



Michał Sitek

Małe szkoły. Wyzwania i wybrane rozwiązania z innych krajów

Warszawa, 2025

Streszczenie

Raport analizuje funkcjonowanie małych szkół oraz zmiany regulacyjne wpływające na ich działalność. Omawia zarówno zalety, jak i wyzwania związane z ich utrzymaniem, a także przedstawia międzynarodowe rozwiązania, które mogą zostać dostosowane do polskich realiów. Na podstawie tych analiz sformułowano kluczowe rekomendacje:

1. **Optymalizacja kosztów poprzez współdzielenie zasobów** – projektowanie rozwiązań organizacyjnych, pozwalających na dzielenie się kadrą specjalistyczną, infrastrukturą i materiałami edukacyjnymi, np. tworzenie szkół podstawowych, którym są podporządkowane filie, lub tworzenie zespołów szkół podstawowych.
2. **Wykorzystanie nowoczesnych technologii** – rozwój e-learningu i hybrydowego modelu nauczania pozwoli na poszerzenie oferty edukacyjnej, szczególnie w zakresie przedmiotów specjalistycznych.
3. **Lepsze wykorzystanie potencjału klas łączonych** – szkolenia metodyczne dla nauczycieli, mentoring oraz elastyczne dostosowanie podstawy programowej mogą poprawić jakość nauczania w klasach łączonych.
4. **Stabilne finansowanie i wsparcie kadrowe** – nowe modele finansowania powinny uwzględniać specyfikę lokalnych społeczności. Dodatkowe zachęty dla nauczycieli

pracujących w mniejszych miejscowościach mogą zwiększyć atrakcyjność tych placówek.

5. **Rozwój szkół jako centrów życia społecznego i wspomagania rozwoju** – poszerzenie ich funkcji o ofertę w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju małych dzieci, ofertę edukacyjną i kulturalną dla dorosłych oraz współpracę z organizacjami lokalnymi może wzmocnić znaczenie małych szkół w środowisku.
6. **Usprawnienie transportu uczniów** – lepsza organizacja transportu szkolnego pozwoli zmniejszyć bariery edukacyjne, zwłaszcza na obszarach wiejskich. To też ważne z perspektywy potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, wymagających specjalistycznego dowozu.
7. **Wzmocnienie stabilności szkół niepublicznych** – ograniczenie barier prawnych i organizacyjnych utrudniających przekazywanie infrastruktury edukacyjnej podmiotom społecznym oraz analiza i dostosowanie systemu dotacji dla niepublicznych szkół i przedszkoli na terenach wiejskich.
8. **Minimalizacja oporu społecznego wobec zmian** – transparentna komunikacja, konsultacje społeczne oraz pilotażowe wdrażanie reform mogą ułatwić ich społeczną akceptację i skuteczność wdrożenia.

Proponowane rozwiązania mają na celu wypracowanie modelu funkcjonowania małych szkół, który łączy efektywność finansową, wysoką jakość kształcenia i integrację z lokalnymi społecznościami, zapewniając tym placówkom długoterminową stabilność.

Wprowadzenie

Malejąca liczba uczniów od lat jest dużym problemem polskiego systemu edukacji. W Polsce dotychczas nie sformułowano jednej uniwersalnej definicji małej szkoły, zarówno w sensie prawnym, jak i statystycznym. W innych krajach definicje też są zróżnicowane i często powiązane ze specyficznymi warunkami lokalnymi (np. gęstością zaludnienia, peryferyjnością). Jeśli przyjąć umowną granicę 100 uczniów jako definicję małej szkoły

podstawowej, to według danych GUS za 2023 r. kryterium to spełnia 28% szkół podstawowych. Uczy się w nich jednak tylko 5,5% wszystkich uczniów. Z kolei 10% szkół ma mniej niż 50 uczniów – to zaledwie 1,2% wszystkich uczniów. Wielkość szkoły przekłada się na wielkość oddziału i wysokość środków potrzebnych na utrzymanie placówki. To w gminach wiejskich, gdzie oddziały są najmniejsze, a wydatki w przeliczeniu na ucznia najwyższe, wielkość szkół i oddziałów ma największe znaczenie. Reformy oświaty, takie jak likwidacja gimnazjów czy zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków, spowodowały fluktuacje liczby uczniów w szkołach na różnych etapach edukacyjnych, powodując duże wyzwania organizacyjne. Niż demograficzny, którego efekty od lat istotnie wpływają na funkcjonowanie oświaty, wkrótce obejmie szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, zmniejszając też ich zapotrzebowanie na nauczycieli.

Utrzymanie funkcjonowania małych szkół, szczególnie na terenach wiejskich, gdzie klasy często liczą zaledwie kilku uczniów, wiąże się z ogromnymi kosztami, które – jak twierdzą przedstawiciele części gmin – przekraczają ich możliwości finansowe. W ostatnich latach dodatkowym wyzwaniem staje się wzrost cen usług, w tym np. koszt utrzymania budynków, zakupu energii i ogrzewania. Porównanie wydatków i średniej wielkości oddziałów w gminach pokazuje wyraźną zależność: im więcej jest uczniów w klasie, tym niższe są koszty w przeliczeniu na jednego ucznia. Ta zależność nie jest jednak liniowa – gdy klasy są już duże, dalsze zwiększanie liczby uczniów w danej klasie przynosi coraz mniejsze oszczędności. Dodatkowo problemy kadrowe, takie jak brak nauczycieli i konieczność łączenia zajęć z danego przedmiotu dla uczniów różnych klas, pogłębiają trudności w zapewnieniu wysokiej jakości edukacji. Warto podkreślić, że likwidacja szkół spotyka się z oporem lokalnych społeczności, dla których są one ważnym centrum życia społecznego i kulturalnego. Zgodnie z przepisami prawa oświatowego likwidacja szkoły publicznej jest procesem obwarowanym wieloma wymogami.

Bez systemowych zmian i skutecznej współpracy między rządem a samorządami opisana sytuacja może prowadzić do dalszego pogłębiania trudności z finansowaniem oświaty oraz wzrostu nierówności edukacyjnych i społecznych. Przykładowo, w debacie publicznej proponuje się tworzenie szkół zbiorczych z lokalnymi filiami. Młodsze dzieci pozostałyby

wtedy w filiach, a starsze dojeżdżałyby do większych szkół. Wymaga to jednak zapewnienia finansowania i sprawnej organizacji transportu. W dyskusjach tych warto sięgać do doświadczeń innych krajów, które mierzą się z podobnymi wyzwaniami i których praktyki opisano w dalszej części raportu.

Regulowanie kwestii operacyjnych i finansowanie małych szkół to złożone i wieloaspektowe wyzwanie. Jednostki te często funkcjonują na obszarach słabo zaludnionych lub wiejskich, obejmując niewielkie społeczności, co czyni je kluczowymi dla utrzymania dostępu do edukacji i zapewnienia równości szans. Jednakże – ze względu na brak efektu skali – ich koszty operacyjne w przeliczeniu na ucznia są zazwyczaj wyższe niż w większych szkołach. Mimo tych trudności małe szkoły odgrywają istotną rolę w budowaniu spójności społecznej, oferowaniu bardziej zindywidualizowanego środowiska edukacyjnego oraz zapewnianiu dostępu do nauki uczniom zmuszonych do dojeżdżania do szkoły poza miejscem zamieszkania. W raporcie pokazano, w jaki sposób różne systemy edukacyjne radzą sobie z wyzwaniami związanymi z finansowaniem i funkcjonowaniem małych szkół, i wskazano skuteczne rozwiązania stosowane w innych krajach.

Dlaczego w wielu krajach rośnie skala wyzwań dotyczących małych szkół? Małe szkoły stanowią coraz większe wyzwanie w wielu krajach ze względu na szereg czynników demograficznych, ekonomicznych i społecznych. Przede wszystkim, spadająca liczba dzieci na obszarach wiejskich i w małych społecznościach prowadzi do zmniejszenia liczby uczniów tych szkół, co stawia je w sytuacji niepewności finansowej i organizacyjnej (Kłoczko-Gajewska, 2020). Wraz z migracją ludności do miast wiele małych szkół zmaga się z utrzymaniem odpowiedniej liczby uczniów, co bezpośrednio wpływa na rentowność tych placówek i możliwość zapewnienia wysokiej jakości edukacji (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2018). Na funkcjonowanie małych szkół oddziałują też inne uwarunkowania, np. zasady rejonizacji i konkurencji między szkołami. Przykładem jest Szwecja, gdzie procesy urbanizacji i rynkowej konkurencji między szkołami (np. szkoły publiczne vs. szkoły niezależne) mają wpływ na decyzje o zamykaniu szkół. Ograniczone zasoby finansowe i kadrowe utrudniają małym szkołom konkurowanie z większymi instytucjami pod względem oferty edukacyjnej, co może wpływać na jakość kształcenia

(Hannum i in., 2020). W rezultacie małe szkoły stają się coraz większym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych, które muszą znaleźć równowagę między zapewnieniem równości edukacyjnej a efektywnością finansową: wyższe koszty operacyjne na jednego ucznia w małych szkołach, wynikające z braku korzyści skali, sprawiają, że są one mniej efektywne finansowo w porównaniu z większymi jednostkami. Decydenci stoją więc przed dylematem, czy utrzymywać małe szkoły, które są kluczowe dla społeczności lokalnych, czy konsolidować je w większe jednostki, co często budzi sprzeciw mieszkańców.

Jakie są zalety i wady małych szkół?

Badania pokazują złożony obraz efektywności małych szkół, zarówno ich dobre, jak i złe strony. Pod względem kosztów małe placówki charakteryzują się wyższymi kosztami operacyjnymi na jednego ucznia z uwagi na brak efektu skali (OECD, 2018). W małych szkołach uczniowie uczą się w mniejszych oddziałach, co często jest oceniane pozytywnie. Metaanalizy pokazują jednak, że zmniejszenie oddziałów przynosi niewielkie korzyści edukacyjne (plus dwa miesiące postępu w nauce rocznie), a jednocześnie jest bardziej sprzyjające młodszym dzieciom i uczniom ze specjalnymi potrzebami. Efektywność zmniejszania oddziałów zależy od zmian w metodach nauczania, takich jak intensywniejsze wsparcie uczniów i lepszy feedback. Ze względu na ograniczone i niespójne dowody oraz wysokie koszty strategia ta powinna być stosowana selektywnie, z uwzględnieniem alternatyw, np. nauczania w małych grupach (Education Endowment Foundation, 2021a). Badania pokazują, że m.in. ograniczone zasoby mogą wpływać na jakość oferty edukacyjnej, np. poprzez mniejszy dostęp do zajęć dodatkowych lub specjalistycznych (Hannum i in., 2020). Tu z pomocą przychodzą nowe technologie. Wykorzystanie technologii, takich jak platformy e-learningowe, nie tylko sprzyja zmniejszeniu kosztów związanych z tradycyjnymi metodami nauczania, ale również umożliwia współpracę, np. w ramach wirtualnych sieci, dzieląc się zasobami edukacyjnymi i organizując wspólne zajęcia online (Kim i in., 2024).

W obszarze funkcjonowania społecznego uczniów małe szkoły wyróżniają się silniejszymi więziami społecznymi między uczniami, nauczycielami i rodzicami, co sprzyja lepszemu wsparciu emocjonalnemu. Tworzenie klas łączonych (uczniów w różnym wieku), o czym

dalej, choć często konieczne, może przynosić korzyści edukacyjne, takie jak wzajemne uczenie się i rozwijanie umiejętności społecznych (Lee i Smith, 1995). Jednak ograniczona liczba uczniów może utrudniać też funkcjonowanie grup rówieśniczych, co może wpływać na rozwój społeczny (Kłoczko-Gajewska, 2020).

Małe szkoły, szczególnie na obszarach wiejskich i trudno dostępnych, mogą zmniejszać nierówności edukacyjne poprzez zapewnienie dostępu do nauki (OECD, 2018). Sprzyja temu również spersonalizowane podejście, istotne zwłaszcza dla uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz uczniów z grup defaworyzowanych (Greenfield i Klemm, 2001). Z drugiej strony, niepewność finansowa i organizacyjna tych placówek może pogłębiać problemy z równym dostępem do zasobów (Hannum i Wang, 2021).

Małe szkoły wykazują również elastyczność i innowacyjność, szybko dostosowując się do potrzeb uczniów i wprowadzając nowe rozwiązania edukacyjne (OECD, 2018). Jednak ograniczone zasoby finansowe i kadrowe mogą utrudniać wdrażanie nowoczesnych technologii lub programów edukacyjnych (Elacqua i in., 2020).

Warto podkreślić znaczący wpływ małych szkół na społeczność lokalną, które pełnią funkcję centrum życia społecznego, szczególnie na obszarach wiejskich, oraz wspierają lokalną tożsamość i spójność społeczną (Kłoczko-Gajewska, 2020). Jednak zależność od liczby kandydatów i malejąca liczba uczniów mogą prowadzić do niepewności co do przyszłości szkoły, a nawet zagrożenia jej zamknięciem (Kim i in., 2024).

Do dobrych stron małych szkół warto dodać aspekt zarządzania i administracji, mniejsze problemy z dyscypliną uczniów i łatwiejsze radzenie sobie z zarządzaniem uczniami i kontaktami z rodzicami (Small Schools Coalition, b.d.).

Podsumowując, małe szkoły oferują wiele korzyści, takie jak lepsze wyniki uczniów z trudnościami, silne więzi społeczne i elastyczność, ale jednocześnie borykają się z wyższymi kosztami, ograniczonymi zasobami i niepewnością finansową, co wpływa na ich długoterminową stabilność.

Klasy łączone

Wątkiem powiązanim z małymi szkołami jest kwestia klas łączonych. W klasach łączonych (*multi-grade classes*) uczą się uczniowie z różnych roczników, którzy w tradycyjnym systemie uczyliby się w różnych klasach. Łączenie klas odbywa się głównie w małych szkołach (zwłaszcza wiejskich).

Badania pokazują, że do głównych atutów klas łączonych należy ich pozytywny wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów. Tego rodzaju nauczanie sprzyja rozwojowi umiejętności interpersonalnych i poczucia odpowiedzialności. Dzieje się tak dzięki relacjom mentorskich, które naturalnie tworzą się w zróżnicowanych wiekowo grupach uczniów. Można to wiązać z zaletami rówieśniczego uczenia się (*peer learning/mentoring*), które jest jedną z efektywniejszych edukacyjnie i kosztowo interwencji edukacyjnych (EEF, 2021b). Przy odpowiednim zarządzaniu uczniowie klas łączonych mogą mieć osiągnięcia edukacyjne porównywalne z uczniami klas jednorodnych (Lacre i Valle, 2024), jednocześnie łączenie klas umożliwia utrzymanie placówek edukacyjnych w lokalizacjach wiejskich lub o niskiej gęstości zaludnienia. Model klas łączonych sprzyja innowacjom pedagogicznym — szczególnie w zakresie zróżnicowanego nauczania i uczenia się rówieśniczego (Hargreaves, 2001). Ułatwia też integrację między uczniami w różnym wieku, co wzmacnia spójność społeczną. Doświadczenia szkockie (Borbelly i in., 2023) potwierdzają również, że możliwe jest obniżenie kosztów bez pogorszenia jakości nauczania. Należy dodać, że bardzo ważne i uzasadnione jest zapewnienie uczniom klas łączonych jak najbardziej komfortowych warunków nauczania, wychowania i opieki, w tym organizacji zajęć edukacyjnych zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej.

Praca z klasami łączonymi wiąże się również z istotnymi trudnościami. Jak pokazują badania Kalendera i Erdema (2021) oraz Engina (2018), nauczyciele muszą jednocześnie realizować programy dla kilku roczników, co często prowadzi do ich przeciążenia pracą. Problem pogłębiają ograniczenia zasobów, w tym brak materiałów dostosowanych do specyfiki klas łączonych oraz niedostateczne finansowanie (Caniberk i in., 2024). Mason i Burns (1996) zwracają uwagę na ryzyko obniżenia wyników uczniów przy braku odpowiedniego wsparcia metodycznego. Do głównych zagrożeń należy niewystarczające wsparcie systemowe, co podkreślają Azano i wsp. (2020), wskazując na brak specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli

i ograniczenia wynikające ze sztywnych standardów edukacyjnych. Dodatkowo stygmatyzacja klas łączonych jako „gorszej alternatywy” może negatywnie wpływać na motywację uczniów i rodziców, a wprowadzanie tego rozwiązania bez odpowiedniego zabezpieczenia zasobów grozi pogłębieniem dysproporcji między szkołami miejskimi a wiejskimi.

Podsumowując, uczenie w klasach łączonych jest trudne zarówno od strony organizacyjnej, jak i dydaktycznej, co potwierdzają badania Kalendera i Erdema (2021) oraz Engina (2018). Wymaga ono nie tylko zdolności organizacyjnych przy równoczesnym zarządzaniu różnymi programami nauczania, ale także kreatywnego podejścia pedagogicznego w integracji celów nauczania między klasami. Badania wskazują na kilka skutecznych strategii radzenia sobie z tymi wyzwaniami. Należą do nich: zróżnicowane nauczanie, cykliczne planowanie programu z powtarzającymi się blokami przedmiotowymi, uczenie się rówieśnicze oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii. Odpowiednio wdrożone rozwiązania technologiczne umożliwiają efektywne zarządzanie nauczaniem przy jednoczesnym zapewnieniu spersonalizowanych doświadczeń edukacyjnych wszystkim uczniom.

Polskie doświadczenia

Polska ma bogate doświadczenia związane z próbami rozwiązywania kwestii małych szkół i klas. W okresie PRL-u dominowała centralizacja systemu edukacyjnego, ale nawet w tych warunkach decyzje centralne były nieskuteczne. W latach 70. XX w., za rządów Gierka, wprowadzono koncepcję gminnych szkół zbiorczych, które miały zastąpić małe placówki wiejskie. Reforma zakładała dowożenie uczniów do większych, lepiej wyposażonych szkół zlokalizowanych w centrach gmin. Mimo zamierzonych celów podniesienia jakości kształcenia reforma spotkała się z silnym sprzeciwem społecznym i nie przyniosła oczekiwanych rezultatów (Piwowarski, 2022; Sobotka, 2016; Zahorska, 2016).

Po 1989 r. samorządy lokalne stopniowo przejęły odpowiedzialność za prowadzenie szkół podstawowych, co oznaczało, że gminy stały się odpowiedzialne za ich utrzymanie, wyposażenie i kształtowanie sieci szkolnej. Równocześnie zniesiono monopol państwa na prowadzenie placówek oświatowych, umożliwiając ich zakładanie stowarzyszeniom,

osobom prywatnym i organizacjom pozarządowym. Kluczową zmianą była reforma gimnazjalna z 1999 r., która wprowadzała trzystopniowy system edukacji. Jedną z przesłanek do jej wprowadzenia było zwiększenie efektywności sieci szkolnej.

Choć pierwotnie zakładano tworzenie dużych, samodzielnych gimnazjów, w praktyce często powstawały małe jednostki, zwłaszcza na terenach wiejskich. W wielu gminach utworzono filie szkół podstawowych lub włączono je do zespołów szkół. W sytuacji niżu demograficznego i zagrożenia likwidacją wielu małych szkół samorządy zaczęły stosować różne strategie. Ponieważ koszty edukacji szkolnej są przede wszystkim generowane przez liczbę oddziałów i ramowe planowe nauczania, powszechną praktyką redukcji kosztów w małych szkołach stało się łączenie klas. Innym rozwiązaniem było przekazywanie szkół stowarzyszeniom, co często traktowano jako metodę uniknięcia całkowitej likwidacji placówki. Przekazywanie szkół stowarzyszeniom umożliwiało obniżenie kosztów wynagrodzeń (zatrudnianie na podstawie Kodeksu pracy, brak stosowania przepisów Karty Nauczyciela), a w niektórych przypadkach pogarszało warunki pracy nauczycieli (Dziemianowicz i Dzierzgowski, 2014, s. 19–20). W innych przypadkach stosowano konsolidację, czyli łączenie mniejszych szkół w większe jednostki – przenoszenie uczniów mniejszych szkół do większych i likwidacja mniejszej szkoły. Konsekwencją takiego rozwiązania były redukcje zatrudnienia, w praktyce obejmujące głównie nauczycieli stażystów i osoby w wieku przedemerytalnym (Dziemianowicz i Dzierzgowski, 2014, s. 9, 20). Władze lokalne w swoich decyzjach (lub braku decyzji) uwzględniały nie tylko aspekty finansowe, ale także konsekwencje polityczne i społeczne proponowanych zmian.

Prowadzone analizy funkcjonowania małych szkół w naszym kraju koncentrują się na wpływie zmian w sieci szkolnej na koszty i jakość kształcenia (Dziemianowicz i Dzierzgowski, 2014; Herczyński i Sobotka, 2014; Piwowarski, 2022). Cytowani autorzy podkreślają przede wszystkim aspekt kosztów: konsekwencje wysokich kosztów jednostkowych, nieoptymalne wykorzystanie infrastruktury i konieczność utrzymania kadry przy niskiej liczbie uczniów w sytuacji, gdy koszty stałe (media, remonty, ale też wynagrodzenia nauczycieli) rozkładają się na mniejszą liczbę uczniów. Subwencja oświatowa – uzależniona od liczby uczniów – zmusza gminy do dofinansowania kosztów funkcjonowania małych szkół. Większe gminy i

miasta mają dużo większe możliwości optymalizacji sieci szkół i kosztów z tym związanych. Wydatki na szkoły podstawowe i ponadpodstawowe pozostają niższe niż średnia w Unii Europejskiej, a relatywnie mniejsze szkoły, centralne regulacje dotyczące ramowych planów nauczania, pensum i płac oraz procedury administracyjne dodatkowo komplikują sytuację (zob. np. World Bank, 2023).

Badania jakościowe pokazują, że efektywność edukacyjna małych szkół napotyka istotne ograniczenia. Na proces dydaktyczny wpływa ograniczone zaplecze dydaktyczne, brak możliwości pracy w grupach, ograniczona rywalizacja (np. na zajęciach wychowania fizycznego) i trudności organizacyjne, np. niewielka możliwość organizacji dodatkowych zajęć, wycieczek (Dziemianowicz i Dzierzgowski, 2014, s. 27 i 29). Nauczyciele często muszą pełnić dodatkowe role, co ogranicza możliwość realizowania przez nich funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Dodatkowo uczniowie z małych szkół nierzadko pochodzą z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, co przekłada się na większe wyzwania w pracy nauczycieli i niższe wyniki egzaminacyjne (Dziemianowicz i Dzierzgowski, 2014; Piwowarski, 2022; Zahorska, 2016). Do podobnych wniosków prowadzą doświadczenia klas łączonych.

Badania ilościowe, w których próbowano mierzyć efekty wielkości klasy, szkoły i inne uwarunkowania strukturalne, wskazują na złożoność zależności między wielkością szkoły a jakością kształcenia. W zamożniejszych społecznościach większe szkoły mogą być efektywniejsze, podczas gdy w uboższych mniejsze szkoły sprawdzają się lepiej. Mniejsze klasy mają niewielki pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów, który jednak jest znikomy z praktycznego punktu widzenia, szczególnie kiedy weźmie się pod uwagę koszty związane z utrzymaniem takich klas (Herczyński i Herbst, 2004; Jakubowski i Sakowski, 2006).

Likwidacja niektórych małych szkół w gminie może poprawić wyniki nauczania, lecz zwiększa jednocześnie dystans z domu ucznia do miejsca edukacji i podnosi koszty dowożenia uczniów. Ważnym wątkiem pojawiającym się w analizach funkcjonowania szkół wiejskich są kwestie dostępności komunikacyjnej (np. Penszko, 2020), co nie ma jednak znaczenia w przypadku szkół obwodowych, do których gmina ma obowiązek dowieźć ucznia bezpłatnym transportem.

Cenne są także polskie doświadczenia klas łączonych. Pokazują one, że problemy tych szkół są tożsame z problemami innych tego typu szkół na świecie. Zajmujący się przez wiele lat tą tematyką Ryszard Pęczkowski wskazuje na zalety edukacyjne tej formy nauczania (Pęczkowski 2018). W dyskusjach pedagogów podnosi się, podobnie jak na świecie, postrzeganie klas łączonych jako szansy na zmianę tradycyjnego podejścia do edukacji poprzez wprowadzenie edukacji transakcyjnej, uczenia się w działaniu, współdziałania i respektowania indywidualnych różnic (Pawlak, 2017), czego najlepszym, szeroko omawianym, przykładem są doświadczenia szkoły w Radowie Małym (Radanowicz, 2020). Najczęściej jednak klasy łączone były traktowane jako konieczność podyktowana realiami ekonomicznymi i często etap pośredni poprzedzający lub zastępujący potencjalną likwidację szkoły (zob. Dziemianowicz i Dzierzgowski, 2014).

Omawiając polskie doświadczenia, warto także przywołać inicjatywę LOWE (Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji). W ramach tej inicjatywy szkoły przejmują nowe, dobrowolne funkcje na rzecz uczenia się i rozwoju umiejętności dorosłych ze środowiska lokalnego. Pierwsze LOWE powstały w latach 2017–2020 w ramach dwóch pilotażowych edycji programu grantowego Ministerstwa Edukacji Narodowej. W późniejszych latach powstało ponad 100 LOWE i często były one wskazywane jako dobra praktyka rozszerzania funkcji szkół wiejskich.

Istotnym ograniczeniem wpływającym na funkcjonowanie małych szkół i organizację w nich nauki, a także zawężającym możliwości organów prowadzących są regulacje ogólnokrajowe związane z centralizacją ramowych planów nauczania, płacami i pensum nauczycieli (World Bank, 2023). Jako skomplikowana postrzegana jest też procedura likwidacji szkół. W tym kontekście potrzebne byłyby: przegląd krajowych regulacji, skrócenie procesu likwidacji, wprowadzenie elementu konsultacji społecznych oraz uwzględnienie perspektywy małych szkół w projektowaniu zmian. Dobrym przykładem jest problem klas łączonych. Przepisy prawa oświatowego określają konkretne warunki, jakie muszą zostać spełnione w tym zakresie. Niejasność i niekonsekwencja polskich regulacji dotyczących organizacji klas łączonych oraz brak jednoznacznych wytycznych dotyczących ich funkcjonowania powodują trudności zarówno w pracy nauczycieli, jak i dyrektorów i organów

prowadzących. W rezultacie klasy łączone zamiast być elastyczną propozycją dla małych placówek, często stanowią rozwiązanie napotykaną bariery formalne, co ogranicza ich skuteczność jako narzędzia wspierającego edukację w mniejszych społecznościach szkolnych.

Mechanizmy finansowania małych szkół

Systemy edukacyjne wypracowały różnorodne mechanizmy wspierania małych szkół, próbując znaleźć równowagę między efektywnością ekonomiczną a potrzebami społeczności lokalnych. Poniżej przedstawiono główne rozwiązania stosowane w różnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów finansowych i organizacyjnych. Mechanizmy finansowe wspierające małe szkoły obejmują zarówno dodatkowe środki na pokrycie wyższych kosztów funkcjonowania, jak i programy mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych w społecznościach wiejskich.

Na podstawie publikacji Eurydice (2018) podsumowano główne rozwiązania dotyczące finansowania:

1. Dodatkowe środki finansowe na funkcjonowanie małych szkół:

- W wielu krajach małe szkoły otrzymują dodatkowe fundusze, które mają zrekompensować wyższe koszty ich działalności, takie jak zatrudnienie nauczycieli, utrzymanie infrastruktury szkolnej oraz zakup materiałów dydaktycznych.
- Dodatkowe fundusze mogą również obejmować wsparcie dla szkół w trudnych warunkach lokalizacyjnych, np. w Grecji na obszarach odległych, gdzie pokrywa się koszty związane z zatrudnieniem nauczycieli i pracowników technicznych, czy w Rumunii, gdzie uwzględnia się różnice klimatyczne między regionami.

2. Uwzględnienie kryteriów geograficznych i demograficznych:

- W wielu krajach władze centralne określają poziom wsparcia finansowego w zależności od gęstości zaludnienia i lokalizacji szkoły (np. obszary wiejskie).

W Danii, Polsce i Finlandii szkoły w odległych regionach otrzymują dodatkowe środki na ucznia.

3. Wsparcie dla transportu i zakwaterowania uczniów w obszarach wiejskich:

- W krajach, takich jak Estonia, Łotwa, Słowenia, szkoły wiejskie otrzymują dodatkowe środki na transport uczniów, co jest kluczowe w przypadku placówek znajdujących się w odległych lokalizacjach. W Słowenii szkoły mogą także uzyskać wsparcie na zakwaterowanie uczniów.

4. Programy wyrównywania szans edukacyjnych:

- W niektórych krajach dodatkowe środki są przydzielane na podstawie wskaźników statusu społeczno-ekonomicznego uczniów, aby zmniejszyć nierówności edukacyjne. Istnieją też dodatkowe programy finansowania, np. zajęć sportowych czy artystycznych.

Tabela 1 przedstawia różnorodne działania podejmowane w zakresie polityki edukacyjnej w różnych krajach, ich źródła oraz podsumowanie efektów. Skutki tych działań są zróżnicowane – od poprawy efektywności finansowej i zarządzania zasobami po negatywne konsekwencje, takie jak wydłużenie dojazdów, utrata miejsc pracy czy wzrost nierówności edukacyjnych. Każde z rozwiązań ma zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty, co podkreśla złożoność reform w systemach edukacyjnych.

Doświadczenia międzynarodowe pokazują, że skuteczne rozwiązania muszą być wielowymiarowe. Skupienie się wyłącznie na oszczędnościach (np. Chiny) lub tylko na współpracy (np. Kolumbia) prowadzi do asymetrii. Najlepsze praktyki (Estonia, Finlandia) łączą skalowalność z innowacjami społecznymi, co potwierdzają dane z OECD (2018). Podsumowuje je poniższa tabela:

Tabela 1. Porównanie interwencji, ich skutków i kontekstu krajowego

Rodzaj interwencji	Przykładowe kraje	Mocne strony	Słabe strony	Źródła
Konsolidacja szkół	Finlandia, Chiny, Arkansas	Poprawa efektywności finansowej, dostęp do lepszej infrastruktury.	Utrata spójności społecznej, wydłużenie dojazdów.	OECD (2014); Hannum i in. (2020)
Minimalne progi uczniów	Norwegia, Dania	Oszczędności, standaryzacja.	Spadek kapitału społecznego, marginalizacja obszarów wiejskich.	Eurydice (2014); Beuchert i in. (2016)
Współdzielenie zasobów	Estonia, Kolumbia	Optimalizacja kosztów, dostęp do specjalistów.	Nierówna dystrybucja zasobów, biurokracja. Problemy z rekrutacją, utrzymaniem nauczycieli.	Elacqua i in. (2020)
Reformy decentralizacyjne	Norwegia, Polska	Elastyczność zarządzania, lepsze dostosowanie do lokalnych potrzeb.	Ryzyko nierówności przestrzennych.	Eurydice (2014)
Modele hybrydowe	Kolumbia (szkoły wielomiejscowe), Anglia (MAT)	Redukcja wskaźnika rezygnacji, wsparcie uczniów.	Oślabienie autonomii szkół, problemy kadrowe.	McGee i in. (2022) ; Elacqua i in. (2020)

Źródło: opracowanie własne.

Interwencje oparte na skali (konsolidacja, progi) generują efektywność kosztową, ale dzieje się to kosztem wzrostu społecznych i terytorialnych nierówności (np. Chiny – wzrost odległości do szkół; Dania – spadek kapitału społecznego; Szwecja – zamknięcia szkół) przyczyniły się do dalszego wyludniania się obszarów wiejskich (Olson i Lindberg, 2024). Współpraca między szkołami (Estonia, Kolumbia) pozwala zachować te małe, minimalizując słabe strony, ale wymaga skomplikowanej koordynacji.

Modele hybrydowe (np. Multi-Academy Trusts w Anglii) łączą zalety skalowalności i elastyczności, ale zakładając większy udział sektora prywatnego, często tracą lokalny charakter (biurokracja, centralizacja). Multi-Academy Trusts (MAT) to organizacje non-profit zarządzające kilkoma szkołami, które funkcjonują w ramach systemu akademii. Akademiami są publiczne szkoły niezależne od władz lokalnych, finansowane bezpośrednio przez rząd centralny. Każda szkoła w ramach MAT może mieć swoją lokalną radę zarządzającą (tzw. *Local Governing Body*), która odpowiada za sprawy operacyjne w danej placówce, ale główna odpowiedzialność spoczywa na centrali MAT. Trusty oferują centralne usługi administracyjne, co zmniejsza obciążenie administracyjne małych szkół – możliwie jest też dzielenie się zadaniami i optymalizacja kosztów zamawianych usług. Jak pokazuje analiza zlecona przez Departament Edukacji, MAT-y obniżyły koszty operacyjne o 15–20% (Department for Education, 2019). Doświadczenia angielskie pokazują, że MAT-y ułatwiają wymianę dobrych praktyk, wsparcie uczniów w potrzebie, standaryzację nauczania oraz efektywne wykorzystanie zasobów. Ich wadą jest większa biurokracja, osłabienie więzi ze społecznościami lokalnymi, ograniczenie autonomii szkół i problemy z zarządzaniem. Warto podkreślić, że reformy systemowe (np. decentralizacja w Norwegii) są skuteczne tylko przy wsparciu lokalnych społeczności – brak tego elementu prowadzi do oporu (co pokazuje przykład Norwegii, ale też polskie doświadczenia z reformą gimnazjalną).

Szereg interwencji opiera się na działaniach zwiększających współdzielenie zasobów między małymi szkołami, co może znacząco poprawić ich efektywność i jakość kształcenia. Kluczowe strategie obejmują wspólne zatrudnianie specjalistów (np. nauczycieli muzyki, psychologów szkolnych), centralne zakupy materiałów edukacyjnych oraz współpracę przy organizacji zajęć i szkoleń. Szkoły mogą wspólnie korzystać z infrastruktury, jak sale gimnastyczne czy laboratoria, a także tworzyć wspólne platformy edukacji zdalnej, umożliwiające uczniom dostęp do zajęć niemożliwych do przeprowadzenia w pojedynczej małej placówce. Istotnym aspektem jest również wspólna organizacja zajęć pozalekcyjnych, które pozwalają na rozwijanie zainteresowań uczniów, oraz nawiązywanie partnerstw z lokalnymi organizacjami i firmami. Możliwe jest także kompensowanie zwiększonego obciążenia nauczycieli w postaci nauczyciela-koordynatora: jedna osoba zarządza

administracją 3–4 szkół, redukując obciążenie innych nauczycieli (Raggl, 2015). Takie podejście nie tylko optymalizuje wykorzystanie ograniczonych zasobów, ale także buduje poczucie wspólnoty i współpracy między małymi szkołami, co ostatecznie przekłada się na bogatsze doświadczenia edukacyjne uczniów.

Specyficznym zasobem są nauczyciele. W wielu krajach europejskich są oni zatrudniani przez samorządy lokalne, co zapewnia elastyczne zarządzanie zasobami kadrowymi w szkolnictwie. System ten umożliwia mobilność nauczycieli między szkołami w obrębie gminy, optymalizację zatrudnienia i wykorzystania kadr oraz stabilne wsparcie metodyczne. Kraje, takie jak Estonia, Finlandia, Szwecja i Dania, stosują model, w którym nauczyciel jest zatrudniony przez lokalny samorząd, a nie przez konkretną szkołę, co pozwala na efektywne dzielenie się zasobami kadrowymi między placówkami. Przykładowo w Holandii specjaliści (językowi, informatycy) pracują w kilku szkołach jednocześnie, a część zajęć jest prowadzona zdalnie (Deunk i Maslowski, 2020; Hardwick-Franco, 2019).

Innym często stosowanym rozwiązaniem jest rozszerzanie i zmiana funkcji szkół. Przykłady z Arkansas pokazują, że szkoły pełniące funkcję centrów społecznych są odporniejsze na zamknięcia (Community Impact, Arkansas). Szkoły mogą zwiększyć swoją atrakcyjność poprzez oferowanie dodatkowych usług, takich jak zajęcia pozalekcyjne, kluby śniadaniowe czy opieka po szkole, lub tworzyć ofertę dla dorosłych, działań kulturalnych i integracji społecznej. W Islandii zamknięte szkoły przekształcano w centra społeczne z biblioteką i przedszkolem (Aðalsteinsdóttir, 2008), a budynki w wiejskie huby edukacyjne, czyli miejsca łączące edukację, usługi społeczne i kulturę (centra integracji społecznej).

Warto też podkreślić znaczenie nowych technologii. Odgrywają one kluczową rolę w redukowaniu słabych stron małych szkół i wzmacnianiu ich mocnych stron, szczególnie w kontekście nierówności, elastyczności oraz zarządzania zasobami. W Estonii czy Finlandii wykorzystuje się zdalne nauczanie, aby zapewnić uczniom z obszarów wiejskich dostęp do specjalistycznych zajęć (np. języki obce, programowanie), których małe szkoły nie są w stanie samodzielnie zorganizować (OECD, 2018). W Norwegii praktykowane jest łączenie zajęć stacjonarnych z e-learningiem dla uczniów z kilku szkół (Kvalsund, 2000). W Chinach platformy typu MOOC (Massive Open Online Courses – masowe otwarte kursy

online) pomagają kompensować brak wykwalifikowanej kadry w regionach wiejskich (Hannum i in., 2020). W Kolumbii i Kanadzie szkoły współdzielą lekcje poprzez wideokonferencje, tworząc wirtualne grupy uczniów z różnych placówek, co pozwala na wymianę wiedzy i integrację społeczności bez fizycznej konsolidacji szkół (Elacqua i in., 2020). Norweskie i duńskie szkoły korzystają ze wspólnych systemów do zamawiania podręczników lub sprzętu, obniżając koszty dzięki efektowi skali (OECD, 2014). Jak już wspomniano, możliwe jest też współdzielenie zasobów administracyjnych (np. systemy kadrowe) między szkołami w ramach sieci (np. angielskie Multi-Academy Trusts) (Elacqua i in., 2020).

Małe szkoły w Polsce: propozycje zmian

Powyższe analizy wyraźnie pokazują, że nie istnieje jedno optymalne rozwiązanie dla małych szkół. Kluczowym wyzwaniem pozostaje znalezienie równowagi między dążeniem do optymalizacji kosztów (koszty, standardy) a zaspokojeniem potrzeb i ochroną wartości na poziomie lokalnym (dostępność, spójność społeczna, dostosowanie do specyfiki miejsca).

Małe szkoły są kluczowym elementem systemu edukacji, szczególnie na obszarach wiejskich. Ich wsparcie i ewentualne zmiany w sposobie funkcjonowania wymagają wyważenia aspektów finansowych, edukacyjnych i społecznych. Międzynarodowe doświadczenia pokazują, że skuteczne strategie łączą elastyczne finansowanie, współpracę między szkołami oraz innowacje technologiczne.

Poniżej przedstawiono propozycje rozwiązań dostosowanych do polskiego kontekstu na podstawie doświadczeń międzynarodowych i analizy mocnych oraz słabych stron małych placówek.

Główne cele:

- Optymalizacja kosztów – redukcja wydatków przy zachowaniu jakości.
- Zachowanie jakości edukacji – zapewnienie kompetentnej kadry i dostępu do specjalistów.
- Podtrzymanie więzi lokalnych – ochrona roli szkoły jako centrum społecznego.
- Wyrównanie szans edukacyjnych – przeciwdziałanie nierównościom wynikającym z lokalizacji.

1. Współdzielenie zasobów między szkołami

- **Cel:** Optymalizacja kosztów i poprawa jakości edukacji.
- **Propozycje:**
 - Tworzenie zespołów szkół lub szkoły z wieloma filiami współdzielącymi specjalistów (np. psychologów, nauczycieli języków obcych, informatyków) i zasoby infrastrukturalne (np. sale gimnastyczne, biblioteki, laboratoria).
 - Centralizacja administracji w ramach gminy – jeden koordynator może zarządzać administracją kilku placówek, odciążając nauczycieli od zadań organizacyjnych.
 - Wspólne zakupy podręczników, materiałów edukacyjnych i sprzętu, co pozwoli na uzyskanie efektu skali i obniżenie kosztów.

Komentarz: W polskich warunkach kluczowa musiałaby być duża zmiana polegająca na zatrudnianiu nauczycieli nie przez szkoły, ale przez gminy. Wprowadzenie tego rozwiązania w Polsce wymagałoby zatrudniania nauczycieli przez gminy, a nie bezpośrednio przez szkoły. Wymagałoby to jednak znacznego wzmocnienia kadr odpowiedzialnych za oświatę w urzędach gmin. Ponadto w wielu gminach jest niewiele szkół, co podważałoby racjonalność tej propozycji. Warto nadmienić, że rozwiązanie to mogłoby być postrzegane jako ograniczanie autonomii szkół i nauczycieli.

Drugim sposobem na konsolidację byłoby przemyślenie modelu zespołu szkół – np. umożliwienie tworzenia zespołów złożonych ze szkół tego samego typu. Możliwe jest też

promowanie porozumień międzygminnych i różnych federacji szkół. Tego rodzaju zmiany wymagają dodatkowych analiz efektywności kosztowej i analizy prawnej. Wadą tej propozycji jest zasadnicze ograniczenie kompetencji dyrektora szkoły, co wymaga znaczących zmian w Karcie Nauczyciela. Niesie ze sobą też konsekwencje związane z organizacją nadzoru pedagogicznego, zarówno tego sprawowanego obecnie przez dyrektora, jak i zewnętrznego, prowadzonego przez kuratora oświaty.

2. Wykorzystanie technologii w edukacji

- **Cel:** Umożliwienie małym szkołom oferowania szerokiego zakresu zajęć i zmniejszenie barier dostępu do wysokiej jakości edukacji.
- **Propozycje:**
 - Wdrożenie platform e-learningowych, które pozwolą uczniom z różnych placówek uczestniczyć w zajęciach online, szczególnie z przedmiotów wymagających specjalistycznej kadry (np. programowanie, języki obce) – w tym celu można rozszerzać funkcjonalności Zintegrowanej Platformy Integracyjnej, łącząc centralne zasoby oraz tworzenie lokalnych zasobów, dzielonych w ramach zespołu, klastra szkół.
 - Rozwój hybrydowego modelu nauczania, łączącego zajęcia stacjonarne z e-learningiem (np. wzorem Estonii czy Norwegii).
 - Technologie powinny wspierać, a nie zastępować bezpośrednie relacje edukacyjne.

3. Lepsze wykorzystanie potencjału klas łączonych

- **Cel:** Wzmocnienie efektywności dydaktycznej i społecznej klas łączonych przy zachowaniu jakości kształcenia oraz przeciwdziałanie wyzwaniom organizacyjnym.
- **Propozycje:**
 - Wsparcie dydaktyczne i metodyczne: poprawa kompetencji nauczycieli do prowadzenia zajęć w grupach łączonych – w dużej mierze zbieżne z lepszym

przygotowaniem do pracy z grupami zróżnicowanymi (edukacja włączająca), ale z elementami praktycznych umiejętności łączenia treści programowych, wykorzystania peer-learningu (uczeń jako mentor) oraz oceniania.

- Wprowadzenie systemu mentoringu między nauczycielami pracującymi w klasach łączonych (np. poprzez platformy współpracy między szkołami lub sieciowe wsparcie metodyczne).

Ułatwienia regulacyjne:

o Przegląd regulacji – uproszczenie i uspoźnienie prawa oświatowego, ew. zniesienie barier prawnych utrudniających łączenie klas. o Stworzenie zaleceń dotyczących realizacji podstawy programowej (lub uwzględnienie klas łączonych w zapisach podstawy programowej kształcenia ogólnego: umożliwienie integracji treści między rocznikami).

4. Wsparcie finansowe i systemowe

- **Cel:** Zwiększenie stabilności finansowej małych szkół i redukcja nierówności przestrzennych.
- **Propozycje:**
 - Zgodnie z art. 54 ust. 5 ustawy – KN nauczycielom przysługuje dodatek w wysokości 10% wynagrodzenia zasadniczego, który w sytuacji deficytów kadrowych może być zwiększony przez organ prowadzący. Można rozważyć wprowadzenie dodatkowych zachęt finansowych dla nauczycieli pracujących na terenach wiejskich (lub na obszarach defaworyzowanych) w wielu szkołach czy sprawiedliwe uelastycznienie pensum (ew. też ramowe plany nauczania) równoważące większe obciążenie nauczycieli uczących w wielu szkołach, klasach łączonych itp. oraz potrzeb optymalizacji kosztów.
 - Stworzenie elastycznego modelu finansowania, który uwzględni nie tylko liczbę uczniów, ale także ich potrzeby edukacyjne oraz znaczenie szkoły dla lokalnej społeczności. Algorytm podziału środków uwzględni różne wagi, które odzwierciedlają typy szkół, specyfikę lokalnych społeczności w celu

lepszego dostosowanie finansowania do rzeczywistych potrzeb placówek edukacyjnych i lokalnych społeczności. Warto przyjrzeć się skuteczności i optymalizacji istniejących wag pod kątem potrzeb małych szkół oraz zachęt finansowych w systemie.

- Tworzenie w ramach systemu finansowania zachęt do łączenia szkół w większe całości.

5. Reforma zatrudnienia nauczycieli

- **Cel:** Zapewnienie wysokiej jakości kadry i zmniejszenie obciążenia nauczycieli.
- **Propozycje:**
 - Zatrudnianie nauczycieli na poziomie gminy lub powiatu, co umożliwi elastyczniejsze zarządzanie kadrami i ich mobilność między placówkami.
 - Wdrożenie programów mentoringowych, w których doświadczeni nauczyciele wspierają młodszych kolegów, szczególnie w pracy z grupami mieszanymi.
 - Ograniczenie biurokracji i administracyjnych obciążeń nauczycieli, aby mogli skupić się na pracy dydaktycznej – przejęcie części obowiązków przez koordynatorów szkół. Tego typu rozwiązania są wdrażane przez niektóre organy prowadzące, ale mogłyby być rozszerzane lub upowszechniane.
 - Wsparcie w zakresie nowych technologii, ułatwiających dostęp do zasobów, organizację pracy oraz dydaktykę (np. w zakresie oceniania).

Komentarz: Ta propozycja jest najdalej idąca i wiąże się ze zmianą statusu zawodowego nauczycieli, nadzoru, kompetencji dyrektora i wymaga dodatkowych analiz: w wielu krajach doświadczenia z centralizacją pokazują, że nie zawsze prowadzi to do efektywności – często zwiększa biurokrację i zmniejsza elastyczność szkół w reagowaniu na lokalne potrzeby. Ze względu na ograniczenie autonomii szkół i zwiększenie roli organów prowadzących (które w gminach wiejskich mają ograniczony potencjał kadrowy) może też wpływać na motywację dyrektorów, nauczycieli. Warto przeprowadzić analizę potencjalnych ryzyk i korzyści.

Alternatywnym rozwiązaniem jest rozszerzenie modelu zespołów szkół lub szkół filialnych (zob. rekomendacja 1).

6. Rola szkół jako centrów życia społecznego i wspomagania rozwoju

- **Cel:** Utrzymanie znaczenia szkół w lokalnych społecznościach i ich roli jako miejsc integracji i wspomagania rozwoju.
- **Propozycje:**
 - Przekształcenie szkół w wielofunkcyjne centra edukacyjne, kulturalne i społeczne (np. wzorem Islandii czy Arkansas), oferujące:
 - propozycje w obszarze wczesnego wspomagania rozwoju małych dzieci w wieku do rozpoczęcia nauki w szkole;
 - zajęcia pozalekcyjne dla dzieci i młodzieży;
 - programy edukacyjne dla dorosłych, np. kursy zawodowe czy wieczory tematyczne;
 - biblioteki, świetlice i przestrzenie do organizacji wydarzeń społecznych.
 - Zachęty finansowe dla szkół podejmujących współpracę z lokalnymi organizacjami pozarządowymi i przedsiębiorstwami, co może przyczynić się do ich długofalowej stabilności. Warto w tym celu wykorzystać istniejące doświadczenia z projektów Europejskiego Funduszu Społecznego i Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego oraz zwiększać współpracę międzysektorową (oświata, kultura, polityka społeczna, służby zatrudnienia).
 - Warto wykorzystać i rozszerzać doświadczenia LOWE – Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji.

7. Usprawnienie transportu uczniów

- **Cel:** Zmniejszenie barier dostępu do edukacji, szczególnie na obszarach wiejskich.
- **Propozycje:**
 - Rozbudowa systemu transportu szkolnego, finansowanego przez gminy, oraz inwestycje w zbiorowe formy transportu i dostępność komunikacyjną – potrzebna koordynacja międzysektorowa i szczegółowe oszacowania kosztów. To także ważne z punktu widzenia dostępności edukacji i mniejszego obciążenia transportem uczniów z niepełnosprawnościami.

8. Wzmocnienie stabilności małych szkół prowadzonych przez podmioty inne niż JST

- **Cel:** Zapewnienie stabilności małych szkół niepublicznych na terenach wiejskich.
- **Propozycje:**
 - Wypracowanie rozwiązań prawnych zachęcających jednostki samorządu terytorialnego do rezygnacji z tworzenia barier w korzystaniu z budynków planowanych do likwidacji szkół przez inne podmioty mogące prowadzić szkołę lub przedszkole (np. stowarzyszenia rozwoju wsi) na cele edukacyjne, oświatowe i opiekuńcze.
 - Wypracowanie rozwiązań prawnych zachęcających gminę do rezygnacji z wypowiedzania przez nią umowy korzystania z budynku komunalnego innemu podmiotowi, który prowadzi w nim szkołę lub przedszkole, do czasu likwidacji prowadzonej w tym budynku szkoły lub przedszkola.
 - Włączenie budynków szkół i przedszkoli wiejskich do bazy obiektów zabezpieczających odporność społeczną na wypadek kryzysów.
 - Analiza przepisów z zakresu dotowania przedszkoli i szkół prowadzonych przez inne podmioty niż JST (zwłaszcza na obszarach wiejskich).

- Szersze stosowanie outsourcingu zadań oświatowych gmin wiejskich i miejsko-wiejskich do realizacji przez inne podmioty, w tym np. Stowarzyszenia Rozwoju Wsi.

9. Zarządzanie zmianą i minimalizacja oporu społecznego

- **Cel:** Zmniejszenie społecznego oporu wobec reform i wzmocnienie roli lokalnych społeczności w procesach decyzyjnych.
- **Propozycje:**
 - Transparentna komunikacja z mieszkańcami o celach i korzyściach planowanych zmian, w tym organizacja konsultacji społecznych czy lokalnych referendów.
 - Wdrożenie tam, gdzie to możliwe, pilotażowych programów, które pozwolą na identyfikację potencjalnych problemów, ocenę skuteczności różnych rozwiązań i dostosowanie planów na podstawie realnych doświadczeń przed ich szerszym wdrożeniem na dużą skalę.
 - Uwzględnienie lokalnych potrzeb i specyfiki w planowaniu reform, np. poprzez powołanie lokalnych rad edukacyjnych.
 - Wprowadzenie tych rozwiązań pilotażowo i wyciągnięcie wniosków z doświadczeń. Efektywność wprowadzonych zmian powinna być wielowymiarowo monitorowana, z uwzględnieniem wyników uczniów, innych aspektów jakości edukacji (np. związanych z wyrównywaniem szans, dobrostanem, jakością środowiska uczenia się, relacjami ze społecznością), postaw i opinii dyrektorów i nauczycieli oraz analiz kosztów.

Bibliografia (prace dotyczące Polski)

- Bukowski, P., Kobus, M. (2018). The threat of competition and public school performance: Evidence from Poland. *Economics of Education Review*, 67, 14–24.
- Dziemianowicz-Bąk, A., Dzierzgowski, J. (2014). *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom: Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Herbst, M., Sobotka, A., Wójcik, P. (2023). The effect of peer group stability on achievements: Evidence from Poland. *European Journal of Education*, 58, 166–180.
- Herczyński, J., Herbst, M. (2004). Is Large More Effective than Small is Beautiful? Size and Performance of Primary Schools in Poland. *Munich Personal RePEc Archive*.
- Herczyński, J., Sobotka, A. (2014). *Zmiany w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce w latach 2007–2012*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubowski, M., Sakowski, P. (2006). Quasi-experimental estimates of class size effect in primary schools in Poland. *International Journal of Educational Research*, 45, 202–215.
- Kłoczko-Gajewska, A. (2020). Long-term impact of closing rural schools on local social capital: a multiple-case study from Poland. *European Countryside*, 12(4), 598–617.
- Pawlak, B. (2017). Kształcenie zintegrowane w klasach łączonych – możliwości, ograniczenia, wyzwania. W: B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak i A. Litawa (red.), *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne* (s. 165–175). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Penszko, P., Sobiesiak-Penszko, P. (2020). *Analiza wpływu reformy oświaty na dostęp młodzieży wiejskiej do edukacji ponadpodstawowej* [materiał nieopublikowany].
- Pęczkowski, R. (2015). Kształcenie w grupie zróżnicowanej wiekowo w edukacji wczesnoszkolnej – zarys koncepcji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 34(2).
- Pęczkowski, R. (2018). Efektywność nauczania w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education*, 1(40).
- Piwowarski, R. (2022). Małe szkoły na wsi w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych. *Studia Edukacyjne*, 64, 37–57.
- Radanowicz, R. (2020). *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Wydawnictwo SENSOR.
- Semczuk, M., Majewski, K., Alexandru, D., Hołuj, A., Ilba, M., Lityński, P., ... i Zotić, V. (2022). Reorganization of the primary school network in the Polish Carpathians in the period 2000–2020. *Journal of Settlements and Spatial Planning*, 51(10), 65–74. <https://doi.org/10.24193/jsspsi.07.cspter>
- Sobotka, A. (2016). *Gimnazja w gminach wiejskich: Lokalna polityka oświatowa w kontekście reformy systemu edukacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- World Bank (2023). *Poland Subnational Finance Assessment*. World Bank.
- Zahorska, M. (2016). Reforma oświaty w Polsce: Czy zmiana ustroju szkolnego może poprawić jakość edukacji? *Studia Edukacyjne*, 39, 251–273.

Bibliografia (międzynarodowa i dotycząca innych krajów)

- Aðalsteinsdóttir, K. (2008). Small Schools in North-east Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 225–242.
- Autti, O., Hyry-Belhammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1).
- Azano, A., Brenner, D., Downey, J., Eppley, K., Schulte, A. (2020). Multi-grade teaching. *Teaching in Rural Places*. <https://doi.org/10.4324/9781003106357-12>
- Beuchert, L., Humlum, M., Nielsen, H., Smith, N. (2016). *The Short-Term Effects of School Consolidation on Student Achievement: Evidence of Disruption?* Econometric Modeling: Microeconomic Studies of Health. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2626712>
- Canberk, Ş., Yılmaz, S., Kesgin, E. (2024). *Evaluation of Primary Reading Teaching in Multigrade Classes According to Teachers' Views*. Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi. <https://doi.org/10.52134/ueader.1365240>
- Department for Education (2019). Running Small Rural Primary Schools Efficiently. <https://www.gov.uk/government/publications/running-rural-primary-schools-efficiently>
- Deunk, M., Maslowski, R. (2020). The Role Of School Boards And School Leadership In Small Schools In The Netherlands. W: C. Gristy, L. Hargreaves, S. R. Kucerova (red.), *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (s. 237–257). IAP.
- EEF (2021a). Peer Learning. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring>
- EEF (2021b). Reducing Class Size. Education Endowment Foundation <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/reducing-class-size>
- Elacqua, G., Sanchez, F., Santos, H. (2020). School Reorganization Reforms: The Case Of Multi-Site Schools In Colombia. *School Effectiveness And School Improvement*, 32, 141–172. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1797830>
- Engin, G. (2018). The Opinions of the Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *The International Journal of Progressive Education*, 14, 177–200. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.13>
- Fargas Malet, M., Bagley, C. (2023). Conceptualising Small Rural School-Community Relationships Within A Divided Society: People, Meanings, Practices And Spaces. *Oxford Review of Education*, 50(4), 570–587. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2262383>
- Fargas-Malet, M., Bagley, C. (2022). Is Small Beautiful? A Scoping Review Of 21st-Century Research On Small Rural Schools In Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844.
- Fargas-Malet, M., Bagley, C. (2023). Serving Divided Communities: Consociationalism And The Experiences Of Principals Of Small Rural Primary Schools In Northern Ireland. *British Journal of Educational Studies*, 71(3), 285–306.
- Hannum, E., Wang, F. (2021). Fewer, Better Pathways for All? Intersectional Impacts of Rural School Consolidation in China's Minority Regions. *Labor: Human Capital eJournal*. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105734>
- Hardwick-Franco, K. G. (2019). Educational Leadership Is Different In The Country; What Support Does The Rural School Principal Need? *International Journal Of Leadership In Education*, 22(3), 301–315.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for Learning in the Multigrade Classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553–560. [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(01\)00015-3](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(01)00015-3)

- Haynes, M. (2022). The Impacts Of School Closure On Rural Communities In Canada: A Review. *The Rural Educator*, 43(2), 60–74.
- Herczynski, J., Herbst, M. (2004). *Is Large More Effective than Small is Beautiful? Size and Performance of Primary Schools in Poland*. Online at <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/6139/> MPRA Paper No. 6139, posted 07 Dec 2007 00:22 UTC.
- Isaksson, Z. (2023). The Political Effects Of Rural School Closures – Evidence From Sweden. *Journal of Rural Studies*, 100, 103009. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103009>
- Kalender, B., Erdem, E. (2021). Challenges Faced by Classroom Teachers in Multigrade Classrooms: A Case Study. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.2021473490>
- Karlberg-Granlund, G. (2023). The Heart Of The Small Finnish Rural School: Supporting Roots And Wings, Solidarity And Autonomy. *Living Well in a World Worth Living in for All*, 47–67. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_4
- Kim, L. E., Crellin, S. E., Glandorf, H. L. (2023). *Systematic review on challenges experienced by school leaders in small schools*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/E2Y36>.
- Kim, L. E., Crellin, S. E., Glandorf, H. L. (2024). The potential solutions to the challenges faced by leaders of small schools in the UK: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 124, 102301. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102301>
- Klein, T., Aue, R., Ortega, J. (2020). School choice with independent versus consolidated districts. *Games Econ. Behav.*, 147, 170–205. <https://doi.org/10.1016/j.geb.2024.07.003>
- Kos, T. (2021). Exploring Young Learners' L2 Development and Perceptions of Mixed-age and Same-age Peer Interactions in EFL Mixed-age Classrooms. *European Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 331–364. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0001>
- Kramer, C. (2019). A Multilevel View Of Small Schools: Changing Systems In Baden-Württemberg and Vorarlberg. *Geographies of Schooling*, 219–249.
- Kučerová, S. R., Šmíd, J., Navarová, E., Doležal, M. (2024). School in the rural municipality as an issue of politics: Czech mayors' attitudes towards the role and support of the local elementary school. *European Countryside*, 16(2), 251–268. <https://doi.org/10.2478/euco-2024-0014>
- Kvalsund, R. (2000). The Transition From Primary To Secondary Level In Smaller And Larger Rural Schools In Norway: Comparing Differences In Context And Social Meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401–423.
- Lacre, D., Valle, A. (2024). Classroom Management Practices and Academic Performance in Multigrade Classes. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i08-09>
- Lehtonen, O. (2021). Primary School Closures And Population Development – Is School Vitality An Investment In The Attractiveness Of The (Rural) Communities Or Not? *Journal of Rural Studies*, 82, 138–147.
- Li, Y., Gao, B. (2024). Does School Consolidation in Rural Areas Affect Students' Education? Empirical Evidence From China. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12790>
- Loras-Gimeno, D., Díaz-Lanchas, J., Gómez-Bengoechea, G. (2025). Rural Depopulation In The 21st Century: A Systematic Review Of Policy Assessments. *Regional Science Policy i Practice*, 100176. <https://doi.org/10.1016/j.rspp.2025.100176>
- Mansor, A. N., Hamid, A. H. A., Medina, N. I., Vikaraman, S. S., Abdul Wahab, J. L., Mohd Nor, M. Y., Alias, B. S (2022). Challenges And Strategies In Managing Small Schools: A Case Study In Perak. *Educational Management Administration i Leadership*, 50(4), 694–710.
- Mason, D., Burns, R. (1996). „Simply No Worse and Simply No Better”. May Simply Be Wrong: A Critique of Veenman's Conclusion About Multigrade Classes. *Review of Educational Research*, 66, 307–322. <https://doi.org/10.3102/00346543066003307>

- McGee, J., Mills, J., Goldstein, J. (2022). The Effect of School District Consolidation on Student Achievement: Evidence From Arkansas. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 45, 482–495. <https://doi.org/10.3102/01623737221133394>
- Olsson, J., Lindberg, J. (2024). Elementary School Closures In Sweden Over Two Decades: Geographical Characteristics And The Role Of Distance. *Journal of Rural Studies*, 111, 103434. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2024.103434>
- Ovenden-Hope, T. (2024). An Evaluation Of Education Policy In England Since 2010 And The Policy Consequences For Small Primary Schools. *Education Sciences*, 14(11), 1164. <https://doi.org/10.3390/educsci14111164>
- Poultney, V. A., Anderson, D. B. (2021). Leading Change For Survival: The Rural Flexi-School Approach. *Management In Education*, 35(4), 182–188.
- Preston, J. P., Jakubiec, B. A. E., Kooymans, R. (2013). Common Challenges Faced By Rural Principals: A Review Of The Literature. *The Rural Educator*, 35(1), 1–12.
- Raggl, A. (2015). Teaching And Learning In Small Rural Primary Schools In Austria And Switzerland — Opportunities And Challenges From Teachers’ And Students’ Perspectives. *International Journal Of Educational Research*, 74, 127–135.
- Sipple, J. W., Francis, J. D., i Fiduccia, P. C. (2019). Exploring The Gradient: The Economic Benefits Of “Nearby” Schools On Rural Communities. *Journal Of Rural Studies*, 68, 251–263.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-age Classes: A Best-evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 319–381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Veenman, S. (1996). Effects of Multigrade and Multi-age Classes Reconsidered. *Review of Educational Research*, 66, 323–340. <https://doi.org/10.3102/00346543066003323>
- Walker, M. (2010). Choice, Cost And Community: The Hidden Complexities Of The Rural Primary School Market. *Educational Management Administration i Leadership*, 38(6), 712–727.
- Wilson, V. (2008). Small Scottish primary schools: An endangered species? *Scottish Educational Review*, 40(2), 76–89.
- Wilson, V. (2009). Leading Small Scottish Primary Schools: Still A Unique Style? *Educational Management Administration i Leadership*, 37(6), 806–823.
- Zhang, J., Zhou, Y., Gong, C. (2024). The Long-Term Effects Of School Consolidation On Human Capital Formation. *Applied Economics*, 56(51), 6360–6374. 10.1080/00036846.2023.2273240.