

DOI: 10.15584/kpe.2025.3

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 6.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Stanisława Jung-Konstanty

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0003-0425-5193

Meandry zarządzania zmianą w polskiej edukacji: przypadek gimnazjów

Meanings of change management in Polish education: the case of junior high schools

Streszczenie

Autorka analizuje zmiany w polskim systemie edukacji na przykładzie gimnazjów, które zostały wprowadzone w ramach reformy z 1999 r., a następnie zlikwidowane w 2017 r. Można przyjąć, że proces wprowadzania i likwidacji gimnazjów w polskim systemie edukacji jest przykładem zmian o charakterze systemowym. Reforma edukacyjna z końca lat 90. miała na celu podniesienie jakości kształcenia, wyrównanie szans edukacyjnych oraz dostosowanie systemu oświaty do wymogów nowoczesnego społeczeństwa. Zauważono, że przez lata funkcjonowania gimnazjów poprawiły się znacząco wyniki egzaminów. Znalazło to potwierdzenie w badaniach międzynarodowych PISA. Pomimo tych osiągnięć gimnazja borykały się z wieloma problemami, w tym społecznymi i organizacyjnymi. Nasilała się krytyka tej organizacyjnej formy oświaty, głównie z powodu licznych symptomów patologicznych zachowań uczniów. Dlatego też w 2017 r. wprowadzono reformę prowadzącą do likwidacji gimnazjów i powrotu do struktury 8-letniej szkoły podstawowej oraz 4-letniego liceum. Reforma ta wzbudziła liczne kontrowersje. W artykule omówiono motywy stojące za tą decyzją, jej realizację oraz skutki – zarówno organizacyjne, jak i społeczne.

Celem artykułu jest analiza procesu wprowadzania i likwidacji gimnazjów w polskim systemie edukacji w kontekście szeroko pojętych zmian społecznych, politycznych i edukacyjnych. Opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu reforma z 1999 r. wprowadzająca gimnazja oraz reforma z 2017 r., która je zlikwidowała, wpłynęły na funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce.

W artykule opisano genezę i cele obu reform edukacyjnych oraz funkcjonowanie gimnazjów w praktyce, pokazując zarówno ich sukcesy, jak i wyzwania. Dokonano próby oceny, w jaki sposób wspomniane zmiany wpłynęły na kluczowe grupy interesariuszy – uczniów, nauczycieli, rodziców i organy prowadzące szkoły. W opracowaniu poruszono również kwestie społecznego odbioru reform. Podsumowując wpływ zmian na system edukacji, starano się wskazać kluczowe wnioski dla przyszłych reform oświatowych, podkreślając jednocześnie znaczenie długofalowego planowania oraz uwzględniania potrzeb uczniów, rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnej. Na tle doświadczeń polskiego systemu edukacji przedstawiono refleksje dotyczące znaczenia długofalowego planowania w reformach systemowych oraz stabilności w polityce oświatowej.

Słowa kluczowe: zarządzanie oświatą, reformy edukacyjne, zarządzanie publiczne, zarządzanie zmianą

Abstract

The author analyzes the changes in the Polish education system using the example of lower secondary schools, which were introduced as part of the 1999 reform and then abolished in 2017. It can be assumed that the process of introducing and abolishing lower secondary schools in the Polish education system is an example of systemic changes. The educational reform of the late 1990s aimed to improve the quality of education, equalize educational opportunities and adapt the education system to the requirements of modern society. It was noted that exam results improved significantly over the years of functioning of lower secondary schools. This was confirmed by the international PISA studies. Despite these achievements, lower secondary schools struggled with many problems, including social and organizational ones. Criticism of this organizational form of education was intensifying, mainly due to numerous symptoms of pathological behavior of students. Therefore, in 2017, a reform was introduced leading to the abolition of lower secondary schools and a return to the structure of 8-year primary school and 4-year high school. This reform aroused much controversy. The article discusses the motives behind this decision, its implementation and consequences – both organizational and social.

The aim of this article is to analyze the process of introducing and eliminating lower secondary schools in the Polish education system in the context of broadly understood social, political and educational changes. The work is an attempt to answer the question to what extent the reform of 1999, introducing lower secondary schools, and the reform of 2017, which eliminated them, influenced the functioning of the education system in Poland.

The article describes the origins and goals of both educational reforms and the functioning of lower secondary schools in practice, showing both their successes and challenges. An attempt was made to assess how the aforementioned changes affected key stakeholder groups – students, teachers, parents and school governing bodies. The paper also addresses the issue of social reception of the reforms. Summarizing the impact of the changes on the education system, an attempt was made to indicate key conclusions for future educational reforms, while emphasizing the importance of long-term planning and taking into account the needs of students, parents, teachers and the local community. Reflections on the importance of long-term planning in systemic reforms and stability in educational policy were presented against the background of the experiences of the Polish education system.

Keywords: educational management, educational reforms, public management, change management

Wprowadzenie

System edukacji w Polsce na przestrzeni lat ulegał licznym przekształceniom, które nie tylko odzwierciedlały potrzeby społeczne i gospodarcze, ale były także wynikiem kreacji i decyzji politycznych. Wprowadzane reformy systemu edukacji, będące z jednej strony narzędziem dostosowywania szkół do zmieniających się realiów społeczno-ekonomicznych, z drugiej – odzwierciedleniem aktualnych trendów politycznych i wizji rozwoju społeczeństwa, stały się przedmiotem wielu dyskusji¹. Jednym z najbardziej kontrowersyjnych i szeroko dyskutowanych

¹ B. Śliwerski, *Co to znaczy dobra szkoła?*, „Nowa Szkoła” 1997, nr 3, s. 4; L. Stankiewicz, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń 1999, s. 82; *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. IV, Warszawa 1996, s. 963.

etapów wprowadzanych zmian były reformy zmieniające strukturę systemu oświaty. W myśl tych reform w 1999 r. utworzono gimnazja, które później zlikwidowano po 2017 r. Oba te procesy – zarówno narodziny gimnazjów, jak i ich likwidacja – generowały jednocześnie bardzo intensywną debatę społeczną i polityczną.

Tworzeniu gimnazjów towarzyszyły duże nadzieje związane z poprawą systemu oświaty, ich likwidacji – rozczarowanie. W przestrzeni publicznej w trakcie wielu dyskusji, seminariów, konferencji naukowych czy spotkań poświęconych problemowi oświaty, polityce edukacyjnej państwa, zarządzaniu placówkami edukacyjnymi, jakości kształcenia, nauczycielom, dyrektorom zarządzanych placówek starano się uzyskać odpowiedzi na nurtujące badaczy pytania². Zastanawiano się, czy wprowadzane zmiany w strukturze systemu oświaty są i będą korzystne dla uczniów; czy po latach funkcjonowania gimnazjów zostaną osiągnięte założone przez decydentów efekty; jak decyzja o zlikwidowaniu gimnazjów wpłynie na polski system oświaty, uczniów, nauczycieli oraz rodziców. W artykule autorka analizuje zawilości wspomnianych wyżej reform, przyglądając się ich konsekwencjom oraz społecznym i politycznym uwarunkowaniom, które towarzyszyły wdrażanym zmianom.

Oczekiwania towarzyszące reformom edukacyjnym w Polsce

Przejście Polski z systemu socjalistycznego wymagało modernizacji wszystkich obszarów życia publicznego. Potrzeba zmiany dotyczyła także systemu oświaty, reforma systemu gospodarki rynkowej sprawiła bowiem, że edukacja w Polsce nie była dostosowana do potrzeb społeczeństwa obywatelskiego oraz rynku pracy³. Odziedziczono po poprzednim systemie politycznym centralnie zarządzany, zbiurokratyzowany i zideologizowany system oświaty⁴, z mocno niedofinansowanymi placówkami oświatowymi⁵ wymagającymi dużych nakładów pieniężnych związanych zarówno z poprawą stanu bezpieczeństwa budynków, jak i zaopatrzeniem w środki dydaktyczne. Badacze wskazywali także na konieczność zmiany całego procesu nauczania. Podkreślali, że nauczyciele stosowali niewystarczające,

² B. Śliwierski, *Remanent reformowania oświaty w III RP*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3, s. 30–36; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana*, Kraków 2002; M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 5.

³ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa–Kraków 1989.

⁴ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 19–30, <https://www.nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/84/81> (25.05.2025).

⁵ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005; M. Szczepanek, *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4(26), s. 524–528, DOI: 10.15584/eti.2018.4.75.

niedostosowane do potrzeb uczniów metody nauczania, które były konsekwencją ich niskich kompetencji. Można zatem powiedzieć, że nowy system społeczno-gospodarczy, w którym znalazła się Polska, stworzył przestrzeń dla opracowania nowej wizji edukacji.

Pojawiła się potrzeba, aby system edukacji odpowiadał na dynamiczne zmiany gospodarcze oraz zapewniał młodym ludziom uzyskanie nowych kompetencji zawodowych i społecznych, umożliwiał przekwalifikowanie i uczenie się przez całe życie oraz przygotowywał ich do nowego rynku pracy. Rozpoczęto zatem proces dostosowywania systemu edukacyjnego do wymagań nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy⁶. Starano się, żeby każda szkoła stwarzała przestrzeń dla rozwoju jednostki, uczyła krytycznego myślenia oraz „uzbrajała” uczniów w kompetencje przydatne w życiu zawodowym i społecznym. Nowy system edukacji miał również służyć demokratyzacji życia społecznego. Dążono do tego, aby szkoła była placówką wolną od kontroli politycznej, pluralistyczną i wspierającą indywidualny rozwój uczniów.

Z analizy literatury wynika, że różne grupy interesariuszy wiązały z reformowaniem systemu edukacji w Polsce duże nadzieje. Najbardziej entuzjastycznie do wdrażanych reform podchodzili ich pomysłodawcy. Inicjatorzy reform, politycy i eksperci edukacyjni sądzili, że zmodernizowanie polskiego systemu oświaty, dostosowanie go do wymagań otoczenia, w tym do standardów Unii Europejskiej, pozwoli na skuteczne wyrównywanie zastanych różnic społecznych, zdiagnozowano bowiem, że największym problemem polskich szkół był proces wykluczenia i marginalizacji⁷ spowodowany zarówno niedoposażeniem placówek edukacyjnych, jak i zatrudnioną nisko kwalifikowaną kadrą nauczycielską. Przeprowadzane badania wskazywały na duże dysproporcje w poziomach kształcenia między szkołami zlokalizowanymi na wsiach i miastach⁸. Decydenci, wprowadzając reformy edukacyjne, uważali, że nowy system edukacji będzie sprzyjał integracji różnych grup społecznych, poprawi mobilność edukacyjną, ułatwi implementację nowoczesnych programów nauczania, a wprowadzenie egzaminów na różnych etapach kształcenia ujednolici system oceniania zewnętrznego i umożliwi porównywanie szkół w obszarze jakości kształcenia.

Mniej entuzjastycznie do wprowadzanych reform podchodzili nauczyciele i rodzice. Pracownicy związani z edukacją (nauczyciele, eksperci) i rodzice byli bardzo zaniepokojeni sposobem wdrażanych reform. Grupy te liczyły na współpracę

⁶ B. Śliwerski, *Analiza polityki oświatowej wobec pozoru demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38, s. 9–29.

⁷ J. Papież, *Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej*, „Studia Elbląskie” 2009, nr 10, s. 29–311, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-elblaskie/2009-tom-10/studia_elblaskie-r2009-t10-s299-311.pdf (5.05.2025).

⁸ A. Nałaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997; I. Białecki, *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14, s. 19–42; K. Konarzewski, *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Warszawa 2002.

w tym zakresie oraz większe zaangażowanie ich w cały proces rekonstrukcji systemu oświaty. Pomimo wielu wnoszonych zastrzeżeń do przeprowadzanych reform także i nauczyciele dostrzegali w nich szansę. Pracownicy oświaty, zwłaszcza nauczyciele, mieli m.in. dużą nadzieję na swój rozwój zawodowy i możliwość podniesienia swoich kwalifikacji. Liczyli również na awans zawodowy, systematyczne szkolenia, wsparcia mentorskie, większą autonomię dydaktyczną, zwiększenie roli nauczyciela jako lidera procesu dydaktycznego oraz większą swobodę w doborze nowych metod i narzędzi nauczania dostosowanych do wieku uczniów. Oczekiwali na działania mające na celu podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela i poprawę warunków pracy. Sądziło, że wprowadzane reformy przyczynią się do większej stabilizacji zatrudnienia, szczególnie w kontekście reorganizacji sieci szkół i utworzenia gimnazjów, ograniczenia zbędnej biurokracji oraz zmniejszenia obowiązków niezwiązanych bezpośrednio z procesem nauczania⁹. Jedną z kluczowych nadziei wiązali z unowocześnieniem programów nauczania dostosowanych do potrzeb XXI w. i wprowadzeniem do szkół nowych technologii dostosowanych do zmieniającego się rynku pracy.

Duże oczekiwania w reformie systemu oświaty pokładali też rodzice. Mieli oni nadzieję, że wdrażane reformy oświatowe poprawią jakość nauczania, zwiększą dostęp ich dzieci do wykształcenia, przyczynią się do wyrównania szans edukacyjnych. Liczyli, że zreformowana szkoła lepiej przygotuje ich pociechy do życia we współczesnym świecie. Uważali także, że poprzez ich zaangażowanie w funkcjonowanie szkoły oraz większy wpływ na proces edukacji placówka oświatowa będzie bardziej transparentna. Sądziło, że uporządkowanie etapów edukacyjnych umożliwi lepsze przygotowanie dzieci do dalszego kształcenia. W powrocie do 8-letniej szkoły podstawowej widzieli poprawę bezpieczeństwa uczniów i atmosfery w szkołach¹⁰.

Pomimo wielu obaw związanych z ryzykiem wystąpienia błędów i nieprzewidzianych skutków reformy wiele środowisk wiązało jednak z tym procesem bardzo duże oczekiwania. Uważano, że mądrze zaplanowane i wdrażane zmiany w dłuższej perspektywie przyczynią się do bardziej sprawiedliwego, nowoczesnego i efektywnego modelu nauczania w Polsce, reformy edukacyjne dawały bowiem nadzieję na zmniejszenie nierówności w dostępie do wysokiej jakości edukacji. Warto podkreślić, że inicjatywy wspierające szkoły w mniejszych miejscowościach, zwłaszcza rozwój infrastruktury cyfrowej oraz programy stypendialne dla uczniów z rodzin o niższym statusie materialnym, sprzyjały realizacji tego działania.

⁹ *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Warszawa 2014, <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> (27.05.2025).

¹⁰ J. Przewłocka, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, Warszawa 2015.

Reforma edukacyjna z 1999 r. – wprowadzenie gimnazjów jako nowej placówki edukacyjnej

Transformacja ustrojowa, o której wspomniano, zapoczątkowana w 1989 r., skutkowałą koniecznością gruntownej przebudowy systemu oświaty w Polsce. Diagnoza stanu polskiej oświaty wykazała duże zaniedbania w tym obszarze. Zidentyfikowano wiele kwestii wymagających wprowadzenia zmian w edukacji. Najważniejszymi z nich były: niedopasowanie ówczesnego systemu oświaty do potrzeb i rozwoju społeczeństwa w nowej rzeczywistości, nierówne szanse w dostępie do edukacji¹¹, niski poziom wykształcenia młodzieży, kryzys wychowawczej roli szkoły¹², brak tzw. spójnej koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej systemu szkolnego, niestabilność rozwiązań zarówno strukturalnych, jak i programowych, a przede wszystkim niedofinansowanie i niedoinwestowanie całego systemu edukacji¹³. Wspomniana analiza stanu oświaty skłaniała decydentów do przeprowadzenia głębokich reform systemu oświaty w Polsce. Wynikiem dopasowywania oświaty do realiów społeczeństwa demokratycznego i gospodarki rynkowej było wprowadzenie kompleksowych zmian¹⁴ w trzech kluczowych obszarach funkcjonowania systemu oświaty: 1) zarządzania systemem oświaty oraz całego procesu kształcenia i wychowania¹⁵; 2) ustroju szkolnego; 3) oceny pracy szkoły i wyników nauczania¹⁶.

W ramach zarządzania systemem oświaty, dostosowania edukacji do zmian systemowych i poniesienia jakości usług edukacyjnych pierwszym krokiem zmieniającym system edukacji w Polsce były decyzje o decentralizacji systemu oświaty i dopuszczeniu niepublicznych placówek edukacyjnych do świadczenia usług w zakresie edukacji¹⁷. Zdecydowano się w związku z tym na zmianę sposobu

¹¹ M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006, s. 32; B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans*, Warszawa 2004; W. Walkowska, *Edukacja [w:] Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002, s. 215–238.

¹² J. Gęsicki, *Przemiany w edukacji [w:] Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, red. M. Maroda, Warszawa 2002.

¹³ C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Warszawa 1999, s. 244–245; *idem*, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006, s. 117–119; J. Gęsicki, *Przemiany w edukacji*, s. 97.

¹⁴ M. Herbst, A. Levitas, *Decentralizacja oświaty w Polsce 2000–2010: czas stabilizacji i nowe wyzwania [w:] Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013, s. 118–153.

J. Herczyński, *Modele decentralizacji oświaty [w:] Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013, s. 13–54.

¹⁵ A. Sobańska, *Założenia projektu badawczego Monitorowanie reformy systemu oświaty oraz metody badawcze [w:] Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 9.

¹⁶ S. Jung-Konstanty, *Zarządzanie zmianami systemowymi i relacjami z interesariuszami w oświacie w Polsce w pierwszych dekadach XXI wieku*, Kraków 2023, s. 76.

¹⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.); J. Szczupaczyński, *Edukacja a zarządzanie: podręcznik akademicki*, Pułtusk 2004, s. 14; E. Flejterska,

zarządzania systemem edukacji. Decentralizacja polegała na przekazaniu samorządowi terytorialnemu, tj. gminom, powiatom i województwom, odpowiedzialności za prowadzenie szkół publicznych. Miała się ona przyczynić do większej elastyczności, efektywności i dostosowania działań edukacyjnych do potrzeb społeczeństwa lokalnego¹⁸. Nieprzygotowanym do nowego zadania jednostkom samorządu terytorialnego powierzono obowiązki finansowania placówek oświatowych, zarządzania infrastrukturą oraz zatrudniania dyrektorów szkół.

Podjęte decyzje o decentralizacji systemu oświaty z jednej strony zmieniły całkowicie zastany model zarządzania oświatą w Polsce i umożliwiły dostosowanie polityki oświatowej do potrzeb społeczności lokalnej¹⁹, z drugiej zaś spowodowały znaczne obciążenie finansowe i organizacyjne jednostek samorządu terytorialnego. Wspomniane wysokie koszty utrzymania (finansowania) placówek edukacyjnych oraz poszukiwanie oszczędności przez samorządy doprowadziły do sytuacji, w której jednostki samorządu terytorialnego zaczęły masowo likwidować podległe im placówki oświatowe²⁰.

Kolejną zmianą w zarządzaniu placówkami edukacyjnymi było zwiększenie autonomii szkół i dyrektorów placówek oświatowych w zakresie organizacji pracy i zatrudniania nauczycieli²¹. Bardzo dużym wsparcie dla dyrektora szkoły w procesie zarządzaniu placówką było włączenie w ten proces rodziców. Stało się to głównie dzięki wzmocnionej roli rady rodziców, której powołanie w każdej szkole publicznej stało się obligatoryjne. Reforma edukacji w ramach wsparcia dla dyrektora dała także możliwość tworzenia rad szkoły. W praktyce organ ten funkcjonuje w niewielu szkołach.

W myśl obowiązujących przepisów zarządzanie oświatą w Polsce odbywa się na dwóch poziomach. W zakresie prowadzonej polityki edukacyjnej przez państwo

G. Rosa, *Usługi edukacyjne* [w:] *Współczesna ekonomika usług*, red. S. Flejterski, A. Panasiuk, J. Perenc, G. Rosa, Warszawa 2005, s. 535.

¹⁸ R. Raszewska-Skałicka, *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych* [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałicka, Wrocław 2015, s. 145–170, https://prawo.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/210/2022/08/R.Raszewska_Skałicka_R_Decimalizacja_zadan_oswiatowych.pdf (4.06.2025).

¹⁹ J. Herczyński, *Modele decentralizacji...*, s. 40; M. Herbst i in., *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Warszawa 2015.

²⁰ M. Herbst, *Realizacja zadań oświatowych przez powiaty* [w:] *Reforma terytorialnej organizacji kraju. Dwa lata doświadczeń*, red. G. Gorzelak, B. Jałowiecki, M. Stec, Warszawa 2001; A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2012; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, „Biblioteczka Reformy” nr 6, Warszawa 1999; S. Jung-Konstanty, *Racjonalizacja jako jeden z aspektów zarządzania oświatą w gminie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, „Ekonomiczne Problemy Usług” nr 44, t. 1; *eadem*, *Polityka edukacyjna w gminie*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Zarządzania i Marketingu Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2009.

²¹ A. Popławska, *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok 2021, s. 77–96, DOI: 10.15290/nwwre.2021.05.

za zarządzanie oświatą odpowiada Minister Edukacji Narodowej, w regionie – kurator oświaty, który realizuje wyznaczoną przez Ministra politykę kształcenia²². Wprowadzane reformy systemu oświaty zmieniły funkcję kuratoriów oświaty, które w ramach nowych narzędzi nadzoru pedagogicznego zaczęły pełnić rolę wspierająco-nadzorczą, a nie jak przed reformą – wyłącznie sterującą. Istotne kierunki działania szkół publicznych wyznaczono poprzez szereg skierowanych doń wymagań²³, które miały zachęcać publiczne placówki oświatowe do podejmowania różnych inicjatyw, m.in. ukierunkowywały placówki edukacyjne na działania związane z budowaniem relacji z otoczeniem²⁴. Ważnym celem reform oświatowych była poprawa jakości usług edukacyjnych rozumianych jako wzrost poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, poprawa warunków nauczania i zarządzania szkołami, rozwój kompetencji nauczycieli oraz zwiększenie dostępności do wysokiej jakości edukacji niezależnie od miejsca zamieszkania ucznia. Pozytywnym czynnikiem dającym duże szanse na poprawę warunków kształcenia oraz podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli (zwłaszcza na terenach wiejskich) były możliwości pozyskiwania środków przez placówki oświatowe z wielu dostępnych projektów unijnych i środków rządowych. Placówki edukacyjne korzystały m.in. z takich programów, jak: Szkoła z Klasą – kompleksowy program rozwoju szkół zapoczątkowany w 2002 roku; Cyfrowa szkoła – rządowy program dotyczący podnoszenia kompetencji w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych uczniów i nauczycieli²⁵ czy Zintegrowana Strategia Umiejętności odpowiadająca na wyzwania związane z rozwojem umiejętności, mająca niwelować m.in. problem wykluczenia społecznego spowodowany postępem technologicznym, cyfryzacją, rozwojem gospodarczym czy globalizacją. W ramach reformy oświatowej rozpoczęto wdrażanie działań związanych z cyfryzacją edukacji, polegających na zaopatrywaniu placówek edukacyjnych w nowoczesne technologie (dostęp do internetu), zakup komputerów czy tablic interaktywnych.

Wprowadzono system ewaluacji i nadzoru pedagogicznego oparty na ewaluacji zewnętrznej, realizowanej przez wizytatorów zewnętrznych, i ewaluacji wewnętrznej – dokonywanej przez szkołę. Należy zaznaczyć, że ewaluacja dotyczyła m.in. efektów kształcenia²⁶, organizacji procesów edukacyjnych, współpracy ze

²² M. Kosiorek, *Terenowe rady oświatowe w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 41, s. 81–91, file:///C:/Users/SJ-K/Downloads/articles-433744.pdf.pdf (4.06.2025).

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009, nr 168, poz. 1324).

²⁴ S. Jung-Konstanty, *Zarządzanie zmianami...*, s. 112–113.

²⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Dz.U. 2012, poz. 411).

²⁶ L. Kojro, *Możliwości wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży na podstawie doświadczeń nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratora oświaty (województwo warmińsko-mazurskie)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 125.

środowiskiem lokalnym i zarządzania szkołą. Placówki były oceniane w skali od A do D. Przy ocenie brano pod uwagę analizę wskaźników jakości pracy szkoły, wywiady i ankiety z rodzicami, uczniami i nauczycielami. Badacze wskazywali na duże znaczenie ewaluacji w zarządzaniu szkołą i podkreślali jej wpływ na doskonalenie pracy jednostki oświatowej. Uważali, że zidentyfikowanie słabych punktów placówki edukacyjnej pozwoli na wdrożenie działań naprawczych²⁷.

Nowością w zarządzaniu oświatą było wprowadzenie systemu informacji oświatowej (SIO)²⁸ pozwalającego na gromadzenie danych dotyczących systemu edukacji, a konkretnie – informacji o uczniach, wynikach egzaminów, nauczycielach i ich awansach zawodowych oraz o organizacji szkół. Zestawienie tych danych w jednym miejscu umożliwiało analizę zmian w czasie, porównywanie regionów oraz monitorowanie efektów reform.

Kolejnym elementem zarządzania, na który zwrócono uwagę, były działania ukierunkowane na podniesienie jakości kształcenia. Reformy edukacyjne umożliwiły w ramach tego obszaru wprowadzenie:

1. Standaryzowanych egzaminów zewnętrznych²⁹ (sprawdzian po klasie szóstej, egzamin ósmoklasisty, matura). Uzyskane dane o wynikach zdanych egzaminów pozwalały na ich porównanie w skali kraju oraz diagnozę efektywności nauczania na poziomie szkoły, gminy, województwa i kraju.
2. Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) mierzącej przyrost wiedzy i umiejętności ucznia. Wskaźnik ten był obliczany przez Instytut Badań Edukacyjnych i pozwalał ocenić efektywność pracy szkoły niezależnie od poziomu uczniów na wejściu³⁰.
3. Badań międzynarodowych – Programme for International Student Assessment (PISA) – oceniających umiejętności uczniów 15-letnich w zakresie czytania i interpretacji, matematyki i nauk przyrodniczych. Wskaźnik ten pozwalał na dokonywać porównania na poziomie międzynarodowym oraz umożliwiał ocenę skuteczności reform³¹.

²⁷ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010; *iidem*, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.

²⁸ Ustawa z dnia 19 lutego 2004 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. 2004, nr 49, poz. 463); System Informacji Oświatowej (SIO), <https://cdsomnia.pl/baza-wiedzy/system-informacji-oswiatowej-sio/> (4.06.2025).

²⁹ *Egzaminy zewnętrzne z pożytkiem dla edukacji*, <https://www.prawo.pl/oswiata/egzaminy-zewnetrzne-z-pozytkiem-dla-edukacji,131218.html> (6.06.2025); M. Sitek, *Porozmawiajmy serio o egzaminach zewnętrznych*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2016/02/04/porozmawiajmy-serio-o-egzaminach-zewnetrznych/> (5.06.2025); H. Szaleniec, R. Dolata, *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1, s. 37–41.

³⁰ *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Warszawa 2015, s. 145–221.

³¹ J. Kamińska, *Sukces, czy nie? Co międzynarodowe badania mówią o polskiej edukacji*, 2016, <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-sukces-czy-nie-co-miedzynarodowe-badania-mowia-o-polskiej-ed,nId,2318177> (15.05.2025).

4. Ewaluacji zewnętrznej oceniającej jakość pracy szkół, a realizowanej przez kuratoria oświaty³².
5. Badania profesjonalizacji kadry pedagogicznej poprzez rejestrowanie awansów zawodowych nauczycieli³³.

Zestawienie wskaźników jakości kształcenia przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Mierniki jakości kształcenia

Miernik	Instytucja dokonująca pomiaru	Opis wskaźnika
Średnie wyniki egzaminów	Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE)	Porównanie wyników między szkołami, regionami
Edukacyjna Wartość Dodana (EWD)	Instytut Badań Edukacyjnych (IBE)	Wzrost kompetencji uczniów względem punktu wyjścia
Pozycja w rankingu Programme for International Student Assessment (PISA)	Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)	Międzynarodowa porównywalność umiejętności
Wyniki ewaluacji zewnętrznej	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Ocena jakości pracy szkół przez kuratora
Wskaźnik nauczycieli z awansem	System Informacji Oświatowej (SIO)	Profesjonalizacja kadry pedagogicznej

Źródło: opracowanie własne.

Ustrój szkolny był kolejnym reformowanym obszarem w systemie oświaty. W myśl reformy został on całkowicie przebudowany. Wynikiem strukturalnej reformy systemu oświaty z1999 r. było wprowadzenie trzyetapowego modelu kształcenia. Nowy ustrój szkolny obejmował: 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnie gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalne (3-letnie liceum ogólnokształcące, 4-letnie technikum, 2- lub 3-letnią zasadniczą szkołę zawodową). Unowocześnieniu i zwiększeniu efektywności polskiego systemu edukacyjnego miało służyć gimnazjum. Jego wprowadzenie było dostosowaniem struktury kształcenia do zmieniających się potrzeb społeczno-gospodarczych oraz standardów europejskich. Zdaniem MEN było ono odpowiedzią na potrzeby społeczne i miało służyć przede wszystkim wydłużeniu wspólnego ogólnego kształcenia oraz wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów. W założeniach reformy wskazano, że „celem utworzenia gimnazjum jest zapewnienie wszystkim uczniom jednakowego, wydłużonego okresu kształcenia ogólnego, tak by możliwie jak najpóźniej następowała selekcja edukacyjna. Gimnazjum ma również umożliwić lepsze przygotowanie młodzieży

³² Egzaminy zewnętrzne w polityce..., s. 221–260; G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *System ewaluacji...*

³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2000, nr 70, poz. 825); E. Rudnicka, *Blaski i cienie awansu zawodowego nauczycieli*, <https://www.profesor.pl/publikacja,9669,Artykuly,Blaski-i-cienie-awansu-zawodowego-nauczycieli> (6.06.2025).

do podejmowania decyzji dotyczących dalszej ścieżki kształcenia oraz życia zawodowego³⁴. Ponadto gimnazjum miało przeciwdziałać dziedziczeniu nierówności edukacyjnych i społecznych³⁵. Trzyletni okres nauki w gimnazjum miał pozwolić uczniom lepiej rozpoznać swoje predyspozycje i dokonać świadomego wyboru dalszej drogi edukacyjnej.

Reformy systemu edukacji dotyczyły również sposobu oceniania i egzaminowania uczniów. Wprowadzono szereg zmian, których zasadniczym celem było: odejście od wyłącznie wewnętrznych ocen szkolnych (obiektywizacja oceniania); monitorowanie jakości nauczania i efektywności reform, porównywalność wyników uczniów niezależnie od środowiska społecznego, szkoły czy regionu oraz ujednolicenie standardów kształcenia w całym kraju. W myśl reformy zbudowano system egzaminów zewnętrznych, za który odpowiadała Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) oraz okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE). System opierał się na standaryzowanych testach ocenianych zewnętrznie. Umożliwiał, o czym już wspomniano, porównanie wyników na poziomie szkoły, gminy, regionu oraz kraju. Egzaminy zewnętrzne stały się narzędziem diagnostycznym i selekcyjnym. Pozwoliły na diagnozowanie efektów kształcenia w skali kraju, identyfikację terytorialnych i społecznych różnic edukacyjnych oraz planowanie polityki oświatowej. Zmiany w systemie oceniania miały na celu zwiększenie transparentności wyników edukacyjnych, poprawę monitorowania jakości nauczania oraz bardziej sprawiedliwą rekrutację do szkół średnich.

Rzeczywistość gimnazjów – korzyści i rozczarowania

Radykalna reforma oświatowa wprowadzona w 1999 r., której centralnym elementem było utworzenie gimnazjów, miała bardzo ambitne, choć częściowo rozbieżne cele. Pomimo kontrowersji i trudności niektóre założenia reformy zostały częściowo zrealizowane, a korzyści były realne, choć nierównomiernie rozłożone. Gimnazja wniosły nowe narzędzia zarządzania oświatą i oceniania jakości kształcenia, które w wielu przypadkach przyczyniły się do poprawy wyników. Reforma uruchomiła procesy modernizacyjne w infrastrukturze edukacyjnej. Gimnazja były obiektami bardzo dobrze wyposażonymi w najnowsze pomoce dydaktyczne. Posiadały zaplecze sportowe (boiska i hale sportowe), wyposażone sale komputerowe, w wielu przypadkach biblioteki multimedialne. Niektórym gimnazjom udało się zatrudnić zespoły specjalistów: pedagogów, psychologów, doradców zawodowych, co w szkołach podstawowych byłoby

³⁴ MEN, *Założenia reformy systemu edukacji*, Warszawa 1998, s. 3.

³⁵ P. Długosz, *Nierówności edukacyjne jako problem społeczny w społeczeństwach posttransformacyjnych*, „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2017, z. 2, s. 143–156, DOI: 10.4467/24496138ZPS.17.010.7317.

niemożliwe³⁶. W gimnazjach, często we współpracy z organizacjami pozarządowymi i instytucjami samorządowymi, zaczęto wdrażać systematyczne programy wychowawcze i profilaktyczne przeciwdziałające uzależnieniom, agresji oraz wykluczeniu społecznemu³⁷. Szkoły często współpracowały z Policją, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i domami kultury w zakresie edukacji związanej z uzależnieniem i wykluczeniem. Gimnazja stanowiły też przestrzeń do rozwoju samorządności uczniowskiej i aktywności społecznej uczniów. Młodzież angażowała się w zbiórki charytatywne, akcje społeczne, działania ekologiczne i współpracę z lokalnymi instytucjami, takimi jak: biblioteki, domy kultury czy ośrodki pomocy społecznej. W szkołach działały samorządy uczniowskie, kluby młodzieżowe i koła wolontariatu. Gimnazja sprzyjały także integracji młodzieży z różnych środowisk społecznych oraz różnych miejscowości. Poprawiły się wyniki zdawania egzaminów, co znalazło odzwierciedlenie w badaniach międzynarodowych PISA³⁸.

Powołanie gimnazjów, przyjmowane z nadzieją na poprawę jakości nauczania i wyrównanie szans, szybko spotkało się z krytyką różnych środowisk. W miarę upływu lat coraz wyraźniej pojawiały się symptomy rozczarowania, które przede wszystkim dotyczyły doniesień o patologii i trudnościach wychowawczych w placówkach tego typu. Gimnazja borykały się z wieloma problemami, w tym społecznymi i organizacyjnymi³⁹. Rodzice skarżyli się na brak odpowiedniego wsparcia psychologicznego oraz trudności w komunikacji z nauczycielami i dyrekcjami szkół. Gimnazja zaczęły być postrzegane jako placówki, w których panował chaos organizacyjny, duże problemy wychowawcze przejawiające się wzrostem przemocy rówieśniczej, w tym agresji fizycznej i psychicznej, miejsce występowania niepożądanych zachowań, takich jak: nadużywanie alkoholu czy używanie narkotyków. Gimnazjom zarzucano także segregację⁴⁰ uczniów w ramach samych gimnazjów. Mówiono o gimnazjach „złych” i „dobrych”. Na obszarach miejskich, zwłaszcza w dużych miastach, powstawały „gimnazja elitarne”, do których rekrutowano młodzież z najwyższymi zdanymi egzaminami na zakończenie szkoły podstawowej. W rzeczywistości nie osiągnięto założonego celu, jakim było wyrównywanie szans

³⁶ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2010.

³⁷ J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.

³⁸ A. Bogaj, *Efektywność edukacyjna gimnazjum na tle międzynarodowym (badania PISA)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 165–172.

³⁹ W. Dutkiewicz, *Procesy integracyjne w gimnazjach* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 24.

⁴⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Edukacyjne dyskursy*, 20.07.1999, [http:// ip.univ.szczecin.pl/~e-dipp/](http://ip.univ.szczecin.pl/~e-dipp/) (6.06.2025).

edukacyjnych, zwłaszcza w przypadku młodzieży wiejskiej. Badacze podkreślali, że różnice te zostały nawet pogłębione⁴¹.

Poważnym problemem związanym z zarządzaniem gimnazjami było duże niezadowolenie nauczycieli, którzy w dyskusjach, szczególnie podczas organizowanych seminariów i konferencji naukowych⁴², wskazywali na brak systemowego wsparcia ze strony MEN. W wielu gimnazjach odnotowano wzrost agresji uczniów skierowanej do nauczycieli. W obliczu rosnącego niezadowolenia wszystkich grup związanych z procesem edukacji (samorządów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów) zdecydowano się na likwidację gimnazjów. Powrót do modelu szkoły 8-klasowej i 4-letniego liceum spowodował konieczność przystosowania infrastruktury oraz wprowadzenia zmian w kadrach nauczycielskich. Skutkiem reformy po 2017 r. było przeciążenie szkół podstawowych – w niektórych placówkach zajęcia odbywały do godziny 20.00 (na dwie zmiany), a stres i dezorientacja uczniów i rodziców wpłynęły na obniżenie osiąganych wyników nauczania.

Wnioski i rekomendacje

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że przygotowane przez MEN obie reformy edukacyjne miały swoje racjonalne przesłanki, jednak żadna z nich nie była wprowadzona w sposób całkowicie przygotowany i skonsultowany. Wprawdzie reforma z 1999 r. przyczyniła się do poprawy wyników edukacyjnych (PISA), jednak jej wdrożenie pogłębiło nierówności edukacyjne. Reforma z 2017 r. była skoncentrowana na aspektach wychowawczych i uproszczeniu struktury systemu oświaty, ale przyniosła poważane konsekwencje organizacyjne i dydaktyczne.

Wobec powyższego rekomenduje się, aby w przypadku wprowadzania reform oświatowych w proces ten włączyć nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Sugeruje się, żeby w przyszłości reformy edukacji były poprzedzone rzetelną diagnozą, pilotażem i opierały się na badaniach naukowych.

⁴¹ W. Furmanek, *Problemy wychowawcze w gimnazjum* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 45–46; Z. Kwieciński, *O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz, Warszawa 2019, s. 20–25; M. Szymański, *Nowe nierówności społeczne a edukacja* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz, Warszawa 2019, s. 26–44; T. Gmerek, *Konstruowanie (nie)równości w edukacji – teoria i rzeczywistość* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019, s. 62–82.

⁴² Coroczne Konferencje OSKKO skupiają przede wszystkim kadrę kierowniczą oświaty. Uczestniczą w nich nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich i wyższych. Bardzo inspirujące są dyskusje i wymiana doświadczeń. Konferencje są organizowane przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty – największe w Polsce stowarzyszenie skupiające dyrektorów i wicedyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz urzędników oświatowych.

Podsumowanie

Polska oświata doświadczyła dwóch radykalnych reform systemowych. Reforma z 1999 r. miała na celu unowocześnienie systemu, ale skutkowałą nowymi podziałami i problemami wychowawczymi. Z kolei reforma z 2017 r., będąca odpowiedzią na krytykę gimnazjów, została wprowadzona zbyt gwałtownie i bez szerszej debaty. Pośpiech przy wdrożeniu tej reformy spowodował problemy organizacyjne związane z zarządzaniem placówkami edukacyjnymi i psychologiczne, objawiające się wysokim poziomem stresu u uczniów, rodziców i personelu pedagogicznego. Obie reformy pokazują, że zmiany w edukacji powinny być oparte na długofalowym planowaniu, z odpowiednim okresem wdrażania i monitorowania, przy zaangażowaniu pracowników oświaty, zwłaszcza nauczycieli. Zachowanie tych warunków pozwoliłoby na stworzenie systemu oświaty przyjaznego uczniom, skutecznego edukacyjnie i społecznie sprawiedliwego.

Bibliografia

- Białecki I., *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14.
- Bogaj A., *Efektywność edukacyjna gimnazjum na tle międzynarodowym (badania PISA)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Edukacyjne dyskursy*, 20.07.1999, [http:// ip.univ.szczecin.pl/~edipp*](http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp*) (6.06.2025).
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Długosz P., *Nierówności edukacyjne jako problem społeczny w społeczeństwach posttransformacyjnych*, „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2017, z. 2, DOI: 10.4467/24496138ZPS.17.010.7317.
- Dutkiewicz W., *Procesy integracyjne w gimnazjach* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa–Kraków 1989.
- Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Warszawa 2015.
- Egzaminy zewnętrzne z pożytkiem dla edukacji*, <https://www.prawo.pl/oswiata/egzaminy-zewnetrzne-z-pozytkiem-dla-edukacji,131218.html> (6.06.2025).
- Flejterska E., Rosa G., *Usługi edukacyjne* [w:] *Współczesna ekonomika usług*, red. S. Flejterski, A. Panasiuk, J. Perenc, G. Rosa, Warszawa 2005.
- Furmanek W., *Problemy wychowawcze w gimnazjum* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Gęsicki J., *Przemiany w edukacji* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, red. M. Maroda, Warszawa 2002.
- Gmerek T., *Konstruowanie (nie)równości w edukacji – teoria i rzeczywistość* [w:] *Szkola równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019.
- Herbst M., *Realizacja zadań oświatowych przez powiaty* [w:] *Reforma terytorialnej organizacji kraju. Dwa lata doświadczeń*, red. G. Gorzelak, B. Jałowiecki, M. Stec, Warszawa 2001.

- Herbst M. i in., *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Warszawa 2015.
- Herbst M., Levitas A., *Decentralizacja oświaty w Polsce 2000–2010: czas stabilizacji i nowe wyzwania* [w:] *Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013.
- Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty* [w:] *Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013.
- Jeżowski A., *Ekonomia oświaty w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2012.
- Jung-Konstanty S., *Polityka edukacyjna w gminie*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Zarządzania i Marketingu Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2009.
- Jung-Konstanty S., *Racjonalizacja jako jeden z aspektów zarządzania oświatą w gminie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, „Ekonomiczne Problemy Usług” nr 44, t. 1.
- Jung-Konstanty S., *Zarządzanie zmianami systemowymi i relacjami z interesariuszami w oświacie w Polsce w pierwszych dekadach XXI wieku*, Kraków 2023.
- Kamińska J., *Sukces, czy nie? Co międzynarodowe badania mówią o polskiej edukacji*, 2016, <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-sukces-czy-nie-co-miedzynarodowe-badania-mowia-o-polskiej-ed,nId,2318177> (15.05.2025).
- Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006.
- Kojro L., *Możliwości wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży na podstawie doświadczeń nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratora oświaty (województwo warmińsko-mazurskie)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Źródnicowanie. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans*, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Warszawa 2002.
- Kosiorek M., *Terenowe rady oświatowe w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 41, file:///C:/Users/SJ-K/Downloads/articles-433744.pdf.pdf (4.06.2025).
- Kupisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz C., *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Warszawa 1999.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, file:///C:/Users/SJ-K/Downloads/adminnauka,+N%23113-02-Kwieci%C5%84ski.pdf (25.05.2025).
- Kwieciński Z., *O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019.
- Mazur J., *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, „Biblioteczka Reformy” nr 6, Warszawa 1999.
- MEN, *Założenia reformy systemu edukacji*, Warszawa 1998.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN, t. IV, Warszawa 1996.
- Papież J., *Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej*, „Studia Elbląskie” 2009, nr 10, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-elblaskie/2009-tom-10/studia_elblaskie-r-2009-t10-s299-311.pdf (5.05.2025).
- Popławska A., *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok 2021, DOI: 10.15290/nwwre.2021.05.

- Przewłocka J., *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, Warszawa 2015.
- Raport o stanie edukacji 2013. *Liczą się nauczyciele*, Warszawa 2014, <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> (27.05.2025).
- Raszewska-Skałeczka R., *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych* [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. M. Gielda, R. Raszewska-Skałeczka, Wrocław 2015, https://prawo.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/210/2022/08/R.Raszewska_Skałeczka_R_Decimalizacja_zadan_oswiatowych.pdf (4.06.2025).
- Rudnicka E., *Blaski i cienie awansu zawodowego nauczycieli*, <https://www.profesor.pl/publikacja,9669,Artykuly,Blaski-i-cienie-awansu-zawodowego-nauczycieli> (6.06.2025).
- Sitek M., *Porozmawiajmy serio o egzaminach zewnętrznych*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2016/02/04/porozmawiajmy-serio-o-egzaminach-zewnetrznych/> (5.06.2025).
- Sobańska A., *Założenia projektu badawczego Monitorowanie reformy systemu oświaty oraz metody badawcze* [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.
- Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń 1999.
- Szałeniec H., Dolata R., *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1.
- Szczepanek M., *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4(26), DOI: 10.15584/eti.2018.4.75.
- Szczupaczyński J., *Edukacja a zarządzanie: podręcznik akademicki*, Pułtusk 2004.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana*, Kraków 2002.
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.
- Szymański M., *Nowe nierówności społeczne a edukacja* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019.
- Śliwerski B., *Analiza polityki oświatowej wobec pozoru demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38.
- Śliwerski B., *Co to znaczy dobra szkoła?*, „Nowa Szkoła” 1997, nr 3.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Remanent reformowania oświaty w III RP*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3.
- Walkowska W., *Edukacja* [w:] *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002.