

AGNIESZKA ŚWIĘTEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska  
Pedagogical University of Krakow, Poland

## Usługi edukacyjne w Polsce w dobie pandemii COVID-19

### Educational services in Poland during the COVID-19 pandemic

**Streszczenie:** Kryzys edukacji w pandemii COVID-19 jest w ostatnich dwóch latach tak często dyskutowanym medialnie tematem, że powoli staje się frazesem. Opinia publiczna skupia się na problemach adaptacyjnych uczniów i nauczycieli w zakresie psychologicznym, technicznym oraz organizacyjnym. Podobna tematyka dominuje w pracach naukowych. Zdecydowanie mniejsze jest zainteresowanie ekonomiczną analizą wpływu pandemii COVID-19 na branżę usług edukacyjnych. Przedmiotem artykułu są usługi edukacyjne w Polsce w dobie pandemii COVID-19. Opracowanie przedstawia wyniki badania branży usług edukacyjnych świadczonych w ramach obowiązkowego systemu kształcenia (formalnego), przeprowadzonego metodą pięciu sił konkurencyjnych M.E. Portera. Celem badania była odpowiedź na pytanie, jaka jest kondycja branży usług edukacyjnych w Polsce w dobie pandemii (w latach 2020, 2021) – czy przeżywa ona kryzys oraz jakie mogą być potencjalne konsekwencje tego kryzysu w przyszłości. W artykule dokonano analizy strukturalnej branży i diagnozy stanu rynku usług edukacyjnych w Polsce w zakresie kształcenia formalnego w czasie pandemii COVID-19 na podstawie licznych raportów, w szczególności NIK, Centrum Edukacji Cyfrowej i grupy naukowców Uniwersytetu Warszawskiego. Analiza wykazała zarówno kryzys jakości usług edukacyjnych świadczonych przez państwowy system oświaty, jak i wskazała obszary wcześniejszych zaniedbań w szkolnictwie publicznym w zakresie rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli, wyposażenia szkół oraz rosnącego znaczenia i konkurencyjności szkolnictwa niepublicznego w Polsce, które w najbliższym czasie, wskutek pandemii, może przełamać strukturalną dominację szkolnictwa publicznego.

**Abstract:** The education crisis in the COVID-19 pandemic has been such a much-discussed media topic in the last two years that it is slowly becoming a platitude. The public opinion focuses on the adaptation, i.e. psychological, technical and organisational problems of students and teachers. Similar topics dominate in academic papers. There is far less interest in an economic analysis of the impact of the COVID-19 pandemic on the sector of educational services. The paper is devoted to educational services in Poland during the COVID-19 pandemic. The study presents a survey of the educational services sector provided within the compulsory (formal) education system conducted using the 5 Forces method By M.E. Porter. The study aims to answer the question about the condition of the educational services sector in Poland in the era of the pandemic (in 2020, 2021), about its potential crisis and potential present and future consequences for educational services. The paper presents a structural analysis of the sector and a diagnosis of the state of the market of educational services in Poland in the field of formal education during the COVID-19 pandemic, based on many reports, in particular those of the Supreme Chamber of Audit, the Centre for Digital Education and a group of researchers at the University of Warsaw. The analysis revealed a crisis in the quality of educational services provided by the state educational system, areas of previous neglect in public education in terms

of the development of digital competencies of teachers and school equipment and the growing importance and competitiveness of non-public education in Poland, which shortly, thanks to the pandemic, may break the structural domination of public education.

**Słowa kluczowe:** COVID-19; edukacja; kryzys; metoda pięciu sił konkurencyjnych M.E. Portera; pandemia; branża usług edukacyjnych

**Keywords:** COVID-19; crisis; education; educational services sector; 5 Forces Method by M.E. Porter; pandemic

**Otrzymano:** 31 stycznia 2022

**Received:** 31 January 2022

**Zaakceptowano:** 20 lutego 2022

**Accepted:** 20 February 2022

**Sugerowana cytacja / Suggested citation:**

Świętek, A. (2022). Usługi edukacyjne w Polsce w dobie pandemii COVID-19. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 36(2), 91–106, doi: <https://doi.org/10.24917/20801653.362.6>

## WSTĘP

Pandemia COVID-19 ma znaczący wpływ na różnorodne aspekty społecznego i ekonomicznego funkcjonowania jednostek, grup społecznych, jak również organizacji, w tym instytucji publicznych i prywatnych podmiotów gospodarczych. Wpływ ten wynika zarówno z samego faktu masowych, niebezpiecznych dla życia i zdrowia zachorowań na COVID-19, jak i mających przed nim chronić decyzji władz państwowych. Warto przy tym zaznaczyć, że rządy poszczególnych krajów różnie reagowały na pandemię tak w wymiarze ekonomicznym (gospodarka, biznes), jak społecznym (m.in. edukacja; Kinnunen i in., 2021). Płaszczyzną, na której sama pandemia i podejmowane w jej konsekwencji decyzje władz państwowych dotknęły wszystkie wskazane grupy jednocześnie, jest edukacja. Rynki usług edukacyjnych w krajach wysokorozwiniętych są znaczące i stale zyskują na wartości w dobie gospodarki opartej na wiedzy (Holloway, Pimlott-Wilson, 2021). Ich wzrostu nie powinna zatrzymywać pandemia COVID-19, biorąc pod uwagę fakt, że nowoczesne technologie informacyjne, a wraz z nimi rozwój e-learningu stwarzają nieistniejące wcześniej możliwości zaspokajania rosnącego popytu na edukację na skalę masową. Temu teoretycznemu założeniu przeczą wyniki badań, wskazujące liczne problemy, jakie dotyczą publiczne systemy szkolnictwa większości krajów europejskich, w tym Polskę (Pyżalski, Walter, 2021).

Od początku pandemii powstają liczne prace naukowe w obszarze psychologii, pedagogiki i socjologii, dowodzące głównie negatywnego wpływu izolacji społecznej uczniów na ich codzienne funkcjonowanie i relacje rówieśnicze (Elmer, Mepham, Stadtfeld, 2020; AlAteeq, Aljhani, AlEesa, 2020; Ptaszek i in. 2020), samopoczucie psychiczne (Asanow i in., 2021; Cao i in, 2020, Jiao i in., 2020, Rodríguez-Hidalgo i in., 2020; Lee, 2000; Zandifar, Badrfam, 2020), w tym złość i strach (Loan i in., 2021), a także wyniki w nauce (Meeter, 2021; Zhang i in., 2021; Zierer, 2021). Zdecydowanie mniej uwagi poświęca się wpływowi pandemii na sam rynek usług edukacyjnych (Holloway, Pimlott-Wilson, 2021). Bieżących doniesień na temat stanu systemów edukacji w czasie pandemii dostarczają raporty organizacji międzynarodowych i polskich (Pyżalski, Walter, 2021). Badania naukowe kondycji rynku usług edukacyjnych w czasie pandemii, w szczególności w zakresie kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, są nieliczne i prowadzone głównie w Wielkiej Brytanii (Holloway, Kirby, 2020; Holloway, Pimlott-Wilson, 2021,

Hajar, 2020) i Indiach (Deuchar, Dyson, 2020; Gupta, 2021). W polskich badaniach geograficznych nie podejmowano dotychczas tych kwestii.

Przedmiotem artykułu są usługi edukacyjne w Polsce w dobie pandemii COVID-19. Opracowanie ograniczono do badania branży usług edukacyjnych świadczonych w ramach obowiązkowego systemu kształcenia (formalnego), obejmującego polskich obywateli zgodnie z ustawowym obowiązkiem nauki do 18 roku życia. Celem artykułu jest też ocena bieżących wyzwań pandemicznych, przed którymi stoi branża usług edukacyjnych w Polsce, oraz identyfikacja potencjalnych konsekwencji kryzysu dla tej branży. Aby osiągnąć powyższe cele, w artykule dokonano analizy strukturalnej branży i diagnozy stanu rynku usług edukacyjnych w Polsce w zakresie kształcenia formalnego w czasie pandemii COVID-19 z wykorzystaniem metody pięciu sił konkurencyjnych M.E. Portera (Porter, 1992). Źródłami danych do przeprowadzenia analizy były raporty: *Oświata i wychowanie...* (GUS, 2021), *Organizacja pracy nauczycieli...* (NIK, 2021), *Edukacja zdalna w czasie pandemii...* (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19* (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020), *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej* (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2021).

W postępowaniu badawczym przyjęto procedurę analityczną – zgodną z założeniami metody M.E. Portera – obejmującą: identyfikację branży usług edukacyjnych w Polsce; ocenę siły oddziaływania dostawców i odbiorców na rynku usług edukacyjnych w Polsce; ocenę stopnia rywalizacji pomiędzy istniejącymi podmiotami (konkurentami) w branży; określenie siły oddziaływania nowych konkurentów (potencjalnych wchodzących) i substytucyjnych produktów i usług. Wyniki analizy, zwykle wykorzystywane przez badaczy do ustalenia ogólnej atrakcyjności branży dla przedsiębiorstw lub potencjalnych inwestorów i/lub oceny pozycji konkurencyjnej wybranego przedsiębiorstwa (Jurek-Stępień, Wysocki, 2007; Lisiński, 2004), posłużyły do diagnozy stanu branży usług edukacyjnych w czasie pandemii.

## IDENTYFIKACJA BRANŻY USŁUG EDUKACYJNYCH W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA FORMALNEGO W POLSCE

Rodzaje usług zaliczanych do działalności edukacyjnej w Polsce określa Polska Klasyfikacja Wyrobów i Usług (2015), w sekcji „P”, dziale 85: „usługi w zakresie edukacji”. (Dz.U. 2015 nr 207, poz. 1293, z późn. zm.). Obejmują one: usługi świadczone przez przedszkola oraz szkoły (podstawowe, ponadgimnazjalne, ponadpodstawowe, policealne i wyższe), a także różnorodne usługi w zakresie pozaszkolnych form edukacji. Zaktualizowaną strukturę usług edukacyjnych według PKWiU przedstawia rycina 1. Nie uwzględniono na niej gimnazjów, które zgodnie z wdrażaną reformą oświaty zostały zamknięte z dniem 31 sierpnia 2019 r. Obecnie ostatni absolwenci gimnazjów uczęszczają do szkół ponadgimnazjalnych, które do roku szkolnego 2023/2024 zostaną w pełni przekształcone w szkoły ponadpodstawowe.

Rynek usług edukacyjnych obejmuje działalności zaspokajające potrzeby społeczeństwa w zakresie kształcenia. Istotna dla analizy jego struktury jest więc identyfikacja i klasyfikacja rodzajów usług zaspokajających zróżnicowane potrzeby edukacyjne odbiorców. Biorąc pod uwagę kryterium form kształcenia, usługi edukacyjne można podzielić na:

- kształcenie formalne – regularną naukę w systemie szkolnym,
- kształcenie pozaformalne – świadomą i zorganizowaną działalność kształcącą-wychowującą, prowadzoną poza formalnym systemem szkolnym, która stanowi uzupełnienie kształcenia formalnego,
- kształcenie nieformalne – samodzielne kształcenie się osoby w celu uzyskania wiedzy i umiejętności (Drobny, 2010, 87).

Wśród potrzeb społeczeństwa w zakresie kształcenia można więc wyróżnić potrzeby wynikające z różnie motywowanych ambicji i dążeń do zdobycia wiedzy i umiejętności, a także potrzeby wynikające z prawnie narzuconego obowiązku nauki. Kształcenie formalne, do poziomu szkoły ponadpodstawowej włącznie, zaspokaja potrzeby społeczeństwa w zakresie wypełniania obowiązku nauki przez młodych ludzi, natomiast kształcenie pozaformalne i nieformalne umożliwia realizowanie własnych potrzeb.

Kształcenie formalne w Polsce obejmuje usługi podstawowych, liceów ogólnokształcących, techników, szkół branżowych I i II stopnia, szkół policealnych oraz kształcenie na poziomie studiów wyższych i doktoranckich. Prowadzone jest ono przez publiczne lub niepubliczne instytucje szkolne i edukacyjne, które są uprawnione do nauczania. Ich ukończenie prowadzi do zdobycia potwierdzonych formalnie kwalifikacji.

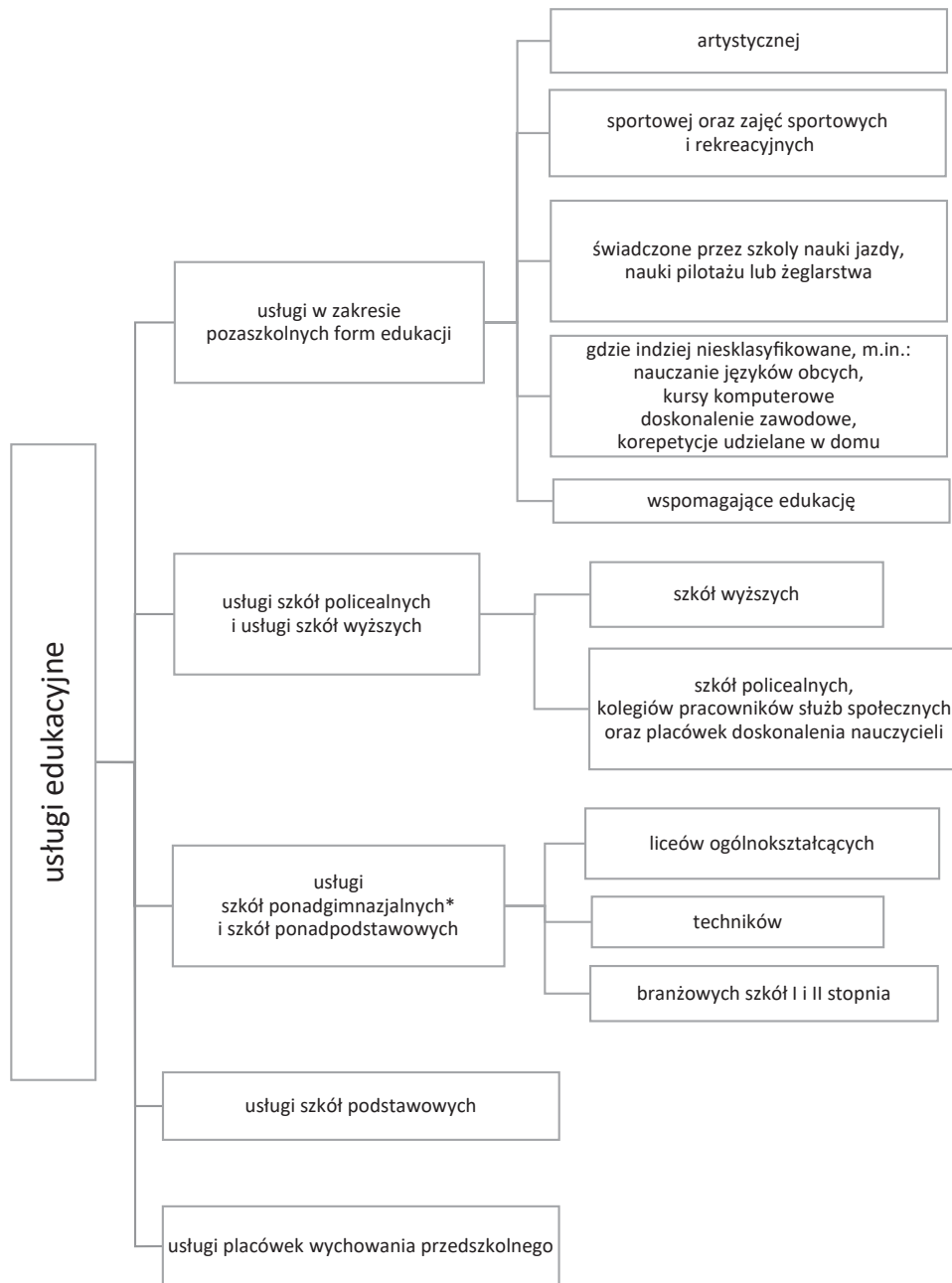
Działalność instytucji edukacyjnych świadczących usługi w zakresie kształcenia formalnego jest zdeterminowana przepisami prawa. W przypadku studiów wyższych i doktoranckich są to regulacje dotyczące szkolnictwa wyższego, a przypadku systemu oświaty – przede wszystkim Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. oraz prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082). Obywatele Polski zobowiązani są do wypełniania obowiązku nauki od 6 do 18 roku życia. Odbywają obowiązkowo roczne przygotowanie przedszkolne w wieku 6 lat, a następnie wypełniają obowiązek szkolny od 7 roku życia do ukończenia szkoły podstawowej. Młodzież kontynuuje wypełnianie obowiązku nauki poprzez uczęszczanie do szkoły ponadpodstawowej lub realizowanie przygotowania zawodowego u pracodawcy do 18. roku życia (Stęchły, 2021). A zatem dzieci i młodzież w Polsce realizują obowiązek nauki przez kształcenie w zerówce, szkole podstawowej i szkole ponadpodstawowej.

Od roku 1989 liczba młodych ludzi w Polsce stale się zmniejsza, co wynika ze starzejącej się struktury demograficznej polskiego społeczeństwa (ryc. 2). Rynek usług edukacyjnych w zakresie kształcenia formalnego, mierzony liczbą potencjalnych klientów, jest jednak nadal bardzo duży. Liczba obywateli w wieku 6–18 lat w roku 2020 wynosiła 5 030 966 (*Oświata i wychowanie...*, 2021).

Stopień wypełniania obowiązku szkolnego w Polsce jest bardzo wysoki (ok. 96%). Liczba polskich uczniów uczestniczących w obowiązkowym kształceniu formalnym w szkołach publicznych i niepublicznych (nie uwzględniająca przedszkolaków) w ostatnich pięciu latach wynosiła ok. 4,5 mln osób, z których zdecydowana większość uczęszcza do szkół publicznych. Na przykład w roku szkolnym 2019/2020 liczba uczniów wynosiła 4 560 182, spośród których 4 224 590 uczęszczało do szkół publicznych, a 335 592 – do szkół niepublicznych (*Oświata i wychowanie...*, 2021; ryc. 3).

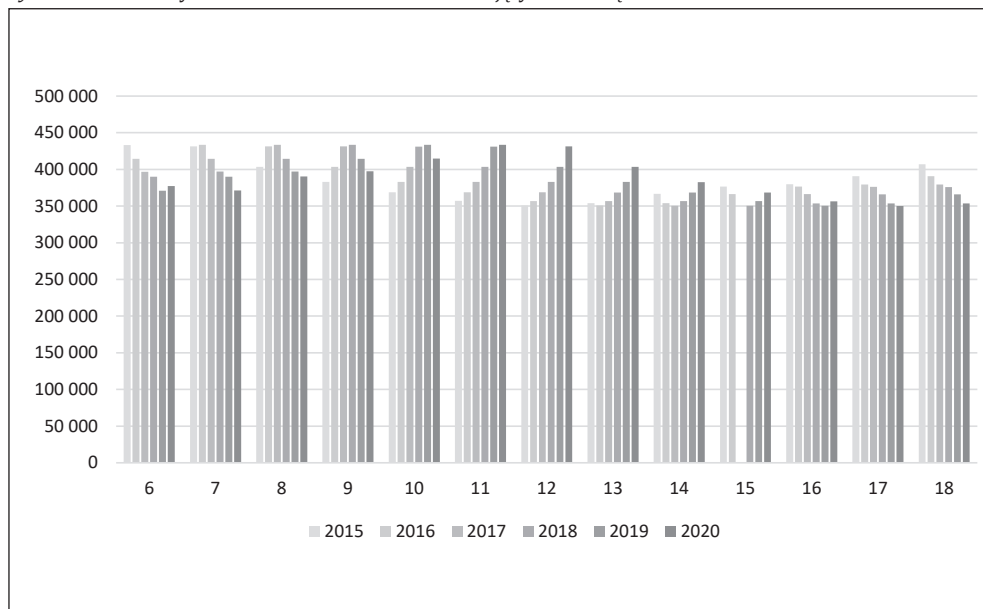
Identyfikacja branży usług edukacyjnych w Polsce – obok określenia rodzajów usług, ich struktury oraz wielkości omawianego rynku – wymaga również nakreślenia aktualnej sytuacji w branży. Jest to szczególnie ważne dla analizy usług edukacyjnych, w których ostatnie dwie dekady przyniosły znaczące zmiany.

Rycina 1. Zaktualizowana struktura usług edukacyjnych w Polsce według Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (2015)



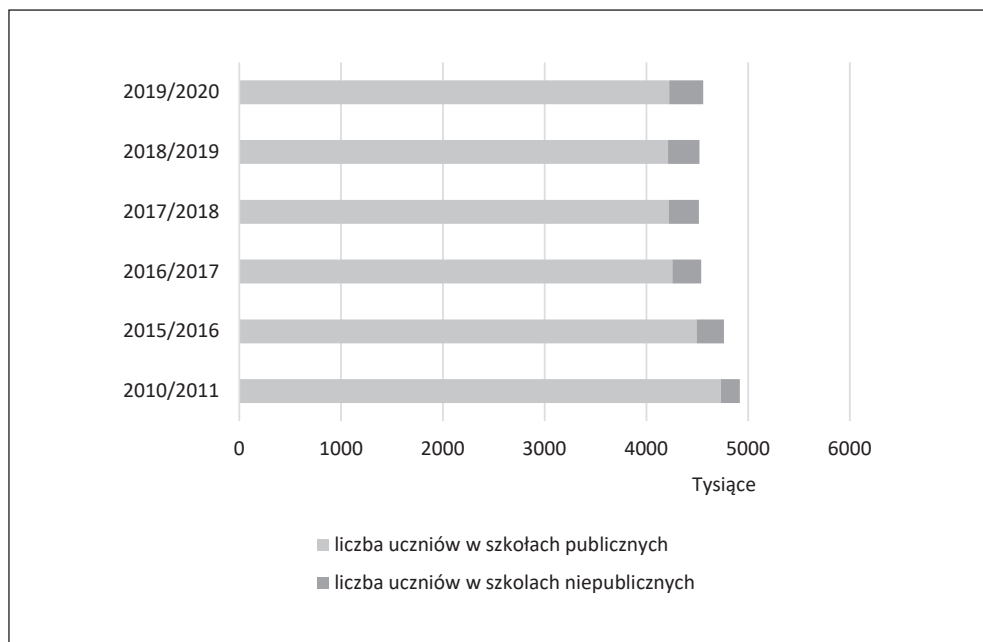
Źródło: opracowanie własne na podstawie Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (Dz.U. 2015, poz. 1676)

Rycina 2. Liczba obywateli Polski w wieku 6–18 lat objętych obowiązkiem nauki w latach 2015–2020



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

Rycina 3. Liczba uczniów w publicznym i niepublicznym szkolnictwie podstawowym i średnim w latach 2005–2020



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i wychowanie...*, 2021

Największe modyfikacje zostały spowodowane przez kolejne reformy systemu oświaty. W roku 1999 wdrożono reformę szkolnictwa publicznego, powołując do życia 3-letnie gimnazja i skracając o rok naukę w szkołach średnich. Zaledwie po kilkunastu latach od tej zasadniczej zmiany, od 2016 roku, wdrażana jest kolejna reforma, która przywróciła poprzednią strukturę szkolnictwa – obowiązują zatem znów 8-letnia szkoła podstawowa, 4-letnie liceum i 5-letnie technikum. Celowość i czas wprowadzanych reform, a także efektywność poprzedniego i obecnego systemu szkolnego są kwestią dyskusyjną zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród badaczy systemu edukacji (Wagner, 2011; Długosz, 2018). W sprzeczności z dość powszechną krytyką gimnazjów stoją bowiem wyniki badania PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD) z 2018 r. Uczniowie gimnazjów osiągnęli w nich bardzo wysokie wyniki w zakresie rozumienia czytanego tekstu, matematyki i rozumowania w naukach przyrodniczych, wyprzedzając znacząco niemal wszystkich swoich europejskich rówieśników – oprócz uczniów z Estonii, Finlandii, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Sitek, Ostrowska, 2020). Wraz ze zmieniającą się strukturą szkolnictwa zmianom uległy dwukrotnie przedmioty szkolne i ich podstawy programowe, a w ich konsekwencji – warunki i miejsca pracy nauczycieli. Sytuacja kadry nauczycielskiej, kluczowej w realizacji procesu kształcenia w Polsce, jest niepokojąca. W ostatnich latach obserwuje się szybko postępujący proces starzenia się nauczycieli. Średni wiek nauczycieli rośnie gwałtownie (w 2019 r. wynosił 47 lat) – będzie to proces postępujący w najbliższych latach ze względu na niewielki napływ młodych nauczycieli do zawodu (*Organizacja pracy nauczycieli...*, NIK, 2021). Nauczyciele dyplomowani, z najdłuższym stażem pracy, stanowią dziś 71% zatrudnionych, mianowani – 16%, kontraktowi – 11%, a najmłodszy, czyli stażyści i nieposiadający stopnia awansu zawodowego – zaledwie 2% (Piróg, Hibszer, 2020). O niskim zainteresowaniu wykonywaniem zawodu nauczyciela wśród młodych osób świadczą bardzo ograniczone specjalności nauczycielskie na studiach, prowadzone w niewielu ośrodkach akademickich w kraju (Piróg, Hibszer, 2020). Przyczyną takiego stanu rzeczy jest niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela w Polsce, wysokie wymagania stawiane nauczycielom (zarówno w zakresie przygotowania do zawodu, jak i późniejszej stałej konieczności podnoszenia kompetencji, a nawet zmiany kwalifikacji) oraz relatywnie niskie zarobki. Zubożenie nauczycieli, pomimo wynegocjowanych z rządem drogą strajków i negocjacji podwyżek, się pogłębia. Wzrost średnich pensji nauczycieli w szkolnictwie publicznym w poprzedniej dekadzie (o 21%) nie nadążył bowiem za wzrostem średniego wynagrodzenia (o 36%) i wynagrodzenia minimalnego (o 39%) w tym samym okresie (Piróg, Hibszer, 2020). O widocznym deficycie nauczycieli na rynku pracy świadczy zwiększająca się podaż pracy. Oferty pracy dla nauczycieli są liczne, najwięcej jest ich w miastach (Piróg, Hibszer, 2020), gdzie dyrektorom szkół niejednokrotnie nie udaje się znaleźć pracowników z odpowiednimi kwalifikacjami. Podjęciu decyzji o zostaniu nauczycielem nie sprzyja rynek pracownika, na którym wykształceni młodzi ludzie mogą swobodnie wybierać spośród innych, bardziej atrakcyjnych ofert pracy. Stopa bezrobocia w Polsce spadła bowiem z 9,6% w roku 2010 do poziomu 3,2% w roku 2020 (*Wybrane aspekty rynku pracy...*, GUS, 2021). Obok postępującego niżu demograficznego, reform systemu oświaty i jego struktury własnościowej oraz sytuacji zawodowej nauczycieli na sytuację w edukacji wpływają również współczesne wyzwania cywilizacyjne, m.in: modernizacja (rewolucja informacyjna, informatyczna i cyfryzacja), niestabilność rynku pracy, rozwój gospodarki opartej na wiedzy, umasowienie szkolnictwa wyższego i utowarowienie wiedzy, a także liberalizacja życia społecznego (Świątek, 2018). Trendy te sprzyjają



rozwojowi branży usług edukacyjnych w zakresie kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, a w kształceniu formalnym powodują zmiany zwłaszcza w zakresie wzrostu znaczenia podmiotów niepublicznych.

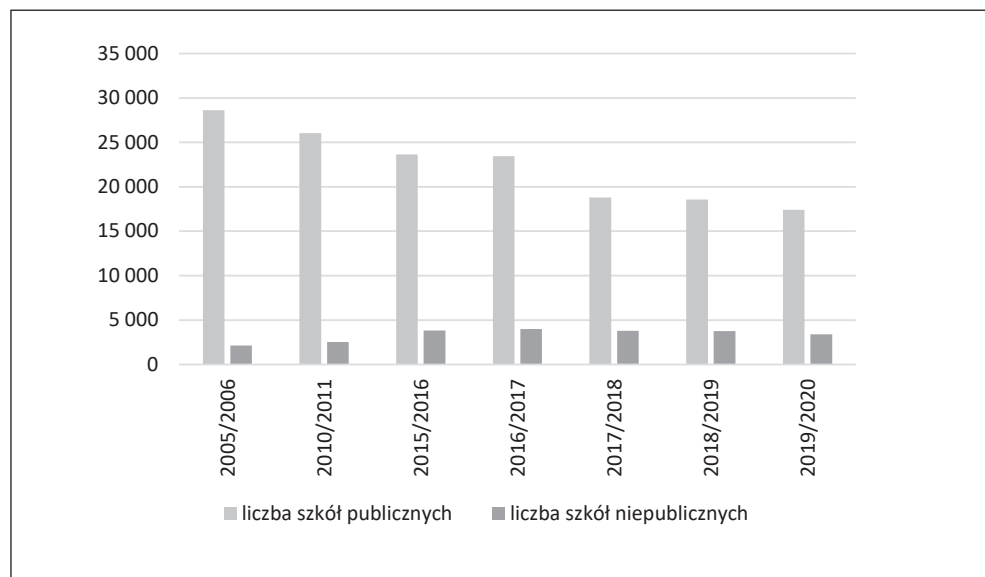
### SIŁA PRZETARGOWA DOSTAWCÓW I ODBIORCÓW USŁUG EDUKACYJNYCH W DOBIE PANDEMII

Analiza branży zgodnie z metodą pięciu sił konkurencyjnych M.E. Portera obejmuje określenie siły oddziaływania dostawców i odbiorców na rynku, czyli: stopnia koncentracji branży, uzależnienia jakości produktu finalnego od jakości wyrobu dostawcy, niepowtarzalności wyrobu dostawcy, możliwości podjęcia przez dostawcę produkcji wyrobu finalnego, łatwości i kosztu zmiany dostawcy oraz ostrości walki konkurencyjnej w branży (Porter, 1992).

Stopień koncentracji branży usług edukacyjnych w zakresie kształcenia formalnego w Polsce jest bardzo duży. Usługi te w roku szkolnym 2019/2020 świadczyło łącznie 20 825 szkół podstawowych i średnich, a ich struktura własnościowa była zdominowana przez sektor publiczny (ryc. 4). W roku szkolnym 2019/2020 83,6% spośród wszystkich szkół stanowiły szkoły publiczne, prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego lub jednostki administracji centralnej, a zaledwie 16,4% – szkoły niepubliczne, prowadzone przez stowarzyszenia i organizacje społeczne, organizacje wyznaniowe oraz pozostałe podmioty, w tym przedsiębiorstwa.

Od kilkunastu lat na rynku usług edukacyjnych następują zmiany w postaci stopniowego wzrostu zarówno liczby, jak i udziału szkół niepublicznych w ogólnej strukturze szkół w Polsce. Przewagą szkół niepublicznych nad szkołami publicznymi jest wyższa jakość świadczonych usług edukacyjnych, wynikająca z indywidualizacji procesu

Rycina 4. Liczba szkół publicznych i niepublicznych w szkolnictwie podstawowym i średnim w latach 2005–2020



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i wychowanie...*, 2021



kształcenia, szerokiej oferty zajęć dodatkowych i lepszego wyposażenia (w tym komputeryzacji). Wzrost szkolnictwa niepublicznego jest dynamiczny – z 2139 szkół niepublicznych w roku 2005, stanowiących 6,9% wszystkich szkół podstawowych i średnich, do 3408 szkół w roku 2020, stanowiących 16,4% ogółu szkół. Szkoły niepubliczne występują w dużych miastach lub na ich przedmieściach, a uczęszczanie do nich jest odpłatne. Utrzymujące się wysokie ceny świadczą o niewielkiej konkurencji pomiędzy szkołami niepublicznymi oraz o wielkości rynków wielkomiejskich. Miesięczne czesne wynosi w nich od kilkuset do 3000 zł (najczęściej ok. 1000 zł). Ich dostępność dla ludności wiejskiej i małomiasteczkiej w Polsce jest ograniczona z racji lokalizacji szkół i niższych dochodów tamtejszych gospodarstw domowych. Szkoły publiczne są natomiast powszechnie dostępne, nieodpłatne i zlokalizowane w niedużej odległości od miejsca zamieszkania uczniów. Wzrastająca liczba szkół niepublicznych świadczy jednak o coraz częstszym ich wybieraniu na podstawie czynników jakościowych, a nie cenowych. Tendencję tę może dodatkowo nasilić pandemia, która przyczyniła się do kryzysu jakości usług edukacyjnych świadczonych w publicznym systemie oświaty.

Walka konkurencyjna na rynku usług edukacyjnych formalnych w Polsce jak na razie toczy się głównie pomiędzy szkołami publicznymi. W 2020 r. 99,5% z nich było prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, a zaledwie 0,5% – przez jednostki administracji centralnej (*Oświata i wychowanie...*, GUS, 2021). Jednostki samorządu terytorialnego na prowadzenie szkół otrzymują środki z części oświatowej subwencji ogólnej, obliczane na każdego ucznia według algorytmu podziału subwencji oświatowej. Prowadzenie szkół o małej liczbie uczniów jest więc dla jednostek samorządu terytorialnego nieopłacalne, przez co muszą one dążyć do redukcji oddziałów klasowych (*Samorządy: obecny system oświaty...*, 2016). Zmniejszająca się liczba uczniów powoduje, że szkoły publiczne rywalizują o uczniów na miarę swoich możliwości, a więc: jakością kształcenia (mierzoną wynikami egzaminów zewnętrznych), profilami klas, dogodnym harmonogramem. Ograniczenia finansowe powodują jednak, że nie mają one możliwości rozszerzania oferty zajęć dodatkowych. Kontrola przeprowadzona przez NIK w latach szkolnych 2018/2019 i 2020/2021 wykazała, że aż 56% nauczycieli nie otrzymywało wynagrodzenia za prowadzone zajęcia pozalekcyjne (*Organizacja pracy...*, 2021).

Zakres i kształt oferty zajęć edukacyjnych w szkołach publicznych ściśle określają powszechnie dostępne przepisy oświatowe regulujące działalność szkół. Zarówno treści kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i warunki oraz sposoby ich realizacji są szczegółowo zapisane w podstawach programowych (*Rozporządzenia MEiN*, 2017, 2018).

Z kolei wymogi stawiane szkołom niepublicznym nie odbiegają od tych, które muszą spełniać szkoły publiczne. Są to: przygotowanie szkolnego planu nauczania, obejmującego realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych w wymiarze nie niższym niż przewiduje ramowy plan nauczania i zakresie nie mniejszym niż przewidziany przez podstawy programowe poszczególnych przedmiotów; zapewnienie wykwalifikowanej kadry; zapewnienie odpowiednich warunków lokalowych. Po spełnieniu tych wymogów oraz uzyskaniu pozytywnej opinii wojewódzkiego kuratora oświaty szkoły otrzymują wpis do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego i mogą rozpocząć swoją działalność.

W branży usług edukacyjnych uzależnienie finalnego efektu kształcenia, w postaci wiedzy i umiejętności uczniów, od „jakości wyrobu dostawcy”, czyli procesu kształcenia oferowanego przez szkoły i nauczycieli, jest bardzo duże. Pandemia COVID-19 ujawniła

szereg problemów współczesnego systemu edukacji w Polsce i spowodowała kryzys jakości świadczonych usług edukacyjnych. NIK w raporcie *Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych* wskazuje na liczne nieprawidłowości, jakie występowały w badanych szkołach w latach szkolnych 2018/2019 i 2020/2021, świadczące o niedoskonałości oferowanych usług edukacyjnych. Po pierwsze kontrola NIK potwierdziła prognozowane kłopoty kadrowe w szkołach. Niemal połowa (46%) dyrektorów kontrolowanych szkół zgłaszała problemy ze znalezieniem nauczycieli do pracy. W celu rozwiązania tych trudności dyrektorzy najczęściej przydzielali nauczycielom godziny ponadwymiarowe, czasem w wymiarze przekraczającym maksymalny dopuszczalny limit. Aż 35% dyrektorów decydowało się na przydzielenie zajęć nauczycielom bez kwalifikacji (*Organizacja pracy...*, NIK, 2021). Po drugie badani w trakcie kontroli NIK nauczyciele zgłaszali problemy z prowadzeniem procesu kształcenia zarówno w trybie stacjonarnym, jak i w trybie zdalnym. Najczęściej wskazywanymi przez nich problemami były: zbyt obszerne treści programowe (50%), które są nieprzystające do szkolnej rzeczywistości uczniów (32%) i na których realizację przeznaczona jest za mała ilość czasu (31%); zbyt duża liczba uczniów w klasach (46%) oraz duże różnicowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów (48%); nadmierna sprawozdawczość (42%), wpływająca na ograniczenie czasu przeznaczonego na nauczanie (*Organizacja pracy...*, NIK, 2021). Trudności z realizacją obowiązkowych treści kształcenia pogłębił dodatkowo skrócony w większości szkół czas trwania lekcji on-line (z 45 do 30 minut). Po trzecie na występujące już wcześniej problemy nałożyły się dodatkowe trudności, wynikające z konieczności pracy w trybie zdalnym. Jako najważniejsze z nich nauczyciele wskazali: trudności w obiektywnym sprawdzaniu wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów (71%) i indywidualizacji procesu nauczania (34%), a także liczne problemy techniczne: brak dostępu do sprzętu (52%) lub internetu (42%) wśród uczniów czy zła jakość połączenia (33%), uniemożliwiająca sprawne prowadzenie lekcji (*Organizacja pracy...*, NIK, 2021). Zgodnie z raportami *Edukacja zdalna w czasie pandemii* (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020) oraz *Edukacja zdalna w czasach COVID-19* (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2021) pandemia w pełni ujawniła niewielkie kompetencje cyfrowe nauczycieli, problem braku dedykowanych im szkoleń z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz braku wsparcia merytorycznego (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2021). Stwierdzono również niepełne lub niewłaściwe wyposażenie stanowiska pracy nauczycieli. Aż 25% dyrektorów kontrolowanych przez NIK uznało, że stan wyposażenia ich szkoły na potrzeby zdalnego nauczania jest średni lub słaby (*Organizacja pracy...*, NIK, 2021). Konieczność sprostania wyzwaniu kształcenia zdalnego sprawiła, że większość nauczycieli dokonała ogromnego, samodzielnego postępu w zakresie podniesienia swoich kompetencji cyfrowych w trakcie pandemii, uskarżając się przy tym na czasochłonność przygotowania lekcji on-line, stres i zmęczenie (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020). Pandemia wpłynęła również negatywnie na bezpośrednich odbiorców usług edukacyjnych, czyli uczniów. Aż 46% nauczycieli w szkołach podstawowych, liceach i technicach, badanych przez Buchner, Majchrzak i Wierzbicką (2020), przyznało, że w ich klasach zdarzali się uczniowie, którzy nie realizowali edukacji w trybie zdalnym i z którymi nie mieli kontaktu. W przypadku takich osób świadczenie usługi edukacyjnej i realizacja obowiązku szkolnego w praktyce ustała. Główną przyczyną znikania uczniów z systemu edukacji (zjawiska dotąd w Polsce niespotykanego) były braki sprzętowe gospodarstw domowych

(stwierdzone przez 88% nauczycieli) lub niedogodności mieszkaniowe. Wśród uczniów posiadających odpowiednie warunki do nauki powszechnie było zjawisko zdalnego wagarowania lub zupełnego braku zaangażowania w proces lekcji zdalnych (zjawisko „Mute ON, Camera OFF”). Przyczynami takiego stanu rzeczy są dość powszechnie występujące u uczniów negatywne emocje wywołane pandemią (strach, samotność, złość, tęsknota za rówieśnikami, codzienną rutyną, poczucie uwięzienia), zaburzenia rytmu dobowego, a nawet zaburzenia psychiczne (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020; Loan i in., 2021). Utratę motywacji do nauki potęgowała niska jakość świadczonych usług edukacyjnych. Aż 90% uczniów uznało, że nauka w okresie pracy zdalnej nie była efektywna (Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2021). Ich zdanie potwierdzają nauczyciele, wśród których zaledwie 23% nie czuje potrzeby powtarzania materiału przerabianego w trybie zdalnym (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020).

### POTENCJALNI WCHODZĄCY I EDUKACYJNE USŁUGI SUBSTYTUCYJNE – PERSPEKTYWA POPANDEMICZNA

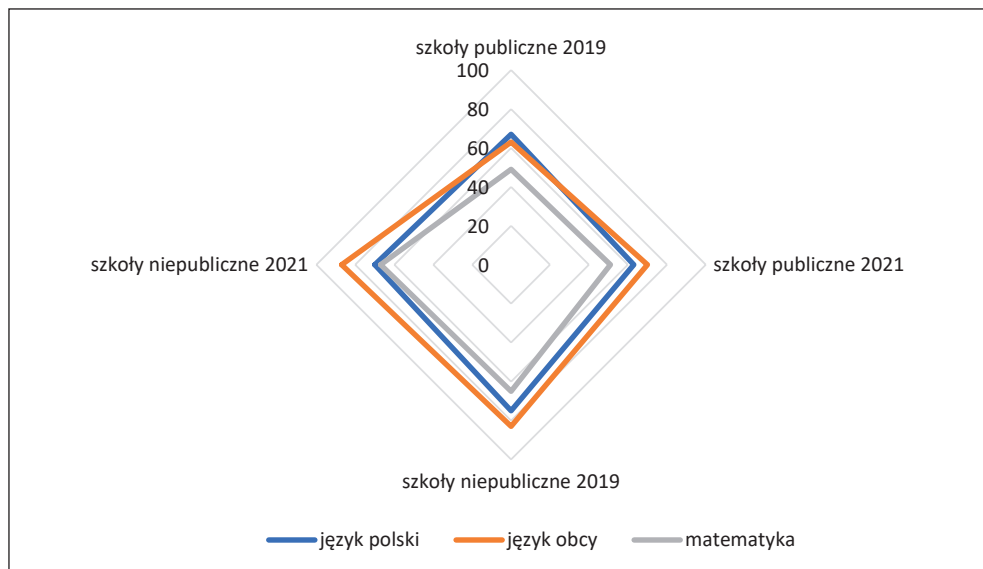
Zgodnie z modelem M.E. Portera groźba pojawienia się nowych produktów i substytutów w analizowanej branży zależy od: atrakcyjności branży, wysokości barier wejścia, możliwości represji ze strony producentów branży oraz szybkości zmian technologii. W dobie pandemii powyższe czynniki działają na korzyść potencjalnych wchodzących na rynek usług edukacyjnych i sprzyjają pojawianiu się na nim usług substytucyjnych, które oferują szkoły niepubliczne.

Atrakcyjność branży usług edukacyjnych jest wysoka, biorąc pod uwagę jej wielkość mierzoną ogromną liczbą potencjalnych uczniów oraz kryzys jakościowy dominujących dostawców. Nowe potrzeby klientów (uczniów i ich rodziców) w postaci rosnącego zainteresowania wysoką jakością usług edukacyjnych, nie tylko podstawowych, lecz także dodatkowych, nie są należycie zaspokajane, co sprawia, że na rynku zwiększa się nisza dla nowych, niepublicznych podmiotów. Jakość podstawowych usług edukacyjnych (realizacji obowiązkowych treści kształcenia) świadczonych przez szkoły niepubliczne jest wyższa niż jakość oferowana przez szkoły publiczne, czego dowodzą wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych (ryc. 5). Porównanie wyników egzaminu ósmoklasisty w latach 2019 i 2021 wykazało, że różnica ta utrzymuje się również podczas kształcenia w okresie pandemii COVID-19 (*Sprawozdania z egzaminu ósmoklasisty...*, 2019, 2021).

Przyczynami większej efektywności kształcenia w szkołach niepublicznych, mającymi szczególne znaczenie w okresie pandemii, są: mniejsza liczba uczniów w klasach, większa indywidualizacja procesu kształcenia, łatwiejsza dostępność psychologa, logopedy i terapeuty pedagogicznego, lepsze wyposażenie sal lekcyjnych i większa dostępność nowoczesnego sprzętu.

Prócz wyższej jakości kształcenia obowiązkowego szkoły niepubliczne świadczą w ramach opłacanego czesnego (lub za dodatkową opłatą) różnorodne usługi w zakresie pozaszkolnych form edukacji (ryc. 1). Zatem łączą w jednej placówce realizację usług w zakresie kształcenia formalnego (obowiązkowego, tak jak w szkołach publicznych) z kształceniem pozaformalnym i nieformalnym, tworząc w ten sposób produkt kształceniowy (Pabian, 2014) klasy premium. W zakresie kształcenia pozaformalnego niepubliczne placówki mają bardzo dobrze rozwiniętą ofertę nauki języków obcych, na którą poświęca się wiele godzin tygodniowo, ponadto podczas lekcji stosuje się zaawansowane

Rycina 5. Średnie wyniki uczniów z egzaminu ósmoklasisty w szkołach publicznych i niepublicznych w latach 2019 i 2021



Źródło: opracowania własne na podstawie *Sprawozdań z egzaminu ósmoklasisty w latach 2019, 2021*

metody nauki języków, często z wykorzystaniem native speakerów, w celu przygotowania do egzaminów Cambridge English. W zakresie kształcenia nieformalnego szkoły niepubliczne oferują różnorodne, modne i atrakcyjne dla uczniów zajęcia dodatkowe, np. szachy, taniec, robotykę, programowanie, zajęcia plastyczne, teatralne oraz sportowe (basen, piłka nożna). Wychodzą tym samym naprzeciw potrzebom rodziców, oferując kompleksowe usługi edukacyjne, z których uczniowie korzystają w jednej lokalizacji, bez konieczności przewożenia ich na zajęcia dodatkowe, co jest logistycznym wyzwaniem wielu dzisiejszych gospodarstw domowych i zagrożeniem w okresie konieczności ograniczenia kontaktów społecznych. Usługi szkół niepublicznych są ponadto świadczone w dłuższym wymiarze czasowym (7.30–18.00) i uwzględniają zajęcia dodatkowe, polegające na wspólnym odrabianiu lekcji z nauczycielami czy dodatkowe przygotowanie do egzaminów zewnętrznych.

Możliwość represji ze strony dominujących na rynku szkół publicznych w stosunku do szkół niepublicznych jest bardzo niska, gdyż jako podmioty państwowe nie mają one środków i narzędzi do podejmowania walki rynkowej o ucznia. Represje istniejących podmiotów niepublicznych w stosunku do nowo wchodzących na rynek placówek również wydają się niewielkie, biorąc pod uwagę małą konkurencję i chłonność rynku, którą potwierdzają utrzymujące się od lat – a w okresie pandemii dodatkowo rosnące – wysokie ceny prywatnych usług edukacyjnych. Walka o ucznia, jak wskazano w identyfikacji branży, toczy się pomiędzy szkołami publicznymi.

Nowym niepublicznym podmiotom wchodzącym na rynek usług edukacyjnych sprzyja niespotykana jak dotąd – a wymuszona przez pandemię – szybkość zmian technologii w postaci konieczności realizacji zajęć zdalnie. Nowoczesne placówki prywatne, lepiej wyposażone dydaktycznie, a zwłaszcza sprzętowo, mają znaczącą przewagę nad niedofinansowanymi placówkami publicznymi.

Barierami utrudniającymi szkołom niepublicznym wejście na rynek usług edukacyjnych formalnych są: konieczność sprostania wymogom prawa oświatowego (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082) oraz ograniczenia wynikające z ekonomii skali produkcji. Zarówno szkoły publiczne, jak i szkoły niepubliczne na realizację kształcenia formalnego otrzymują subwencję oświatową. Wyższa jakość i szersza oferta usług edukacyjnych świadczonych w szkołach niepublicznych przy jednoczesnej niewielkiej liczbie uczniów w oddziałach klasowych (a co za tym idzie – niskiej sumie wartości środków z subwencji oświatowej) powoduje, że ceny ich usług są wysokie dla przeciętnego gospodarstwa domowego. Kształcenie formalne w szkołach publicznych jest natomiast nieodpłatne (finansowane jest z podatków). Z kolei kosztem bezpośrednim, jaki ponoszą rodzice uczniów uczęszczających do szkół publicznych, są zajęcia dodatkowe, których nie obejmuje oferta szkół publicznych. Jak wynika z cyklicznych badań prowadzonych przez CBOS, wydatki gospodarstw domowych na zajęcia dodatkowe dla dzieci w latach 2011–2021 stale i znacząco rosną (prócz jednego spadku w roku 2021). W roku 2011 wynosiły średnio 281 zł miesięcznie na jedno dziecko korzystające z zajęć, a w roku 2020 – już 482 zł (*Wydatki rodziców na edukację dzieci...*, 2021). Najczęstszymi zajęciami dodatkowymi, jakie opłacono, były: nauka języków obcych, korepetycje i kursy przygotowawcze do egzaminów, zajęcia sportowe i artystyczne – a zatem wszystkie te, które są świadczone w szkołach niepublicznych. Średni miesięczny koszt kształcenia dziecka uczęszczającego do szkoły publicznej i na zajęcia dodatkowe był jednak dwu- lub trzykrotnie niższy niż w przypadku korzystania z podobnej oferty edukacyjnej w szkołach niepublicznych. Pomimo tego, zdaniem autorki, zarówno dalszy wzrost wydatków gospodarstw domowych związanych z zajęciami dodatkowymi dla młodzieży, jak i odsetek uczniów uczęszczających do szkół prywatnych będzie rósł, nawet w trudnym okresie popandemicznym. Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego ludzie wydając pieniądze na kształcenie, mają na uwadze nie obecne, a przyszłe zyski, przez co traktują te działania jako inwestycje, a nie jako konsumpcję (Drobny, 2010).

## WNIOSKI

W 2020 roku 1,5 miliarda uczniów na całym świecie zostało pozbawionych możliwości edukacji w dotychczasowym kształcie (Lee, 2020). Pandemia COVID-19 wywołała kryzys systemów edukacji, w tym systemu polskiego, w szczególności w zakresie jakości świadczonych usług edukacyjnych – jego przyczyną było zapóźnienie technologiczne tradycyjnego procesu kształcenia formalnego. Fizyczna izolacja społeczna wymusiła konieczność szybkiej adaptacji do nowych warunków poprzez przeniesienie znaczących obszarów codziennego życia (w tym edukacji i gospodarki) do strefy on-line. Pandemia ujawniła i uwydatniła wcześniejsze zaniedbania i niedobory szkolnictwa publicznego w Polsce, wcześniej niedostrzegane przez opinię publiczną, m.in. niedobory kadrowe, niedostateczne kompetencje cyfrowe nauczycieli czy braki sprzętowe (Buchner, Wierzbicka, 2020). Uczniowie z gorzej sytuowanych rodzin nie mieli szansy pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia właśnie ze względu na niedostatki sprzętowe lub lokalowe. Nauczyciele stracili tradycyjne, bezpośrednie możliwości prowadzenia zajęć, stanęli przed nagłą koniecznością zmiany stosowanych metod i środków dydaktycznych, a także przymusem korzystania z elektronicznych kanałów komunikacji, które często były im obce. System dokształcania nauczycieli, w szczególności w zakresie podnoszenia kompetencji technologicznych, okazał się nieefektywny. Szkoły publiczne (w przeciwieństwie



do placówek prywatnych) okazały się zbyt słabo wyposażone w sprzęt komputerowy i złącza internetowe, by zapewnić nauczycielom i uczniom właściwe warunki do realizacji procesu kształcenia. Potrzeby gospodarstw domowych w zakresie usług edukacyjnych w czasie pandemii pozostały niezaspokojone, a jakość usług odbiegała od oczekiwań. Najbardziej dotkliwymi objawami kryzysu edukacji były problemy psychiczne i społeczne uczniów, rodziców oraz nauczycieli, a także drastyczny spadek jakości świadczonych usług edukacyjnych. Konsekwencje niskiej jakości długotrwałego nauczania zdalnego będą mieć negatywny wpływ na poziom wiedzy i umiejętności uczniów dotkniętych pandemią w kolejnych latach. Jednak paradoksalnie pandemia COVID-19 – w dłuższej perspektywie czasu – może mieć uzdrawiający wpływ na system edukacji w Polsce. Przyspieszy bowiem wzrost liczby podmiotów i znaczenie usług edukacyjnych świadczonych przez szkoły niepubliczne, które szybciej i skuteczniej adaptują się do zmian otoczenia, oferują wyższą jakość kształcenia i bardziej urozmaiconą ofertę edukacyjną. Rozwijająca się branża prywatna ograniczy dominację strukturalną szkół publicznych, zwiększy konkurencję na rynku, a przez to podniesie jakość świadczonych usług. Pogłębiający się niedobór pracowników na nauczycielskim rynku pracy w najbliższych latach spowoduje rywalizację szkół nie tylko o uczniów, lecz także o nauczycieli, których prestiż zawodowy, warunki pracy i płace mogą stać się wreszcie adekwatne do ich oczekiwań. Zatem pandemia z jednej strony ujawniła trudności zawodowe nauczycieli, a z drugiej – pozwoliła docenić kluczowy wpływ ich kompetencji i motywacji do pracy na jakość oraz efektywność kształcenia uczniów.

Obecny kryzys systemu edukacji, którego symptomy wykazano za pomocą analizy metodą M.E. Portera, nie jest klasycznym kryzysem w rozumieniu ekonomicznym, polegającym na gwałtownym załamaniu wzrostu gospodarczego. Przypomina raczej punkt zwrotny, a więc kryzys w znaczeniu medycznym, oznaczający „nagłe, gwałtowne przesilenie się choroby, z szybkim spadkiem gorączki i ustąpieniem innych objawów chorobowych” (Tokarski, 1980: 404).

## Literatura

## References

- AlAteeq, D.A., Aljhani, S., AlEesa, D. (2020). Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(5), 398–403.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, 138, 105–225. doi:10.1016/j.worlddev.2020.105225
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport. Edycja II*. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport*. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1–5.
- Deuchar, A., Dyson, J., (2020). Between unemployment and enterprise in neoliberal India: Educated youth creating work in the private education sector. *Trans. Instit. Br. Geograph*, 45(4), 706–718.
- Długosz, P. (2018). Paradoksy reformy edukacji w świetle badań uczniów Gimnazjów. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica*, 10, 2(269), 116–134.
- Drobny, P. (2010). Inwestycje gospodarstw domowych w kapitał ludzki na rynku usług edukacyjnych. W: Z. Dach (red.), *Otoczenie ekonomiczne a zachowania podmiotów rynkowych*. Kraków: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 69–113.

- Elmer, T., Mephram, K., Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Gupta, A., (2021). Teacher-entrepreneurialism: a case of teacher identity formation in neoliberalizing education space in contemporary India. *Critical Studies in Education*, 62(4), 422–438.
- Hajar, A. (2020). The association between private tutoring and access to grammar schools: Voices of Year 6 pupils and teachers in south-east England. *British Educational Research Journal*, 46(3), 459–479.
- Holloway, S.L., Kirby, P. (2020). Neoliberalising education: new geographies of private tuition, class privilege, and minority ethnic advancement. *Antipode*, 52(1), 164–184.
- Holloway, S.L., Pimlott-Wilson, H. (2021). Solo self-employment, entrepreneurial subjectivity and the security-precarity continuum: Evidence from private tutors in the supplementary education industry. *Environ. Plann.*, 53(6), 1547–1564.
- Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M., Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013
- Jurek-Stępień, S., Wysocki, J., (2007). Wykorzystanie metody pięciu sił konkurencyjnych M.E. Portera do analizy branży na przykładzie przemysłu odzieżowego. W: S. Jurek-Stępień (red.). *Strategie rozwoju przedsiębiorstwa: metody analizy, przykłady*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, 99–128.
- Kinnunen, J., Georgescu, I., Hosseini, Z., Androniceanu, A.-M. (2021). Dynamic indexing and clustering of government strategies to mitigate Covid-19. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 9(2), 7–19.
- Lee, J. (2020). Reflections Features Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 421.
- Lisiński, M. (2004). *Metody planowania strategicznego*. Warszawa: PWE.
- Loan, L., Doanh, D., Thang, H., Viet Nga, N., Van, P., Hoa, P. (2021). Entrepreneurial behaviour: The effects of the fear and anxiety of Covid-19 and business opportunity recognition. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 9(3), 7–23.
- Meeter, M. (2021). Primary school mathematics during the COVID-19 pandemic: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 1–8.
- Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych w ramach kontroli w okresie 2018/19–2020/21*. (2021), Warszawa: NIK.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. (2021) Warszawa, Gdańsk: GUS.
- Pabian, A. (2014). Produkt kształceniowy w kontekście tworzenia wartości na rynku usług edukacyjnych szkolnictwa wyższego. *Marketing i rynek*, 5, 21–29.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2021). *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?* Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Warszawa: Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Piróg, D., Hibszer, A. (2020). The situation of geography teachers on the labour market in Poland: overt and covert issues. *European Journal of Geography*, 11(2), 65–87.
- Porter, M.E. (1992). *Strategia konkurencji. Metody analizy sektora i konkurentów*. Warszawa: PWE.
- Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J., Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce dla Wojewódzkiej Rady Dialogu Społecznego w Gdańsku*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Rodríguez-Hidalgo, A.J., Pantaleón, Y., Dios, I., Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 591–797. doi: 10.3389/fpsyg.2020.591797
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 września 2015 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (PKWiU). Dz.U. z 2015 r. poz. 1676.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. poz. 356, z późn. zm.



- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Dz.U. poz. 467.
- Samorzady: obecny system finansowania oświaty nie przystaje do rzeczywistości (2016). *Puls Biznesu*, 23.01.2022. Pozyskano z: <https://www.pb.pl/samorzady-obecny-system-finansowania-oswiaty-nie-przystaje-do-rzeczywistosci-841682>
- Sitek, M., Ostrowska, E.B. (2020). PISA 2018. *Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: IBE.
- Sprawozdania z egzaminu ósmoklasisty w roku 2019*. (2022, 6 marca). Warszawa: CKE. Pozyskano z: [https://bip.oke.waw.pl/publikacje/podglad.php?id\\_publicacji=423](https://bip.oke.waw.pl/publikacje/podglad.php?id_publicacji=423)
- Sprawozdania z egzaminu ósmoklasisty w roku 2021*. (2022, 6 marca). Warszawa: CKE. Pozyskano z: [https://bip.oke.waw.pl/publikacje/podglad.php?id\\_publicacji=484](https://bip.oke.waw.pl/publikacje/podglad.php?id_publicacji=484)
- Stęchły, W. (2021). *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Świętek, A. (2018). Edukacja formalna na rzecz przedsiębiorczości wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. *Horyzonty wychowania*, 44(17), 189–197.
- Tokarski, J. (red.). (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*. Dz.U. 2017 poz. 59.
- Wagner, A. (2011). Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999–2007. W: M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 39–54.
- Wybrane aspekty rynku pracy w Polsce. Aktywność ekonomiczna ludności przed i w czasie pandemii COVID-19* (2021). Warszawa: GUS.
- Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2021/2022* (2021). Komunikat z badań 136/2021. Warszawa: CBOS.
- Zandifar, A., Badrfam, R., (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic, *Asian Journal of Psychiatry*, 51: 101990. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>.
- Zhang, Y., Zhao, G., Zhou, B. (2021). Does learning longer improve student achievement? Evidence from online education of graduating students in a high school during COVID-19 period. *China Economic Review*, 70, 101691. doi:10.1016/j.chieco.2021.101691
- Zierer, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences*, 11, 252. doi: [org/10.3390/educsci11060252](https://doi.org/10.3390/educsci11060252)

**Agnieszka Świętek**, dr nauk o ziemi w zakresie geografii, absolwentka studiów z zakresu geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, specjalność: przedsiębiorczość i gospodarka przestrzenna. Adiunkt w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki edukacji z zakresu geografii i przedsiębiorczości, a w szczególności procesu zakładania własnej działalności gospodarczej, wchodzenia młodych ludzi na rynek pracy oraz poziomu życia Romów w Polsce.

**Agnieszka Świętek**, PhD in Geography, graduated from the Pedagogical University of Krakow, MA in Geography with a specialisation in Entrepreneurship and spatial planning. Associate professor at the Pedagogical University of Krakow, Institute of Geography. Her research interests focus on two different research themes: education in the field of geography and entrepreneurship, in particular the process of starting up own business, young people entering into the labour market and the quality of life of the Romani people in Poland.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5049-6476>

#### Adres/Address:

Uniwersytet Pedagogiczny  
Instytut Geografii  
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną  
ul. Podchorążych 2  
30-084 Kraków, Polska  
e-mail: [aswietek@up.krakow.pl](mailto:aswietek@up.krakow.pl)