od powiatu szkołę ponadgimnazjalną, a powiat ziemski może poprowadzić gimnazjum, i każde z nich może wtedy utworzyć zespół typu G + PG, jednak jest to raczej wyjątek niż reguła. Z tego powodu ten model występuje przede wszystkim w miastach na prawach powiatu. Gimnazja w zespołach ze szkołą podstawową występują przede wszystkim w gminach typowo wiejskich, mieszanych rolniczych i popegeerowskich (odpowiednio: 68% SP + G; 84% SP = G). Szczególnie wyrazista jest koncentracja gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołą podstawową w gminach typowo wiejskich (49%). Gimnazja samodzielne są rozłożone pomiędzy gminy różnego typu w sposób bardziej równomierny, jest ich jedynie względnie mniej w gminach typowo wiejskich. Gimnazja niesklasyfikowane do żadnego modelu są wyraźnie nadreprezentowane w miastach

na prawach powiatu i niedoreprezentowane w gminach typowo wiejskich.

Warto też przyrzeć się, które ustrojowe modele gimnazjum dominują w danych typach gmin. Dane te przedstawiono w Tabeli 12. Wiersz „Razem” powtarza dane zawarte już w Tabeli 4. Zgodnie z wcześniejszymi uwagami, tylko w miastach na prawach powiatu gimnazja w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną stanowią znaczący odsetek (18%). Miasta poza aglomeracjami mają najwyższy odsetek gimnazjów samodzielnych (50%), podczas gdy gminy typowo wiejskie – najniższy (29%). Natomiast 60% wszystkich gimnazjów prowadzonych przez gminy typowo wiejskie to gimnazja w zespole ze szkołą podstawową.

#### **Zróźnicowanie przestrzenne występowania modeli gimnazjum**

Wyróżnione cztery ustrojowe modele gimnazjum wykazują pewne zróźnicowanie przestrzenne, jednak jego obraz nie jest jednoznaczny i łatwy do odczytania, co wynika z wielu nakładających się na siebie czynników, które doprowadziły do wykształcenia się wybranych modeli na różnych obszarach Polski. Z tego powodu uwagi do przedstawionych poniżej map mają w pewnym stopniu charakter hipotez. Charakterystykę wyróżnionych modeli rozpoczniemy od

Tabela 12

*Rozkład procentowy modeli ustrojowych gimnazjów gminnych w poszczególnych typach funkcjonalnych gmin*

Typ funkcjonalny gminy	SAMG	SP + G	SP = G	G + PG	Inne	Razem
Miasta na prawach powiatu	44,3	19,0	0,9	17,6	18,3	100,0
Miasta poza aglomeracjami	50,5	21,8	8,2	3,0	16,5	100,0
Gminy w aglomeracjach	37,9	40,0	7,9	3,4	10,9	100,0
Gminy przemysłowe	41,6	29,9	17,5	1,3	9,7	100,0
Gminy popegeerowskie	35,4	32,8	17,1	2,6	12,1	100,0
Gminy mieszane rolnicze	32,2	33,3	20,2	2,1	12,2	100,0
Gminy typowo wiejskie	28,9	40,3	19,6	0,7	10,4	100,0
Razem	36,2	32,6	13,6	4,8	12,8	100,0

modelu samodzielnego gimnazjum (Mapa 1) – uznawanego przez reformatorów oświaty za podstawowy i docelowy.

### Samodzielne gimnazjum

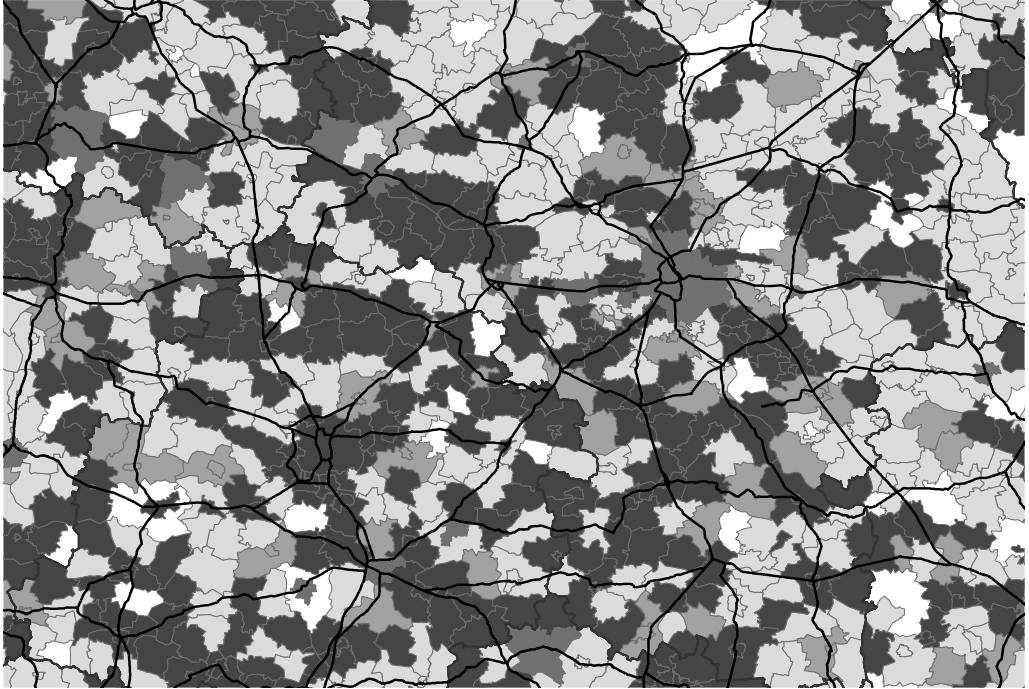
Samodzielne gimnazja występują na terenie całej Polski, zarówno w miastach, jak i na obszarach wiejskich. Najwięcej tego typu placówek występuje w województwie łódzkim (55,7%), dolnośląskim (53,4%) i opolskim (49,6%). Model ten wykształcił się prawdopodobnie przede wszystkim na tych obszarach, gdzie stosunkowo łatwo było utworzyć samodzielne gimnazja – zarówno ze względu na liczbę dzieci będących w wieku gimnazjalnym mieszkających na danym terenie, jak i na liczne budynki innych szkół, które mogły stać się siedzibą dla gimnazjum. Sieć osiedleńcza nie jest jednak z pewnością jedynym czynnikiem,

który wpłynął na dominację tego modelu ustrojowego w poszczególnych gminach. Stopień urbanizacji województwa pomorskiego jest porównywalny do województwa zachodniopomorskiego, jednak między tymi dwoma województwami widać istotne różnice w występowaniu samodzielnych gimnazjów, co sugeruje wpływ innych czynników. Jednym z nich mogą być decyzje kuratorów oświaty. Nie posiadamy danych o liczbie odrzuconych wniosków o utworzenie zespołu szkoły podstawowej i gimnazjum, jednak możemy założyć, że kuratorzy z różną częstotliwością zgadzają się na utworzenie takiego zespołu. W województwach, w których kuratorzy rzadziej zgadzają się na utworzenie zespołów, może funkcjonować więcej samodzielnych gimnazjów. Z przeprowadzonej analizy zmian w sieci szkół gimnazjalnych (Heraczyński i Sobotka, 2014) wynika, że w latach



Mapa 1. Zróżnicowanie przestrzenne występowania modelu SAMG w gminach.

Na podstawie danych SIO i CKE.



Mapa 2. Zróżnicowanie przestrzenne występowania modelu SAMG a sieć głównych dróg (okolice Warszawy i Łodzi).

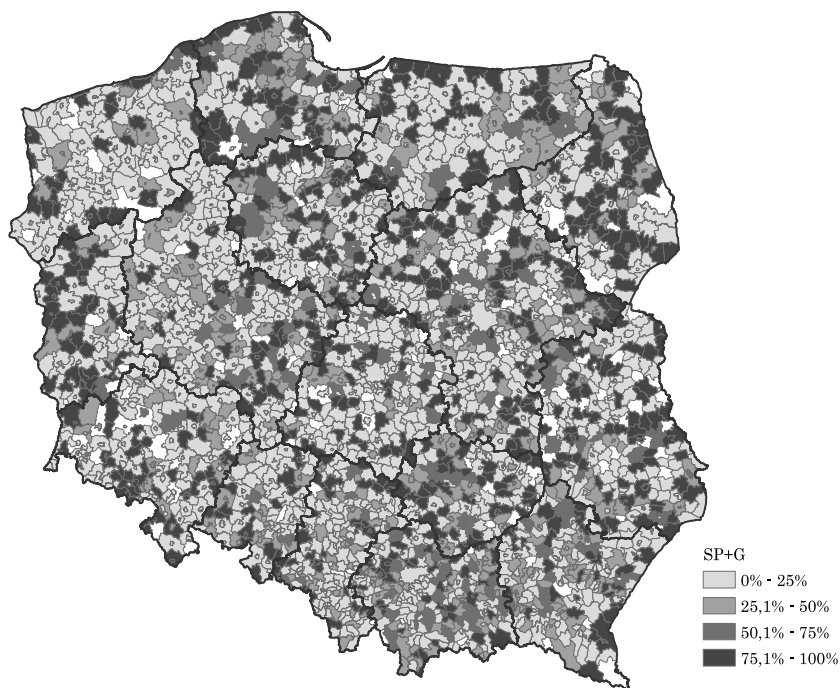
Na podstawie danych SIO i CKE.

2007--2012 spośród szkół istniejących w 2007 r. jedynie 2,8% gimnazjów w województwie zachodniopomorskim włączono do zespołu ze szkołą podstawową, a np. w województwie podlaskim włączono prawie co siódme gimnazjum. Oczywiście powyższe różnice mogą wynikać z liczby składanych wniosków przez gminy z poszczególnych województw, jednak pokazują one, że na wykształcenie się poszczególnych modeli mają wpływ nie tylko czynniki względnie stałe (jak np. wskaźnik urbanizacji czy gęstość zaludnienia), lecz także czynniki zmienne w czasie, takie jak kadencje kolejnych kuratorów oświaty charakteryzujących się różną skłonnością do zgadzania się na połączenie gimnazjum w zespół ze szkołą podstawową.

Utworzenie samodzielnego gimnazjum w gminie o niskiej koncentracji uczniów

wymaga zorganizowania systemu dowożenia dzieci do szkoły. Jednak sprawna organizacja dowozu w znacznym stopniu jest uzależniona od lokalnej sieci dróg – ich gęstości i jakości. Gminy, w których funkcjonują samodzielne gimnazja, tworzą w niektórych częściach Polski układy przestrzenne o charakterze pasmowym, co sugeruje, że sieć dróg może mieć wpływ na lokalizację samodzielnego gimnazjum.

Układ pasmowy jest szczególnie dobrze widoczny w okolicach Warszawy i Łodzi (Mapa 2), gdzie gminy z wysokim udziałem samodzielnych gimnazjów odzwierciedlają promienisty układ głównych dróg wyjazdowych z obu miast. Można postawić hipotezę, że tworzeniu samodzielnych gimnazjów sprzyjała dobra sieć dróg, pozwalająca na dowożenie uczniów do szkoły w stosunkowo krótkim czasie.



Mapa 3. Zróżnicowanie przestrzenne występowania modelu SP + G w gminach.

Na podstawie danych SIO i CKE.

### Gimnazjum zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową

Drugi wyróżniony przez nas model ustrojowy to gimnazjum zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową, do którego uczęszczają absolwenci wielu szkół podstawowych (SP + G, por. Mapa 3).

Gminy, w których dominuje ten model, tworzą często zwarte obszary, np. w środkowej części województwa pomorskiego czy we wschodniej części województwa podlaskiego. Model ten rozwinął się głównie na terenach wiejskich, dominuje m.in. w słabo zurbanizowanym województwie świętokrzyskim (47,2%), oraz na wschodzie województwa podlaskiego. Zastanawiająca jest powszechność tego modelu w zurbanizowanym województwie pomorskim. Wykształcenie się tego modelu gimnazjum przede wszystkim na terenach wiejskich (40,3%

w gminach typowo wiejskich) jest potwierdzeniem trudności w stworzeniu samodzielnych gimnazjów zgłaszanych przez tego typu gminy od początku wprowadzenia reformy systemu oświaty. Wiele wiejskich samorządów nie posiadało wówczas środków na budowę nowych budynków szkolnych, więc lokalizowało gimnazjum przy jednej ze szkół podstawowych. Z analizy zmian w sieci szkół gimnazjalnych zachodzących w latach 2007–2012 (Herczyński i Sobotka, 2014) wynika, że szkół funkcjonujących w tym modelu ciągle przybywa. Zmniejszająca się liczba dzieci w szkołach podstawowych i gimnazjach, a wraz z nią spadająca kwota subwencji oświatowej, powoduje, że samorządy szukają oszczędności. Połączenie szkół w zespół pozwala na zaoszczędzić środki – zespół posiada tylko jednego dyrektora i jeden sekretariat, a kadra jest lepiej zarządzana.



Mapa 4. Zróżnicowanie przestrzenne występowania modelu SP = G w gminach.  
Na podstawie danych SIO i CKE.

### Gimnazjum w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową

Trzeci wyróżniony przez nas model to gimnazjum funkcjonujące ze wspólną obwodową szkołą podstawową (SP = G, Mapa 4).

Gimnazja wspólnie obwodowe ze szkołami podstawowymi najczęściej występują w województwie podkarpackim – w ten sposób funkcjonuje tam co trzecie gminne gimnazjum (34,1%). Wiele tego typu szkół działa także w województwie małopolskim (23,3%) oraz w południowo-wschodniej części województwa podlaskiego (19,3%). Możliwe są co najmniej trzy przyczyny wykształcenia się tego typu szkół. Po pierwsze, taki model może być rezultatem zezwolenia na funkcjonowanie oddziałów zamiejscowych gimnazjum w pierwszych latach po wprowadzeniu reformy. Brakuje statystyk dotyczących liczby oddziałów zamiejscowych w poszczególnych

województwach, jednak na podstawie przyrostu liczby gimnazjów między 2002 a 2003 r.<sup>16</sup> można wnioskować, że najwięcej było ich właśnie w województwie podkarpackim – liczba gimnazjów wzrosła wtedy aż o 11%. Gimnazjów przybyło także w województwie małopolskim (8%) i lubelskim (7,6%), w innych województwach (np. warmińsko-mazurskim, dolnośląskim, kujawsko-pomorskim) liczba gimnazjów wzrosła tylko o 1%. Na Podkarpaciu liczba gimnazjów w niektórych gminach wzrosła gwałtownie z roku na rok, np. w gminie Ropczyce

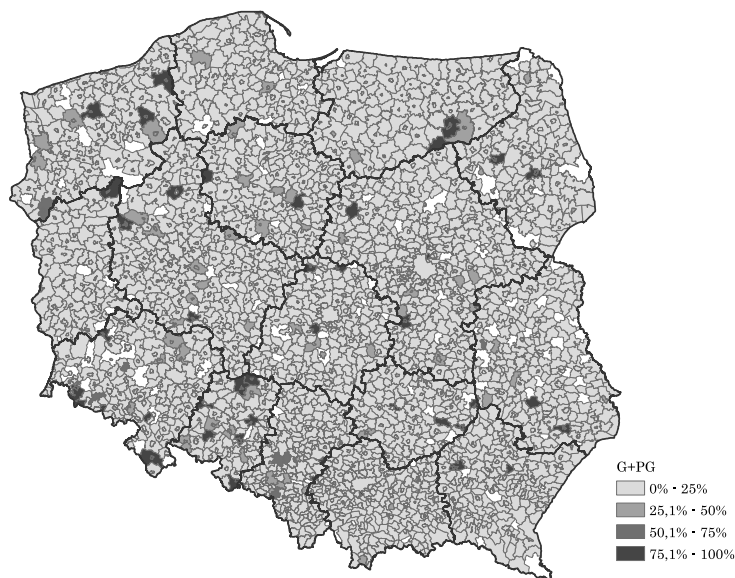
<sup>16</sup> Przypomnijmy, że od września 2003 r. za zgodą kuratora oświaty, gimnazja mogły funkcjonować w zespole ze szkołą podstawową, co skłoniło wiele samorządów do przekształcania niewidocznych dla systemu statystyki publicznej oddziałów zamiejscowych gimnazjów w samodzielne szkoły. Wzrost liczby gimnazjów między 2002 a 2003 r. jest więc sprawozdawczym artefaktem.



w 2002 r. funkcjonowały tylko 3 gimnazja, a rok później było ich już 12. Podobnie było w sąsiadującej gminie Dębica (liczba gimnazjów wzrosła z 5 do 13) czy w gminie Przeworsk (z 4 funkcjonować zgodnie z prawem do 2005 r., to w 2007 r. ciągle istniały takie szkoły (Herczyński i Sobotka, 2014).

W przypadku województwa podlaskiego nasuwa się druga hipoteza dotycząca wytworzenia się modelu gimnazjum wspólnie obwodowego ze szkołą podstawową. W latach 1999–2009 przyrost liczby gminnych gimnazjów na Podlasiu z roku na rok był bardzo niewielki, co sugeruje, że w tym regionie nie zaszedł proces przekształcania oddziałów zamiejscowych w samodzielne gimnazja. Przyczyny wykształcenia się tego modelu w Podlaskiem muszą więc leżeć gdzie indziej. Województwo podlaskie ma najniższą w Polsce średnią gęstość zaludnienia (59 osób/km<sup>2</sup> w 2014 r.), co sprawia, że organizacja sieci szkół jest utrudniona. Gimnazja funkcjonujące ze szkołą podstawową (modele SP + G

i SP = G) stanowią prawie 60%. Ponad 37% szkół podstawowych (2012 r.) stanowią małe szkoły, liczące mniej niż 70 uczniów, nad którymi często krąży widmo likwidacji. Połączenie takich małych szkół podstawowych w zespół z gimnazjum zwiększa efektywność placówki, umożliwia lepsze wykorzystanie kadry oraz obniżenie kosztów administracyjnych. Być może chęć uratowania niewielkich szkół podstawowych w tym regionie, doprowadziła do powstania zespołów gimnazjów wspólnie obwodowych ze szkołami podstawowymi. Jeszcze innym czynnikiem, niezwiązanym z rozkładem przestrzennym, jednak wpływającym na wykształcenie się tego modelu w niektórych gminach, może być przyjęta przez lokalny samorząd polityka oświatowa. Znane są przypadki gmin, w których utworzono tego typu model gimnazjum ze względów pedagogicznych (Herczyński i Sobotka, 2014). Głównym argumentem było uniknięcie trudności adaptacyjnych związanych ze zmianą szkoły i środowiska.



Mapa 5. Zróżnicowanie przestrzenne występowania modelu G + PG w gminach.

Na podstawie danych SIO i CKE.

### **Gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną**

Ostatni wyróżniony typ ustrojowy gimnazjum, to gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną (model G + PG, Mapa 5).

Gminy, w których znaczna część gimnazjów działa w tym modelu, są rozrzucone po całej Polsce i nie jest ich wiele. Jak już zauważyliśmy, ponad dwie trzecie gimnazjów w zespołach ze szkołami ponadgimnazjalnymi znajduje się w miastach na prawach powiatu (Tabela 11). Rozkład terytorialny tego modelu jest więc związany z występowaniem w Polsce miast na prawach powiatu, chociaż model ten nie jest powszechny w największych miastach. Najwięcej gimnazjów funkcjonujących według tego modelu znajduje się w silnie zurbanizowanym województwie śląskim (12,0%) oraz w województwie zachodniopomorskim (10,6%).

### **Podsumowanie**

W wyniku niezależnych decyzji samorządów gminnych, w ciągu ostatnich 16 lat wytworzyły się cztery ustrojowe modele gimnazjum. Gimnazja samodzielne, gimnazja w zespole ze szkołą podstawową (zbiorcze lub homogeniczne) oraz gimnazja w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną to odmienne typy szkół, funkcjonujące w odmiennych środowiskach szkolnych, o odmiennych cechach strukturalnych i organizacyjnych. Szczególnie nieoczekiwaną cechą tych modeli jest względnie niska efektywność nauczania (EWD) gimnazjów samodzielnych i wysoka efektywność gimnazjów w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową, których reformatorzy chcieli uniknąć.

Rozkład czterech modeli gimnazjów gminnych również kontrastuje z oczekiwaniami reformatorów z 1998 r.: dominują gimnazja w zespole ze szkołą podstawową, a gimnazjów w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną jest niewiele i ich nie przybywa. Chociaż decyzje gmin o kształcie

sieci gimnazjów są w znacznej mierze uwarunkowane kwestiami ekonomicznymi (konieczność oszczędzania) oraz dostępnością budynków szkolnych (koszt nowych inwestycji), przedstawiona analiza wskazuje, że gimnazja, które wbrew założeniom reformy weszły w skład zespołu ze szkołą podstawową, mają wyższą efektywność nauczania mierzoną EWD.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można sformułować dwa zasadnicze, otwarte problemy badawcze. Pierwszy z nich dotyczy determinantów decyzji o tworzeniu gimnazjów danego typu. Bez wątplenia na decyzje gmin mają wpływ: rozdrobnienie sieci osiedleńczej i sieć dróg, bliskie lub dalekie sąsiedztwo z dużymi ośrodkami miejskimi, jak również postawa kuratorów oświaty. Jednak, do jakiego stopnia te czynniki są istotne w gminnej rzeczywistości, które z nich mają faktyczne znaczenie, i jak różne czynniki ze sobą współgrają – to pytania wymagające empirycznej analizy. Przede wszystkim warto zastanowić się, czy odejście od przyjętej przez reformatorów wizji gimnazjów samodzielnych i w zespołach z liceami było w polskich warunkach nieuniknione, czy też – jak sądzi prof. Mirosław Handke – było efektem decyzji politycznych podjętych przez jego następców.

Drugim istotnym problemem badawczym jest zrozumienie, co determinuje różnice w funkcjonowaniu gimnazjów należących do różnych modeli. Dotyczy to bez wątplenia wyższych wskaźników drugoroczności oraz odpływu uczniów z gimnazjów w zespołach ze szkołami ponadgimnazjalnymi. Jednak najistotniejszym, wymagającym zrozumienia zjawiskiem jest zróżnicowanie EWD w gimnazjach różnego typu. Małe gimnazja wiejskie, funkcjonujące w zespole ze wspólną obwodową szkołą podstawową, mają statystycznie wyższą efektywność nauczania niż duże, samodzielne szkoły miejskie. Zrozumienie mechanizmów instytucjonalnych i pedagogicznych, które

leżą u źródeł tego zróżnicowania, jest niezbędne dla lepszego zarządzania lokalnymi sieciami szkolnymi.

### Literatura

- Alspaugh, J. W. (1999). *The interaction effect of transition grade to high school with gender and grade level upon dropout rates*. [ERIC Document No.ED431066]. Mont-real: American Educational Research Association.
- Appelt, K. (2004). Gimnazjum. Trudności wychowawcze w okresie dorastania. *Psychologia w Szkole*, 4(4), 19–25.
- Bajerski, A. (2011). *Organizacja przestrzenna i funkcjonowanie usług edukacyjnych w aglomeracji poznańskiej*. Biblioteka Aglomeracji Poznańskiej, 14, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Becker, H. J. (1987). *Addressing the needs of different groups of early adolescents: effects of varying school and classroom organizational practices on students from different social backgrounds and abilities*. [Report No. 16]. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University.
- Chaker, A. M. (2005). Middle school goes out of fashion, districts shift to K-8 model. *The Wall Street Journal*, 6 kwietnia. Pobrano z <http://www.wsj.com/articles/SB111274377335098942>
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P. i Żóltak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Franklin, B. J. i Glascock, C. H. (1998). The relationship between grade configuration and student performance in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 14(3), 149–153.
- Handke, M. (2006). *Reformę szkoły zepsuto później*. [Wywiad radiowy.] Dostęp <http://www.rmff24.pl/tylko-w-rmff24/wywiady/news-handke-reforme-szkoly-zepsuto-pozniej.nld,210846>
- Herczyński, J. (2012). *Wskaźniki oświatowe*. Biblioteczka Oświaty Samorządowej, 6. Warszawa: Wydawnictwo ICM.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2014). *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Humenny, G., Koniewski, M., Majkut, P. i Skórska, P. (2014). Migracje uczniów między zespołami klasowymi przy przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum. W: B. Niemierko i M. K. Szmigel (red.), *Diagnozy edukacyjne – dorobek i nowe zadania*. [Materiały z XX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej]. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Ignar-Golinowska, B. i Gajewska, M. (2002). Warunki nauczania w gimnazjach miejskich i wiejskich w pierwszym roku reformy systemu edukacji. *Rocznik Państwowego Zakładu Higieny*, 53(1), 89–96.
- Konarzewski, K. (2001a). Sieć szkolna. W: K. Konarzewski (red.), *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy oświaty*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2001b). Reforma strukturalna: gimnazjum. W: K. Konarzewski (red.), *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy oświaty*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2004). *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Książek, W. (2001). *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Lackowski, J. (2008). *Decentralizacja zarządzania polskim systemem oświatowym a społeczne nierówności edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o sieci szkół* (Biblioteczka Reformy, t. 2). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2000). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reorganizacji sieci szkół* (Biblioteczka Reformy, t. 19). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Piwowarski, R. (2006). *Modele edukacji dla potrzeb koncepcji przestrzennego zagospodarowania kraju*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Pokropek, A. (2009). Metody statystyczne wykorzystywane w szacowaniu trzyletnich wskaźników egzaminacyjnych. W: B. Niemierko i M. K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. [Materiały z XV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej]. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Rockoff, J. E. i Lockwood, B. B. (2010). Stuck in the middle: impacts of grade configuration in public schools. *Journal of Public Economics*, 94(11–12), 1051–1061.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół państwowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów* (1999). [Dz.U. Nr 14, poz. 124]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990140124>

- Schwerdt, G. i West, M. R. (2013). The impact of alternative grade configurations on student outcomes through middle and high school. *Journal of Public Economics*, 97, 308–326.
- Simmons, R. G. i Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: the impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine De Gruyter.
- Swianiewicz, P. (red.). (2012). *Edukacja przedszkolna* (Biblioteczka Oświaty Samorządowej, t. 4). Warszawa: Wydawnictwo ICM.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (1991). [Dz.U. Nr 95 poz. 425]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty* (1998). [Dz.U. Nr 117, poz. 759]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19981170759>
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (1999). [Dz.U. Nr. 12, poz. 96]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096>
- Ustawa z dnia 21 stycznia 2000 r. o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej* (2000). [Dz.U. Nr. 12, poz. 136]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20000120136>
- Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw* (2001). [Dz.U. Nr 111, poz. 1194]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20011111194>
- Ustawa z dnia 15 marca 2002 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (2002). [Dz.U. Nr 41, poz. 362]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20020410362+2002%2405%2404&min=1>
- Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (2003). [Dz.U. Nr 137, poz. 1304]. Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20031371304>
- Uzasadnienie projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty* (1998). Pobrano z [http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruk/389/\\$file/389.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/RejestrD.nsf/wgdruk/389/$file/389.pdf)
- Ward, D. S. (2008). Middle school: the “Bermuda triangle” of education? [Strona internetowa New York State School Boards Association]. Pobrano z <http://www.nyssba.org/news/2008/11/24/on-board-online-nov-24-2008/middle-school-the-bermuda-triangle-of-education/>
- Wihry, D. F., Coladarci, T. i Meadow, C. (1992). Grade span and eighth-grade academic achievement: evidence from a predominantly rural state. *Journal of Research in Rural Education*, 8(2), 58–70.