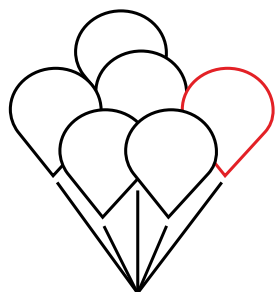


PLAN
DLA
EDUKACJI
RAPORT



PLAN DLA EDUKACJI RAPORT



I /	Prace domowe. Jak sprawić, by pomagały się uczyć?	5
II /	Przedszkole – szansa na dobry start edukacyjny?	16
III /	Rola nauczyciela w niwelowaniu barier edukacyjnych	24
IV /	Rola rodziców w niwelowaniu barier edukacyjnych	33
V /	Doradztwo zawodowe – Legionowo tworzy lokalny program rozwoju	45
VI /	Zmiany systemowe w polskiej szkole	53
VII /	Egzaminy i ocenianie	66

Plan dla edukacji – kto miałby go przygotować? Na czym powinien koncentrować się w pierwszej kolejności? Jaki kształt polskiej szkoły powinien zakładać? Jak – wedle niego - należy kształcić i systemowo wspierać nauczycieli? Oto typowe pytania, które stawiane są w debacie publicznej za każdym razem, kiedy pojawia się w niej choćby zapowiedź zmian w systemie oświaty. Pytaniom tym towarzyszą zazwyczaj debaty – organizowane przez inicjatorów i oponentów zmian. Tak samo stało się także tym razem, kiedy minister Zalewska, zapowiedziała w 2016 roku swoje plany przekształceń w polskim systemie oświaty. Ministerstwo, kolejny raz w toku przygotowania i wprowadzania reformy - zorganizowało w 2017 roku cykl spotkań. Także organizacje społeczne prowadziły wiele debat, poświęconym dyskusji o tym, jaka ma być polska szkoła. Niestety, debaty ministerialne odbywały się w wąskim gronie ekspertów. Nie brali w nich udziału uczniowie, którzy są uczestnikami życia szkolnego i dzięki temu wiedzą najlepiej, co w polskiej szkole działa, a co wymaga natychmiastowej interwencji.

Zdając sobie sprawę z mocnych stron i ograniczeń znanych nam modeli debatowania, uznaliśmy, że potrzebny jest nam scenariusz debatowania o edukacji, uwzględniający wkład i głos większej grupy uczestników niż tylko decydenci oświatowi i nauczyciele. W projekcie zaprojektowaliśmy więc model debaty stolikowej, zakładającej uczestnictwo na równych zasadach twórców i odbiorców systemu edukacji: uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów, polityków szczebla samorządowego, działaczy oświatowych.

Scenariusz naszych debat zakładał ograniczenie roli prowadzącego do minimum oraz całkowitą rezygnację z wystąpień panelistów. Zamiast klasycznej formuły prezentacji wybranych poglądów na forum, w modelu opracowanym przez nas, mogliśmy skupić się na zaprojektowaniu przestrzeni do prezentacji własnych stanowisk, ich skonfrontowania i udokumentowania. Formuła debaty z założenia miała być i była otwarta dla wszystkich uczestników spotkania.

Działanie, którego poszczególne etapy opisujemy poniżej, było istotne z dwóch względów. Pierwszy ma wymiar techniczny – powstał model prowadzenia debaty, który jest łatwy do zaimplementowania w każdych warunkach, gdzie istotny jest głos wielu stron, zainteresowanych tą samą kwestią. Scenariusz debat przygotowanych i prowadzonych w ramach projektu, zakłada także wypracowanie diagnozy i pomysłów na zmianę zastanej sytuacji. Debata taka pozostawia więc uczestników nie tylko z komfortem omówienia tematu, ale także z wnioskami i planami działań.

Drugi wymiar ma charakter merytoryczny – uczestnicy dyskutujący o roli nauczyciela, wychowaniu przedszkolnym, zmianach systemowych, kształceniu zawodowym, udziale rodziców w edukacji, przygotowali wspólnie cały katalog odpowiedzi na pytanie, jaka ma być polska szkoła, a w szczególności – jak powinna się zmieniać. Kilkaset osób, które wzięły udział w naszym projekcie, przygotowało swój Plan dla edukacji. Zapraszamy do lektury.

Autorki raportów: Zofia Grudzińska, Iga Kazimierczyk, Teresa Ogrodzińska, Alicja Pacewicz
Koordinacja projektu: Iga Kazimierczyk, Zofia Grudzińska
Redakcja raportu: Tomasz Piątek, Iga Kazimierczyk
Koordinatorzy debat: Katarzyna Michalska (Bytom), Agnieszka Burzyńska (Głuchów),
 Dariusz Grzemny (Głogów), Dorota Burska (Rogoź),
 Dorota Kurowska (Legionowo), Dominik Kuc (Warszawa)

Projekt został dofinansowany ze środków Fundacji im. S. Batorego



TECHNICZNY PRZEBIEG KAŻDEGO SPOTKANIA W RAMACH PROJEKTU SZKOŁA DEBATY

Warunki techniczne - przygotowanie spotkania:

- ❶ Osoba odpowiedzialna za daną debatę i jej tematykę przygotowuje materiały, na podstawie których uczestnicy będą dyskutować – pytania, zagadnienia, wskazówki. Istotną zasadą jest *mniej znaczy więcej*. Im precyzyjniej przygotowane są zagadnienia do dyskusji, tym uczestnikom i uczestniczkom łatwiej jest formułować własne postulaty. W przygotowaniu materiałów dla uczestników warto – w obrębie danego tematu – skupić się na tym *jak jest* oddając pole *jak powinno być* oraz *jak to zrealizować* uczestniczącym w spotkaniach.
- ❷ W debacie biorą udział 4 stany - uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy/samorządowcy, rodzice. Oddzielne stany pracują przy osobnych stolikach – ustawionych w taki sposób, aby każda z osób biorących udział w spotkaniu widziała całą grupę. Dla zapewnienia komfortu dyskutujących, grupa nie może być większa niż 12 osób.
- ❸ Każda debata ma swojego opiekuna technicznego – koordynatora debaty i eksperta merytorycznego. To ważne role. Opiekun techniczny czuwa nad procesem – dba o zaplecze techniczne, kieruje pracą moderatorów i asystentów – o których więcej poniżej. Ekspert merytoryczny – poza przygotowaniem debaty, zbiera z niej wnioski, porządkuje i komentuje to, co zostało zgłoszone przez uczestników spotkania.
- ❹ W każdym spotkaniu konieczny jest udział moderatorów i reporterów, pracujących, przy każdym ze stolików *stanowych*. Pracę każdego stolika przez cały czas trwania debaty prowadzą dwie osoby. Praca tych osób ma ogromne znaczenie. Moderator czuwa nad właściwym procesem przebiegu spotkania, kontroluje to, czy uczestnicy nie odbiegają od tematu spotkania, zadaje pytania pomocnicze w momentach, kiedy dyskusja z różnych powodów zatrzymuje się. Reporter notuje wszystko to, co pojawia się w czasie dyskusji i przekazuje raport opiekunowi merytorycznemu.
- ❺ Debata trwa minimum 3 godziny zegarowe.
- ❻ Po debacie konieczne jest zorganizowanie spotkania z moderatorami i reporterami, aby zebrać od nich refleksje o tym, co zostało powiedziane.
- ❼ Po każdej debacie powstaje raport, opisujący nie tylko sam proces dyskusji, ale przede wszystkim, wnioski, które zostały sformułowane przez uczestników i uczestniczki.

Debaty, z których wnioski opisujemy poniżej, odbyły się w:

- **Bytomiu** - *Prace domowe, jak sprawić, by pomagały się uczyć*
- **Głogowie** - *Rola nauczyciela w niwelowaniu barier edukacyjnych*
- **Głuchowie** - *Przedszkole, szansa na dobry start edukacyjny*
- **Warszawie** - *Zmiany systemowe w polskiej szkole*
- **Rogożu** - *Rola rodziców w życiu szkoły szansą na niwelowanie barier edukacyjnych*
- **Legionowie** - *Doradztwo zawodowe - Legionowo tworzy lokalny program rozwoju*

Do zestawienia z debat dołączamy także raport *Ocenianie w szkole*, który stanowi analizę prac zespołu ekspertów. Debata dotycząca tematyki oceniania, nie została zorganizowana.

Prace domowe.

Jak sprawić, by pomagały się uczyć?

Raport z debaty publicznej, zrealizowanej
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.
Bytom, 5 kwietnia 2018

Alicja Pacewicz
kwiecień 2018

Spis treści / Rozdział I

Wprowadzenie	6
Opis procesu	8
Raport z debaty	8
• Uczennice i uczniowie	8
• Rodzice	10
• Nauczycielki i nauczyciele	11
• Dyrektorki szkół i samorządowcy	11
• Dyskusja nad propozycjami rozwiązań w grupach mieszanych	12
• Własne postanowienia uczestników debaty	14
Podsumowanie	14



WPROWADZENIE

Dyskusja o tym, czy prace domowe mają sens i ile powinno się zadawać, toczy się na świecie od dawna, ale w Polsce w ostatnich dwóch latach nabrała szczególnego impetu. Coraz częściej pojawiają się głosy, że uczniowie zbyt wiele godzin spędzają na ich odrabianiu, kosztem czasu spędzonego z rodziną i rówieśnikami, zabawy, odpoczynku czy rozwijania własnych pasji.

Z analiz Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że polscy nauczyciele są mocno przywiązani do tej formy pracy. Na przykład poloniści i matematycy nie wyobrażają sobie skutecznego nauczania bez zadania około 30 minut pracy domowej dziennie. Okazuje się więc, że polskie nastolatki na naukę jedynie tych dwóch przedmiotów, przeznaczają tygodniowo więcej czasu, niż wynosi średnia w krajach OECD dla pracy domowej ze wszystkich przedmiotów, czyli 4 godziny i 30 minut. Co więcej, z wielu badań widać, że zadawanie większej ilości prac domowych, nie musi przekładać się na wzrostu efektywności nauczania. Nadmierne obciążanie nimi dzieci może wręcz prowadzić do spadku ich osiągnięć edukacyjnych. Ponadto, prace domowe mogą powiększać różnice w osiągnięciach między dziećmi z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym. Uczniowie z uboższych domów nie zawsze mogą liczyć na wsparcie rodziców w odrabianiu lekcji, często nie mają nawet w domu wygodnego miejsca do pracy, dobrego komputera i szybko łącza internetowego, poza tym zostaje im mniej czasu na naukę, bo pomagają w domu lub w gospodarstwie.

W ubiegłym roku dwukrotnie w tej sprawie głos zabrali nawet Rzecznik Praw Dziecka, w odpowiedzi na skargi rodziców i samych uczniów. Marek Michałak w piśmie skierowanym do Ministerstwa Edukacji Narodowej napisał: *Uczniowie są przemęczeni, zniechęceni do zajęć szkolnych, nie mają możliwości odpoczynku oraz szans na realizowanie i rozwijanie pasji. Nauczyciel zadający obszerną pracę domową, zwykle nie wie o pracach zadawanych z innych przedmiotów, czego efektem jest wielogodzinne spędzanie czasu przeznaczonego na odpoczynek na nauce – nawet do późnych godzin wieczornych.*

Ministerstwo odpowiedziało: *Celem zadawanych uczniom prac domowych jest wspomaganie pracy dydaktycznej nauczyciela, ponieważ są one cennym sposobem utrwalenia lub sprawdzenia wiadomości zdobytych podczas zajęć lekcyjnych, pod warunkiem, że uczeń opanował treści nauczania w wyniku przeprowadzonych w szkole zajęć i jest w stanie samodzielnie zadania domowe wykonać. [...] Samodzielne wykonanie pracy domowej, powinno być dla ucznia źródłem satysfakcji i motywacji do nauki. Podejmując decyzję dotyczącą liczby oraz jakości zadawanych prac domowych, nauczyciel powinien brać również pod uwagę obciążenie uczniów wynikające np. z realizacji innych przedmiotów. Im młodszy wiek dziecka, tym więcej czasu po powrocie ze szkoły powinno ono odpoczywać i bawić się. Natomiast im starszy uczeń i wyższy etap edukacyjny, tym cenniejsza jest jego praca samodzielna. Nie sposób z tym dyskutować – tak powinno być, ale niestety często nie jest.*

Gdyby urządzić sąd nad pracami domowymi, obie strony sporu miałyby więc mocne argumenty. Zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy mogliby się powołać na wyniki badań, co więcej – jedni i drudzy mieliby dużo racji. Obrońcy twierdzą, że utrwalają wiedzę, pomagają zrozumieć, uczą systematyczności, organizacji czasu i samodyscypliny oraz przygotowują do pracy zawodowej, nie mówiąc już o egzaminach. Ponadto, praca w domu to dodatkowy czas spędzony na edukacji, dodatkowe 2 lub 3 miesiące nauki. Czy naprawdę stać nas, by z tego zrezygnować?

Przeciwnicy natomiast mówią, że prace domowe uczą tylko rutynowego powtarzania czynności nabytych na lekcjach, ograniczają czas na własny rozwój, życie rodzinne i kontakty towarzyskie, że męczą i nużą, demotywują i zniechęcają do samodzielnego uczenia się. Uczniowie na ogół nie cierpią prac domowych, a w XXI wieku dużo ważniejsza niż wiedza, która się stale dezaktualizuje, jest wewnętrzna potrzeba ciągłego uczenia się, szukania swojej drogi. Jeśli jest coś, co ją zabija, to trzeba to zlikwidować lub ograniczyć do minimum.

Nie wiemy wprawdzie, jaki byłby wyrok sądu, wiemy natomiast, że sami w naszych szkołach musimy dziś stanąć nie tyle w roli sędziów, co mediatorów – spróbować znaleźć takie rozwiązanie, by straty nie przeważały nad korzyściami. Praca domowa, rozumiana jako wszystkie edukacyjne działania, które dziecko podejmuje poza lekcjami w szkole, na pewno nigdy nie zniknie. Młodzi ludzie uczą się zresztą coraz więcej z innych źródeł i w innych okolicznościach. I to zjawisko będzie się nasilać. Ważne, żeby to, czego uczymy się w szkole i to, co rozwijamy poza szkołą, nie pozostawało w izolacji czy konflikcie. Nie możemy więc upierać się przy XIX-wiecznej formule *ćwiczenia do odrobienia* – pracę w domu trzeba wymyślić na nowo. Skargi rodziców do Rzecznika Praw Obywatelskich to tylko drobne ślady dużo głębszego pęknięcia, wymagającego przebudowy gmachu edukacji. Debata o zadaniach domowych to dobry początek szerszej rozmowy o strategiach uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) i w każdej jego chwili, całą dobę, przez cały tydzień (*World Wide Learning*) oraz fundamentalnej debaty o edukacji na miarę wyzwań, które stawia przed szkołą XXI wiek.

Ile więc powinniśmy zadawać? Więcej, mniej a może wcale? Nie ma oczywiście jednej obiektywnej miary. Widać to w klasach, gdzie jedni uczniowie chcieliby pracować więcej, inni mniej. Większość rodziców narzeka na nadmiar zadań, ale prawie zawsze znajdzie się ktoś, kto uważa, że pracy domowej jest za mało. Widać to także, gdy przyjrzymy się szkołom, choćby liceom ogólnokształcącym – są takie, które słyną z konieczności *kucia*,

w innych – także dobrych – zadań domowych jest znacznie mniej. Jeszcze gdzie indziej prawie nie ma zadań, są za to wymagające projekty.

Także systemy edukacyjne poszczególnych krajów różnią się między sobą. I tak 15-latkowie w Szanghaju spędzają nad zadaniami tygodniowo średnio 13,8 godziny, ale osiągający wysokie wyniki w międzynarodowych badaniach Finowie – tylko 2,8 godziny. Średnia OECD to 4,6 godziny, polskie nastolatki z wynikiem 6,8 godziny są wyraźnie powyżej. W wielu szkolnych okręgach w Stanach Zjednoczonych z kolei, przyjmuje się opartą na badaniach zasadę, że począwszy od 6-go roku życia można zadawać nie więcej niż 10 minut pracy domowej dziennie, dodając kolejne 10 minut w każdej kolejnej klasie. W przypadku polskich dzieci oznaczałoby to np. 30 minut w klasie drugiej, 70 minut w klasie szóstej itd. Uważa się też, że domowa praca ucznia nie powinna przekroczyć 120 minut dziennie.

W Polsce rzadko słychać głosy, że należy zadawać jeszcze więcej. Na szczęście, bo z badań wynika, że w przypadku młodszych uczniów – mniej więcej od I do VI klasy – nie widać wyraźnego wpływu prac domowych na osiągnięcia edukacyjne. W starszych klasach zadania pomagają się uczyć, ale przy nadmiernym obciążeniu, efekt bywa odwrotny. Stres i zniechęcenie obniża motywację i zamiast poprawiać wyniki, obniżają je. Trzeba więc raczej zmniejszać obciążenie, zwłaszcza młodszych dzieci, a starszym uczniom zadawać mniej, ale w bardziej przemyślany sposób. Bo czasem mniej znaczy więcej. Za to zadanie musi być mocno powiązane z tym, co działo się na lekcjach, powinno też trafiać w tzw. *strefę najbliższego rozwoju*, czyli ma być na tyle łatwe, by uczeń mógł je sam rozwiązać, a równocześnie musi zawierać jakieś wyzwanie, popychać do przodu.

Co bardziej radykalni rodzice, a nawet nauczyciele i dyrektorzy, postulują całkowite odejście od prac domowych. Dariusz Chętkowski, polonista z Łodzi, tak pisze na swym blogu: *Prace domowe to skutek choroby, która dręczy polską oświatę. Albo twórcy podstaw programowych nie umieją liczyć, ile typowy nauczyciel jest w stanie nauczyć dzieci na swoich lekcjach, albo nie znają realiów polskiej szkoły. Podejrzewam, że jedno i drugie. Programy tworzone bez serca, lekcje prowadzone bez ducha – w efekcie cała robota musi być wykonana przez uczniów w domu. A co do standardów, o które apeluje Rzecznik, to sprawa jest prosta. Cała nauka w szkole, a zadania domowe tylko dla chętnych i na szóstkę (dla najbardziej ambitnych)*. Nie wdając się tu w polemikę z tą radykalną tezą, warto jedynie pokazać, że gdy brak jest poważnej debaty, nauczyciele i szkoły szukają rozwiązań w osamotnieniu i bez wzajemnego wsparcia. Jesteśmy skazani na eksperymenty, których obiektem stają się dzieci.

OPIS PROCESU

Debata pt. *Prace domowe. Jak sprawić, by pomagały się uczyć?*, była pierwszą z publicznych dyskusji, organizowanych w ramach przygotowanego cyklu spotkań i stanowiła swoisty pilotaż modelu wypracowanego w zespole realizującym projekt. Debata była zorganizowana według modelu wypracowanego przez zespół aktywistów Ruchu Społecznego Obywatele dla Edukacji, realizujących projekt Fundacji Przestrzeń dla Edukacji przy udziale ekspertów Pracowni Badań i Innowacji Społecznych Stocznia. Model ten zakłada przedstawienie uczestnikom pewnej dawki wiedzy dotyczącej tematu debaty, a następnie realizację równoległych dyskusji w homogenicznych grupach poszczególnych interesariuszy edukacyjnych. Po pierwszej rundzie rozmów, grupy mieszają się między sobą i pracują nad konkretnymi rekomendacjami do rozwiązania omawianych problemów.

W debacie wzięło udział 40 osób, w tym ok. 20 młodych ludzi, 10 nauczycieli, troje dyrektorów, troje samorządowców i kilkoro rodziców. Uczestnicy spotkania byli przedstawicielami szkół różnego szczebla, co zagwarantowało przekrojowe spojrzenie na omawiany problem.

PRZED UCZESTNIKAMI
POSTAWIONO PIĘĆ PYTAŃ,
KTÓRE MIAŁY STANOWIĆ
PUNKT WYJŚCIA DO DYSKUSJI
W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH:

- Zadawać, czy nie zadawać?
- Prace indywidualne, czy zespołowe?
- Ocena, czy informacja zwrotna?
- Krótkie zadania, czy projekty?
- Pomoc w szkole, czy korepetycje?

RAPORT Z DEBATY

Wszystkie grupy przeprowadziły własną diagnozę problemu, odwołując się do własnych doświadczeń. Debatujący korzystali z zaproponowanej przez organizatorki uproszczonej wersji *meta-*

planu, analizując problem w czterech krokach: (1) jak jest?; (2) jak być powinno?; (3) dlaczego nie jest tak, jak powinno być?; (4) co trzeba zrobić, aby tak było? Poniżej zaprezentowano najważniejsze wnioski z dyskusji.

Uczennice i uczniowie

Grupa uczniowska rozpoczęła od zastanowienia się, jakie są cele prac domowych. Dyskutanci wymienili takie cele, jak m.in. *nauczenie się tematu, rozwinięcie trudniejszego lub ciekawego zagadnienia, utrwalenie materiału, zachęta do wyciągania wniosków i pogłębienia wiedzy na jakiś temat czy inspiracja do własnych poszukiwań*. Uczniowie zauważyli, że prace domowe nie powinny służyć jako narzędzie poznania danego materiału od zera, lecz raczej jako forma powtórzenia treści omawianych na lekcji.

Uczniowie stwierdzili ponadto, że zadań domowych jest zdecydowanie zbyt dużo. Nie są w stanie ich wszystkich odrobić, co zmusza do traktowania ich *po łebkach*. Mówili, że bywają za proste lub za trudne, co z kolei skłania do szukania w Internecie gotowych rozwiązań, korzystania z pomocy rodziców lub odpisywania. Narzekali, że zadania są często odtwórcze i sztamkowe, że rzadko zachęcają do nauki – nie zaciekawiają, raczej nudzą. Uczniowie często nie rozumieją, dlaczego mają po raz kolejny odrabiać takie samo ćwiczenie, jak na lekcji. Zwracali także uwagę na fakt, że zadania nie są indywidualizowane (choć podawali przykłady pojedynczych nauczycielek i nauczycieli, którzy to robią). Dyskutowali też o niejasnym sposobie oceniania prac domowych, w tym, o braku konkretnych informacji zwrotnych. Były też nieliczne, ale mocne głosy za utrzymaniem oceniania na stopnie. Ogólnie rzecz biorąc, sposób zadawania i oceniania prac, nie odpowiada potrzebom uczniów i działa na nich demotywująco.

Młodzi ludzie zastanawiali się również dlaczego w ich szkołach jest tak mało lekcji, prowadzonych metodami zespołowymi i dlaczego tak rzadko pracują metodą projektu. Zwrócili też uwagę, że na stosunek do zadań domowych i to, jak są oceniane, duży wpływ ma środowisko społeczne, z którego wywodzi się uczeń. Jednym dzieciom, nie z ich winy, jest wyraźnie trudniej niż innym.

Główne postulaty wypracowane przez uczniów to m.in.: *jeśli coś zadajecie, róbcie to tak, żebyśmy wiedzieli, po co mamy to odrabiać, chcemy mieć wybór tematu, sposobu pracy, więcej projektów z interesujących nas przedmiotów i tematów i trzeba dostosować zadania do konkretnych uczniów*. Co ciekawe, pojawił się również wątek *szufladkowania* uczniów (np. na *humanistów* i *ściśłowców*, tych *zdolnych* i *problemowych* itp.), często już od najmłodszych klas, co młodzi ludzie traktują jako zamykające możliwości rozwoju, a nawet niesprawiedliwe.

JAK JEST?	JAK POWINNO BYĆ?
<ul style="list-style-type: none"> ● wiele nieciekawych projektów ● uczniowie są zbyt łatwo <i>szufladkowani</i> ● wszyscy oceniani są tak samo ● grupy są duże i niedopasowane ● zadawanych jest dużo krótkich zadań 	<ul style="list-style-type: none"> ● wybór i wolność sposobu pracy (grupowo lub indywidualnie) ● lepsza organizacja pracy zespołowej ● mniej liczne grupy ● indywidualne ocenianie ● <i>nieszufladkowanie</i> uczniów ● częstsze sięganie po metodę projektu ● zadania z interesujących przedmiotów (zwłaszcza w liceach i technikach) ● dostosowanie zadań do uczniów
DLACZEGO TAK NIE JEST?	CO ZROBIĆ?
<ul style="list-style-type: none"> ● brak zrozumienia wśród dorosłych ● stereotypowe patrzenie na uczniów ● brak zaufania ● nauczyciel podejmuje decyzje w projekcie ● za dużo materiału, który jest za szybko przerabiany ● zadania są niedostosowane do uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> ● uczniowie powinni wybierać grupy ● zadania wykonywane i grupowo i indywidualnie ● tworzenie mniejszych grup projektowych ● praca grupowa potrzebna także na lekcji ● uczniowie decydujący o tym, jak wygląda efekt pracy zespołowej ● krótkie zadania nie powinny być oceniane ● wykorzystać <i>zaległości</i> jako tematy projektów ● skupić się na czymś ważnym dla uczniów, np. obszarach zgodnych z profilem klasy



Rodzice

Zdaniem rodziców prace domowe zabierają zbyt dużo czasu, ograniczają wolność dzieci i ich kreatywność (np. niedokończone w szkole ćwiczenia jako zadanie domowe). Zbyt rzadko są ciekawym wyzwaniem, powiązaniem z rzeczywistością, realnymi problemami i potrzebami konkretnych dzieci. Szkoła powinna motywować je

w inny sposób do nauki i samorozwoju, tak by uczenia się nie trzeba było wymuszać lękiem przed złymi ocenami. Rodzice postulują więcej uczenia się przez działanie, także we współpracy z innymi uczniami, gdyż tego wymaga od młodych ludzi współczesny świat i rynek pracy. Dyskutanci rozumieją jednak, że kompetencje nauczycieli muszą być rozwijane, inaczej nie uda się wyjść poza utarty schemat.

JAK JEST?	JAK POWINNO BYĆ?
<ul style="list-style-type: none"> • zadania nieprzemyślane, niewiele wnoszą • zadanie nie jest wyzwaniem, nie rozwija • zły system oceniania • schematy, które niszczą kreatywność • ograniczenie wolności dziecka i rodzica • zadania domowe zabierają zbyt dużo czasu • brak przełożenia na rzeczywistość odniesienia do życia 	<ul style="list-style-type: none"> • inna praca domowa – wyjście poza schematy • angażowanie rodziców do spędzania czasu z dzieckiem w kreatywny sposób • nie powinno się zadawać ćwiczeń niedokończonych na lekcji jako zadanie domowe • skuteczne motywowanie dziecka do indywidualnej pracy i zaangażowania • dziecko powinno wiedzieć, po co właściwie robi to zadanie
DLACZEGO TAK NIE JEST?	CO ZROBIĆ?
<ul style="list-style-type: none"> • brak w pełni zindywidualizowanej pracy i wykorzystania potencjału dziecka • brak świadomości rodziców, co jest ważne w edukacji w szkole i w domu • uczniowie nie są w stanie przyswoić materiału na lekcjach • brak priorytetów: lekceważenie podstawowych umiejętności, rozproszona uwaga i wysiłek 	<ul style="list-style-type: none"> • zadania wzbudzające ciekawość, kreatywne myślenie • wykonywanie zadań domowych przez działanie • zadanie musi mieć przełożenie na rzeczywistość • rozwijać kompetencje dydaktyczne i świadomość nauczycieli • zadania zespołowe – bo tak się dziś pracuje



Nauczycielki i nauczyciele

JAK JEST?	JAK POWINNO BYĆ?
<ul style="list-style-type: none"> • za dużo zadań • brak związku między zadaniami domowymi z poszczególnych przedmiotów • monotonia prac domowych • słabym ogniwem jest przeładowana podstawa programowa, bo wiedza encyklopedyczna nie przystaje do oczekiwań uczniów, nie jest <i>życiowa</i> i użyteczna • oceny są niejasne i demotywujące • wszyscy robią to samo, zniechęcenie przez zły sposób konstruowania poleceń i zadań 	<ul style="list-style-type: none"> • ważniejsze są kompetencje miękkie • trzeba także uczyć np. jak mówić, jak coś prezentować, a nie tylko pomóc opanować teorię • zadania powinny być ciekawym wyzwaniem • zadania powinny uruchamiać dobry proces grupowy • element zaskoczenia a nie szablon • indywidualizacja zadań, nie wszyscy, nie wszystko i nie w tym samym czasie
DLACZEGO TAK NIE JEST?	CO ZROBIĆ?
<ul style="list-style-type: none"> • brak zaufania do nauczyciela • brak czasu ze względu na <i>przeładowaną</i> podstawę programową • brak publicznej debaty (szkolnej, lokalnej, krajowej), potrzeba zdefiniowania celów nauczania i prac domowych, określenia oczekiwań dotyczących formy, ilości i jakości zadań 	<ul style="list-style-type: none"> • opracować <i>narzędziownik</i>, czyli poradnik dla nauczycieli dotyczący zadań domowych • wprowadzić informację zwrotną dla nauczyciela od uczniów na temat zadań domowych, nauczania i uczenia się, relacji, wsparcia • wymyślać i konstruować zadania domowe wspólnie z uczniami

W wypowiedziach nauczycielek zaskakuje wysoki krytycyzm, wobec praktyk, związanych z zadawaniem prac domowych – w tym także autokrytycyzm. Nauczyciele są świadomi, że taka formuła zadawania do domu, jaką polskie szkoły dziś stosują, nie rozwija ważnych kompetencji uczniów, nie stanowi wyzwania i rzadko motywuje do nauki, nie mówiąc już o rozwijaniu zainteresowań. Szczególną uwagę zwraca silne poczucie ograniczeń systemowych. Nauczyciele zwracają uwagę na brak zaufania do ich pracy, przeładowane programy nauczania i wynikający z tego brak czasu oraz brak otwartej, merytorycznej debaty na temat edukacji w polskich szkołach. Dyskutanci zgłaszają też potrzebę opracowania *narzędziownika* - zbioru z opisem metod i form pracy, dotyczącego zadań domowych oraz deklarują gotowość przyjmowania informacji zwrotnych od uczniów – nie tylko w sprawie prac domowych, ale także sposobu nauczania, a nawet relacji z uczniami.

Dyrektorki szkół i samorządowcy

Członkowie tego zespołu także zgodni byli w swej negatywnej ocenie stanu obecnego, twierdząc, że powtarzane od lat złe praktyki zadawania prac domowych

– takie jak schematyczność, za wysoki poziom trudności, brak planowania zadań oraz brak komunikacji między nauczycielami różnych przedmiotów – obniżają jakość pracy uczniów i szkoły. Zwracali uwagę, że zadania bez jasnego celu, nie zachęcają do odrabiania ich. Mieli świadomość, że nauczyciele nie radzą sobie dobrze z motywowaniem uczniów do nauki. Postulowali zróżnicowanie sposobu oceniania zadań w zależności od dziedziny wiedzy i konkretnych kompetencji, które ma ono rozwijać.

Jako główne przyczyny problemów z pracami domowymi wskazywali niedostateczną współpracę z rodzicami, którzy często nie rozumieją sensu tego, co robią ich dzieci. W tym kontekście mówili nawet o przepaści między szkołą a rodzicami, braku poczucia wspólnoty i wzajemnego wsparcia.

Proponowali ograniczenie liczby zadań, większą interaktywność zajęć szkolnych, a przede wszystkim poprawę komunikacji między wszystkimi zainteresowanymi. Ich zdaniem konieczne jest również lepsze kształcenie przyszłych nauczycieli i szkolenia dla tych, którzy już pracują w szkole oraz przełamanie *staromodnych metod* nauczania w ramach prawdziwej, merytorycznej reformy polskiej edukacji.

JAK JEST?	JAK POWINNO BYĆ?
<ul style="list-style-type: none"> • tak samo od wielu lat • za dużo zadań • powtarzalne, mało kreatywne zadania • często za trudne • brak komunikacji i koordynacji między nauczycielami • brak celowości prac domowych • mało dobrze zaplanowanych zadań – zamiast tego nauczyciele zadają, bo brak czasu na lekcjach • niewłaściwe zaangażowanie rodziców (odrabiają zadania za dzieci, zamiast je wspierać) • brak systematyczności, konsekwencji i jasnych kryteriów w sprawdzaniu zadań 	<ul style="list-style-type: none"> • zadanie także jako forma przygotowania i wprowadzenia, a nie tylko sprawdzenia • zadania muszą mieć jasny cel, zrozumiały też dla ucznia • satysfakcja ucznia, która jest warunkiem koniecznym dalszego wysiłku • system motywacji do robienia zadań • różne sposoby oceniania zadań, w zależności od przedmiotu i rozwijanej kompetencji
DLACZEGO TAK NIE JEST?	CO ZROBIĆ?
<ul style="list-style-type: none"> • brak dobrej ustawy • brak pomysłu na rozwój edukacji • staromodne metody nauczania • opór przed zmianą • nieadekwatna do potrzeb edukacja przyszłych nauczycieli • brak porozumienia i poczucia wspólnoty między rodzicami a nauczycielami • brak komunikacji, namysłu i refleksu w szkole • brak zaangażowania rodziców • nadmierna ilość i zła forma zadań 	<ul style="list-style-type: none"> • słuchać się nawzajem i wyciągać wnioski • zmienić formę zadań i prowadzenia zajęć • nie rozliczać nauczycieli za wyniki uczniów • wsparcie i odpowiednia edukacja nauczycieli • większa aktywność uczniów i interaktywność prowadzenia zajęć • ograniczyć liczbę zadań • dostosować poziom trudności do dziecka lub grupy dzieci • zmiana podejścia nauczycieli • potrzebna głęboka, przemyślana, merytoryczna reforma systemu oświaty

Dyskusja nad propozycjami rozwiązań w grupach mieszanych

Praca w grupach mieszanych, złożonych z przedstawicieli wszystkich grup interesariuszy, skupiała się już na konkretnych pomysłach, dyskutowanych na bieżąco i komentowanych, a czasem modyfikowanych przez innych członków grupy. Propozycje formułowane były w odniesieniu do sześciu wyróżnionych podmiotów: (1) nauczycielek i nauczycieli; (2) uczennic i uczniów; (3) dyrekcji szkół; (4) rodziców; (5) organów prowadzącym i (6) centralnych władz oświatowych (Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratoriów czy wizytatorów).

Niektóre z postulatów, zgłaszanych w dyskusjach w grupach homogenicznych, zostały na tym etapie zmodyfikowane, z niektórych zrezygnowano wskutek infor-

macji czy argumentów dostarczanych przez przedstawicieli innej grupy interesariuszy edukacji. Ostatecznie uzgodniono następującą listę wniosków:

UCZENNICE I UCZNIOWIE POWINNI:

- sami szukać związku teorii z praktyką
- odnosić materiał z lekcji do własnych opinii i doświadczeń
- zadbać o wybór formy wykonywanego zadania, pokazywać swoje zainteresowania, indywidualność i pasje
- akceptować pracę w różnych grupach (również tych wyznaczonych przez nauczyciela)
- być bardziej otwartym na koleżanki i kolegów w pracy zespołowej
- pomagać sobie nawzajem i dzielić się swoimi umiejętnościami

- bardziej się angażować
- komunikować się często z nauczycielami, pytać i rozmawiać.

Tu mocno wybrzmiał postulat, by nie bać się interakcji z nauczycielami, *nie odpuszczać*, dopytywać o cel zadania, możliwość wyboru sposobu pracy, kryteria i formę oceny. Wszyscy zwracali uwagę, że musi to być relacja dwustronna, a sami nauczyciele – bez wsparcia uczniów – nie dadzą rady zmienić sposobu pracy.

RODZICE POWINNI:

- nie zmuszać dzieci do odrabiania zadań (budowanie poczucia odpowiedzialności w oparciu o zaufanie do wyborów dziecka)
- udzielać dzieciom pomocy i wsparcia, ale nie odrabiać za nich prace domowe
- otwarcie rozmawiać z nauczycielami i dyrekcją o tym, jak ich dzieci czują się w szkole, czego i jak się uczą, jakie mają problemy i sukcesy
- próbować dowiadywać się na bieżąco i na różne sposoby, czego naprawdę ich dziecko się nauczyło
- starać się zrozumieć (np. pytać nauczycieli i dzieci) o cel poszczególnych zadań, ich użyteczność, kompetencje, które ono rozwija
- komunikować się, rozmawiać, wchodzić w dialog z dzieckiem
- zrozumieć sens edukacji i swoją rolę w procesie edukacyjnym
- wspierać mocne strony dziecka i pozostawić mu swobodę
- zmienić perspektywę z *mojego dziecka w klasie* na *moje dziecko wśród innych dzieci w klasie*
- tworzyć wspólne przestrzenie dobrego *bycia z dzieckiem*

NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE POWINNI:

- zadawać zadania interdyscyplinarne
- indywidualizować prace domowe: dopasowywać zadania domowe do uczniów o różnych potencjach
- dawać uczniom swobodę w wyborze i realizacji tematów projektów i zadań
- dawać zadania ciekawe, zmuszające do kreatywnego myślenia
- mieć świadomość, po co uczniowie wykonują zadanie i przekonać ich o jego celowości
- świadomie wiązać zadania z rzeczywistością
- poznawać możliwości uczniów i wykorzystywać je;
- czasem zadanie traktować jako wstęp do lekcji, a nie jej zakończenie

- sprawdzać efekty kształcenia w sposób nieszablonowy
- szukać nowych metod, np. odwrócona lekcja
- komunikować się na bieżąco z uczniami
- komunikować się z innymi nauczycielami, bo nauka to całościowy rozwój
- znać i uwzględniać wyniki badań naukowych
- zmienić mentalność i nabrać odwagi do odchodzenia od schematów
- potrafić zaakceptować swoją *niedoskonałość*

Szczególnie wyraźne były postulaty dotyczące interakcji z uczniami, rozmawiania z nimi o tym, czego uczą się na lekcjach i w domu, pokazywania im użyteczności konkretnych zadań oraz ich związku z życiem.

DYREKTORKI I DYREKTORZY POWINNI:

- wypracować wspólny mianownik w relacji między dyrekcją a gronem pedagogicznym
- otworzyć się mocniej na edukację poza szkołą (m.in. współpracować z placówkami kultury, teatrami, muzeami czy bibliotekami)
- mądrze monitorować pracę nauczycieli i stawiać im jasne wymagania
- szkolić rodziców i nauczycieli, aby zmienić niechętnie podejście do współpracy
- inspirować rodziców do kreatywnej pracy z dziećmi;
- usystematyzować formę zadań domowych we współpracy ze swoimi nauczycielami (standaryzacja praktyk)
- zadbać o więcej swobody dla uczniów (również w kontekście przestrzeni klasy i szkoły, tj. zadbać o funkcjonalność miejsca, np. o możliwość wypoczynku)
- mieć odwagę łamania schematów i pozwolić na eksperymenty na lekcjach i w zadaniach domowych, wspierać innowacje

Oczekiwania wobec dyrekcji dotyczą przede wszystkim wzięcia odpowiedzialności za wypracowanie wspólnej polityki wobec zadań domowych w szkole, zbudowania płaszczyzny porozumienia między nauczycielami, rodzicami i uczniami, a także wspierania innowacyjnych sposobów pracy w szkole.

SAMORZĄD POWINIEN:

- stworzyć dyrektorom i nauczycielom dobre warunki do przejścia od schematów i starych metod do innowacji w nauczaniu
- zachęcać ich do częstszych spotkań i rozmów z rodzicami o tym, co zmienić w szkole i w zadaniach domowych

- wymyślić przestrzeń otwartą dla rodziców
- zwiększyć otwartość szkół na projekty uczniowskie
- wspierać komunikację i dzielenie się dobrymi praktykami między szkołami
- promować innowacje i rozwój lokalnych placówek;
- zapewnić mocniejsze wsparcie finansowe uczniów i nauczycieli, tak, by zachęcać ich do uczenia się i dzielenia z innymi
- dbać o przepływ informacji (we wszystkie strony).

Władze samorządowe widziane są jako ważny organ wpływający na sposób pracy szkoły – to one powinny zadbać o komunikację między szkołami i przepływ informacji wewnątrz nich (np. między nauczycielami i dyrektorami), zwiększać otwartość szkół na oczekiwania rodziców, a wreszcie w otwarty sposób wspierać te placówki, które próbują inaczej i lepiej uczyć.

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ I SEJM POWINNY:

- poza obecnie obowiązującymi przedmiotami wprowadzić również zajęcia rozwijające kluczowe kompetencje miękkie
- zapewnić nauczycielom więcej wolności, co przełoży się na kreatywność na lekcjach i w zadaniach domowych
- zmodyfikować pilnie podstawę programową kształcenia ogólnego, odchodząc od encyklopedycznej wiedzy w stronę kształtowania kompetencji, w tym także miękkich, mocniej dopasowując ją do dzisiejszych realiów
- wspierać finansowo projekty innowacyjne
- stwarzać warunki dla innowacji i wykorzystywać ich zdobycze do zmian systemowych (trafione innowacje użyć do tworzenia standardów
- stworzyć w szkole miejsce na rozwój talentów
- zmienić w przemyślany sposób system edukacji, tak by w pracę szkoły, dyrektora, nauczycieli i uczniów były wpisane kreatywność, współpraca i przełamywanie schematów
- zmodyfikować kształcenie nauczycieli, tak by studia pedagogiczne przygotowywały nie tylko z *przedmiotu*, ale także do pracy z klasą i uczniami o różnych potrzebach
- brać pod uwagę wyniki badań naukowych nad uczeniem się (np. badania nad funkcjonowaniem mózgu)

Co zaskakujące, członkowie wszystkich zespołów rekomendowali gruntowną reformę systemu edukacji, twierdzili bowiem, że modyfikacji wymaga zarówno przeładowana podstawa programowa, jak i przestarzałe sposoby pracy nauczycieli. Zwracali uwagę na konieczność brania pod uwagę wyników badań na-

ukowych, postulowali też zwiększenie pola wolności nauczycieli, tak by mieli oni możliwość uczenia w sposób ciekawszy i bardziej odpowiadający ich własnym i uczniów potrzebom.

Własne postanowienia uczestników debaty

Ważnym elementem zamykającym debatę była runda podsumowująca, w której każdy z uczestników miał odnieść wnioski z debaty do swojego osobistego doświadczenia. Wszyscy zapisali hasłowo to, co sami zamierzają zrobić w sprawie prac domowych w ciągu najbliższego miesiąca, a potem podzielili się z innymi swoimi planami i decyzjami. I tak, dyrektorzy szkół postanowili m.in. *sprawdzić w swojej szkole, ile i jakie prace domowe zadają nasi nauczyciele; przeprowadzić w gronie nauczycieli debatę na temat prac domowych, które zadajemy czy popracować wspólnie nad większą indywidualizacją zadań.*

Nauczyciele skupili się na celowości zadań i braniu pod uwagę głosu uczniów: *ustalę z uczniami formę zadania domowego – pozwolę im sformułować temat, zakres i czas wykonania; zapytam uczniów, które zadania są dla nich najbardziej użyteczne; będę bardziej kreatywna, wyjdę poza granice monotonii, ożywię lekcje; jeżeli już zadaję pracę domową, to musi być jasne, po co ona jest.*

Rodzice obiecali sobie „wspierać moje dzieci w stylu *na babcie, czyli podziwiać i karmić, zamiast ingerować i krytykować i zadbać, by rozmawiać więcej z dzieckiem i nauczycielami.* Młodzi ludzie skupiali się z kolei na lepszych relacjach z innymi. Niektóre głosy to np. *szanujmy się! czy w projektach uczniowskich będę się starał integrować także z osobami, które mniej znam i lubię.* Były też bardzo konkretne postanowienia: *jeżeli już mam coś zadane, postaram się z tego dobrze skorzystać i rozwijać «miękkie umiejętności», ale też dalej będę olewać zadania, które mnie nie interesują.* Te deklaracje pokazują, że debata nie tylko dała okazję do otwartej wymiany opinii na jeden z kluczowych tematów polskiej szkoły, ale także pozwoliła sformułować pomysły na własne kroki w tej sprawie.

PODSUMOWANIE

W Polsce brak jest otwartych debat na temat edukacji, sposobów pracy z uczniami i relacji w szkole. Potrzebne są zarówno ogólnopolskie dyskusje o całym systemie oświaty – jego słabych i mocnych stronach oraz kierunkach zmiany – jak i debaty lokalne, na poziomie poszczególnych gmin i powiatów, ale także spotkania poświęcone problemom konkretnych szkół. Nie brakuje zagadnień, którym należy się wspólnie

przyjrzeć. Zaproponowane w projekcie *Plan dla edukacji* obszary – edukacja przedszkolna, nowa rola nauczyciela i zadania domowe – to tylko niektóre z problemów ważnych dla rodziców, uczniów, nauczycieli i dyrektorów oraz lokalnych i centralnych władz oświatowych. Nie wystarczy jedna rozmowa, potrzebne są cykliczne spotkania, tak by na bieżąco dyskutować i elastycznie reagować na zmieniające się oczekiwania młodych ludzi, rynku pracy i świata.

Debata w Bytomiu dowodzi, jak ważne jest, by taka rozmowa toczyła się w gronie wszystkich zainteresowanych stron. Jej uczestnicy zgodnie twierdzili, że nie spodziewali się, że pozostali *interesariusze* też mają problem z pracami domowymi, ale że też mają pomysły, jak to zmienić i chcą współdziałać z innymi w tej sprawie. Samorządowcy, nauczyciele i rodzice byli pod dużym wrażeniem dojrzałości i odpowiedzialności młodych ludzi. Uczniowie z kolei wyrażali – poza krytyką metod nauczania – także wdzięczność wobec własnych nauczycieli i dyrektorów oraz zrozumienie dla zewnętrznych obciążeń, które utrudniają im lepszą pracę. Uczestnicy spotkania gotowi byli podpisać się pod kartką z ostatniej rundy debaty, na której ktoś napisał: *Słuchajmy wszystkich głosów.*

Pomimo tego, że debata dotyczyła prac domowych, bardzo szybko okazało się, że jest to tylko soczewka, przez którą lepiej widać głębokie dysfunkcje całego polskiego systemu edukacji. Dlatego w trakcie diagnozy stanu obecnego i jego źródeł pojawiały się zarówno szczegółowe problemy (np. nadmiar zadań o niejasnym celu, niesystematyczne sprawdzanie, za mało zadań projektowych i zespołowych), jak i bardziej całościowe uwagi, wskazujące na systemowe źródła kłopotów z pracami domowymi, takie jak niedostateczny nacisk na rozwijanie kompetencji miękkich i międzyprzedmiotowych, złe przygotowanie nauczycieli, słaby dialog między szkołą a rodzicami czy brak wspólnej wizji rozwoju szkoły.

Rekomendacje zmian podsumowujące debatę, także formułowane były z różnych poziomów. Pojawiły się zatem konkretne pomysły, np. na zadania interdyscyplinar-

ne, na sprawdzanie z uczniami na bieżąco, jakie prace są dla nich najbardziej użyteczne, na zostawianie im większej swobody w wyborze formy zadania, na prace *krojone na miarę* pod uczniów o określonym potencjale. Padły też propozycje z poziomu całej szkoły, takie jak bieżąca komunikacja między nauczycielami w sprawie zadań, stworzenie wspólnej *polityki zadaniowej*, a także większy nacisk na indywidualizację prac domowych. Uczestnicy postulowali także stały przepływ informacji zwrotnych od nauczycieli do uczniów, ale też i w drugą stronę, tak, by dla wszystkich było jasne *po co jest to zadanie?, czego (się) uczyć?, czego jeszcze potrzebuję? czy co muszę zrobić inaczej?* Rekomendacje dla lokalnych władz dotyczyły z kolei organizowania wymiany dobrych pomysłów między szkołami oraz wyraźnego wspierania (także finansowego) innowacyjnych programów i ich autorów, tak by nie bali się oni uczyć i zadawać inaczej, po swojemu.

Uczestnicy debaty wiedzą, że edukacja to system naczyń połączonych, który na dodatek pozostaje pod ciągłą presją władz oświatowych, dlatego oczekują wyraźnych zmian w całym systemie edukacji, które nadejdą z góry.

Oczekują pilnego unowocześnienia systemu kształcenia nauczycieli, większej autonomii dyrektora i więcej wolności dla nauczycieli. Wszyscy – od uczniów po dyrektorów – widzą konieczność zmiany podstawy programowej i uczenia się kompetencji, a nie przedmiotów i *do egzaminów*. Ponadto wszyscy, a przede wszystkim dorośli, rozumieją też, że głębokiej naprawy nie da się przeprowadzić bez uświadomienia rodzicom, że edukacja dziś rządzi się innymi prawami, niż w czasach, gdy oni chodzili do szkoły. Należy więc podkreślać, że np. współpraca jest ważniejsza niż rywalizacja, a motywacja lepiej działa niż lęk. Dlatego tak cieszą postulaty skierowane do rodziców i przez nich samych formułowane: *wspierajmy mocne strony dziecka, ufajmy mu i dajmy więcej swobody oraz zmieńmy perspektywę z «mojego dziecka w klasie» na «moje dziecko wśród innych dzieci w klasie»*. W trakcie debaty widać było, że taka zmiana społeczno-kulturowa już się zaczęła.





Przedszkole – szansa na dobry start edukacyjny?

Raport z debaty publicznej, zrealizowanej
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.

Janisławice, 11 kwietnia 2018

Teresa Ogrodzińska
maj 2018

Spis treści / Rozdział II

Wprowadzenie	17
Opis procesu	17
Raport z debaty	18
• Przedszkole centralne czy rozproszone punkty? _____	18
• Przygotowanie do szkoły czy do życia? _____	19
• Grupy jednowiekowe czy różnowiekowe? _____	20
• Kluczowe umiejętności dla rozwoju dziecka _____	21
• Kluczowe kompetencje dla nauczycieli przedszkolnych _____	21
• Dyskusja nad propozycjami rozwiązań w grupach mieszanych _____	22

WPROWADZENIE

Światowe badania niezbicie dowodzą, że możliwie najwcześniejszy dostęp do dobrych zajęć przedszkolnych, zwłaszcza dla dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, pozwala wyrównywać szanse edukacyjne dzieci, między innymi przez dobre przygotowanie do startu szkolnego. Tymczasem w Polsce sytuacja w tym obszarze jest niekorzystna. Wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego różni się znacząco między miastem a wsią. Około 50% dzieci w wieku 3-5 lat mieszkających na terenach wiejskich, nie ma zapewnionego dostępu do przedszkola.

Ponadto, w Polsce zbyt późno rozpoczynamy obowiązkową edukację przedszkolną – obowiązek przedszkolny obejmuje dzieci dopiero od 6. roku życia. Nowa ustawa oświatowa, podnosząca wiek rozpoczęcia edukacji do 7. roku życia, pogłębiła problem niedostępności: 6-latki zamiast do pierwszej klasy idą do przedszkola, zabierając miejsca dla 3-, 4- i 5-latków. Sytuację mogłoby poprawić inne formy wychowania przedszkolnego, takie jak punkty i zespoły przedszkolne, ale zakładanie ich wiąże się z wieloma trudnościami.

Problemy również mamy w obszarze jakości. Dobre przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi, przekłada się bezpośrednio na rozwój podstawowych kompetencji dzieci i ich gotowość szkolną. Tymczasem programy kształcenia kadry przedszkolnej w zbyt małym stopniu uwzględniają najnowsze rozwiązania pedagogiczne, zwłaszcza w zakresie takich kompetencji, jak, adaptacja dzieci do przedszkola, praca z grupą różnowiekową, rozwijanie samodzielności, sprawczości i myślenia krytycznego, budowanie poczucia własnej wartości u dzieci, rozwijanie umiejętności współpracy czy korzystanie z nowych technologii.

Ponadto, kadra przedszkolna często jest zamknięta na współpracę z rodzicami i społeczność lokalną. Brakuje szerokiej dyskusji na temat jakości edukacji przedszkolnej z udziałem przedstawicieli samorządu, rodziców, nauczycieli i dyrektorów przedszkoli oraz samych dzieci.

OPIS PROCESU

Debata pt. *Przedszkole – szansa na dobry start edukacyjny?* odbyła się 11 kwietnia 2018 roku w Janiślawicach i była kolejną z publicznych dyskusji organizowanych w ramach cyklu spotkań w projekcie *Plan dla edukacji*. Debata była zorganizowana według modelu wypracowanego przez zespół aktywistów Ruchu Społecznego Obywatele dla Edukacji, realizujących projekt Fundacji Przestrzeń dla Edukacji przy udziale ekspertów Pracowni Badań

i Innowacji Społecznych *Stocznia*. Model ten zakłada przedstawienie uczestnikom pewnej dawki wiedzy dotyczącej tematu debaty, a następnie realizację równoległych dyskusji w homogenicznych grupach poszczególnych interesariuszy edukacyjnych. Po pierwszej rundzie rozmów, grupy mieszają się między sobą i pracują nad konkretnymi rekomendacjami na rozwiązanie omawianych problemów.

PRZED UCZESTNIKAMI POSTAWIONO PIĘĆ PYTAŃ, KTÓRE MIAŁY STANOWIĆ PUNKT WYJŚCIA DO DYSKUSJI W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH:

- Jakie rozwiązanie strukturalne jest najkorzystniejsze dla gminy: duże centralne przedszkole w miejscowości gminnej z zapewnionym dowozem dla dzieci czy różnorodne, elastyczne formy przedszkolne we wsiach? Jakie są plusy i minusy każdego z tych rozwiązań?
- Czy przedszkole powinno rozwijać umiejętności przygotowujące do życia, czy przede wszystkim do szkoły? Które zajęcia powinny trwać dłużej: te edukacyjne, przygotowujące do szkoły, czy tzw. wolne, podczas których dzieci same organizują sobie czas?
- Czy dzieci powinny przebywać w grupach przedszkolnych jednowiekowych czy różnowiekowych?
- Które umiejętności z następującej listy są kluczowe dla rozwoju dziecka: współpraca z innymi, ciekawość, samodzielność, krytyczne myślenie, cierpliwość, dyscyplina, rozpoznawanie swoich emocji, panowanie nad emocjami, wyrażanie swoich potrzeb, empatia, pewność siebie, adaptacja do nowych warunków.
- Jakie powinny być najważniejsze kompetencje nauczycielki przedszkolnej spośród poniższych: dobre rozumienie rozwoju dziecka, umiejętność przyjmowania perspektywy dziecka, umiejętność zadawania pytań i słuchania, realizowanie propozycji dzieci, umiejętność rozwiązywania konfliktów, bogate słownictwo, obserwacja dzieci, rozpoznawanie potrzeb dzieci, tworzenie przestrzeni do samodzielnych działań i podejmowania decyzji przez dzieci, indywidualizacja pracy z dziećmi, nawiązywanie kontaktów z rodzicami.

RAPORT Z DEBATY

Raport z debaty przedstawiono w rozbiciu na pięć omówionych zagadnień. Nad każdym z nich uczestnicy pochylali się z czterech różnych perspektyw, odpowiadając na pytania *jak jest?*, *jak powinno być?*, *dlaczego tak nie jest?* i *co zrobić?*. Przebieg dyskusji przedstawiono poniżej z wyróżnieniem głosów poszczególnych grup interesariuszy.

Przedszkole centralne czy rozproszone punkty?

Pytanie: jakie rozwiązanie strukturalne jest najkorzystniejsze dla gminy: duże centralne przedszkole w miejscowości gminnej z zapewnionym dowozem dla dzieci czy różnorodne, elastyczne formy przedszkolne we wsiach? Jakie są plusy i minusy każdego z tych rozwiązań?

JAK JEST?

Dyrektorzy opowiedzieli o różnych formach przedszkolnych (m.in. punkty prowadzone w ramach projektów dofinansowanych zewnątrznie i przez stowarzyszenia) oraz o gminnych przedszkolach.

Nauczyciele wymienili przedszkole samorządowe, punkty przedszkolne i żłobek, a także działający w pobliskiej miejscowości 10-godzinny oddział przedszkolny, do którego przyjmowane są dzieci dwuipółletnie.

Samorządowcy z gminy Rawa Mazowiecka przedstawili swoją ofertę przedszkolną. W gminie brakuje przedszkola samorządowego, działają punkty przedszkolne przy szkołach, niedawno też przy jednej ze szkół powstał 10-godzinny oddział przedszkolny, sfinansowany z funduszy unijnych. Część dzieci z gminy uczęszcza do przedszkoli miejskich w Rawie Mazowieckiej.

Samorządowcy z gminy Głuchów wskazali z kolei gminne przedszkole oraz oddziały przedszkolne i punkty przedszkolne przy szkołach podstawowych (5-godzinne), które prowadzone są przez stowarzyszenia.

Uczniowie wiedzą, że na terenie gminy działają małe przedszkola (punkty przedszkolne) funkcjonujące przy szkołach podstawowych oraz jedno duże przedszkole gminne. Sami chodzili do małych przedszkoli, działających przy szkołach i zgodnie stwierdzili, że ta forma

jest lepsza, ponieważ czuli się *zaopiekowani*, zauważeni i bezpieczni.

JAK POWINNO BYĆ?

Dyrektorzy uznali za najlepsze małe instytucje blisko szkoły i jak najbliżej miejsca zamieszkania dzieci. Cenią je sobie ze względu na łatwy dostęp, znajome środowisko, bezpieczeństwo i łatwiejszą adaptację.

Nauczyciele optowali za formami elastycznymi, takimi jak np. punkty przedszkolne.

Samorządowcy zgodnie stwierdzili, że punkty przedszkolne (jako bliższe miejsca zamieszkania dzieci) są najlepszym rozwiązaniem. Ponadto w gminie Rawa Mazowiecka takie rozwiązanie powstrzymuje migrację dzieci z gminy do szkół miejskich w Rawie Mazowieckiej. Gmina leży wokół miasta i nie jest możliwe wskazanie lokalizacji gminnego przedszkola, idealnego dla wszystkich mieszkańców.

Uczniowie stwierdzili, że w ich gminie jest dobrze, więc nie trzeba niczego zmieniać.

Rodzice uznali, że niezależnie od liczby dzieci na wsi, w każdej miejscowości powinno być przedszkole (bo w większych jest problem z miejscami), które powinno działać nie pięć, ale osiem godzin.

DLACZEGO TAK NIE JEST?

Według nauczycieli najważniejsze problemy to brak pieniędzy, brak zaangażowania rodziców z powodu pracy obowiązkowej zawodowych oraz brak bazy lokalowej. Ponadto, dowóz szkolny obowiązuje od odległości trzech kilometrów od miejsca zamieszkania do szkoły, co również jest utrudnieniem dla niektórych rodzin.

Według rodziców największe przeszkody to również brak finansów i brak lokali spełniających wymogi sanitarne, ale i braki kadrowe oraz przepisy nieprzystosowane do rzeczywistości.

CO ZROBIĆ?

Dyrektorzy postulują następujące rozwiązania: stworzenie lepszych warunków lokalowych; zatrudnienie specjalistów (np. logopedów), zorganizowanie dodatkowych zajęć (np. z zakresu integracji sensorycznej), zapewnienie wyposażenia (pomocy dydaktycznych) i umożliwienie doskonalenia nauczycieli przedszkoli.

Według nauczycieli, dzieci w punktach przedszkolnych przebywają za krótko, dla pracujących rodziców jest to problem. W Konopnicy dopiero pięciolatki są dowożone dla placówek, warto pomyśleć o transporcie dla dzieci młodszych. Rodzice wybierają samorządowe przedszkola, ponieważ jest w nich posiłek, natomiast w innych formach różnie z tym bywa. Ponadto, w punk-



tach przedszkolnych place zabaw nie są dostosowane do młodszych dzieci. Nauczyciele postulują również zmniejszenie grup przedszkolnych tak, aby na jednego opiekuna przypadło nie więcej niż 10 dzieci.

Według rodziców przedszkola prowadzone powinny być prowadzone nie tylko przez gminy, ale także przez stowarzyszenia. Ważne, żeby stowarzyszenia te mogły prowadzić odpłatną działalność, tzn. dodatkowe zajęcia, następujące po bezpłatnych 5 godzinach.

Przygotowanie do szkoły czy do życia?

Pytanie: czy przedszkole powinno rozwijać umiejętności przygotowujące do życia, czy przede wszystkim do szkoły? Które zajęcia powinny trwać dłużej: te edukacyjne, przygotowujące do szkoły, czy tzw. wolne, podczas których dzieci same organizują sobie czas?

JAK JEST?

Według dyrektorów przedszkole przygotowuje i do życia, i do szkoły, ale obecnie przeważają zajęcia edukacyjne.

Nauczyciele z kolei sugerowali, że przedszkole służy raczej przygotowaniu do szkoły. Zadanie to często jest *wymuszane* przez rodziców, którzy nie pytają czy dziecko dobrze się bawiło, czy było grzeczne itd., tylko raczej co potrafi i czego się dzisiaj nauczyło.

Grupa samorządowców powiedziała, że w przedszkolach i punktach przedszkolnych zajęcia edukacyjne trwają ok. 20 minut dziennie. Pozostały czas przeznaczony jest na zajęcia rozwijające różne umiejętności życiowe oraz na zabawę.

Uczniowie z kolei stwierdzili: *Maluchy przygotowują się do życia, a klasa zerowa do szkoły. W przedszkolu poznaliśmy świat poprzez zabawę, nauczyliśmy się współpracować i ustępować, a także poznaliśmy osoby, które i dziś są dla nas ważne.* Zdaniem tej grupy sześciolatki, przez to, że mają więcej zajęć przy stolikach, zaczynają przygotowania do szkoły. Przyzwyczajają się w ten sposób do siedzenia w ławkach i pisania.

Według rodziców połowa czasu w przedszkolu poświęcana jest na edukację, a połowa na zabawę.

JAK POWINNO BYĆ?

Grupa dyrektorów ustaliła, że rodzaj zajęć i zabaw powinien być odpowiednio dobrany do grupy, jej liczebności, uwarunkowań środowiskowych, wieku, możliwości i zdolności. Ich zdaniem jest dobrze, tak jak jest obecnie,

i nie należy tego psuć (tzn. należy zostawić przewagę zajęć edukacyjnych, stosownie do wieku).

Według nauczycieli dzieci powinny być przygotowywane i do życia, i do szkoły.

W grupie samorządowców zdania były podzielone. Pojawiło się zdanie, że w przedszkolu dzieci powinny zdobywać więcej umiejętności przygotowujących do szkoły, a umiejętności życiowe, powinny być rozwijane w domu. Większość uczestników debaty uznała jednak, że w przedszkolu należy rozwijać umiejętności społeczne, komunikatywność, zainteresowania i umiejętności praktyczne, związane z przyszłym zawodem.

Uczniowie doszli do wniosku, że powinno być więcej wolnych zabaw, by dzieci same organizowały sobie czas.

Rodzice uznali, że długość zajęć przygotowujących do szkoły i do życia powinna być uzależniona od wieku dzieci. O ile ich zdaniem 3-latków na naukę umiejętności życiowych powinny poświęcać 70% czasu spędzanego w przedszkolu, to 4-latków już 65%, 5-latków 50%, a 6-latków 40% tego czasu.

DLACZEGO TAK NIE JEST?

Według nauczycieli problem leży w nadopiekuńczości rodziców, którzy wyręczają swoje dzieci we wszystkim. Dodatkowo, niektórzy rodzice mają bardzo duże ambicje i oczekiwania w stosunku do swojego dziecka, przez co rozwój społeczny uznają za mniej ważny. Ponadto, nauczyciele muszą realizować podstawę programową i nie zawsze na wszystko jest czas.

Samorządowcy uważają, że rodzicom (ale czasem też nauczycielom) brakuje pozytywnego nastawienia do prowadzenia zajęć rozwijających umiejętności życiowe w przedszkolu.

Uczniowie powiedzieli z kolei, że ich zdaniem *nauczyciele sadzą do ławek, żeby mieć spokój*. Z drugiej strony jednak zauważyli, że wszystkie zajęcia przy stołach przygotowują do dalszej nauki i sprawiają, że w klasie pierwszej jest łatwiej.

Rodzice uznali, że za mało jest grup jednowiekowych w przedszkolach, co wynika z małej liczby dzieci w roczniku oraz braku środków finansowych.

CO ZROBIĆ?

Nauczyciele za ważną uznali współpracę z rodzicami. W tej chwili działania te są często jednokierunkowe, a powinny się zająć. Ponadto, w pracy z dziećmi należy stosować metodę projektów.

Samorządowcy za najważniejsze uznali takie rekomendacje, jak systemowe rozwiązania w kształceniu nauczycieli (zdobywanie nowych kwalifikacji potrzebnych do prowadzenia zajęć rozwijających zainteresowania, kreatywności, umiejętności społecznych) oraz systemowe rozwiązania w obszarze wsparcia rodzin z dysfunkcjami. Ważne, żeby wsparcie to było międzysektorowe, tzn. z udziałem nauczycieli, lekarzy, pomocy społecznej czy doradztwa prawnego.

Uczniowie uznali, że w przedszkolu należy ograniczyć przygotowanie do szkoły i dać dzieciom więcej swobody. Rodzice z kolei zaznaczyli, że należy zajęcia dostosowywać do możliwości i poziomu dzieci.

Grupy jednowiekowe czy różnowiekowe?

Pytanie: czy dzieci powinny przebywać w grupach przedszkolnych jednowiekowych czy różnowiekowych?

JAK JEST?

Dyrektorzy, nauczyciele, samorządowcy oraz uczniowie zgodnie stwierdzili, że na terenie gminy w edukacji przedszkolnej występują zarówno grupy różnowiekowe i grupy jednowiekowe. Grupy jednowiekowe są w samorządowych oddziałach przedszkolnych, zaś grupy wielowiekowe w punktach przedszkolnych.

Rodzice uznali, że grupy jednowiekowe funkcjonują głównie w miastach, zaś grupy różnowiekowe na wsi.

JAK POWINNO BYĆ?

Według dyrektorów zalety grup jednowiekowych to szybszy rozwój umiejętności, zaś w grupach różnowiekowych dzieci z kolei uczą się od siebie, opiekują się sobą wzajemnie i pokazują dobre wzorce. Uznali, że grupy powinny być dobrane odpowiednio do warunków danej społeczności lokalnej, ale z naciskiem na tworzenie grup różnowiekowych.

Według nauczycieli lepsze są grupy różnowiekowe, gdyż występuje w nich wspomaganie ze strony rówieśników, są w pewien sposób namiastką rodziny.

Samorządowcy zgodnie uznali, że choć nie wszystkim rodzicom to odpowiada, dzieci powinny przebywać w grupach różnowiekowych. Grupy takie stwarzają więcej możliwości do rozwijania umiejętności społecznych,

np. opiekowania się młodszymi kolegami i koleżankami. Dają one także możliwość nauki przez naśladowanie.

Uczniowie zdecydowanie stwierdzili, że grupy różnowiekowe są lepsze. Powołując się na swoje doświadczenia (wszyscy bowiem chodzili do grup różnowiekowych) wskazywali, że w takiej grupie dzieci lepiej uczą się życia w społeczeństwie przez obserwację i naśladowanie.

Rodzice opowiedzieli się za grupami różnowiekowymi pod warunkiem, że nauczyciel ma osobę wspomagającą – może wtedy poświęcić więcej uwagi różnym problemom dzieci.

DLACZEGO TAK NIE JEST?

Według dyrektorów i nauczycieli na przeszkodzie stoi mała liczba dzieci przypadających na rocznik. Ponadto, wskazali oni również na obawy rodziców, którzy uważają, że dzieci młodsze nie odnajdą się wśród starszych, a starsze zaczną się cofać w rozwoju przebywając w gronie przedszkolaków od nich młodszych. Według rodziców na przeszkodzie stoi z kolei brak finansów i lokali.

Według uczniów główne powody formowania grup jednowiekowych, to większa swoboda w dogadaniu się dla dzieci w tym samym wieku oraz łatwość w dobraniu programu dla grupy przez nauczycieli.

CO ZROBIĆ?

Dyrektorzy postulowali zatrudnienie w każdej grupie pomocy nauczyciela.

Nauczyciele zaproponowali cały wachlarz rozwiązań. Ich zdaniem, należy: tworzyć małe grupy różnowiekowe i przygotować nauczycieli do pracy w nich; obowiązkowo zatrudniać nauczyciela wspomagającego; zapewnić bazę lokalową dla przedszkoli; przygotować atrakcyjną ofertę dla rodziców, która uświadomi im, jakie są plusem takiego rozwiązania. Samorządowcy dodali, że można to zrobić poprzez zajęcia otwarte i programy edukacyjne.

Według rodziców natomiast *mieszane* powinny być maksymalnie dwa roczniki: 3- i 4-latki oraz 5- i 6-latki. Ich zdaniem konieczna jest również dodatkowa pomoc dla nauczyciela oraz lepsze przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy w grupach różnowiekowych.

Kluczowe umiejętności dla rozwoju dziecka

Pytanie: które umiejętności z następującej listy są kluczowe dla rozwoju dziecka:

współpraca z innymi, ciekawość, samodzielność, krytyczne myślenie, cierpliwość, dyscyplina, rozpoznawanie swoich emocji, panowanie nad emocjami, wyrażanie swoich potrzeb, empatia, pewność siebie, adaptacja do nowych warunków.

Uczniowie wskazali na umiejętności kluczowe dla rozwoju dziecka poprzez przyznanie każdej z nich od 1 do 12 punktów (gdzie 1 punkt to kompetencja najmniej ważna, a 12 punktów to kompetencja najważniejsza). W ten sposób stworzono następujący ranking:

1. miejsce	współpraca z innymi	115 pkt.
2. miejsce	samodzielność	99 pkt.
3. miejsce	panowanie nad swoimi emocjami	81 pkt.
4. miejsce	cierpliwość	75 pkt.
5. miejsce	krytyczne myślenie	67 pkt.
6. miejsce	pewność siebie	65 pkt.
7. miejsce	rozpoznawanie swoich emocji	59 pkt.
8. miejsce	ciekawość	58 pkt.
9. miejsce	empatia	48 pkt.
10. miejsce	adaptacja do nowych warunków	41 pkt.
11. miejsce	dyscyplina	40 pkt.
12. miejsce	wyrażanie swoich potrzeb	32 pkt.

Kluczowe kompetencje dla nauczycieli przedszkolnych

Pytanie: jakie powinny być najważniejsze kompetencje nauczycielki przedszkolnej spośród poniższych: dobre rozumienie rozwoju dziecka, umiejętność przyjmowania perspektywy dziecka, umiejętność zadawania pytań i słuchania, realizowanie propozycji dzieci,

umiejętność rozwiązywania konfliktów, bogate słownictwo, obserwacja dzieci, rozpoznawanie potrzeb dzieci, tworzenie przestrzeni do samodzielnych działań i podejmowania decyzji przez dzieci, indywidualizacja pracy z dziećmi, nawiązywanie kontaktów z rodzicami.

Uczniowie określili również kluczowe kompetencje nauczycielki przedszkola, wybierając z listy i przyznając od 1 punktu (kompetencja najmniej ważna) do 11 punktów (kompetencja najważniejsza). Wyniki przedstawiają się następująco:

1. miejsce	dobre rozumienie rozwoju dziecka	91 pkt.
2. miejsce	umiejętność rozwiązywania konfliktów	75 pkt.
3. miejsce	umiejętność przyjmowania perspektywy dziecka	74 pkt.
4. miejsce	obserwacja dzieci	67 pkt.
5. miejsce	rozpoznawanie potrzeb dzieci	65 pkt.
6. miejsce	umiejętność zadawania pytań i słuchania	64 pkt.
7. miejsce	realizowanie propozycji dzieci	62 pkt.
8. miejsce	tworzenie przestrzeni do samodzielnych działań i podejmowania decyzji przez dzieci	52 pkt.
9. miejsce <i>ex aequo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● bogate słownictwo ● indywidualizacja pracy z dziećmi 	40 pkt.
11. miejsce	nawiązywanie kontaktów z rodzicami	30 pkt.

Dyskusja nad propozycjami rozwiązań w grupach mieszanych

W toku dyskusji w grupach mieszanych wypracowano rekomendacje dla trzech głównych podmiotów:

przedszkoli jako indywidualnych placówek, samorządów oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej.

REKOMENDACJE DLA PRZEDSZKOLI

- Przedszkole jak najbliżej miejsca zamieszkania dziecka.
- Wydłużony czas pracy przedszkola do 10 godzin (odpowiednio finansowany).
- Dodatek funkcyjny dla dyrektora szkoły, w której funkcjonuje punkt przedszkolny.
- Pomoc dla nauczyciela w opiece nad dziećmi.
- Grupy wielowiekowe, ale nie liczniejsze niż 15 dzieci.
- Podczas dłuższego pobytu w przedszkolu, zagwarantowany ciepły posiłek.
- Pomoc specjalistów wspierających dziecko i rodzinę.
- Programy edukacyjne dla rodziców.
- Więcej zajęć w terenie i aktywnych metod nauczania.
- Naturalne place zabaw: więcej zwyczajnych, prostych elementów, mniej kolorowych plastików.

REKOMENDACJE DLA SAMORZĄDU

- Przedszkole dostępne, znajdujące się blisko miejsca zamieszkania.
- Wykształcona kadra plus nauczyciel wspomagający.
- Źródła finansowania – przede wszystkim budżet centralny.
- Czas pracy przedszkola – minimum 8 godzin dziennie.
- Odpowiednia baza lokalowa i wyposażenie przedszkola.
- Elastyczne formy opieki przedszkolnej.
- Współpraca z rodzicami, nauczycielami i ze społecznością lokalną.
- Racjonalne z punktu widzenia samorządu i niezmiennie w czasie przepisy dotyczące funkcjonowania przedszkoli i alternatywnych form opieki przedszkolnej.

REKOMENDACJE DLA MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ

W tej części debaty pierwszą rzeczą, jaka pojawiła się w dyskusji, były pieniądze, których według uczestników za mało jest przeznaczanych na edukację przedszkolną. Zdaniem dyskutantów, jeśli będą odpowiednie środki, to da się zrobić wszystko, bo posiadamy dobrą kadre pedagogiczną i pomysły na pracę z małymi dziećmi. Niestety, rzeczywistość wygląda tak, że w kręgach władzy pojawiają się pomysły, których realizacja jest albo bardzo trudna, albo wręcz niemożliwa ze względu na barierę finansową. Społeczeństwo natomiast oczekuje wtedy efektów: chce realizacji tego, co się mu obiecuje.

Dotacja celowa dla przedszkoli funkcjonuje od niedawna. W porównaniu z dotacją na szkoły jest ona niewysoka. Powinna być inaczej przyznawana w dużych



ośrodkach, a inaczej w małych – przy dzisiejszym sposobie dzielenia funduszy przedszkola znajdujące się w małych miejscowościach tracą.

Pieniądze potrzebne są na doposażenie bazy lokalowej i zakup wyposażenia – chociażby np. kombinezonów dla dzieci, by nie było problemów z wyjściem na zewnątrz przy niesprzyjającej pogodzie. Ponadto powinny zostać wydzielone środki finansowe na specjalistów, którzy prowadziliby zajęcia dodatkowe, np. plastyczne i muzyczne. Nie wszyscy nauczyciele posiadają predyspozycje artystyczne, więc tego typu zajęcia realizują w okrojonym zakresie. Ważne jest również, by w placówkach dostępny był psycholog i logopeda, którzy prowadziliby zajęcia z całą grupą.

Zdaniem uczestników, należałoby również zwiększyć pulę na doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Każdy nauczyciel przedszkolny powinien się dokształcać – niestety dobre szkolenia i studia kosztują, ale wszystkim powinno zależeć na tym, by przewodnik dzieci był kreatywny, aktywny, poszukujący i cały czas się rozwijał.

Dodatkowo, w toku prac nad rekomendacjami postulowano również, aby nauczyciel miał stabilne podstawy do swojej pracy w postaci stałych podstaw programowych. Nie może być tak, że co chwila są one zmieniane. Ponadto, zdaniem dyskutantów nauczyciel powinien móc elastycznie podchodzić do swojej pracy, a nie sztywno trzymać się wyznaczonych ram. Z zakresu systemowych zmian uczestnicy zaproponowali również wprowadzenie ustawowego obowiązku przedszkolnego od 3. roku życia oraz obowiązkową pracę w grupach różnowiekowych.





Rola nauczyciela w niwelowaniu barier edukacyjnych

Raport z debaty publicznej, zrealizowanej
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.
Głogów, 22 maja 2018

Zofia Grudzińska
maj 2018

Spis treści / Rozdział III

Wprowadzenie	25
Opis procesu	27
Raport z debaty	27
• Uczennice i uczniowie	27
• Nauczycielki i nauczyciele	28
• Dyrektorki szkół i samorządowcy	29
• Dyskusja nad propozycjami rozwiązań w grupach mieszanych	29
• Własne postanowienia uczestników debaty	29
Podsumowanie	31
Załącznik nr 1: Materiały informacyjne dla uczestników	31



WPROWADZENIE

Wielkich problemów edukacji nie rozwiążą komputery, lecz dobrzy nauczyciele i dobre treści kształcenia¹.

Artykuł 70. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia każdemu obywatelowi *powszechny i równy dostęp do wykształcenia*. W rzeczywistości, z równością dostępu bywa różnie. Wydawałoby się, że istnienie *darmowych szkół publicznych*, w których dzieci i młodzież uczy się odgórnie ustalonych treści edukacyjnych pod kierunkiem wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, prawo to realizuje. Mimo to żyjemy w świecie, w którym uwarunkowania społeczne i ekonomiczne nie sprzyjają likwidacji nierówności w dostępie do edukacji.

Tzw. bariery edukacyjne mogą powstawać na tle zjawisk o charakterze ekonomicznym (ubóstwo), społecznym (wykluczenie, nieporadność wychowawcza),

ale i światopoglądowym (wynikające z funkcjonowania stereotypów dotyczących płci, rasy, religii, czy orientacji seksualnej).

Pomimo deklarowanego egalitaryzmu społeczeństwa polskiego, istnieją znaczące różnice w wynikach edukacyjnych pomiędzy dziećmi wychowanymi w rodzinach dobrze sytuowanych ekonomicznie i posiadających bogate zasoby kulturowe a tymi mniej zasobnymi w różnego rodzaju kapitały. W rodzinach o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (SES) dzieci od początkowych lat mają lepszy start, a ich szanse na sukces rosną z wiekiem – dzięki szerszemu dostępowi do edukacji nieformalnej, stymulacji rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i społecznego w życiu rodzinnym czy edukacji pozaszkolnej. Udokumentowany jest też związek sukcesu edukacyjnego dziecka z poziomem wykształcenia rodziców².

Z kolei ubóstwo wpływa na wyniki edukacyjne negatywnie, zarówno ze względu na gorsze warunki rozwoju psychofizycznego dziecka (np. niedożywienie), ale i w związku z brakiem możliwości zapewnienia dziecku

1. Mayor F., *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, 2001, str. 311.

2. Rószkiewicz M., Sączuk K. (red.), *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Badanie panelowe gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015. <http://eduentuzjasci.pl/badanie/235-uwarunkowania-decyzji-edukacyjnych-badanie-panelowe-gospodarstw-domowych.html>. [dostęp z dnia 30.05.2018].

dostępu do kultury, czy to przez niedocenywanie jej wartości (np. niski poziom czytelnictwa w rodzinach o niższym SES) czy niedostatki materialne. Różnice pogłębiają się w wyniku gorszego dostępu do opieki przedszkolnej, a następnie na starcie edukacji szkolnej³.

Należy z pewnością zaznaczyć, że po transformacji ustrojowej w roku 1989 szanse edukacyjne młodzieży i dorosłych znacząco wzrosły, czego wyrazem jest wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkoły średniej (70%) czy też rewolucyjnym, bo ponad trzykrotnym wzrostem liczby osób uzyskujących wykształcenie na poziomie wyższym. Równoległe wzrastał systematycznie poziom kwalifikacji nauczycieli.

Natomiast jako hamulce procesu wyrównywania szans można wskazać takie czynniki, jak m.in. spadek udziału edukacji w PKB, niski poziom uczestnictwa dzieci w wychowaniu przedszkolnym czy brak możliwości udziału uczniów w zajęciach pozalekcyjnych. Ważnymi czynnikami utrwalającymi istnienie barier edukacyjnych są też „*błędy w organizacji sieci szkolnej i trudności w dowożeniu dzieci i młodzieży do szkół, brak programu rozwoju edukacji ustawicznej, niski status ekonomiczny i zawodowy nauczycieli oraz słabości systemu edukacji nauczycielskiej, a także przynależność do grupy społecznej, ograniczającej awans edukacyjny i społeczny, a w konsekwencji nasilającej segregację uczniów i petryfikującej strukturę społeczną*”⁴.

W sytuacji, w której samorządność szkół i partnerstwo z rodzicami pozostaje przeważnie w sferze deklaracji i postulatów – ograniczana zarówno przez niesprzyjające tendencje polityki oświatowej, jak i wciąż niski poziom świadomości obywatelskiej – mamy do czynienia z kryzysem szkoły jako organizacji i jako środowiska społecznego rozwoju. Funkcje szkoły wykraczające poza te ściśle dydaktyczne są często niedoceniane lub zbywane sformalizowanymi procedurami. Szkoda również, że w niewielu ośrodkach zadania te są odpowiednio pielęgnowane i wykorzystuje się związki ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym.

Wyrównywanie szans edukacyjnych to zadanie do wykonania przede wszystkim na szczeblu edukacji przedszkolnej. Niestety, w polskich realiach jest to trudne ze względu na nierównomierny rozkład sieci placówek przedszkolnych i brak obowiązku przedszkol-

nego. W tym kontekście ciężar ten przeniesiony jest na szkołę podstawową. Co prawda *za iluzję można uznać przekonanie, że edukacja sama zlikwiduje nierówności w dostępie do edukacji*⁵, ale nie można z tego powodu rezygnować z angażowania placówek edukacyjnych do walki z tym problemem.

W literaturze przedmiotu identyfikuje się sześć rodzajów działań, poprzez jakie nauczyciel może pomóc pokonać bariery w dostępie do edukacji:

1. ekonomiczne (pomoc w pozyskiwaniu stypendiów, dofinansowań, dożywiania itp.)
2. środowiskowe (asysta w dowożeniu do szkoły, współpraca z rodzicami, integracja środowiska lokalnego)
3. psychologiczne (kształtowanie umiejętności społecznych, wzmacnianie aspiracji edukacyjnych, poczucia własnej wartości, stosowanie oceniania kształtującego)
4. edukacyjno-zawodowe (doradzanie w wyborze zawodu)
5. społeczno-kulturowe (prowadzenie kół zainteresowań, zajęć pozalekcyjnych)
6. szkolno-oświatowe (organizowanie zajęć wyrównawczych, stosowanie metody projektu, przygotowywanie autorskich programów)⁶.

Warto się zastanowić, jak wygląda w społecznym odczuciu hierarchia tych działań. Według przedstawionych przez Miko-Giedyk badań nauczycieli, najczęściej angażują się oni w działania szkolno-oświatowe i społeczno-kulturowe. Równocześnie oczekują od organu prowadzącego wyłącznej odpowiedzialności i wsparcia w obszarze działań ekonomicznych i środowiskowych.

Skoro nauczyciele mają największą rolę w zadaniu wyrównywania szans edukacyjnych, warto więc zadać pytanie, czy sami zdają sobie z tego sprawę i czy czynnie akceptują te zadania. Kolejną kwestią do rozważenia jest pytanie, czy są do tego przygotowani i czy mają do tego motywację oraz czy otrzymują wsparcie w realizacji tego zadania. Eksperci twierdzą, że spadek pozycji społecznej nauczyciela wpływa ujemnie na jego możliwości działania na rzecz wyrównywania szans, np. w wyniku innych oczekiwań wobec jego pracy czy postawy rodziców⁷.

Kowalewski twierdzi, że *istotą wyrównywania szans edukacyjnych jest nauczanie zróżnicowane i pełna indywidualizacja treści kształcenia uwzględniająca tempo pracy podopiecznego i jego styl uczenia się*⁸. Nauczyciele

3. Sadura P. (red.), *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa: Fundacja Amicus Europae, 2012, s., 12-14. http://www.feswar.org.pl/fes2009/pdf_doc/raport-3.pdf. [dostęp z dnia 30.05.2018].

4. Banach C., *O równości szans w polskim systemie edukacji i w polityce społecznej*. Kraków: Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2005, s., 36. <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/1599>. [dostęp z dnia 30.05.2018].

5. Ibidem.

6. Miko-Giedyk, J., *Motywacja nauczycieli szkół wiejskich do wyrównywania szans edukacyjnych*, w: *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 2014 r. s. 149-173. przypis 7: ibidem.

7. Miko-Giedyk.

w procesie kształcenia uzyskują wiedzę i nabywają umiejętności, umożliwiające prowadzenie takich działań pedagogicznych. Należy się zastanowić, czy rzeczywistość szkolna wspiera, czy też utrudnia ich prowadzenie. W obszarze zainteresowania znajdzie się też pytanie o to, w jakim stopniu znaczące jest podjęcie działań w celu podniesienia wiedzy nauczycieli o barierach edukacyjnych i jakie działania będą w tym celu stosowane.

- Jak administracyjny i pomocniczy personel szkolny mógłby w tym uczestniczyć?

Samorząd oraz dyrektorzy i dyrektorki placówek edukacyjnych

- W jaki sposób można na poziomie działań gminy wspierać te dzieci, które doświadczają barier edukacyjnych z przyczyn pochodzenia społecznego?
- Czy można stworzyć system motywowania nauczycieli i szkół do działań na rzecz zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów doświadczających barier edukacyjnych?

OPIS PROCESU

Debata, która odbyła się 23 maja w Miejskim Centrum Wspierania Rodziny w Głogowie, nie tylko postawiła uczestnikom pytanie, jak powinna się realizować tytułowa *rola nauczyciela w niwelowaniu barier edukacyjnych*, ale wezwała też do zastanowienia, co mogą zrobić w tym obszarze wszyscy interesariusze edukacji.

W debacie uczestniczyły cztery grupy reprezentujące głównych interesariuszy edukacji: uczniowie i uczennice (13 osób), rodzice (5 osób), asystentki rodziny (5 osób), nauczyciele i nauczycielki (11 osób) oraz przedstawiciele samorządu, z zastępcą prezydenta miasta Bożeną Kowalczykowską na czele (5 osób) oraz dyrektorzy i dyrektorki szkół oraz ośrodków wsparcia – Powiatowego Centrum Pieczy Zastępczej i Miejskiego Centrum Wspierania Rodziny (6 osób). W sumie w debacie uczestniczyły 53 osoby, włączając moderatorów i obserwatorów.

Sformułowano następujące pytania do poszczególnych grup interesariuszy:

Uczennice i uczniowie

- Od czego zależy, czy pomoc uczniom, których sytuacja życiowa nie sprzyja nauce, będzie udana?
- Co może zrobić nauczyciel? Czy uczniowie mogą nauczycielom w tym jakoś pomóc?

Rodzice

- Jak rodzice mogą wspierać szkołę lub nauczycieli w pomaganiu uczniom, których sytuacja życiowa nie sprzyja nauce?
- Czy można ze wsparciem wyjść poza szkołę i kto mógłby w tym pomóc?

Nauczyciele i nauczycielki

- *Wspieranie uczniów w emancypowaniu przez edukację*: jak widzicie swoje możliwości w realizacji takiego zadania?

RAPORT Z DEBATY

Wszystkie grupy przeprowadziły własną diagnozę problemu, odwołując się do własnych doświadczeń. Debatujący korzystali z zaproponowanej przez organizatorki uproszczonej wersji *metaplanu*, analizując problem w czterech krokach: (1) jak jest?; (2) jak być powinno?; (3) dlaczego nie jest tak, jak powinno być?; (4) co trzeba zrobić, aby tak było? Poniżej zaprezentowano najważniejsze wnioski z dyskusji.

Uczennice i uczniowie

Debatę przy stoliku uczniowskim otworzyło bardzo proste stwierdzenie: są uczniowie *lepsi* i *gorsi* – zarówno pod kątem wyników w nauce, jak i zachowania. Młodzież zauważyła zjawisko nierównego traktowania tych, których wygląd wskazuje na gorszą sytuację materialną. Uczniowie mówili, że tzw. liderem klasy jest najczęściej uczeń źle się zachowujący, że pojawia się poczucie niepewności, a nauczyciele nie wykazują żadnej inicjatywy, by zmierzyć się z tymi problemami. Uczniom *slabym* brak jest motywacji do zmiany swojej pozycji – częściowo przez brak wsparcia i pozytywnych motywacji od nauczycieli, ale też czasem ze względu na zastraszenie i nękanie publiczną krytyką.

Przyczyną tego stanu rzeczy (poza różnicami materialnymi) bywają też ukrywanie problemu, presja środowiska manipulowanego przez *liderów*, pretensje otoczenia (również rodziców) i zwracanie uwagi wyłącznie na stopnie, a nie inne sukcesy czy możliwości uczniów.

8. Kowalewski T., *Wybrane sposoby wyrównywania szans edukacyjnych. w: społeczne a wzrost gospodarczy*, 2009, nr 14, s., 440-450.



Uczniowie uważają, że poprawę sytuacji mogłyby zapewnić już tak skromne środki, jak zwiększenie liczby zajęć integrujących, więcej rozmów z nauczycielami i rodzicami, mobilizowanie uczniów słabszych przez troskę, a nie pretensje i wywieranie presji oraz pomoc w nauce ze strony rówieśników. Należy więc zmienić podejście do uczniów osiągających gorsze wyniki, dać wszystkim szansę na integrację i wspólne działania. Ale uczniowie zwracają też uwagę na konieczność zatrudniania profesjonalnych nauczycieli, którzy potrafiliby wymagać stosownie do możliwości podopiecznych i proponować im interesujące formy pracy na lekcji. Szkoły zaś powinny dbać o apolityczność i organizowanie wielu wspólnych akcji dla całego środowiska.

To był najbardziej zróżnicowany – jeśli chodzi o uczestników dyskusji - stolik, z niebywale interesującymi spostrzeżeniami. W późniejszych debatach mieszanych punkt widzenia młodych wpłynął istotnie na formułowanie ostatecznych propozycji i z pewnością zmienił postawy wielu dorosłych partnerów w debacie.

Rodzice

W grupie rodziców debatowali również asystenci rodzinni. W tym zespole zauważono zarówno brak partnerskiego traktowania rodziców przez szkoły, a z drugiej strony fakt, że rodzice czasem nie dostrzegają konieczności realizacji swojej funkcji wychowawczej. Dzieje się tak ze względu na to, że są obciążeni obowiąz-

kiem pomagania dzieciom w nadrobieniu zaległości szkolnych. Brak jest także wartościowej oferty informacyjnej i warsztatowej, skierowanej do tej grupy, rodziców się nie słucha i etykietuje, a z drugiej strony sami rodzice nie podejmują prób integracji. Wielu rodziców nie uczestniczy w spotkaniach szkolnych. Poza tym w szkołach dzieci są etykietowane, pedagodzy nie stosują pozytywnych wzmocnień, jedynie wytykają błędy.

Częściowo sytuacja ta wynika nie tylko z braku oferty wydarzeń integrujących, ale i powszechnego tempa życia i zmieniających się wartości. Zauważono spadek zaufania do nauczycieli, powiązany z presją rankingu szkół.

Wnioskowano przede wszystkim o działania wspierające integrację rodziców i podniesienie świadomości o wartościach, które obecnie są zaniedbane. Dyrektorzy i nauczyciele powinni wykazać większą znajomość potrzeb dzieci. Rodzice i młodzież powinni być traktowani jak partnerzy, a informacje powinny być przekazywane rodzicom w sposób zrozumiały.

Zdaniem rodziców, osiągnięcie tych celów może być możliwe poprzez: zmianę form kontaktu szkoły z rodzicami na bardziej efektywne i interaktywne, większą liczbę spotkań indywidualnych z rodzicami z dbałością o pozytywne przekazy, lepsze przygotowanie nauczycieli w zakresie umiejętności miękkich (przede wszystkim komunikacji, zwiększenie liczby nauczycieli wspierających i zmniejszenie liczebności klas czy też wspieranie uczniów w gorszej sytuacji materialnej przez lepiej sytuowanych rodziców.

Nauczycielki i nauczyciele

Ta grupa skoncentrowała się przede wszystkim na funkcjonowaniu procesu edukacyjnego: wzięli na warsztat podstawę programową, jednoznacznie wskazując, że dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jej zakres jest fikcją. Zauważyli słabą frekwencję dzieci szczególnie *słabszych*, na którą rodzice nie reagują, a także brak skutecznych procedur egzekwujących obecność dzieci w szkole. Nauczanie indywidualne, prowadzone w domach, skutkuje izolacją dziecka oraz brakiem dostępu do zajęć dodatkowych. Utrudniony lub zgoła niemożliwy jest udział w zajęciach pozaszkolnych dzieci dojeżdżających z wsi i miasteczek. W narastaniu barier edukacyjnych ma swój udział zjawisko nierównego startu wynikającego zarówno z sytuacji materialnej, jak i poziomu wykształcenia.

Przyczyny tych zjawisk to m.in. kierunek obecnej reformy edukacji, niewydolność finansowa szkół w zatrudnianiu specjalistów oraz nauczycieli wspierających, trudność zatrudnienia specjalistów w tak małym wymiarze godzin oraz niska świadomość wychowawcza rodziców.

Sytuację można zmieniać poprzez zwiększenie samodzielności dyrektorów szkół w dysponowaniu budżetem placówki, by po wykonaniu diagnozy potrzeb, środki mogły być wykorzystywane adekwatnie. Nauczyciele powinni być traktowani jak partnerzy przez organy edukacyjne, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz organa samorządowe. Poza tym konieczna jest skuteczniejsza pedagogizacja rodziców, tzn. upowszechnianie wśród nich wiedzy na temat wychowania i edukacji.

Narzędziem naprawy może być przede wszystkim skierowanie bonu oświatowego bezpośrednio do dyrektora. Tak jak i u rodziców, również i w tej grupie pojawił się wniosek o realizowanie nauczania indywidualnego na terenie szkoły. Nauczyciele domagają się też zwiększenia godzin, przeznaczonych na rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych i uzdolnień uczniów oraz zajęcia integracyjne i wychowawcze. Zauważono również potrzebę zatrudnienia większej liczby nauczycieli wspierających. W zakresie poprawienia dyscypliny, grupa ta sugeruje sformułowanie procedur regulujących obowiązek obecności rodziców na zebraniach w szkołach. Padła też propozycja zróżnicowania świadectw dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dyrektorki szkół i samorządowcy

Spostrzeżenia dotyczące obecnej sytuacji, dokonane przy tym stoliku są o tyle cenne, że dają obraz całej gminy. Członkowie tego zespołu wskazali na niską świa-

domość wychowawczą w rodzinach, przy jednoczesnej słabej komunikacji placówek gminnych. Dostrzegli dyskryminację dzieci w gorszej sytuacji materialnej, ale i również ze względu na przynależność etniczną (w mieście jest wielu Romów i Ukraińców) oraz religijną. Na plus zaliczono istnienie programów wspierania.

Jako przyczyny negatywnych zjawisk wskazywano przede wszystkim brak czasu zarówno w rodzinach, jak i w szkole na działania wychowawcze (w szkole zidentyfikowano przyczyny m.in. w przeładowanej podstawie programowej – nauczyciele przeznaczają godziny wychowawcze na realizację programu przedmiotowego). Podobnie jak nauczyciele, ta grupa krytykowała izolację dzieci poprzez nauczanie indywidualne, a także wskazała na brak narzędzi, które szkoły mogłyby wykorzystywać w działaniach na rzecz likwidowania barier edukacyjnych. Nie zawsze też szkoły wykorzystują finanse na celowe doskonalenie nauczycieli w zakresie tych problemów.

Postulowano wprowadzenie terapii dla rodzin oraz przywrócenie nauczania indywidualnego prowadzonego w szkołach. Pojawiły się też pomysły wprowadzenia obowiązkowych lekcji etyki w szkołach – w miejsce obecnych katechez, które miałyby powrócić do parafii. Wskazano na celowość wprowadzenia superwizji dla nauczycieli, przy jednoczesnym monitorowaniu podwyższania poziomu ich wykształcenia. W tym celu wskazywano na konieczność osiągnięcia większej stabilizacji zatrudnienia nauczycieli i zatrzymania reform systemu edukacji. Poza tym nawoływano również do zmian w kodeksie rodzinnym, które umożliwiłyby wypracowanie procedur obligujących rodziców do wypełniania obowiązków rodzicielskich, a także stworzenie systemu wsparcia interdyscyplinarnego. Za użyteczne narzędzie uznano też przeprowadzenie diagnozę systemu wartości nauczycieli, uczniów i rodziców.

Dyskusja nad propozycjami rozwiązań w grupach mieszanych

Praca w grupach mieszanych, złożonych z przedstawicieli wszystkich grup interesariuszy, skupiała się już na konkretnych pomysłach, diskutowanych na bieżąco i komentowanych, a czasem modyfikowanych przez innych członków grupy. Propozycje formułowane były w odniesieniu do sześciu wyróżnionych podmiotów: (1) nauczycielek i nauczycieli; (2) uczennic i uczniów; (3) dyrekcji szkół; (4) rodziców; (5) organów prowadzących i (6) centralnych władz oświatowych (Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratoriów czy wizytatorów).

Niektóre z postulatów zgłaszanych w dyskusjach w grupach homogenicznych zostały na tym etapie zmodyfikowane, z niektórych zrezygnowano wskutek informacji czy argumentów dostarczanych przez przedstawicieli innej grupy interesariuszy edukacji. Ostatecznie uzgodniono następującą listę wniosków:

Uczennice i uczniowie powinni:

- zgłaszać problemy dorosłym – nauczycielom, rodzicom czy dyrektorom
- organizować akcje szkolne i zachęcać całą społeczność do uczestnictwa
- nie traktować nauczycieli jako wrogów, integrować się z nimi
- zmienić swoją świadomość poprzez branie udziału w różnych działaniach, np. wolontariacie
- wypracować systemy motywujące uczniów
- podejmować aktywność rówieśnicze, jak np. samopomoc w nauce
- brać udział w zajęciach edukacyjnych
- przejawiać postawę tolerancji, współpracy i oferować pomoc koleżeńską

Rodzice powinni:

- podejmować wspólne rodzicielskie inicjatywy
- wykazywać otwartość na terapię
- świadomie wykonywać swoje obowiązki rodzicielskie i podnosić kompetencje wychowawcze
- współuczestniczyć w tworzenie procedur szkolnych i je monitorować
- integrować się, by poznać też inne dzieci
- rozwiązywać problemy między sobą
- nie wywierać presji na dzieci w kierunku osiągnięcia sukcesów
- wspierać anonimowo uczniów w trudnej sytuacji materialnej

Nauczycielki i nauczyciele powinni:

- rozwijać kompetencje komunikacyjne – zarówno w odniesieniu do uczniów, ale i do siebie nawzajem
- stosować atrakcyjne, różnorodne formy zajęć, oparte również na edukacji nieformalnej
- nie faworyzować uczniów
- podjąć działania w kierunku uruchomienia systemu superwizji
- rozmawiać z uczniami, aby poznawać ich potrzeby
- uatrakcyjnić zajęcia z rodzicami
- zwiększyć autonomię uczniów, wspierać ich inicjatywy, dawać wolną rękę
- nie bagatelizować zgłaszanych problemów
- wykazywać empatię, podchodzić indywidualnie do rodziców i uczniów

- traktować rodziców jak partnerów, angażować ich we wspólne rozwiązywanie problemów

Dyrektorki i dyrektorzy powinni:

- organizować atrakcyjne w formie zajęcia integracyjne dla rodziców
- organizować więcej zajęć opartych na edukacji nieformalnej, angażujących uczniów
- wspierać inicjowanie wspólnych inicjatyw
- dać więcej swobody samorządom uczniowskim, zapytać uczniów o to, co jest dla nich ważne
- podjąć działania dążące do integracji kadry nauczycielskiej
- brać udział w życiu szkoły, nie zamykać się w gabinetach
- sporządzić diagnozę systemu wartości
- wypracować narzędzia i procedury dotyczące trudnych sytuacji
- zwiększyć czas przeznaczony na działania wychowawcze
- sfinansować superwizje dla nauczycieli
- zorganizować system wsparcia dla rodzin z trudnościami

Samorząd powinien:

- zorganizować obowiązkowe superwizje dla nauczycieli
- zwiększyć liczbę nauczycieli wspomagających
- zwiększyć możliwość udziału rodziców w formach doskonaląco-wspierających
- wspierać finansowo inicjatywy szkolne
- zmniejszyć liczbę uczniów w klasie
- stworzyć zespoły interdyscyplinarne do rozwiązywania problemów
- zwiększyć liczbę psychologów i pedagogów w szkołach – psycholog powinien być w każdej szkole

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sejm powinny:

- wznowić nauczanie indywidualne w szkołach
- wycofać ocenianie przedmiotów typu plastyka, muzyka czy wychowanie fizyczne
- zmniejszyć maksymalny limit uczniów w oddziale
- zmienić przepisy w kodeksie rodzinnym, aby umożliwić egzekwowanie obowiązków rodzicielskich
- odchudzić podstawę programową
- nie zmniejszać liczby zajęć w siatce godzin
- usunąć zajęcia z religii ze szkół
- monitorować prowadzenie zajęć z etyki
- zatrzymać reformy edukacji
- ustabilizować zatrudnienie nauczycieli

Członkowie wszystkich zespołów mieszanych rekomendowali gruntowną reformę systemu edukacji (mimo, że ta obecnie wprowadzana jeszcze się nie skończyła), twierdzili bowiem, że modyfikacji wymaga zarówno *przeładowana* podstawa programowa, jak i przestarzałe sposoby pracy nauczycieli. Postulowali zwiększenie pola autonomii szkół i nauczycieli, tak by mieli oni możliwość spełniania autentycznych potrzeb uczniów. Jednocześnie utrzymano oczekiwania skierowane do nauczycieli, którzy powinni pracować nad własnymi kompetencjami – szczególnie nad komunikacją oraz sposobami wspierania i motywowania uczniów *starszych*.

Własne postanowienia uczestników debaty

Ważnym elementem zamykającym dyskusję była run-da podsumowująca, w której każdy z uczestników miał odnieść wnioski z debaty do swojego osobistego doświadczenia. Wszyscy zapisali to, co sami zamierzają konkretnie zrobić w sprawie istnienia nierówności w dostępie do edukacji. Pojawiły się takie deklaracje, jak: *zacznę pomagać koleżance, która tego potrzebuje, zorganizuję zajęcia integracyjne w klasie czy wprowadzimy zmiany w funkcjonowaniu samorządu*. Przedstawiciel samorządu zaplanował *zwiększenie nadzoru nad dyrektorami w zakresie omawianego problemu*, a nauczyciele obiecali sobie *więcej rozmów z uczniami, również na tzw. błahe tematy, rozmowy z rodzicami na temat tego, że wszyscy jesteśmy równi czy zmotywowanie rodziców do udziału w wywiadówkach*. Padło też zobowiązanie do *zorganizowania zajęć dla uczniów o równości i poruszenia problemu na godzinie wychowawczej*. Jeden z rodziców obiecuje *wspierać szkołę i nauczyciela*. Ktoś inny postanowił, żeby *gorszych uczniów, którzy źle się czują w innym towarzystwie, zachęcić do zapoznania się z kimś, z kim czuje się dobrze*.

PODSUMOWANIE

Ostatnio na temat edukacji prowadzi się wiele debat – mniej lub bardziej formalnych, lepiej lub gorzej prowadzonych. W opinii organizatorów i uczestników debaty w Głogowie taki format jak ta *debata stolika* bardzo dobrze się sprawdza. Podnoszono również, że można było wypracować również rozwiązania lokalne, nie rezygnując z kierowania wniosków do instytucji centralnych.

Z praktycznego punktu widzenia zgłaszano potrzebę zwiększenia czasu na dyskusję (wskazane byłoby więc może organizowanie wydarzenia całonocnego, z nieco dłuższą przerwą na lekki posiłek). Ponadto, nie wystarczy jedna rozmowa – potrzebne są cykliczne spotkania,

aby na bieżąco dyskutować i elastycznie reagować na zmieniające się oczekiwania młodych ludzi, rynku pracy i świata.

Debatowanie w gronie wszystkich zainteresowanych stron okazało się wielką zaletą tej formy dyskusji. Samorządowcy, nauczyciele i rodzice przekonali się, że z młodymi *da się rozmawiać*, a nawet byli pod dużym wrażeniem ich dojrzałości i odpowiedzialności. Z kolei uczniowie zauważyli, że potrafią przekazywać swoje spostrzeżenia nie tylko rówieśnikom, co bardzo ich zachęciło do kontynuowania tego rodzaju praktyk.

Debatowano na temat nierówności wynikających z różnic w statusie społeczno-ekonomicznym, ale specyfika lokalna sprawiła, że poruszano też inne przyczyny barier edukacyjnych. Okazało się, że w pewnym stopniu temat ten obnaża dysfunkcje całego polskiego systemu edukacji. Dlatego w trakcie diagnozy stanu obecnego i jego źródeł pojawiały się oceny i żądania przekrojowe: niedostateczny nacisk na rozwijanie kompetencji miękkich, złe przygotowanie nauczycieli, słaby dialog między szkołą a rodzicami czy przeładowanie podstawy programowej.

ZAŁĄCZNIK NR 1: Materiały informacyjne dla uczestników

Definicja problemu

Wiadomo, że chociaż *wszyscy są równi*, to nie wszyscy są tacy sami i nie wszyscy dostają po równo. W szkole też są uczniowie mniej lub bardziej uzdolnieni do nauki tego czy tamtego przedmiotu. Ale są też inne nierówności. Wiele z nich wynika z tzw. statusu socjoekonomicznego (SES) rodziny, w jakiej urodziło się i wychowuje dziecko.

Dzieci, które nie otrzymują odpowiedniego wsparcia psychicznego, emocjonalnego, materialnego oraz merytorycznego w domu, mogą wskutek tego osiągać gorsze wyniki w nauce. Nie jest to oczywiście regułą. Brak odpowiednich kompetencji rodziców oznacza, że jedyną instytucją mogącą udzielić im wsparcia jest szkoła. Wielu ekspertów uważa, że największą rolę w zadaniu wyrównywania szans edukacyjnych mają nauczyciele.

Jednocześnie, dla nauczycieli uczniowie o słabym przygotowaniu do szkoły i niskiej motywacji do nauki, pochodzący z rodzin biednych, słabo wykształconych i zmarginalizowanych, stanowią problem. Nie otrzymują pozytywnych ocen, a ich zachowanie czasem sprawia

dotatkowe kłopoty. Uczniowie często kwalifikowani są jako *trudni*. Środki, jakimi szkoła usiłuje skłonić ich do nauki i pomóc im w lekcjach, często zawodzą. Są to przede wszystkim: zajęcia wyrównawcze oraz tzw. *kontrakty*, które uczeń zawiera z nauczycielem w obecności rodzica, zobowiązujące do poprawy zachowania. Mimo to, niektórzy eksperci uznają zajęcia pozalekcyjne za jeden z najważniejszych sposobów wyrównywania szans pod warunkiem, że oferta jest dostosowana do potrzeb i jednocześnie pozbawiona etykietowania (np. określenia *zajęcia wyrównawcze*).

Jakie skutki przynosi to zjawisko?

Dzieci i młodzież, którzy znajdują się w opisanej sytuacji, ponoszą szkody natury psychologicznej: spada im poczucie własnej wartości i wiara we własne siły. Są też skutki społeczne – uczniowie o gorszej pozycji w szkole, powtarzający klasy, często wypadający ze szkół tzw. pierwszej szansy i przetrzucani do szkół dla dorosłych, będą stanowić w przyszłości spory odsetek ludzi gorzej wykształconych, którzy będą mieć problemy ze zdobyciem odpowiednich kwalifikacji i z otrzymaniem pracy. Zasilają grupę tzw. NEET (Not in Education, Employment, or Training), czyli tych młodych ludzi, którzy nie pracują i się nie uczą.

Diagnoza sytuacji

Przyczyny niedostosowania uczniów do szkolnych wymagań wynikają z:

- **DUŻYCH PODZIAŁÓW SPOŁECZNYCH.** Często dzieci osób ubogich są gorzej traktowane w szkole niż dzieci zamożne i to zarówno przez nauczycieli, jak też rówieśników. Dotychczas rozważania nad nierównościami koncentrowały się nad sytuacją dzieci wiejskich. Obecnie wzrost aglomeracji wielkomiejskiej i degradacji niektórych miasteczek powoduje, że *trudni uczniowie* pojawiają się coraz częściej w miastach, a nie na wsi – czego często badacze nie zauważają.

- **FILOZOFII SZKOŁY.** W szkole dominują przeładowane, nieciekawe dla dzieci programy nauczania, nudne lekcje prowadzone techniką podającą. Zadaje się dużo prac domowych, którym mogą sprostać jedynie ci, którzy mają wsparcie rodziców. Zamiast współdziałać, uczniowie konkurują między sobą, a oceny dyscyplinują, a nie wspierają.
- **ZASAD OCENY SZKOŁY.** Dokonuje się jej na podstawie wyników testów egzaminacyjnych, co sprzyja trosce o uczniów dobrych, a nie słabych. Wskaźnik EWD (Edukacyjna Wartość Dodana) jest mniej popularny w tworzeniu opinii na temat szkoły, ponadto też powstaje na podstawie testów, które w niepełny sposób oceniają rozwój ucznia.

Nauczyciele a bariery edukacyjne

- **SYTUACJA ZAWODOWA.** W wielu szkołach są oceniani wyżej, jeśli uczniowie mają wysokie oceny. Bardziej *opłaca* się więc poświęcić czas dobrym uczniom niż *marnować* czas na ucznia, który nie chce się uczyć.
- **BRAK WSPARCIA.** Są często osamotnieni w zadaniu, jakim jest indywidualizowanie wymagań wobec uczniów, szczególnie tych *trudnych* oraz w pracy z *trudnymi* rodzicami (brak wystarczającej pomocy psychologów i zrozumienia ze strony władz, że nie ze wszystkimi dziećmi można osiągać sukcesy w olimpiadach).
- **KOMPETENCJE.** Wiedza nauczycieli na temat przyczyn, objawów i skutków różnicowania społecznego bywa zbyt mała, w czasie studiów nie poświęca się na to dużo czasu.
- **NARZĘDZIA PEDAGOGICZNE.** W zakresie instrumentów stosowanych przez nauczycieli leży przede wszystkim dyscyplinowanie uczniów do nauki, wyszukiwanie niewiedzy i błędów. Tradycyjnie uważa się, że od wychowania czy motywowania do nauki są rodzice, a od opieki społecznej jest pedagog szkolny. Nauczycielowi brak czasu i wsparcia, by aktywnie wypełniać te zadania.



Rola rodziców w niwelowaniu barier edukacyjnych

Raport z debat akademickich oraz
debaty publicznej, zrealizowanej
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.
Rogóż, 10 października 2018

Zofia Grudzińska
październik 2018

Spis treści / Rozdział IV

Wprowadzenie	34
Debata deliberatywna - Opis procesu	34
Raport z debaty	36
Pierwsza runda - Pytania do poszczególnych grup interesariuszy oświaty	36
Rekomendacje - Gminny program dla szkół współpracujących	37
Termometr sukcesu - Jak oceniamy szansę wdrożenia naszego pomysłu?	37
Podsumowanie	38



WPROWADZENIE

O tym, że znaczenie rodziców dla przebiegu procesu edukacji ich dzieci wykracza poza zakres minimum - pomocy w odrabianiu prac domowych i monitorowania procesów wychowawczych – mówi się w Polsce coraz głośniejszy i częściej. Zbyt wiele jest jednak w publicznym dyskursie o roli rodziców w edukacji narracji z *dwóch stron barykady*, wzajemnego wyliczania zaniedbań i roszczeń. Również w wielu debatach organizowanych w formie panelu nieliczni rodzice i nauczyciele, powołani do roli *ekspertów*, dostają szansę upublicznienia swoich poglądów, co rzadko prowadzi do decyzji, które mogłyby owocować konkretnymi zmianami. Dobre praktyki, o których była mowa podczas debat akademickich, opisanych na końcu tego raportu, zdecydowanie zbyt wolno się rozprzestrzeniają, co jest z jednej strony spowodowane rozproszeniem środowisk edukacyjnych, z drugiej – deficytem chęci ze strony poszczególnych interesariuszy systemu oświaty, by przełamywać zastaną rzeczywistość.

Na tym tle trzeba docenić formułę debaty angażującej wszystkich uczestników procesów edukacyjnych. Struktura debaty o roli rodziców w edukacji była jasno określona i zrozumiała, dodatkowo wspomagana pyta-

niami o charakterze na tyle otwartym, by stymulować swobodną wymianę zdań. Moderatorzy przy poszczególnych stolikach mieli za zadanie czuwać, by wymiana nie zamieniła się w tak często spotykany przy takich dyskusjach *koncert zażaleń*. Kierowali dyskusją prowadząc ją przez etapy diagnozy stanu obecnego, określenia kształtu stanu pożądanego do najważniejszej fazy: formułowania sposobów dojścia do owej zamierzonej przyszłości.

Debata w Rogożu zakończyła się stworzeniem programu współpracy szkół. Wypracowali go razem uczniowie i uczennice, nauczyciele i nauczycielki, zarządzający szkołami a także decydujący o edukacji politycy samorządowi.

DEBATA DELIBERATYWNA - OPIS PROCESU

W debacie wzięło udział 45 osób, w tym jedenaścioro uczniów i uczennic, ośmioro rodziców, dwunastka nauczycieli, dyrektorki wszystkich czterech szkół gminnych (szkoły podstawowe, w tym dwie z oddziałem gimnazjalnym), a ze strony władz i samorządu gminy: kierowniczką GOPS Elżbieta Świągół, wójt gminy Marek Wolszczak wraz ze swym

zastępcą Jackiem Janowskim, radny Andrzej Biller oraz kandydujący na stanowisko burmistrza Nidzicy Leszek Śpiewak.

Uczestnicy otrzymali przed debatą następujący materiał informacyjny:

Współpraca większości szkół z rodzicami jest albo pozorowana, albo ograniczona do „bezpiecznych” tematów. Odbywa się z udziałem chętnych i aktywnych rodziców. Rodzice dzieci mających różnego rodzaju kłopoty oraz rodzice reprezentujący rodziny odmienne od większości (np. o niższym statusie ekonomicznym) z trudem odnajdują miejsce w szkole.

Dla zwiększania szans edukacyjnych i życiowych uczniów z takich rodzin, trzeba poznać ich potrzeby. Tego celu nie da się osiągnąć bez autentycznej, partnerskiej współpracy. Badania opinii rodziców pokazują jednak, że zaangażowanie rodziców w przypadku rodzin z niskim kapitałem społeczno-ekonomicznym, jest mniejsze. Rodzice w takich rodzinach rzadko decydują się na interwencje w szkole, a jeszcze rzadziej - na odwołanie się do swoich praw. Niemal nie zdarza się troska o sytuację innych uczniów.

Największy wpływ na szkołę mają dobrze sytuowani i wykształceni rodzice, którzy potrafią wyrazić swoje oczekiwania czy krytykę. Więcej rodziców zamożnych niż tych o niższych dochodach chce, by ich dziecko angażowało się w działania samorządu uczniowskiego.

Jednocześnie dyrektorzy szkół i nauczyciele, nie zachęcają rodziców do wpływu na sprawę szkoły (poza finansami rady rodziców i organizacją imprez) - choć deklarują taką chęć.

*Rodzice i kadra pedagogiczna dostrzegają przestrzeń dla rodzicielskich wpływów i ich konkretnego uczestnictwa w takich obszarach jak: **procesy edukacyjne** (metody pracy pedagogicznej, zajęcia spoza siatki godzin, sposób i częstość mierzenia wyników uczenia), **zajęcia pozalekcyjne** (wycieczki, oferta zajęć dodatkowych, prowadzenie zajęć dodatkowych), **prawo szkolne** (tworzenie statutu i programu wychowawczego, tematyka lekcji wychowawczych, opinowanie awansu zawodowego nauczycieli), **wsparcie** (dysponowanie środkami – dofinansowanie wycieczek, posiłków, płatnych zajęć dodatkowych, organizowanie kącików dla uczniów), **organizacja i bezpieczeństwo** (zmiana planu nauczania, organizacja*

*pracy świetlicy, dyżury, monitoring), **pedagogizacja** – czyli szkolenia w obszarze pedagogicznym dla rodziców (wybór tematów szkoleń).*

W PIERWSZEJ RUNDZIE DEBATY DYSKUTOWANO O NASTĘPUJĄCYCH ZAGADNIENIACH:

UCZNIOWIE:

1. O czym wasi rodzice mogliby decydować w waszej szkole?
2. Co moglibyście robić wspólnie z rodzicami i nauczycielami?
3. Jak możecie w szkole wspólnie z rodzicami pomagać kolegom i koleżankom w gorszej sytuacji życiowej?

RODZICE:

1. Jeśli chcecie mieć większy wpływ na sprawy szkoły, to czego powinien dotyczyć?
2. Czy rodzice powinni czuć się odpowiedzialni za inne dzieci? W jakiej formie mogłoby się to wyrażać?

NAUCZYCIELE:

1. Jakie widzicie granice udziału rodziców w sprawach szkolnych i dlaczego?
2. W czym rodzice mogliby być wam pomocni (poza organizacją imprez i finansowaniem szkoły)?
3. Jak widzicie wspieranie przez rodziców uczniów/uczennice, którzy doświadczają barier edukacyjnych spowodowanych np. złą (materialnie lub w inny sposób) sytuacją rodzinną?

ZARZĄDZAJĄCY OŚWIATĄ (dyrektorzy i przedstawiciele samorządu)

1. Czy rodzice są dostatecznie zaangażowani w życie szkolne? Jak ich udział mógłby zmienić szkolną codzienność?
2. Jakie byłyby wspólne działania, które mogliby podjąć uczniowie, nauczyciele i rodzice w kierunku niwelowania różnic w dostępie do edukacji spowodowanych czynnikami środowiskowymi (w szczególności niska SES)?
3. Czy możliwe jest wypracowanie procedur lub wskazówek na poziomie gminy?

W DRUGIEJ RUNDZIE WSZYSTKIM UCZESTNIKOM POSTAWIONO TO SAMO ZADANIE:

Na bazie dotychczasowych wniosków, wypracujcie przynajmniej dwie rekomendacje dla twórców gminnej polityki oświatowej – przy tworzeniu programu tzw. szkół współuczestniczących (czyli szkół, w których rodzice mają realny wpływ na ich funkcjonowanie)

RAPORT Z DEBATY

Największy entuzjazm od samego początku debaty wykazywali uczniowie (początkowo zabierała głos niemal wyłącznie trójka absolwentów lokalnego gimnazjum, obecnie uczniowie drugiej i trzeciej klasy liceum. Stopniowo włączali się młodszy, a pod koniec tej rundy, uczennice szóstej klasy zaproponowały samodzielnie dwa postulaty). Przy stoliku nauczycielskim zapanowała konsternacja po zapoznaniu się z pierwszym pytaniem (o granice udziału rodziców), tak jakby nie wypadało oficjalnie stwierdzać, że mogą istnieć obszary należące wyłącznie do pedagogów. Dopiero po zamianie kolejności pytań dyskusja się ożywiła i powrót do *trudnego* pytania okazał się możliwy. Grupa zarządzających oświatą postanowiła nie angażować się specjalnie w rozpracowywanie diagnozy stanu obecnego (skomentowali swoją decyzję: *jak jest, wszyscy wiemy, bardziej będzie interesujące zobaczyć, co mamy do zaproponowania*). Stolik rodzicielski generował wiele propozycji, ale w pewnym momencie okazało się, że wiele z nich dotyczy nie tyle roli rodziców, ile oczekiwań skierowanych do nauczycieli i samorządu.

PIERWSZA RUNDA PYTANIA DO POSZCZEGÓLNYCH GRUP INTERESARIUSZY OŚWIATY

Postulaty, jakie przedstawiły grupy po zakończeniu pierwszej, czterdziestopięciominutowej rundy dyskusji, przedstawiały się następująco:

Uczniowie

...odpowiadając na pierwsze pytanie zaproponowali przede wszystkim wspólne rozmowy (uczeń+ nauczyciel + rodzic) i podejmowanie wysiłków w kierunku wypracowania porozumienia stron; poza tym zgłaszali potrzebę:

- intensywniejszej pedagogizacji rodziców, w tym uświadamianie rodziców w zakresie ich praw w szkole
- organizacji zajęć otwartych dla rodziców
- uczestnictwa rodziców jako opiekunów w wycieczkach edukacyjnych i innych organizowanych przez szkołę
- przekazania rodzicom prawa do podejmowania decyzji w sprawach przeznaczania pieniędzy uzyskanych ze zbiórek szkolnych (pikniki itp.)

Odpowiadając na drugie pytanie (co moglibyście robić wspólnie) przedstawili następujące propozycje:

- wspólne spotkania, również zajęcia dodatkowe dla rodziców i uczniów zauważono, że w tym celu nie-

zbędne będzie uzyskanie od gminy gwarancji odpowiedniej organizacji dowozów (postulat ten powtórzył się przy innych stolikach)

- ustalenie dokładnego terminu zajęć dla rodziców i uczniów (np. co trzecia sobota miesiąca)
- zobowiązanie wszystkich, że będą uczestniczyć we wszystkich wydarzeniach

Pytani o możliwość wspólnego z rodzicami pomagania kolegom i koleżankom w gorszej sytuacji życiowej, uczniowie zaproponowali:

- organizowanie składek i przekazanie ich np. na przybory szkolne
- zachęcanie słabszych uczniów do udziału w życiu szkoły i przekonanie ich, że ich sytuacja materialna nie wpływa na to, jak postrzegają ich inne dzieci

Rodzice

... uważają, że zwiększenie ich wpływów w szkole powinno dotyczyć usprawnienia komunikacji nauczyciel-uczeń-rodzic, ale też komunikacji między rodzicami; poza tym zgłosili chęć współpracy z samorządem i szkołą przy wdrażaniu dziennika elektronicznego. Zauważyli, że skutki debaty będą mierne, jeśli personel szkół nie nauczy się wsłuchania w ich sugestie dotyczące życia szkoły.

Rodzice pytani, czy powinni czuć się oni odpowiedzialni za inne dzieci i w jakiej formie mogłoby się to wyrażać, zaproponowali zorganizowanie zajęć *Podziel się posiłkiem* (robienie razem śniadania) oraz organizowanie wspólnych imprez międzyszkolnych.

Nauczyciele

... uznali, że granice dotyczące procesów edukacyjnych mogą zostać przesunięte, jeśli szkoły zaangażują się w organizację zajęć otwartych, w których rodzice będą zapraszani do aktywnego udziału (z prowadzeniem zajęć włącznie) oraz jeśli będą organizowane przez szkoły warsztaty dla rodziców (pedagogizacja).

Ze swojej strony potrzebują pomocy rodziców w motywowaniu uczniów do nauki, ale też w działaniach wybiegających poza tradycyjne role domowe: chcieliby, by rodzice uczestniczyli w promowaniu szkoły, by sami podejmowali się organizowania warsztatów w dziedzinach, w których są ekspertami. Zaproponowali też organizowanie kolejnych debat i spotkań integracyjnych o charakterze towarzyskim. Padła również prośba do rodziców, by pomogli w organizacji zajęć dodatkowych.

Zarządzający oświatą

... uznali, że trzeba pracować nad stworzeniem zachęt do większego zaangażowania rodziców w życie szkoły, choćby dlatego, że częsta obecność rodzica w szkole wpływa na motywację uczniów i nauczycieli. Podobnie do propozycji innych grup zaplanowali organizację lekcji otwartych dla rodziców, w których ci pełniliby również rolę aktywnych uczestników oraz zapraszanie rodziców (szczególnie tych, którzy rzadko biorą udział w życiu szkoły) do aktywnego udziału w wydarzeniach kulturalnych. Bardzo ważną była deklaracja władz i dyrekcji szkół, że każdej placówce zostanie wygospodarowana przestrzeń na kąciki przyjazne dla rodziców. Poza tym uznano, że rodzicom trzeba zapewnić większy dostęp do specjalistów (metodyk, doradca zawodowy psycholog) i do nauczycieli. Inne pomysły to:

- zorganizowanie w gminie centrum aktywności lokalnej i zatrudnienie w niej koordynatora
- organizowanie imprez typu *Szansa na sukces dla każdego dziecka* (aby każdy rodzic mógł mieć moment dumy ze swojego dziecka)
- dla pełnego obrazu uczniowie mogliby inicjować międzyszkolne imprezy pod hasłem *Pochwal się swoim rodzicem*

W obszarze niwelowania nierówności w dostępie do edukacji samorządowcy zdecydowali, że są gotowi postawić na rozwój sieci placówek przedszkolnych w każdej szkole, ale takich, które są współprowadzone przez rodziców.

Przewidziano też zwiększenie aktywności szkół i gminy w zakresie pedagogizacji rodziców (szkoła dla rodziców organizowana przez Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej) i zorganizowanie pomocy koleżeńskiej (bazą byłyby świetlice szkolno-środowiskowe czynne do 18-tej, dla uczniów potrzebujących wsparcia w nauce.

Do zadań gminy powinno też należeć założenie i koordynowanie banku pomysłów na współpracę szkół i środowisk, monitorowanie współpracy merytorycznej nauczycieli wszystkich szkół i organizacja dowozów na dodatkowe zajęcia.

REKOMENDACJE GMINNY PROGRAM DLA SZKÓŁ WSPÓŁPRACUJĄCYCH

W przebiegu debaty powstał *gminny program rozwoju szkół współuczestniczących*. Jego elementami będą:

1. ORGANIZACJA DOWOZÓW NA ZAJĘCIA POZALEKCYJNE ITP.
2. ORGANIZACJA MIĘDZYSZKOLNYCH WSPÓLNYCH ZAJĘĆ TEMATYCZNYCH ROZWIJAJĄCYCH KREATYWNOŚĆ ORAZ WYCIECZEK (PRZEZNACZONYCH DLA RODZICÓW, UCZNIÓW I NAUCZYCIELI).
3. OPRACOWANIE GMINNEGO HARMONOGRAMU DYZURÓW (KONSULTACJI) SPECJALISTÓW (PSYCHOLOG, DORADCA ZAWODOWY, PSYCHIATRA...).
4. WPROWADZENIE DZIENNIKA ELEKTRONICZNEGO WE WSZYSTKICH SZKOŁACH GMINY.
5. STWORZENIE NA POZIOMIE GMINY KOORDYNATORA ds GMINNEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ.
6. ORGANIZACJA MIĘDZYSZKOLNYCH IMPREZ (FESTYŃÓW, ZAWODÓW).
7. ORGANIZACJA MIĘDZYSZKOLNYCH ZESPOŁÓW METODYCZNYCH.
8. STWORZENIE KĄCIKÓW RODZICIELSKICH W KAŻDEJ SZKOLE.
9. CZYNNY UDZIAŁ RODZICÓW I PRACOWNIKÓW GMINNYCH W DORADZTWIE ZAWODOWYM.
10. DOFINANSOWANIE PRZEZ GMINĘ WYCIECZEK DO ZAKŁADÓW PRACY I NA DNI OTWARTE SZKÓŁ ŚREDNICH.
11. ORGANIZOWANIE PRZEZ SPOŁECZNOŚĆ LOKALNĄ JEDNEJ SZKOŁY ZAJĘĆ SOBOTNICH (TEMATYCZNYCH) DLA DZIECI INNYCH SZKÓŁ.
12. OLIMPIADY I ZAWODY TROJGA STANÓW PRZEZ WSZYSTKIE CZTERY SZKOŁY (W KTÓRYCH UCZESTNICZYLIBY UCZNIOWIE, RODZICE I NAUCZYCIELE).

TERMOMETR SUKCESU JAK OCENIAMY SZANSĘ WDROŻENIA NASZEGO POMYSŁU?

Na zakończenie debaty organizatorki zaprosiły uczestników do zabawy, która była jednocześnie formą sondażu. Na narysowanym na arkuszu papieru *termometrze sukcesu* wszyscy, którzy uwierzyli, że ich rekomendacje zostaną wdrożone, mogli postawić kropkę (lub inny znak graficzny). Utworzony w ten sposób słupek sięgnął nieco więcej niż połowy wysokości *słupka rtęci*. Po zliczeniu kropek okazało się, że optymizm wobec przyszłości utworzonego programu wyraziło dwadzieścioro siedmiu uczestników (z liczby trzydziestu dziewięciu, bo niektórzy musieli wyjść zaraz po zakończeniu deliberowania przy stolikach). Oznacza to, że niemal 70% debatujących optymistycznie ocenia szansę stworzonego przez siebie programu. Oczywiście nie ulega wątpliwości, że w dużej mierze zależy to nie tylko od władz gminnych, ale też od postawy rodziców, uczniów i nauczycieli – jeśli będą przypominać o powziętych zobowiązaniach, zwiększą szansę ich realizacji.

PODSUMOWANIE

Przywołując refleksję jednej z uczestniczek debat akademickich, opisanych poniżej: na próżno oczekiwać, że w czasie debaty pojawiają się postulaty dotyczące czegoś, czego się nie jest świadomym. Przebieg debaty deliberatywnej opisanej w niniejszym raporcie, jest tego dobrym przykładem. Grupa rodziców w trakcie pierwszej rundy początkowo formułowała oczekiwania wobec władz gminnych, dobrowolnie ustawiając się na pozycji biernych beneficjentów. Dopiero po delikatnej interwencji moderatorki, pojawiły się wśród nich propozycje własnych działań – ograniczonych wszakże do znanego wzorca (pomoc w organizowaniu imprez). Charakterystyczny był moment sformułowania tego punktu programu, w którym mowa jest o stworzeniu stanowiska koordynatora przy urzędzie gminy. Moderatorka spytała rodziców, czy nie uważaliby za dobre rozwiązanie jednoczesnego utworzenia Międzyszkolnej Rady Rodziców (na poziomie gminy). Reakcją rodziców było zaskoczenie. Co ciekawe, uczniowie słuchając tego pomysłu potakiwali głowami, ale ich aprobatą nie zdołała zaangażować rodziców do poparcia tak śmiałego projektu uzyskania wpływu na gminną politykę oświatową.

Sformułowany w wyniku wspólnych uzgodnień gminny program rozwoju szkół współpracujących, stanowi pierwszy krok w kierunku wspólnej i włączającej polityki oświatowej. Interesujące byłoby przeprowadzenie analogicznych debat w innych gminach. Prawdopodobnie ich przebieg i owoce odzwierciedlałyby specyfikę społeczną danego środowiska lokalnego. Tym właśnie różni się oddolny proces kształtowania lokalnej polityki społecznej, że ma ona bazować na lokalnych zasobach i odpowiadać na miejscowe potrzeby.

Rola rodziców w edukacji – raport z debat akademickich

W uzupełnieniu powyższego sprawozdania z prac nad wspólną polityką edukacyjną w gminie Rogoź, przedstawiamy także raport z debat na temat udziału rodziców w systemie edukacji, odbywających się na uczelniach wyższych.

Poczynając od wiosny 2016 roku, Fundacja Przestrzeń dla Edukacji i Ruch Społeczny Obywatele dla Edukacji organizowały debaty akademickie, określane jako *debaty gwiazdzone* (ich założeniem było, że kilka uczelni organizuje mniej więcej w tym samym czasie debatę na dany temat, a na podstawie transkrypcji wszystkich wydarzeń opracowywany jest wspólny raport, zawierający wnioski i rekomendacje). Pierwsza edycja była poświęcona zjawisku biurokracji w sys-

temie edukacji (V-VI 2016). W kolejnej, uczestniczące uczelnie starały się stworzyć wizję *dobrej szkoły* (XI-XII 2016). Trzecia dotyczyła zagadnienia kształcenia nauczycieli (IV-VI 2017).

Czwarta edycja debat odbyła się w listopadzie i grudniu 2017 roku oraz w styczniu 2018 roku. Przeprowadzono je na czterech uczelniach: w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz na Wydziale Nauk Społecznych w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.

W SGGW debatowali wykładowcy (Ewa Lupina, Agnieszka Pawluk-Skrzypek, Monika Jurewicz i Małgorzata Bielecka) oraz studenci i studentki II roku pedagogiki.

W APS debatowali rodzice, nauczyciele i dyrektorzy, przedstawiciele samorządu terytorialnego, uczniowie i studenci oraz działacze na rzecz praw dziecka (w panelu wypowiadali się: Karolina Świącicka – przewodnicząca Rady Rodziców w SP 89 w Warszawie, Katarzyna Śliwa – aktywna matka, Kamil Fordoński - uczeń Liceum im. Kołłątaja, Magdalena Plebańska - nauczycielka SP 65 w Warszawie, Dorota Pawełko - kierowniczka świetlicy w zespole szkolno-przedszkolnym w Lesznowoli, Marzena Żółcik – wice-dyrektorka w Zespole Szkół w Lesznowoli, Mirosław Sielatycki z Biura Edukacji miasta Warszawy oraz Barbara Smolińska, pracująca społecznie w biurze Rzecznika Praw Dziecka).

Specyfika tematu – zarys kontekstu

Na pytanie o pozycję rodziców w szkole, otrzymamy odpowiedzi mieszczące się w szerokim spektrum postaw: od bardziej lub mniej akcentowanej niechęci (intruzi, roszczeniowi klienci; ludzie, którzy przeszkadzają nauczycielom wypełniać ich obowiązki) poprzez ambiwalentne (mają dobre intencje, ale nie umieją się dogadać; czasem pomagają; mogliby więcej się angażować) do otwartych na współpracę i ją chwalebnych (partnerzy; nawet, jeśli czasem się nie zgadzamy, mamy wspólny cel; ich wkład w życie szkoły jest pożyteczny; bez nich szkoła nie jest prawdziwą wspólnotą) – (cytaty zaczerpnięte z wypowiedzi uczestników forów społecznościowych)¹

Jednocześnie nikt z personelu pedagogicznego szkoły nie zaprzecza wagi roli rodziców w realizacji procesu edukacyjnego ich dzieci. Nauczyciele chcieliby, żeby rodzice interesowali się nauką ich synów i córek, żeby wzięli na siebie część odpowiedzialności za przygoto-

wanie dziecka do lekcji. Zauważają też, że uczniowie i uczennice, którym tej opieki najbardziej brak, to często dzieci znajdujące się w niepomyślnej sytuacji życiowej – pochodzące z rodzin zagrożonych biedą czy wykluczeniem, dzieci zaniedbanych. Analizy skuteczności rozmaitych działań naprawczych potwierdzają te obserwacje: szczególnie dobre wyniki osiąga się tam, gdzie rodzice są zaangażowani w działania szkoły².

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu kilku lat, wraz z radykalnymi zmianami w oświacie, zmienia się też relacja szkoła-rodzic. Za czasów PRL-u autorytet szkoły jako instytucji i nauczycieli jako specjalistów od uczenia, rzadko był kwestionowany. Miało to swoje dobre i złe strony (zarówno dla dobrostanu uczniów i uczennic, jak i dla przebiegu procesów edukacyjnych). Od kiedy zasada *nauczyciel ma rację* zaczęła być kwestionowana, żadna ze stron uczestniczących w procesach edukacyjnych, nie zdołała wypracować nowego modus operandi, chociaż jedno jest pewne: *stare już nie wróci*. Ponieważ naruszenie równowagi (niezależnie od tego, czy była zdrowa, czy wyrażała pewną patologię) skutkuje przechyleniem wahała, nauczyciele skarżą się na nieuzasadnione żądania rodziców, nie umiając zaakceptować nowej rzeczywistości. Z drugiej strony, rodzice czasem testują granice systemu, w jakim pracują nauczyciele. Osobną sprawą jest fakt, że w kształceniu nauczycieli niedostatecznie przykładą się wagę do ćwiczenia umiejętności nawiązywania dialogu z osobą dorosłą (rodzicem). W rezultacie zdarza się, że szkoła wszystkie próby ingerencji rodziców w swoje funkcjonowanie, uznaje za niepożądane i zamyka się na szansę wypracowania relacji partnerskiej. Często też kadra pedagogiczna nie zdaje sobie sprawy z tego, że rodzice są przez nich wykluczani z współzarządzania szkołą. Znakomicie tę sytuację obrazują badania przeprowadzone przez Jakuba Kołodziejczyka³: w odpowiedzi na pytanie, czy rodzice uczestniczą w planowaniu działań szkoły, wśród nauczycieli i dyrektorów dominowały wypowiedzi twierdzące (opinię taką wyrazili wszyscy uczestniczący w badaniu dyrektorzy, natomiast wśród nauczycieli odsetek ten stanowił ponad 95%). *W tym kontekście interesująco wygląda porównanie ich odpowiedzi z odpowiedziami rodziców [...]. Na udział w*

podejmowaniu takich decyzji wskazuje nieco ponad jedna czwarta (27%) badanych rodziców⁴.

Jednakże w badaniach przeprowadzonych w 2013 roku w ramach projektu *Szkoła Współpracy*⁵ okazało się, że chociaż około 70% rodziców deklaruje *udział w działaniach szkoły*, dla ponad połowy oznacza to uczestnictwo w zebraniach (wywiadówkach itp.), a około 20% uważało, że jakiegokolwiek angażowanie się nie ma sensu, bo wszystkie decyzje są i tak podejmowane przez dyrekcję (zdecydowana większość, bo 83% ogółu badanych deklaruowało, że nie ma wpływu na organizację pracy szkoły; współpraca przy organizowaniu imprez artystycznych była najczęstszą formą *wplywu* – tak określiło ją ponad 60% respondentów). Przy tym, niestety od 60% do 90% tych badanych, którzy deklarują, że nie mają wpływu na funkcjonowanie szkoły (w zależności od pytania o obszar działalności szkoły) stwierdziła, że nie odczuwa potrzeby jego zwiększenia. Wyjątek stanowi możliwość wywierania wpływu na programy nauczania (niemal 50% rodziców nie posiadających wpływu chciałoby to zmienić).

Trudno na podstawie suchych danych określić, ilu z tych rodziców ma za sobą nieudaną próbę aktywizacji dla szkoły, a ilu uważa, że to *nie ich sprawa, skoro płacą podatki* (ponownie cytując z forum społecznościowego). Wyniki badań⁶ pozwalają jednak stwierdzić, że na uczestnictwie w decyzjach podejmowanych przez szkołę, bardziej zależy rodzicom dobrze sytuowanym. Oni też są najbardziej aktywni zarówno w radach rodziców, jak i w trójkach klasowych. Rzadko jednak podejmują inicjatywy, które byłyby bezpośrednio skierowane na poprawę sytuacji uczniów doświadczających trudności edukacyjnych z przyczyn społeczno-ekonomicznych.

Kolejne zagadnienie dotyczy jakościowego waloru przestrzeni aktywności rodzicielskiej. Najbardziej rozpoznawalna forma zorganizowanego udziału to uczestnictwo w trójce klasowej – rodzice zajmują się głównie organizacją imprez, wycieczek i szukaniem źródeł dofinansowania szkoły⁷, udział w sprawach związanych z edukacją to zaledwie 17% ich zaangażowania. Działalność rad rodziców powinna sięgać dużo głębiej. Ważny

1. http://forum.gazeta.pl/forum/w46,134142066,134142066,Gdy_nauczyciel_wzywa_rodzica_do_szkoly.html
http://forum.gazeta.pl/forum/t.rodzice,46,Starsze_dziecko.html?s=4 [dostęp z 14 października 2018].

2. Kowalewski, T. *Wybrane sposoby wyrównywania szans edukacyjnych*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zeszyt 14/35 (440-450)
<http://ur.edu.pl/pliki/Zeszyt14/35.pdf> [dostęp z 14 października 2018].

3. Kołodziejczyk, J. Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków. <https://www.npseo.pl/data/various/files/roz9.pdf> [dostęp z 14 października 2018].

4. *Ibid.*, s. 191

5. *Współpraca w szkole. Raport z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym*. Badanie realizowane przez MEN przy wsparciu programu: *Kapitał Ludzki* w latach 2012 – 2013. (<http://szkolawspolpracy.pl/2014/attachments/article/29/Badania%20CATI.pdf>) [dostęp z 14 października 2018].

6. Kołodziejczyk, J. Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków. <https://www.npseo.pl/data/various/files/roz9.pdf> [dostęp z 14 października 2018].

7. *Współpraca w szkole. Raport z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym*, ibidem

jest też poziom świadomości ogółu rodziców o działalności rad: pytani o konkretne formy aktywności tego organu w szkole ich dziecka, niemal 25% rodziców stwierdziło, że nie ma o nich żadnego pojęcia.

Organem, który ma największy wpływ na funkcjonowanie szkoły, są rady szkoły. Od początku wdrożenia tej formy działania kapitału społecznego w systemie oświaty, nie powstawało ich wiele. W województwie mazowieckim w latach 1989 – 2009 powołano ogółem 203 rady szkół i placówek, z czego 49, tj. blisko ¼ z nich, wygaszono (prawo nie przewiduje formy likwidacji tego organu). Relatywnie najwięcej rad szkół powstało w momencie, w którym pojawiły się prawne możliwości tworzenia takiego organu (ustawa o systemie oświaty z 7 IX 1991 r.). Kolejny wzrost obserwujemy w 1999 roku, tj. w okresie powstania gimnazjów, i następny w 2007 roku – po wprowadzeniu ustawowego obowiązku tworzenia rad rodziców⁸. Potem liczba rad szkół zaczęła spadać.

Przebadani w 2013 r. rodzice⁹, wiedzieli o radach rodziców tyle, że zajmują się one najczęściej organizacją imprez, chociaż na drugim miejscu wymieniano pozyskiwanie funduszy również dla najbardziej potrzebujących uczniów. Nie ma danych wskazujących na wpływ tego organu na organizację codziennego funkcjonowania szkoły czy na przebieg procesów edukacyjnych. Zorganizowana działalność rodziców, w niewielkim zatem stopniu wpływa na funkcjonowanie szkoły. Jedna i ta sama rzeczywistość bywa jednak postrzegana w dwóch odmiennych ujęciach. W badaniu dotyczącym partycypacji rodziców¹⁰ pojawiła się wyraźny rozdźwięk. Na pytanie *Czy rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?* dyrektorzy w 100%, a nauczyciele w 95% udzielili odpowiedzi twierdzącej. Rodzice uczniów tych samych szkół na pytanie: *Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył/uczestniczyła Pan/Pani w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?* zaledwie w 27% uznali, że tak.

Istnieją jednak szkoły, które postawiły na partycypację, biorąc za przykład wzory szkół demokratycznych, czasem sięgając do uznanych metod pedagogicznych (Montessori, Pestalozzi, Freinet). Coraz więcej placówek wdraża w życie zasadę, podkreślającą, że kluczowe decyzje dotyczące wszystkich kwestii nie regulowanych odgórnymi aktami prawnymi, są podejmowane wspólnie. Bywa, że rodzice podejmują się uczestnictwa w procesach edukacyjnych, prowadzą warsztaty i zajęcia pozalekcyjne. Każdy drobiazg codziennego funkcjonowania szkoły, który można przekazać pieczy rodziców, stanowi

milowy krok na drodze do zintegrowania ich z wspólnotą szkolną i wpływa na atmosferę placówki – jednocześnie sprawiając, że zwiększa się przestrzeń dla działań niwelujących bariery edukacyjne.

Rola rodziców w szkole – pomysły z dyskusji

► ROLA RODZICA W SZKOLE

Nikt z uczestników debat na uczelniach wyższych nie miał wątpliwości, że zaangażowanie rodziców w życie szkoły wiąże się z korzyściami dla samopoczucia dzieci i ze wsparciem dla nauczycieli:

...[obecność rodzica w szkole] daje dzieciom poczucie, że szkoła nie jest tylko miejscem, gdzie się przychodzi odbębnić zajęcia i daje poczucie bezpieczeństwa.

...rodzice i nauczyciele mogą być dla siebie nawzajem grupą wsparcia. Ale do tego potrzeba poczucia bezpieczeństwa. Rodzice nie mogą się czuć w szkole jak gdyby przyszli do lekarza albo że przyszedł tylko pomalować salę czy wziąć udział w festynie¹¹.

Ale gdy postawiono pytanie o rolę rodziców w edukacji, okazało się, że nie ma jednego wspólnego spojrzenia. Poniższa wypowiedź dobrze charakteryzuje tę złożoną rzeczywistość:

...rola rodziców jest taka, jaką sobie sami wymyślą. Część rodziców jest zaangażowana - a szkoła tego oczekuje, nie tylko pomocy dziecku w odrabianiu prac domowych. Jest też dużo rodziców którzy chcą mieć święty spokój a dobra szkoła im go daje. Jako rada zbieramy aktywistów i robimy dużo...

Jedna z osób opisała własny katalog typów rodziców, z którymi spotyka się w swojej pracy:

...Pierwsza grupa to rodzice pytający: zadają mnóstwo pytań, ale ufają nauczycielowi. Chcą pomóc, ale tylko swojemu dziecku [...]. Rzadko angażują się w życie szkoły chociaż często w niej są...

Druuga grupa to rodzice na medal: angażują się we wszystkie działalności szkolne, zgłaszają się do trójek klasowych, opatrują klasy w potrzebne materiały [...], proponują inicjatywy [...] ogólnoszkolne. Swoją uwagę rozdzielają na wszystkie dzieci. Stanowią dla nauczyciela ogromne wsparcie.

8. Gozdowska, E., Uryga, D. (2015). *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Akademia Pedagogiki Specjalnej.

9. *Współpraca w szkole. Raport z badania rodziców dzieci w wieku szkolnym*, ibidem

10. *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, ibidem

11. Cytaty pochodzą z transkrypcji z debat, opisanych powyżej.

Trzecia grupa najtrudniejsza do współpracy, to rodzice roszczeniowi, ale to tylko jednostki. Sprawy załatwiają poprzez urząd dzielnicowy, rzecznika praw dziecka bądź kuratorów, zapominając o szkole. [Kiedy ich dzieci nie przestrzegają swoich obowiązków], ciężko takiemu rodzicowi zwrócić uwagę, nauczyciel się boi, że zostanie osaczony.

Do ostatniej grupy zaliczam rodziców neutralnych – nie pytają ani się nie skarżą. Nie są praktycznie zauważani, nie angażują się w działalność klasową, nie odzywają się na zebraniach, na prośbę pomocy zawsze zasłonią się jakąś pracą.

► CO HAMUJE AKTYWNOŚĆ RODZICÓW?

Zaangażowanie rodziców w sprawy szkolne jest korzystne zarówno dla samych uczniów, jak i dla placówki. Uczestnicy zastanawiali się więc jakie są przeszkody w procesie ich aktywizowania. Pierwsza z trudności wynika wprost z faktu, że środowisko rodziców jest zróżnicowane, z różnymi potrzebami i zasobami społecznymi:

...są coraz bardziej świadomi, ale to jest takie bardziej teoretyczne. Nawet kiedy są w grupie, to też nie są w stanie się zjednoczyć, np. kiedy są sygnały że nauczyciel nie jest kompetentny, zawsze znajdzie się osoba która to podważy i nic już z tym nie można zrobić...

Uczestnicy, dyskutując o przeszkodach, jakie ich zdaniem pojawiają się we współpracy rodziców i szkoły, wskazywali na takie ograniczenia jak przedmiotowe traktowanie rodziców:

...jesteśmy coraz bardziej spychani do roli osób, które zajmują się imponderabiliami szkolnymi - może klasę wymalować, może co...

...my nie jesteśmy od pomagania w tej szkole, my jesteśmy podmiotową siłą szkoły, jest subsydiarna szkoła, jest nasza. To my o tej szkole decydujemy. A robi się wszystko, żeby nas tej refleksji pozbawić.

...często brak zapалу po stronie szkoły - pomysły rodziców są takim kamieniem, przywiązany do nogi, z którym trzeba się jakoś przegrzebać i to nie jest mile widziane.

Często też rodzice nie są postrzegani jako partnerzy do rozmów, są kimś komu się zleca zadania, albo mają ogarniać swoje dziecko albo dawać pieniądze na coś... Rodzic dostaje informację, że coś ma być zrobione tak a nie inaczej i nie ma na to wpływu.

Barierą jest także ograniczanie lub odmawianie wpływu na sprawy kadrowe i jakość procesów wychowawczych i edukacyjnych:

...też na polu edukacyjnym - jeśli przychodzi grupa rodziców i mówi, że jakąś panią trzeba zmienić – a takie wypadki się

zdarzają, chociaż rzadko... to rodzic słyszy, że nie jest od tego, to też jest wchodzenie do cudzego ogródka.

Przeszkodą w rozwoju współpracy opartej na zasadach partnerstwa jest też zmieniające się w zależności od etapu edukacyjnego (częściowo należące do tzw. ukrytego planu) postrzeganie rodziców jako osób zainteresowanych edukacją ich dzieci:

...w podstawówce ich rola była najważniejsza, bo uczestnicząc w życiu szkolnym pokazywali dziecku wartości i sposoby zachowania. [wtedy szkoła] nie widzi problemu. W gimnazjum [...] rodzice są najmniej chciani [...], tylko w sytuacjach negatywnych wzywa się rodziców do szkoły. W liceum, kiedy uczeń dojrzał, uczestnictwo rodziców w edukacji staje się drugorzędne.

W budowaniu realnej współpracy przeszkadza także nieznanostwo potencjalnych obszarów wpływu rodziców, gwarantowanych przez przepisy oświatowe:

...według prawa [rodzic] ma duże możliwości, ale nie zawsze rodzice korzystają z tego albo korzystają myśląc tylko o swoim dziecku.

W kilku wypowiedziach (jak w zacytowanej powyżej) powracał wątek ograniczenia uwagi rodzica na swoim dziecku. Okoliczność ta jest wymieniana przez badających jako jedna z kluczowych dla pogłębiania się nierówności w dostępie do edukacji.

Zwrócono też uwagę na przestarzałe modele funkcjonowania szkoły, które dodatkowo utrudniają zaangażowanie współczesnych rodziców:

...model i organizacja szkoły powinny się zmienić [...]. Dzisiejsza szkoła nie uwzględnia charakteru pracy rodziców, zaangażowania oraz potrzeb edukacyjnych dzieci i możliwości rodziców. Jest wielu rodziców, którzy nie są w stanie pomóc dziecku w odrabianiu lekcji, [więc] nie należy tego oczekiwać od rodzica.

...program edukacyjny nie jest dostosowany do pracy rodzica, który nie może po pracy wracać i przez 4-5 godzin odrabiać z dziećmi lekcje. Może się poczuć sfrustrowany, że dziecko nie może sobie samo poradzić

Zauważono także, że przedmiotowe traktowanie rodziców przez szkołę, nie sprzyja wzmocnieniu motywacji do uczestnictwa w realizacji zadań szkolnych:

...jesteśmy zapraszani żeby pomagać nauczycielom np. w wycieczkach czy wyjściu na basen i to jest bardzo często uciążliwe, rodzice się skarżą, że nie mają na to czasu. Ten etap powoduje, że wcale z rodzicami nie nawiązuje się dobra współpraca.

Wnioski i rekomendacje

W toku dyskusji wyłonił się szereg rekomendacji. Niektóre dotyczyły wyłącznie rodziców i ich zaangażowania.

► POMYSŁY DLA RODZICÓW

Pojawiały się głosy postulujące wprowadzenie regulacji prawnych, które miałyby wpłynąć na zwiększenie poziomu zaangażowania rodziców w szkole.

...skoro mówimy o roli rodziców, to powiedzmy sobie, co w szkole rodzic musi. Bo moje doświadczenie jest takie, że rodzic w każdej chwili może wstać, wyjść i więcej nie wrócić, a szkoła pozostaje z problemem.

...trzeba obowiązki jakie ma rodzic wyartykułować poprzez konkretne akty prawne. Nie może być tak, że rodzic jest albo chętny albo niechętny. [...] powinien mieć obowiązek uczęszczania na zebrania... [...] propozycje drastyczne, ale żeby zmienić coś, musimy na początku w sposób drastyczny wymagać od wszystkich zaangażowania. Nie tylko ten, co chce, ale każdy ma dziecko i obowiązek wobec swojego dziecka.

...też uważam, że należy jakoś rodziców przymusić, ale [powinno być] udostępnione miejsce w szkole dla małych dzieci - żeby rodzice mogli je zostawić w jednej sali z opiekunami i uczestniczyć w zebraniu.

Większość uczestników była zdania, że ważniejsze są oddziaływania oddolne, skutkujące integracją środowiska szkolnego. Chodzi przy tym o konkretne działania, o tworzenie okazji do wspólnego przeżywania. Liczne dobre praktyki są nie od dziś realizowane w ramach rozmaitych projektów:

...rady rodziców - jeśli dobrze działają - wiele się w szkole zmienia. Staramy się budować poczucie wspólnoty, a to się w Polsce buduje albo o coś, albo przeciw czemuś. Więc z tych „o coś” walczyliśmy o boisko, wywalczyliśmy z dzielnicę zwiększenie budżetu i to nas skonsolidowało, to była wspólna sprawa nasza i szkoły. Teraz mamy zaś wspólne „przeciwko”... w budżecie obywatelskim wszedł projekt, który pod płaszczykiem ekologii chce utrudnić życie mieszkańcom... i to [działa] też dobrze działa.

...wiele celów można osiągnąć poprzez budowanie wspólnotowości, wspólne przeżycia. [Podam przykład] małych wiejskich szkół, takich na 50-100 osób. [...] Wdrażaliśmy program „Lekcje”, bazując na przykładach walijskich - rodzice uczestniczą w lekcjach jako pomoc, opieka, ale potem też biorą udział w omawianiu z nauczycielem i dyrektorem tych zajęć: co się udało zrobić, co nie, jaki widzimy postęp tych dzieci, a gdzie nie, w czym można pomóc. [inne praktyki] ...wszystkie spotkania w sprawie nauki czy zachowania dziecka odbywają się w trój-

kę: wychowawca, rodzic i dziecko razem. Szkoła zaprosiła do pisania razem z dziećmi próbnego testu [...] rodzice siedzieli i przyglądali się jak to wygląda. Rodzice czytali podczas przerw, w świetlicy czy przy innych rzeczach. Wspólne szkolenie nauczycieli dzieci i rodziców razem i wypracowywanie różnych rzeczy na warsztatach: sposobu przepływu komunikacji, ale też wspólnych przedsięwzięć i wspólne planowanie daje efekty.

Zdaniem uczestników pomoce byłyby także działania na rzecz zaangażowania rodziców na poziomie międzyszkolnym (gminnym, powiatowym, wojewódzkim, krajowym):

...zainteresowanie własną klasą czy szkołą jest [naturalnie] największe, chociaż 70 procent [rodziców] chciałoby obecności ich reprezentacji w organie na poziomie dzielnicy lub miasta. Ale jak do tego dochodzi, na ogół są tam reprezentowane interesy szkolne...

...brakuje szerszej współpracy między radami rodzicielskimi. [...] samorząd terytorialny [mógłby] zrobić jakiś ośrodek informacji, bank informacji o fajnych zajęciach, na które warto pozyskiwać pieniądze. [...] Dobrze byłoby się nawzajem informować rekomendować jakie ośrodki przeprowadzają dobre zajęcia dla dzieci.

...pomocny by był udział w forum rad rodziców. Chętnie brałabym w tym udział, być może gdyby był [w formie] internetowej, byłoby łatwiej.

Kilka głosów wzbogaciło debatę o wątek aktywnego udziału trzeciego stanu: uczniów:

Ale nie tylko rodzice tę [wspólną] atmosferę tworzą... [...]trzeba] zwiększyć rolę ucznia, przez samorządy - ale takie czynne samorządy. Żeby to nie było tylko formalnie i na papierku, ale żeby uczniowie naprawdę współpracowali, żeby na każdym poziomie każdy mógł czuć, że coś wnosi w zespół szkolny. Bo my często zapominamy o potrzebach dziecka a realizujemy swoje własne.

► CO MOGĄ NAUCZYCIELE?

Nie zabrakło postulatów nakierowanych na zmianę systemu kształcenia i wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli:

...na moich studiach jeden z lepszych przedmiotów, taki realny, opierał się na warsztacie, jak rozmawiać z rodzicami - przeróżnymi rodzicami. [...] Jeśli dziecko ma problem wychowawczy w domu, to w szkole będzie miało ten sam problem. [...] Na tych zajęciach byłam już przygotowywana do swego rodzaju batalii z rodzicami.

...fajny byłby system superwizji dla nauczyciela. Teraz, jeśli ma kłopot, zamiata pod dywan, nie ma żadnej wspólnoty ani na linii nauczyciel-rodzice, ani na linii nauczyciel-nauczyciel.



...sprawa istotna dla zmiany to są zebrania [sposób ich prowadzenia]. Usadza się nas w ławkach, trzydzieści osób, które od razu wchodzi w rolę: nie odzywać się. Rozmawiałam z nauczycielką, która mówiła, że rodzice siedzą na krzesłach ustawionych w podkówkę.

[nauczycielka]: ...nie siadam przy biurku nauczyciela, czy w czasie zebrań, czy indywidualnych konsultacji. Jeśli rodzic stoi, ja stoję razem z nim. Jeśli usiądzie, siadam z nim w tej samej ławce. Likwiduję te granice które są między nami.

Nauczyciele są postrzegani jako osoby odpowiedzialne za diagnozę potrzeb, zarówno w obszarze procesów edukacyjnych, jak i w relacjach z rodzicami. Uczestnicy debat podkreślali, że istotne jest aby ustawić rodziców na pozycji współodpowiedzialnych.

...musimy się zastanowić, jaką chcemy, żeby była ta szkoła, co chcemy dla swojego dziecka indywidualnie, ale też dla całego społeczeństwa. Czy mamy ciągle podnosić poprzeczkę wiedzy encyklopedycznej, czyli mają wiedzieć coraz więcej... [...] musimy znać możliwości naszych dzieci.

...pierwszą rzeczą jest rozpoznanie potrzeb miejsca. Każdy dyrektor powinien albo przeprowadzić ankietę, albo innymi formami określić potrzeby środowiska i rodziców. Inaczej będzie w olbrzymiej szkole na Bemowie, a inaczej w wiosce, gdzie wszyscy się znają. Po drugie, często potrzeby wyrażane przez rodziców są minimalistyczne i powinny być rozbudowane przez dyrektora; bo rodzice nie będą marzyli o szkole stojącej otworem, skoro nigdy przedtem takiej nie widzieli. Więc jeśli rodzic

sam się lokuje w roli petenta czy klienta, to specjalista może umiejętnie jego potrzeby rozbudzić.

...w badaniach [przeprowadzonych przez samorząd] wyszło, że wszędzie są i samorządy uczniowski, i rady pedagogiczne, i rady rodziców - ale kontakty rad pedagogicznych z radami rodziców są na poziomie kilku procent. Poszczególne elementy niby nie najgorzej działają, ale brak wzajemnych kontaktów.

► POMYSŁY DLA DYREKTORÓW

Dla uczestników debaty oczywistym był fakt, że postawa dyrektora oddziałuje na funkcjonowanie całej placówki. Postulowano więc usprawnienie obiegu informacji, by wszyscy – rodzice, nauczyciele, uczniowie czy mieszkańcy danego okręgu – mogli się dowiedzieć o działaniach rady rodziców:

...dobrze, żeby był obowiązek wobec dyrektora, żeby tę informację umieszczać, bo czasem dyrektorzy nawet składu rady rodziców nie chcą zamieszczać. Że ta zakładka musi być, podstawowe informacje, skład, regulamin.

Pojawiła się także bardzo praktyczna rekomendacja, skierowana do szkół, aby te przygotowały dla rodziców osobne miejsce, przeznaczone do spotkań.

...w Hiszpanii obok pokoju nauczycielskiego jest pokój rodzicielski... jest kawa herbata – jest poczucie zakorzenienia większego...

...gdzie jest w szkołach i w przedszkolach miejsce, by rodzice mogli usiąść i swobodnie porozmawiać? W szatni? Może być przecież pomieszczenie, żeby w nim rodzic poczekał na dziecko, szklankę wody się napił, porozmawiał z innym rodzicem... nawet czajnik tam postawić.

...dyrektor ma wiele do powiedzenia w tym, jak szkoła otwiera przestrzeń dla rodziców. Czy rodzic czuje się intruzem czy jest kimś kto może się przysłużyć tam do rozwoju dziecka. W naszej szkole jest pokój VIP – dla rodziców przeznaczony, żeby nie czuli się intruzami.

► INNE SPOJRZENIE NA SYSTEM

Pojawiały się także wypowiedzi, podkreślające, żeby zamiast dążeń do zwiększenia zaangażowania rodziców,

powinno się systemowo stwarzać środowisko szkolne o wysokim poziomie profesjonalizmu:

...to prawda, nie czuję, żeby szkoła była moja, chociaż od 6 lat prowadzę tę radę [rodziców]. Ale też nie chcę, żeby ona była moja, bo mamy taką różnorodność rodziców, a nie każdy rodzic jest super-mądry. Bardziej mi brakuje nauczycieli, którzy by mieli większą charyzmę. Dałabym większą władzę nauczycielowi - z założeniem, że jest to właściwy człowiek na tym miejscu.

...Ja bym chciała, żeby szkoła nie chciała ode mnie nic, żeby miała świetnych, dobrze opłacanych nauczycieli, którzy kochają swoją pracę i żeby ja mogła tylko tam pójść i zobaczyć jak tam jest fajnie.

□



Doradztwo zawodowe – Legionowo tworzy lokalny program rozwoju

Raport z debaty publicznej, zrealizowanej
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.
Legionowo, 24 października 2018

Zofia Grudzińska
październik 2018

Spis treści / Rozdział V

Wprowadzenie	46
Debata deliberatywna - Opis procesu	47
Raport z debaty	48
• Pytania	48
• Wnioski	49
• Rekomendacje	51
Termometr sukcesu	51
Podsumowanie	52



WPROWADZENIE

Doradztwo zawodowe dla młodzieży w Polsce ma ugruntowaną tradycję. Już w 1907 roku powstała pierwsza poradnia zawodowa, patronat nad tą i kolejnymi placówkami sprawowały organizacje rzemieślnicze. W pewnym sensie doradztwo zawodowe funkcjonowało już wśród najstarszych wspólnot ludzkich. Pierwsze historycznie utrwalone ślady działań doradczych, aczkolwiek jeszcze nie ujętych w instytucjonalną strukturę, pojawiają się w XVI wieku w pismach Andrzeja Frycza Modrzewskiego, który w traktacie *O poprawie Rzeczypospolitej* kreślił zaczątki zawodoznawstwa w tzw. *speculach*, czyli zwierciadłach doskonałych fachowców - rycerzy, senatorów, dworzan, duchownych czy nauczycieli)¹.

Tworzone systemowo poradnie zawodowe zaczęły funkcjonować w okresie międzywojennym – zajmowały się przede wszystkim przeprowadzaniem testów diagnostycznych, ułatwiających uczniom podjęcie decyzji zawodowej. Powstawały też poradnie dla dorosłych. Warto pamiętać, że tworzone były nie tylko pod auspicjami polskich instytucji państwowych (Instytut Pedagogiczny w Warszawie), ale też społecznych instytucji, należących

do mniejszości etnicznych czy religijnych. Takim przykładem poradnictwa kierowanego wyłącznie do ludności pochodzenia żydowskiego, było założone przez dr Zofię Rosenblum w 1922 roku Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, które prowadziło poradnię pedologiczną. W poradnictwie zawodowym funkcjonowały więc inne niż wyłącznie chrześcijańska tradycje.

W latach sześćdziesiątych dokonano w Polsce reformy poradnictwa, tworząc rejonowe i wojewódzkie poradnie wychowawczo-zawodowe. Poradnictwo zawodowe zajmowało jednak w ich działalności mniej znaczącą pozycję, gdyż zaledwie 10-20% pracowników poradni zajmowało się tą problematyką. W wyniku kolejnej reformy, przeprowadzonej w latach 80., na miejsce poradni wychowawczo-zawodowych zostały wprowadzone poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które to mogły, jednak nie musiały, zajmować się poradnictwem zawodowym².

Od czasu, gdy odpowiedzialność za działalność państwa w zakresie doradztwa zawodowego dla młodzieży przyjął Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu³, a szczególnie od wydania przez minister Łybacką w 2003

1. Bańka, A., Trzeciak W. *Rozwój myśli i profesjonalizacja poradnictwa zawodowego. Tropy, dokonania, perspektywy*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, 2017

2. Rollnik-Sadowska, E. *Zmiany modelu poradnictwa zawodowego w Polsce*. Wyd. Politechnika Białostocka., Białystok 2012.

3. Ustawa z 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz.329 i Nr 106, poz. 496) wraz z późniejszymi nowelizacjami.

roku rozporządzenia narzucającego szkołom obowiązek prowadzenia szkolnego doradztwa zawodowego, organizowano rozmaite struktury, realizujące mniej lub bardziej udane działania w tym zakresie. Należały do nich KOWEZiU, Akademickie Biura Karier a od 2003 roku Szkolne Ośrodki Karier. Niestety, w praktyce były to nierzadko działania rozproszone lub pozorowane, a zajęcia z uczniami prowadziły osoby przypadkowe, powierzone do tej roli przygotowane (lub zgoła wcale). W kolejnych latach sytuacja systematycznie ulegała poprawie, szkolenia i kursy prowadziło Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, a zawody zostały ujęte w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Aktualne prawo oświatowe rozciąga obowiązek prowadzenia zajęć w ramach doradztwa zawodowego na wszystkie etapy edukacji (w edukacji przedszkolnej w formie pre-orientacji zawodowej), zobowiązuje placówki edukacyjne do tworzenia wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego i precyzuje kwalifikacje wymagane od nauczyciela doradcy zawodowego.

Podstawa programowa zawiera zasadnicze treści realizowane przez doradców zawodowych na poszczególnych etapach edukacji⁴. Są one usystematyzowane w czterech zasadniczych blokach, w układzie spiralnym, tematycznie dotyczących odpowiednio: poznawania własnych zasobów, orientacji w świecie zawodów i rynku pracy, orientacji w rynku edukacyjnym i kwestii uczenia się przez całe życie oraz planowania własnego rozwoju i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych.

DEBATA DELIBERATYWNA OPIS PROCESU

W debacie wzięły udział 32 osoby: czternaścioro uczniów i uczennic, czworo rodziców, ośmioro nauczycieli (w tej liczbie troje doradców zawodowych), dwie dyrektorki lokalnych szkół oraz dwoje lokalnych przedsiębiorców, którzy współpracują z lokalnymi szkołami zawodowymi i dwoje przedstawicieli organów prowadzących (powiatowego i gminnego).

Uczestnicy otrzymali przed debatą następujący materiał informacyjny:

NA PIERWSZY RZUT OKA MOŻNA BY SPYTAĆ, PO CO DORADCA ZAWODOWY KOMUŚ, KTO JUŻ WYBRAŁ PROFIL PRZYSZŁEJ PROFESJI?

Ale...

Wybór szkoły zawodowej (branżowej I stopnia) o danym profilu nie zamyka wyboru możliwości podjęcia (w bliższej lub dalszej przyszłości) decyzji o zdobywaniu wykształcenia, prowadzącego do wyższych poziomów kwalifikacji, niż poziom robotnika wykwalifikowanego. Np. młoda osoba, która w wieku 15 lat podjęła naukę w szkole branżowej I stopnia, może jeszcze przed jej ukończeniem zdecydować się na zmianę ścieżki edukacyjnej (np. zastanowić się nad edukacją w technikum) – w takim wypadku pomoc doradcy może ułatwić zdobycie informacji i zaplanowanie właściwych działań. Albo: młoda osoba już po podjęciu nauki w technikum lub liceum decyduje się oszacować na nowo własne możliwości i skorzystawszy z konsultacji z doradcą zawodowym, postanawia wybrać szkołę branżową;

Wybór danego profilu nie zamyka wyboru możliwości podjęcia (w bliższej lub dalszej przyszłości) decyzji o zmianie profilu kwalifikacji zawodowych. Np. młoda osoba, która w wieku 15 lat wybrała technikum o profilu budowlanym, może – nawet w wyniku kontaktu z kolejnym doradcą zawodowym – odkryć w sobie odmienne pasje i zastanowić się nad podjęciem edukacji w innym kierunku zawodowym.

Żadna z tych decyzji nie powinna być obciążona wartościowaniem, ponieważ żaden wybór życiowy nie może być oceniany jako *gorszy* lub *lepszy*. Warto natomiast zadbać o to, by był adekwatny zarówno do wizji przyszłego życia, jak i predyspozycji nie tylko poznawczych, ale w szczególności charakterologicznych uczennicy lub ucznia.

INNE CELE:

Uczniowie i uczennice rozpoczynają naukę będąc nastolatkami. Doradca zawodowy może wesprzeć w ich poznawaniu własnych możliwości i predyspozycji charakterologicznych (tym bardziej, że wkroczenie w okres dojrzewania może zaowocować zmianami w tym obszarze) oraz wspierać w umiejętności świadomego odbioru otaczającej rzeczywistości, szczególnie specyfiki zawodu/zawodów, obranych jako przyszła ścieżka kariery.

Doradca zawodowy przygotowuje do wkroczenia na rynek pracy: pomaga opanować narzędzia autoprezentacji i doskonalić umiejętności konieczne do przygotowywania dokumentów, związanych z poszukiwaniem pracy. W szczególności, do zadań doradcy należy również informowanie o możliwości prowadzenia wła-

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego, DU Poz. 1675.

snej działalności gospodarczej oraz zaprezentowanie podstawowych strategii z tym związanych. W każdym wypadku, uczniowie i uczennice mogą też skorzystać na doradztwie w zakresie zarządzania finansami.

Działania ucznia w obszarze uzyskiwania wsparcia z zakresu doradztwa zawodowego:

- poznanie własnych zasobów ucznia
- poznanie świata zawodów i rynku pracy
- zapoznanie z możliwościami jakie oferuje rynek edukacyjny i aktywność w zakresie uczenia się przez całe życie
- wsparcie ucznia w planowaniu własnego rozwoju i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych

JAKĄ FORMĘ MOGĄ PRZYJMOWAĆ DZIAŁANIA DORADCY ZAWODOWEGO?

Rozporządzenie MEN mówi o możliwych formach realizacji podstawy programowej w zakresie doradztwa zawodowego w szkolnictwie zawodowym. Mogą to być:

- zajęcia z wychowawcą
- doradztwo indywidualne prowadzone przez wykwalifikowanego doradcę zawodowego
- zajęcia grupowe o charakterze warsztatowym prowadzone przez wykwalifikowanego doradcę zawodowego lub psychologa
- indywidualne lub grupowe wizyty zawodoznawcze,
- zintegrowane działania nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców, doradców zawodowych, pedagogów lub psychologów

JAKI POWINIEN BYĆ DORADCA ZAWODOWY?

Przede wszystkim, doradca zawodowy musi być osobą wiarygodną: ktoś, kto korzysta z jego/jej usług, powinien być przekonany, że doradca orientuje się w przedmiocie swoich działań, a więc zna rynek pracy i albo zna, albo wie, jak poznać specyfikę poszczególnych zawodów.

Drugim ważnym aspektem w profilu kompetencji doradcy jest umiejętność uszanowania autonomii osoby, z którą doradca pracuje. Nie wolno forsować własnych przekonań, a w sytuacji, gdy doradzający uzna wybory ucznia lub uczennicy za niewłaściwe, może o tym przekonywać poprzez prezentowanie faktów, a nie działania, które mogłyby być interpretowane jako wyraz braku szacunku dla młodej osoby i jej decyzji.

W szczególności, doradca zawodowy powinien rzetelnie zaprezentować klientowi wszystkie możliwości i rozwiązania, a nie selektywnie je wybierać. Nie należy pomijać żadnej z możliwości, chociaż niektóre mogą wydawać

się doradcy zupełnie nierealne. Powinien on starać się przedstawiać zarówno korzystne, jak i negatywne aspekty danego rozwiązania, czyli prezentować je z różnych punktów widzenia.

RAPORT Z DEBATY

W pierwszej rundzie przy każdym stoliku analizowano różne pytania i zagadnienia. Ze względu na liczną reprezentację uczniów, ich grupa debatowała przy dwóch stolikach, ale pytania przy obu stolikach były identyczne. Jedno z pytań zadanych grupie uczniów powtórzyło się przy stoliku rodziców – było to pytanie o łączenie lub odrębność ról doradcy zawodowego i nauczyciela przedmiotu lub wychowawcy.

W drugiej rundzie debatowały trzy stoliki, ponieważ kilkoro uczniów i nauczycieli musiało opuścić obrady. W tej rundzie brało udział 25 osób.

PYTANIA

Uczniowie

- Jakie działania powinien podejmować doradca zawodowy, by *przydać się* uczniom/uczennicom?
- Czy dobrze jest, by doradcą zawodowym była osoba, która jest jednocześnie nauczycielem przedmiotowym, czy lepsza byłaby konsultacja z zewnątrz szkoły?

Rodzice

- W jaki sposób) doradca zawodowy powinien współpracować z rodzicami?
- Czy dobrze jest, by doradcą zawodowym była osoba, która jest jednocześnie nauczycielem przedmiotowym, czy lepsza byłaby konsultacja z zewnątrz szkoły?

Nauczyciele

- Jakie mogą być dobre modele współpracy doradcy z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych?
- Jak doradca zawodowy może uczestniczyć w działaniach wychowawczych szkoły?

Organ prowadzący/pracodawcy

- Jaką rolę w koordynacji pracy doradców zawodowych i pracodawców może pełnić organ prowadzący?
- Jakich kompetencji oczekują pracodawcy i co może zrobić doradca, by promować te potrzeby w środowisku edukacyjnym?

WNIOSKI

Postulaty, jakie przedstawiły grupy po zakończeniu pierwszej, czterdziestopięciominutowej rundy dyskusji, przedstawiały się następująco:

Uczniowie

Uczniowie scharakteryzowali to, co ich zdaniem w obszarze doradztwa zawodowego, powinno się zmienić. Oto ich recepta na to, jak te działania usprawnić. Może to nastąpić przez:

- organizowane większej ilości spotkań, nawet do dwóch-trzech w tygodniu
- organizowanie wycieczek do miejsc pracy
- umożliwienie stałego kontaktu z doradcą (np. telefonicznego)
- pozyskiwanie przez doradcę informacji o funkcjonowaniu danego ucznia w poprzednich szkołach
- wypracowanie przez doradcę działań motywujących uczniów do większego zaangażowania w zajęcia (uświadomienie młodzieży o wadze doradztwa zawodowego)
- pokazywanie uczniom jak nawiązywać pierwszy kontakt, a potem trwałe relacje z pracodawcą
- pomaganie uczniom w opanowaniu umiejętności lepszego planowania czasu i analizowania swoich możliwości w celu wyboru odpowiedniej ścieżki kariery (w ramach zajęć indywidualnych i grupowych)
- pokazywanie uczniom, jak mogą nawzajem pomagać sobie w nauce
- włączenie zajęć doradztwa zawodowego w plan lekcyjny uczniów
- wyszkolenie i zatrudnienie w placówkach szkolnych większej liczby doradców zawodowych
- podjęcie działań motywujących doradców zawodowych do większego zaangażowania w zajęcia

Co interesujące, uczniowie postrzegają doradcę jako osobę nie tylko odpowiedzialną za przygotowanie ich do przyszłej pracy, ale i za swoistego trenera umiejętności uczenia się i zarządzania własnymi zasobami. Odpowiada to zapisom podstawy programowej w tym obszarze, chociaż nie wiadomo, czy fakt, że takie postulaty pojawiły się w dyskusji, oznacza iż doradcy realizują te zadania, czy że uczniowie czują brak tego rodzaju wsparcia.

W odpowiedzi na drugie pytanie zarysowała się interesująca różnica zdań: przy jednym stoliku panowało przekonanie, że *szkoła powinna zatrudnić zarówno osoby z zewnątrz, jak i doradców, którzy mają styczność z dziećmi na co dzień*. Uczniowie uzupełnili to stanowisko propozycją, aby doradcy uczestniczyli w zajęciach lekcyjnych oraz w praktykach - aby obserwować swoich podopiecznych

w sytuacjach zarówno nauki, jak i prac. Zdaniem uczniów doradcy powinni być także bardziej dyspozycyjni i nie ograniczać swojego kontaktu z uczniami wyłącznie do ustalonych godzin zajęć z doradztwa zawodowego.

Przy drugim stoliku stwierdzono, że najlepiej, żeby doradcami zawodowymi byli nauczyciele (szczególnie nauczyciele zawodu), gdyż znają oni dobrze swoich podopiecznych, ich zainteresowania i możliwości oraz słabe strony. Nawiązują z nimi także kontakt w trakcie innych zajęć i mają możliwość spędzania z nimi więcej czasu. Podkreślano, że w ten sposób można wykorzystać więź, jaka już zdążyła się wytworzyć między uczniami i pedagogami. Taki *szkolny* doradca jest stale *na miejscu* i ma lepsze warunki do kontaktu z innymi nauczycielami, poza tym w ten sposób łatwo byłoby zwiększyć liczbę doradców.

Rodzice

W odróżnieniu od postulatów uczniów, na pytanie, czy lepiej by doradca zawodowy był osobą z zewnątrz, czy nauczycielem szkoły, rodzice odpowiedzieli: lepszy w tej roli będzie ktoś, kto nie jest jednocześnie zatrudniony w szkole na stanowisku nauczyciela. Uzasadniali tę odpowiedź tłumacząc, że doradca zatrudniony *na zewnątrz* ma większe możliwości kontaktowania się z innymi doradcami, szczególnie wtedy, gdy inni doradcy mogą posiadać szerszą wiedzę, dotyczącą pewnych obszarów rynku pracy: że będzie bardziej elastyczny w dostosowywaniu swojego grafiku obecności w szkole do potrzeb i możliwości uczniów, że rodzice będą mogli nawiązać z osobą z zewnątrz relacje nie obciążone *na-leciałościami* ewentualnych problemów edukacyjnych swoich dzieci.

Odpowiadając na pytanie o model współpracy doradcy zawodowego z rodzicami, rekomendowali:

- zwiększenie liczby spotkań doradców z rodzicami (kierując ten postulat bezpośrednio do dyrekcji szkół)
- wnioskowali o więcej spotkań indywidualnych
- aby doradcy przedstawiali również rodzicom rozmaite opcje ścieżki edukacyjnej i wiążące się z nimi wymagania oraz przyszłe możliwości kształtowania kariery zawodowej
- aby doradcy dostarczali również rodzicom materiały informacyjne i aby organizowali targi pracy lub inne formy prezentowania alternatyw na rynku pracy
- aby tak planowali pracę z uczniem, by jej kumulacja przypadła w okresie bezpośrednio poprzedzającym przejście do kolejnego etapu edukacyjnego.

Rodzice nie wspominali, że zasadne byłoby, aby część kontaktu doradcy z uczniem odbywała się w ich obecności, ale spytani bezpośrednio o taką formę, wyrazili dla

niej aprobatę. Uczniowie podkreślili, że to by było zasadne, pod warunkiem, że na spotkaniu *trójstronnym* przedstawione zostaną rozwiązania, wypracowane w kontakcie doradcy wyłącznie z uczniem.

Nauczyciele

Nauczyciele proszeni o opracowanie wskazówek modelu współpracy doradców zawodowych z nauczycielami przedmiotów zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych, zgłosili następujące propozycje:

- organizowanie lekcji poświęconych różnymi zawodom, poza tym wplatanie informacji o zawodach w toku innych zajęć
- wspólna weryfikacja możliwości uczniów dotyczących wyboru ścieżki kariery
- wspieranie przez doradcę działań poszczególnych nauczycieli

Dodali, że w tym celu dyrektor powinien przeorganizować plan zajęć tak, by realizowanie ww. działań stało się możliwe bez dodatkowych manewrów (zwalniania, zamieniania godzin itp.)

Warunkiem takiej organizacji pracy jest podanie przez doradcę zawodowego swojego planu pracy na początku roku szkolnego.

Nauczyciele oczekują, że doradca zawodowy będzie:

- uczyć odpowiedzialności i samodyscypliny
- udostępniać nauczycielom niektóre narzędzia diagnozy i materiały informacyjne (doradca ma pełnić rolę swoistego *banku informacji*)
- wzmacniać przekaz, że szkoły zawodowego nie są *gorszym wyborem* tylko *innym* i że wybór tej ścieżki edukacyjnej nie zamyka na ewentualne zmiany w przyszłości.

Ponownie – tym razem ze strony nauczycieli - pojawiło się oczekiwanie, że rola doradcy zawodowego nie ograniczy się do przekazywania informacji o zawodach i stosowania testów diagnostycznych, ale że doradca zaangażuje się w cały proces wychowawczo-edukacyjny na równi z innymi nauczycielami, co więcej – z racji swojej nieco odmiennej roli, będzie mógł służyć im pomocą w działaniach wychowawczych i edukacyjnych.

Zarządzający oświatą

Przy stoliku gromadzącym przedstawiciele pracodawców i zarządzających oświatą, toczyła się ożywiona dyskusja nad kwestią granic autonomii pracodawców i konieczności wypracowania systemu zachęt

finansowych. Inaczej, jak argumentowali przedstawiciele obu grup, trudno będzie zwiększyć liczbę pracodawców, zaangażowanych we współpracę ze szkołami i wypracować skuteczny mechanizm podnoszenia jakości komunikacji między nimi. Zastanawiano się, ile w tym względzie może zrobić samorząd. Największą szansę upatrywano w udoskonaleniu sieci wzajemnych kontaktów i uproszczeniu procedur. Podkreślano przy tym jednak, że wszelkie rozwiązania lokalne będą zawsze obciążone niepewnością budżetu, który z roku na rok może się zmieniać w nieprzewidywalny sposób. Do możliwości wmontowania w system zabezpieczeń, które jednocześnie podnosiłyby w oczach przedsiębiorców atrakcyjność współpracy ze szkołami, zaliczono przede wszystkim współpracę z Powiatową Izbą Gospodarczą.

W odpowiedzi na postawione pytania, uczestnicy debaty nie wahali się podkreślić, że organ prowadzący może wdrożyć proste działania, które pozwolą znacząco poprawić poziom funkcjonowania systemu doradztwa tak, by uczniowie już na etapie ostatnich lat szkoły podstawowej, zyskiwali dobrą orientację w lokalnych możliwościach indywidualnego rozwoju. Pracodawcy ze swojej strony powinni otworzyć się na przyjmowanie wizyt szkolnych i zarezerwować czas na wyjaśnienie specyfiki zawodu, możliwości rozwoju w danym sektorze produkcji czy usług oraz na objaśnienie, ale również zademonstrowanie w praktyce, jakich predyspozycji wymagają poszczególne zawody.

Padła też propozycja zorganizowania sieci *mini-praktyk*, czyli kilkudniowych obserwacji funkcjonowania poszczególnych placówek wytwórczych i usługowych przez grupy zainteresowanych uczniów (ze względów prawnych nie byłyby to oczywiście praktyki w formalnym znaczeniu tego słowa). Ważnym elementem tej inicjatywy byłby bezpośredni kontakt uczniów szkół zawodowych, odbywających praktyki o danego pracodawcy – o ile ten jest już zaangażowany we współpracę ze szkołami – z uczniami wizytującymi dane przedsiębiorstwo. Realizacja takiego rozwiązania wymagałoby współpracy organu prowadzącego szkoły podstawowe (na poziomie gminy) oraz ponadpodstawowe (na poziomie powiatu) co zostało przez biorących udział w dyskusji uznane za możliwe.

Odnosząc się do drugiego pytania – o rodzaj kompetencji pożądanых u potencjalnych pracowników - pracodawcy podkreślali, że duże znaczenie ma zarówno samodyscyplina, jak i pewna śmiałość w podejmowaniu nowych obowiązków. Zauważono, że w trybie zajęć z doradztwa zawodowego, powinny znaleźć się też formy wspierające proces kształtowania pozytywnego obrazu samego siebie i sprzyjające poprawie samooceny.

REKOMENDACJE DO PROJEKTU LOKALNEGO PROGRAMU WSPIERANIA DORADZTWA ZAWODOWEGO

(jake formy/działania są potrzebne
w naszej gminie i w naszym powiecie?)

Uczestnicy debaty, która odbyła się w Zespole Szkół Ponadpodstawowych im. Jerzego Siwińskiego w Legionowie, gromadząc przedstawicieli uczniów, rodziców, doradców zawodowych, nauczycieli i dyrektorów pracodawców i przedstawicieli organu prowadzącego, wypracowali projekt programu, którego wdrożenie powinno służyć podwyższaniu jakości doradztwa zawodowego w regionie. Proponują realizowanie następujących postulatów:

1. Uruchomienie zewnętrznej sieci doradztwa zawodowego przez Powiatową Izbę Gospodarczą we współpracy z Cechem.
2. Realizowanie przez lokalnych przedsiębiorców lekcji otwartych w ramach współpracy ze szkołami.
3. Organizowanie spotkań uczniów i rodziców z doradcą zatrudnionym w powiecie.
4. Wypracowanie ścieżki kontaktu z doradcą z zewnątrz.
5. Organizowanie warsztatów, spotkań i konsultacji w dążeniu do zacieśnienia kontaktu między pracodawcami, szkołami i organami prowadzącymi.
6. Lepsze dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego do rynku potrzeb (lokalnych).
7. Unowocześnienie Cechu i OHP w Legionowie.
8. Powołanie grupy roboczej łączącej pracodawców urzędy i inne strony zaangażowane: Urząd Miasta, Urząd Gminy, władze Urząd Powiatowy, Cech – w celu uruchomienia Platformy Współpracy, która umożliwiłaby podejmowanie skoordynowanych i celowych działań na poziomie samorządu lokalnego.
9. Wypracowanie funkcjonalnego modelu współpracy szkół zawodowych z Urzędem Pracy i Młodzieżowym Centrum Kariery.
10. Efektywniejsze pozyskiwanie przez istniejącą już w Urzędzie Powiatowym komórkę dotacji unijnych lub z innych źródeł dla szkół i pracodawców.
11. Finansowanie inicjatyw szkolnych i międzyszkolnych (wspólne warsztaty, projekty).
12. Dofinansowanie - w celu stworzenia etatu doradcy zawodowego we wszystkich szkołach.
13. Wydzielenie oddzielnych pomieszczeń dla doradcy zawodowego w szkołach.

14. Zwiększenie dofinansowanie na program doradztwa zawodowego, by możliwe było zwiększenie liczby godzin pracy doradcy z uczniami i rodzicami.
15. Wdrożenie działań promujących kształcenie zawodowe w ostatnich klasach szkół podstawowych (spotkania z pracodawcami).
16. Uruchomienie szkoleń w zakresie otwierania własnej działalności gospodarczej (filmy instruktażowe).
17. Zorganizowanie konkursu na projekt własnego *biznesu*.
18. Uruchomienie Inkubatora Przedsiębiorczości.

TERMOMETR SUKCESU

Nakończenie debaty organizatorki zaprosiły uczestników do zabawy, która była jednocześnie formą sondażu. Na narysowanym na arkuszu papieru *termometrze sukcesu* wszyscy, którzy uwierzyli, że ich rekomendacje zostaną wdrożone, mogli postawić kropkę (lub inny znak graficzny). Utworzony w ten sposób słupek sięgnął nieco więcej niż połowy wysokości *stłupka rtęci*.

Okazało się, że uczestnicy inaczej zrozumieli sens zabawy i rysowali na *stłupku rtęci* kreski, których położenie symbolizowało *temperaturę* – im wyższa, tym większa ufność w powodzenie przedsięwzięcia, w którym uczestniczyli. Większość kresek plasowała się w środku *skali*, ale trzy kreski postawiono bardzo wysoko, a przy jednej z nich dopisano *punkt wrzenia*. Mimo tych wyrazów entuzjazmu zabawa w termometr pozwoliła uczestnikom wyrazić dość umiarkowaną wiarę w to, wyniki ich pracy przekształcać się w realne działania.

W ramach projektu nie przewidziano możliwości monitorowania przyszłych losów wniosków, których wdrożenie pozostawałoby w gestii i możliwościach społeczności lokalnych. Być może w przyszłości zasadne byłoby wdrożenie projektu debat lokalnych z zadaniem wypracowania rekomendacji dla danej gminy (powiatu, szkoły) i z założeniem, że ramy czasowe projektu pozwolą na choćby częściowe obserwowanie, jakie będą rzeczywiste skutki tego rodzaju działań, jak debaty deliberatywne.

PODSUMOWANIE

Jednym z najważniejszych zadań, jakie czeka realizatorów reformy szkolnictwa zawodowego – reformy zdecydowanie potrzebnej, o ile ma ono sprostać wyzwaniom nowoczesnej gospodarki i szybko zmieniającej się strukturze społecznej, jest obalenie dotychczasowego, niezbyt pozytywnego postrzegania tego segmentu systemu oświaty. Jeżeli nie zmieni się postawa oceniająca szkoły zawodowe jako te *gorszego wyboru*, ostateczności czy wręcz jako środowiska sprzyjającego przyszłemu wy-

kluczeniu – trudno będzie wdrożyć inne elementy modernizacji edukacyjnej w tym obszarze. Oczywiście doradcy zawodowi nie będą w stanie samodzielnie przeciwdziałać negatywnym stereotypom na temat szkolnictwa zawodowego, ale zarówno ich przygotowanie w zakresie zasobu informacji o ofercie rynkowej, jak i w zakresie umiejętności wspierania małoletnich klientów w postrzeganiu pozytywnych stron potencjalnego wyboru szkolnictwa zawodowego, może stopniowo doprowadzić do podniesienia jego atrakcyjności. To z kolei znacząco ułatwi podejmowanie decyzji zarówno na progu wyboru rodzaju szkoły ponadpodstawowej, jak i modyfikowania wcześniejszych wyborów, gdyby okazało się to potrzebne.

W debacie zorganizowanej w Legionowie nie dyskutowano o sytuacji nauczycieli zawodowych, aczkolwiek wątki te pojawiały się wśród uczestników przy niemal wszystkich stolikach, jak poinformowali moderatorzy w komentarzach przesyłanych organizatorce debaty już po jej zakończeniu. Należy zauważyć, że ich zasób wiedzy dotyczącej najnowszych rozwiązań technicznych, ich *bycie na bieżąco* ze stanem rozwoju danej technologii czy procedur, jest kluczowy dla wysokiej jakości wykształcenia oferowanego uczniom szkół zawodowych – techników i *branżowych*. Analogicznie – poziom usług świadczonych przez doradców zawodowych działających w oświacie, będzie współdecydował o tym, do jakiego stopnia przesłanki kształtujące decyzje edukacyjne uczniów i ich rodziców, będą uświadomione i trafne. W badaniach nad przesłankami wyboru profesji nauczyciela okazuje się, że nie tylko wysokość płac, ale warunki wykonywania zawodu należą do głównych czynników decyzyjnych. W tym aspekcie można zaryzykować stwierdzenie, że

sprawnie działające lokalne systemy wsparcia dla doradców zawodowych, świadczących usługi w oświacie, mogą stać się jednym z kluczowych elementów mechanizmu podnoszenia jakości szkolnictwa zawodowego.

Lista postulatów, jakie zostały zaakceptowane przez uczestników debaty, jest oczywiście tylko początkiem procesu tworzenia i wdrażania takiego lokalnego systemu wsparcia. Nie wszystkie z nich są zapewne możliwe do wdrożenia bez uprzednich analiz kosztów, nie wszystkie są równie kluczowe. W tym ujęciu owocem debaty jest nie tyle zamknięty *program*, ile propozycja otwierająca proces rozmów, w których uczestniczyć powinni zarówno przedstawiciele lokalnych władz, jak i dyrektorzy miejscowych placówek edukacyjnych i przedsiębiorcy z regionu.

Ramy niniejszego projektu nie przewidują monitorowania przyszłych kroków, o ile takie będą podejmowane jako kontynuacja debaty. Koordynatorka debaty zobowiązała się jednak informować o rozwoju wydarzeń.

Niezależnie od tego, sama formuła debaty przypadła do gustu uczestnikom. Zadowoleni byli przede wszystkim uczniowie, którzy czasem po raz pierwszy w życiu mieli okazję usiąść do rozmów z przedstawicielami dyrekcji i samorządu i wyrażać zdanie w kwestiach wybiegających poza ich bezpośrednie otoczenie. Również rodzice wyrażali chęć kontynuowania spotkań tego rodzaju, w ich przekonaniu takie rozmowy pomogłyby im wpływać na sposób, w jaki są kształcone ich dzieci. Być może opisywana w niniejszym raporcie debata nie będzie więc w Legionowie ostatnią.



Zmiany systemowe w polskiej szkole

Raport z debaty publicznej, zrealizowanej
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.
Warszawa, 24 września 2018 r

Iga Kazimierczyk
październik 2018 r.

Spis treści / Rozdział VI

Wstęp	54
Debata o zmianach systemowych	56
Dylematy	57
Grupa uczniów	57
Grupa działaczy oświatowych i urzędników	61
Grupa rodziców	63
Grupa nauczycieli i nauczycielek	63
Zamiast podsumowania	64



WSTĘP

Pierwsze zapowiedzi reformy

Ogłaszając w czerwcu 2016 roku w Toruniu projekt zmian organizacyjnych w polskiej oświacie, minister edukacji Anna Zalewska powoływała się na głos społeczeństwa i powszechną zgodę rodziców. Padł wtedy także argument, że zmiany, które stały się faktem w roku szkolnym 2017/18, są wynikiem konsensusu, wypracowanego w czasie ogólnopolskich debat, w których – jak podawało ministerstwo – miały brać udział wszelkie zainteresowane oświatą grupy zainteresowanych. Wydarzenia, które miały miejsce do dziś, nie potwierdziły tych zapewnień. Reforma nie była konsensem a w *dyskusji* o zmianie systemowej brała udział wąska grupa wybranych osób¹.

Anna Zalewska, bejmując urząd ministra edukacji, zapowiadała szerokie i szybkie zmiany w polskiej szkole. Już w grudniu 2015 roku w Sejmie procedowany był poselski projekt ustawy, którego sprawozdawcą była Marzena Machałek, obecna wiceminister edukacji, dotyczący nie tylko cofnięcia obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolatków, ale także przedszkolnego dla pięcioletników. Ustawa zawierała również zapis, zgodnie z którym w trzy miesiące po jej przyjęciu, usunięci mieli zostać (i zostali) wszyscy dotychczasowi kuratorzy oświaty. Ich następców wskazała osobi-

ście minister Zalewska. Trudno było nie odnieść wrażenia, że jest to w istocie projekt rządowy – w czasie jego prezentacji obecna była minister Zalewska, która także odpowiadała na głosy dziennikarzy i komentowała założenia projektu w mediach. Podkreślmy – projekt procedowany był jako poselski i miało to zasadnicze znaczenie dla jakości i zakresu prac nad zmianą prawa – projekt rządowy nakłada obowiązek organizacji konsultacji publicznych, projekt poselski może być prowadzony bez nich. Mówiąc wprost – w projekcie poselskim opinia żadnego gremium eksperckiego nie tylko nie jest brana pod uwagę, ale nie jest także zbierana i upubliczniana, jak ma to miejsce w projektach rządowych. Pod koniec 2015 roku zmierzaliśmy się więc z sytuacją, w której zmiana kuratorów oraz pierwsza ingerencja w system szkolny, dokonały się w sposób nietransparentny, niedający obywatelom – rodzicom, nauczycielom i zainteresowanym tematyką oświatową, żadnej szansy na zaopiniowanie wprowadzanych zmian. Ponieważ to przekształcenie miało dość znaczący wpływ na funkcjonowanie systemu oświaty, wiele organizacji, pomimo formalnego braku konsultacji, złożyło do resortu swoje opinie o projekcie. Żadna z nich nie została opublikowana ani przez MEN ani przez marszałka Sejmu, do którego także te opinie wpływały. Wobec braku możliwości konsultacji nowego prawa organizacje społeczne zorganizowały *Obywatelskie wysłuchanie publiczne*, które odbyło się 9 stycznia 2016 roku na Uni-

1. M. Milczewska, *Debata ekspertów dobrej zmiany*, <https://przestrzendaedukacji.org/2016/03/14/pierwsza-debata-ekspertow-dobrych-zmian-wielkie-nieporozumienie>. [dostęp z dnia 10. 10.2018 r.]

wersytecie Warszawskim. Wysłuchanie przeprowadzone zostało zgodnie z procedurą tego typu spotkań. Wzięło w nim udział 300 uczestników i uczestniczek, jak również organizacje, które złożyły opinie do projektu. W wysłuchaniu uczestniczyła także poseł Marzena Machałek, która uzasadniając legislacyjny pośpiech, powoływała się na głos rodziców, którzy podpisali się pod wnioskiem o referendum w sprawie zniesienia obowiązku szkolnego dla sześciolatków. Użyła także argumentu, że sama akcja zbierania podpisów pod takim wnioskiem, w zasadzie jest wystarczającym zamiennikiem konsultacji publicznych. Nagrania z tego wydarzenia są nadal dostępne cały czas on – line. Kilkanaście miesięcy później, kiedy setki tysięcy rodziców złożyło swoje podpisy pod wnioskiem o referendum w sprawie wycofania reformy edukacji, ich głos w dyskusji o kształcie polskiej oświaty, w ogóle nie był uwzględniony.

Deбата bez debatujących

W lutym 2016 roku zapowiedziano ogólnopolską debatę „Rodzic, uczeń, nauczyciel – dobra zmiana, której celem, jak podano, miało być wspólne – wraz z interesariuszami wymienionymi w tytule – opracowanie celów i zasad nowej reformy oświaty. Wielu z działaczy i działaczek oświatowych, nauczycielek i nauczycieli, zapisało się do zespołu „Ekspertów dobrej zmiany. Byli wśród nich przedstawiciele ZNP, STO, Federacji Inicjatyw Oświatowych. Rzeczywistość okazała się jednak inna niż wcześniejsze zapewnienia, spotkania grup „ekspertów toczyły się w sposób dość dowolny, bez określonego celu i programu. Nie były one protokołowane, nie powstały z nich żadne raporty. Żadnych wniosków z tych spotkań nie przedstawiono, jednak minister Zalewska, powoływała się na ustalenia z debat zawsze, kiedy prezentowała uzasadnienia zmian w systemie szkolnictwa. Merytorycznych przesłańek, stojących za likwidacją gimnazjów i skróceniem edukacji ogólnej o rok, nie poznaliśmy do dzisiaj. Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz organizacje zrzeszone w ruchu „Obywatele dla edukacji przez kilka miesięcy śledziły proces tych spotkań, wysyłały na nie swoich członków i działaczy. 20 czerwca 2016 roku, strona społeczna – wobec bezczynności ministerstwa - dokonała podsumowania ministerialnych debat w „Obywatelskim raporcie z konsultacji². Minister Anna Zalewska była obecna na prezentacji raportu z obywatelskiego monitoringu.

Nowe prawo oświatowe w wakacje 2016

Moment, w którym minister Zalewska ogłosiła plan zmian w polskiej oświacie, wybrany został zapewne celowo, 27 czerwca 2016 roku był początkiem wakacji. Na-

uczyciele, uczniowie, rodzice rozpoczęli je wtedy, nie zdając sobie sprawy z tego, jak będzie wyglądała polska szkoła w następnych latach. Latem, w związku z tempem i zasięgiem prac w MEN, zawiązała się inicjatywa „Nie dla chaosu w szkole, koalicja skupiająca organizacje z obszaru oświaty i działalności publicznej. Koalicja zaczęła działania informacyjne na temat zmian w edukacji, nawiązała szerokie kontakty z mediami, jej przedstawiciele byli obecni w debacie publicznej. Ogromną rolę w rozwijającej się debacie publicznej na temat edukacji odgrywały także Krajowe Forum Oświaty Niepublicznej i Społeczne Towarzystwo Oświatowe, informując o tym, jaki jakościowy wpływ na system edukacji będą miały proponowane zmiany.

16 września 2016 roku Anna Zalewska zaprezentowała na konferencji prasowej nowe „Prawo oświatowe, zawierającego procedurę likwidacji gimnazjów i przebudowy dotychczasowego ustroju szkolnego. Od października do końca grudnia na ulicach polskich miast odbywały się manifestacje i pikety przeciwników zmian w systemie oświaty. Brali w nich udział nie tylko związkowcy, ale także przedstawiciele i przedstawicielki organizacji obywatelskich oraz rodzice. W czasie pierwszej pikiety w październiku 2016 roku pod Urzędem Miasta w Warszawie pojawił się transparent „Rodzice przeciwko reformie edukacji. Wkrótce do grupy warszawskiej dołączyły: Inicjatywa rodziców „Zatrzymać edu koszmar, Poznańskie Forum Rodziców i Rad Rodziców, Forum Rad Rodziców (Kraków), „Szkoła to nie eksperyment (Kraków), Zielonogórskie Forum Rad Rodziców, Krajowe Porozumienie Rodziców i Rad Rodziców, Piaseczyńskie Porozumienie Rad Rodziców. Coraz trudniej używało się w uzasadnieniu reformy argumentu, że jest ona wprowadzana jako efekt ustaleń z rodzicami.

W grudniu w pracach nad procedowaniem projektu nowego prawa oświatowego, prowadzonych na połączonych sejmowych komisjach, kierowanych przez poseł Marzenę Machałek, uczestniczyli przedstawiciele i przedstawicielki organizacji społecznych: Społecznego Towarzystwa Oświatowego, Federacji Inicjatyw Oświatowych, ruchu „Rodzice przeciwko reformie edukacji, fundacji „Przestrzeń dla edukacji, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej. Prace nad tworzeniem nowego ustroju szkolnego toczyły się błyskawicznie a poprawki zgłaszane przez opozycję, natychmiast były odrzucane. Po kilku godzinach od zakończenia procedowania ustawy w Sejmie, trafiła ona do Senatu. Senatorowie mieli więc jedynie kilka godzin na zapoznanie się z kilkusetstronicowym dokumentem. Ustawa 9 stycznia 2017 roku została podpisana przez Prezydenta RP. Przedstawiciele ZNP i rodziców, kilkanaście dni wcześniej, odwiedzili Prezydenta RP, przynosząc ze sobą petycję o zawetowanie nowego prawa oświatowego.

2. Transkrypcja z Raportu obywatelskiego <https://przestrzendaedukacji.org/2016/06/27/transkrypcja-z-raportu-obywatelskiegona-temat-debat-i-zmian-w-oswiacie/> [dostęp z dnia 5.10.2018 r.]

Będziemy słuchać głosu Polek i Polaków – referendum szkolne

W odpowiedzi na zapowiedziane zmiany w polskiej szkole, zawiązał się komitet referendalny, którego celem stało się dążenie do zorganizowania ogólnokrajowego referendum w sprawie odwołania reformy systemu oświaty. Komitet powstały z inicjatywy ZNP formowany był szeroko, zrzeszał nie tylko organizacje zaangażowane we wcześniejsze protesty. Do inicjatorów dołączyli politycy. Rodzice zaangażowani we wcześniejsze protesty, przystąpili do zbierania podpisów na ulicach – warto zaznaczyć, że działa się to zimą, w czasie ferii, w czasie dość trudnym dla tego typu przedsięwzięć. W trzy miesiące udało się zebrać 910 tys. podpisów. Inicjatorzy akcji przypominali premier Beacie Szydło słowa z kampanii wyborczej, kiedy obiecywała słuchać obywateli i organizować referenda w ważnych dla nich sprawach. W mediach toczyła się dyskusja, w której Minister Edukacji Narodowej przekonywała, że reforma już *jest wdrożona*. Tymczasem większość samorządowców ze Związku Miast Polskich, przekonywało, że są w stanie reformę *odwrócić*. Niestety, wniosek o referendum oraz złożone pod nim podpisy, czekały na dyskusję w parlamencie od kwietnia do czerwca. W harmonogramie prac Sejmu RP, punkt o dyskusji w sprawie referendum, pojawił się w ostatniej chwili przed posiedzeniem. Przedstawicielce rodziców odmówiono zreferowania wniosku na sali plenarnej. We wrześniu 2018 roku większość parlamentarna zagłosowała przeciwko organizacji referendum.

Mamy to dobrze policzone

Gimnazja zaczęły być wygaszane w roku szkolnym 2017/18. Rekrutacja do nowych klas nie odbyła się, uczniowie klas szóstych pozostali w szkołach podstawowych, jako uczniowie klas siódmych. Rodzice, nauczyciele oraz przede wszystkim uczniowie i uczennice, zmierzili się z problemami, o których głośno mówiło się od momentu pierwszych zapowiedzi o reformie. Najbardziej dotkliwym okazały się skutki pracy z pośpiesznie i niedbale przygotowanymi podstawami programowymi. Reforma została bowiem wdrożona w sposób wybiórczy. Z wykorzystaniem nowych podstaw programowych pracowały klasy 1, 4, 7. Pozostałe w pierwszym roku reformy, korzystały zarówno ze starych podstaw, jak również starych podręczników. Klasy, które objęła reforma, miały nowe podstawy i nowe podręczniki. Nowe nie zawsze oznaczało jednak przygotowane od początku. W znakomitej większości nowe publikacje dla uczniów

zreformowanej szkoły, były modyfikacjami podręczników przygotowanych wcześniej dla gimnazjalistów. W niektórych przypadkach identyczne były nawet okładki.

Najdotkliwiej niedostateczne merytoryczne przygotowanie reformy, odczuli uczniowie klas siódmych. W związku z tym, że cykl ich nauki został skrócony o rok, zmuszeni zostali do nadrobienia materiału przewidzianego na 9 lat w lat 8. Uczniowie klas siódmych spędzali i spędzają w szkole więcej czasu, niż ich młodsi koledzy. Niedopasowanie podstaw miało także inną negatywną konsekwencję – wzrost ilości prac domowych. O skali problemu informowali przez cały rok szkolny 2017/18 nie tylko rodzice. W sierpniu także Rzecznik Praw Dziecka ogłosił raport z badania³, którego wyniki wskazują na to, że uczniowie klas siódmych po reformie, byli nie tylko przemęczeni, ale także smutni, pozbawieni poczucia wpływu na cokolwiek, co dzieje się w szkole. Największym problemem, z którym przyjdzie nam się zmierzyć w 2019/20 roku będzie podwójny rocznik. W tym samym roku rozpoczną bowiem swoją edukację uczniowie klas ósmych oraz wygaszanych gimnazjów. Ci pierwsi pójdą do czteroletniego liceum, drudzy, do liceum sprzed reformy, trwającego trzy lata. Oczywiście, każda z tych szkół będzie formalnie inna – będą w niej także obowiązywać inne podstawy programowe. Faktycznie takie dwie różne szkoły będą mieściły się w tych samych budynkach, będą w nich pracować ci sami nauczyciele. Niestety, ze strony resortu edukacji nie otrzymaliśmy żadnej propozycji tego, w jaki sposób systemowo planowane jest radzenie sobie z tym wyzwaniem.

Czekają nas kolejne lata wdrażania reformy, czeka nas także szukanie na szybko rozwiązań problemów, z których większość osób zajmujących się edukacją, zdawała sobie sprawę od momentu, kiedy reforma się rozpoczęła. Systemowych sposobów rozwiązywania problemów pojawiających się w konsekwencji wprowadzenia reformy, do dziś nie ma.

DEBATA O ZMIANACH SYSTEMOWYCH

Mając na uwadze wszystkie kwestie omówione powyżej, zdecydowaliśmy się zorganizować w Warszawie debatę poświęconą zmianom systemowym. Celowo została ona poprowadzona w stolicy – tu toczyły się największe protesty przeciwko reformie, tu także mieści się Ministerstwo Edukacji Narodowej. Od czasu wprowadzenia reformy minister Zalewskiej, zwanej zresztą w wielu kręgach *deformą* upłynęło już na tyle dużo czasu, że dyskusja o tym, co z polską edukacją powinno dziać się w najbliższych latach, jest całkowicie uprawniona.

3. Sytuacja szkolna uczniów klas siódmych. Raport Rzecznika Praw Dziecka, sierpień 2018 r. <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/sytuacja-szkolna-uczniow-klas-vii-raport-rpd> [dostęp z 5.10.2018r.]

W spotkaniu w Warszawie brało udział 40 uczestników. Grupa uczniów liczyła 14 osób. Rodziców reprezentowało 6 osób. Pozostali uczestnicy to grupa samorządowców, nauczycieli i działaczy.

Uczestnicy debatowali nad przedstawionymi w formie dylematów zagadnieniami.

DYLEMATY

Nauczyciele

- Systematyczna zmiana jakości pracy szkoły czy zmiana systemu? Argumenty za i przeciw.
- Podręczniki, programy, podstawy. Realia vs oczekiwania.

Uczniowie

- Co w szkole musi się zmienić natychmiast?
- Co ja mogę zmienić w szkole?

Rodzice

- Rady rodziców – radzić szkole, czy ją zmieniać?
- Rodzic jako zaangażowany obywatel i obywatelka. Gdzie, kiedy i jak można wywierać presję na zmianę szkoły.

Liderzy i urzędnicy

- Jaka szkoła? Powolna naprawa czy gruntowna zmiana?
- Podstawy programowe, programy, podręczniki. Oczekiwania vs realia.

W drugiej turze uczestnicy mierzyli się z zagadnieniem: Polska szkoła po latach – jakiej reformy potrzebujemy.

Przyjrzyjmy się wnioskom z prac poszczególnych grup. Przedstawienie wniosków zaczniemy od uczniów – oni są w całym systemie szkolnym najważniejsi, niestety ich głos w dyskusji o szkole jest i był systemowo pomijany.

GRUPA UCZNIÓW

Uczniowie dyskutowali w dwóch grupach o tym, jaka szkoła jest ale także, jak można byłoby ją zmienić.

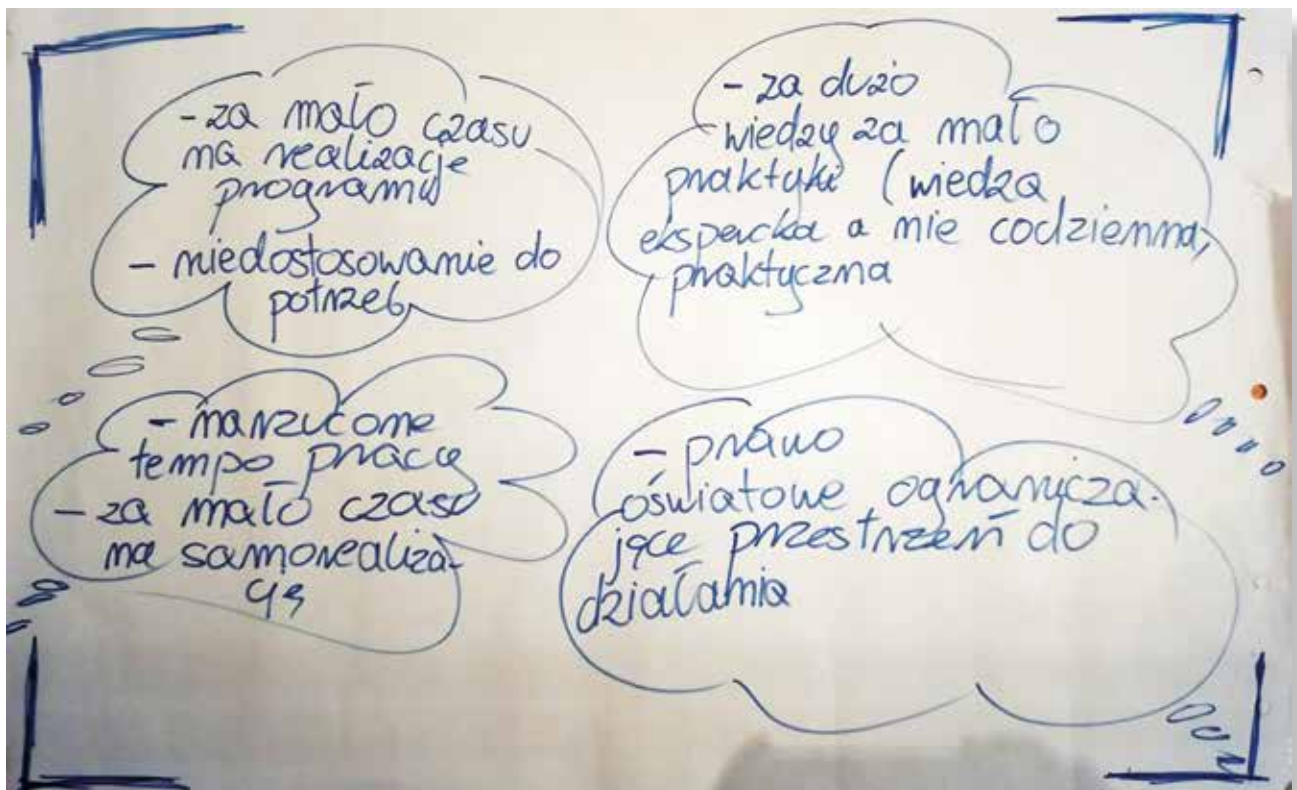
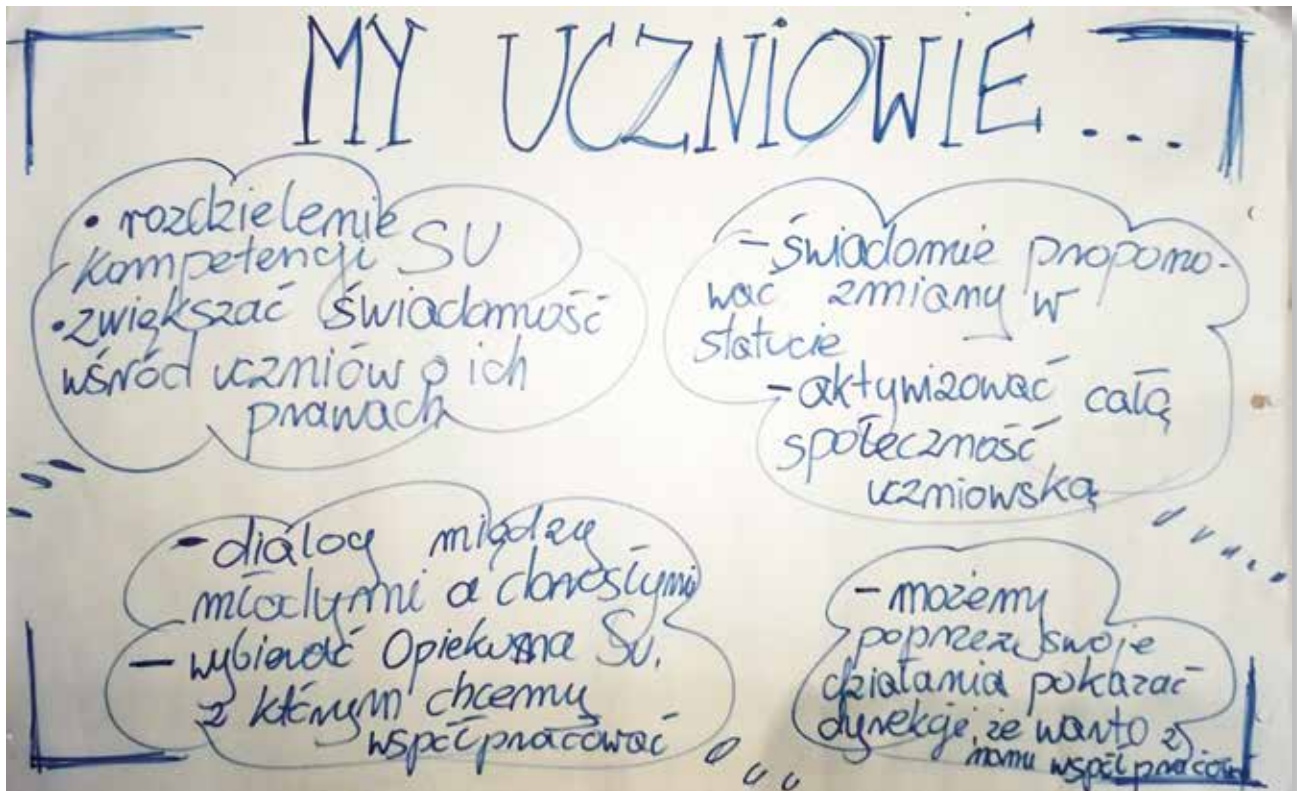
Szkoła: jak jest?

- System nieodpowiadający potrzebom uczniów.
- Brak wyrozumiałości ze strony nauczycieli.

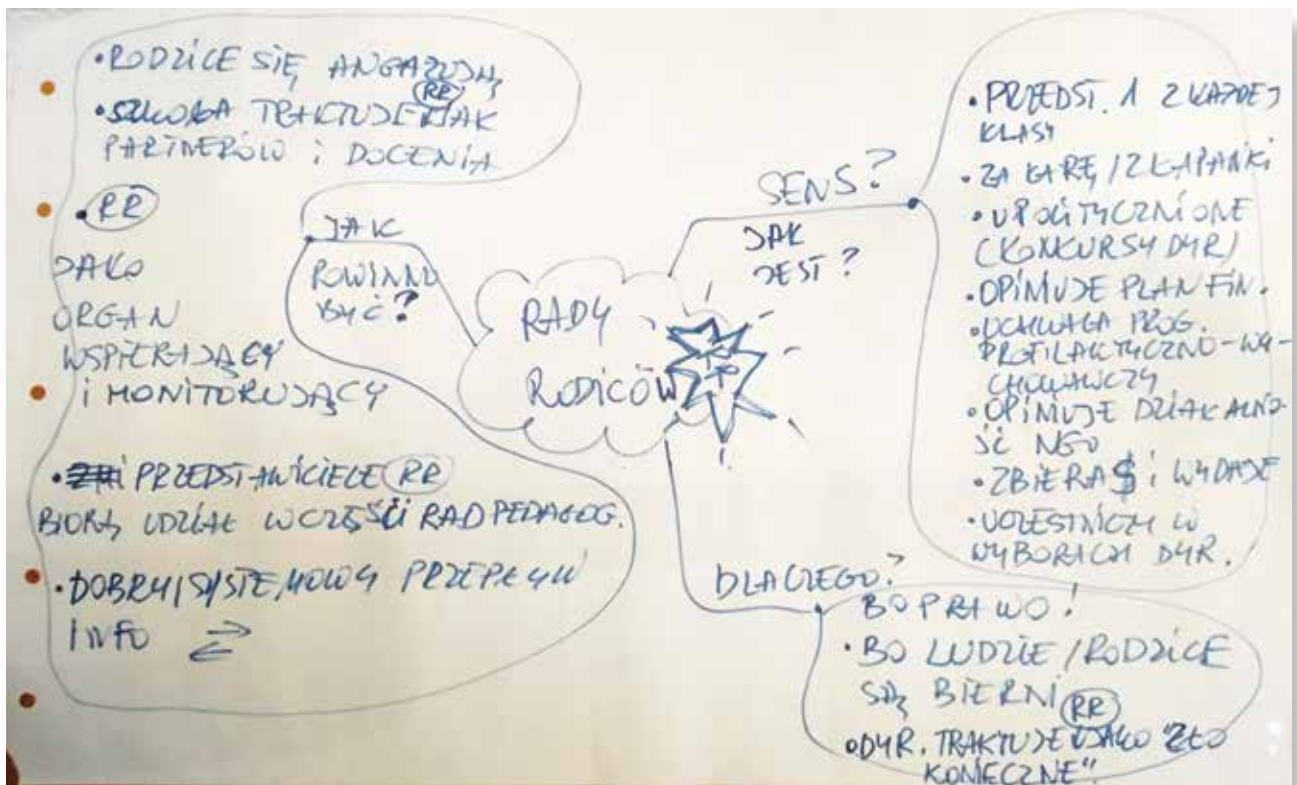
- W szkole jest dużo materiału nieużytkowego, niepraktycznego.
- Osoby, które są już w liceum nie odczuły na własnej skórze zmian w edukacji. Natomiast uczniowie, którzy byli w 7 klasie, dostawali na lekcjach tylko kserówki, nie było książek, drukarnie nie zdążyły ich na czas wydrukować.
- Dla części uczniów problemem są też prace domowe, jest dużo zadawane do domu w podstawówce – efektem jest przepracowanie uczniów. Jet po prostu za mało czasu a za dużo materiału do „przerobienia”. Ponadto uczniowie w 7 klasie nie nauczyli się rzeczy które były w 1 klasie gimnazjum.
- Uczniowie zdają sobie sprawę, że egzamin po 8 klasie został przygotowany w sposób wadliwy - sprawdza się na nim jedynie wiedzę z 3 przedmiotów. Co z pozostałymi?
- Widzą edukację w szerokim kontekście. Problem edukacji jest jednak szerszy niż sama reforma - nauczyciele nie uczą jak się uczyć, nie uczą istotnego ciągu przyczynowo – skutkowego, koncentrują się jedynie na przyswajaniu i odtwarzaniu faktów. W ogóle cała zmiana jest dla nich zbyt gwałtowna.
- W dyskusji poruszona została także kwestia równości w dostępie do edukacji. System edukacji, który mamy obecnie, dyskryminuje osoby słabiej się uczące. Uczenie to głównie praca pod egzaminami. Szkoła nie wspiera uczniów w rozwijaniu pasji i ich zdolności.
- Pojawił się także obraz szkoły, jako instytucji niezdolnej do kształtowania postaw obywatelskich. Szkoła nie kształtuje także podstaw obywatelskich, brak jest edukacji obywatelskiej – wynika z tego że nauczyciele sami nie mają takiej wiedzy. Nauczyciele mają też za mało czasu na realizację programu.
- Uczniowie zwracali też uwagę na to, że program szkoły jest nastawiony na treści akademickie. Problemem jest także brak możliwości rozwoju manualnego – brak plastyki.
- Wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców – nie tylko decydentów oświatowych, powinno stać się to, że w szkołach brak także indywidualności - tłamsi się indywidualistów, nie uwzględnia się indywidualnych zdolności ucznia.

Dlaczego tak jest?

- Za krótkie lekcje.
- Zły system, w całości.
- Wina nie jest po stronie nauczycieli, problem jest ogólny i systemowy.
- Nikt nauczycielom nie płaci za nadgodziny. Zostanie 15 minut dłużej aby uczniowie mogli dopytać się o niejasności, nie jest możliwe.
- Rozporządzenia ministra edukacji. Nie pomagają, wprowadzają zamieszanie.
- Cały system szkolny jest niezmienny od zbyt długiego czasu, nieprzystosowany do współczesności.



PLAN DLA EDUKACJI / RAPORT



- Wszystko rozbija się o pieniądze - kasa dla nauczycieli = nauczyciel zostanie po lekcjach, przygotowuje materiały dodatkowe.
- Reforma edukacji została wprowadzona zbyt szybko, bez przemyślenia. Starsi nauczyciele nie są w stanie nadążyć za zmianami w szkolnictwie. Nauczyciele, którzy pracowali w gimnazjum nie zawsze będą w stanie podjąć się uczenia w liceum.
- Idea reformy jest dla nas czytelna, decydenci „chcą zmieniać byle co jak najszybciej, zmiana dla zmiany. Uczniowie zostali w niej potraktowani „odgórnie”.
- Nauczyciele nie znają potrzeb uczniów, a jakby znali i tak nie mogliby nic zrobić bo są ograniczeni w sztywnych ramach, zasadach.
- Nauczyciele sami są zagubieni w reformie szczególnie Ci z podstawówek. Problem jest strukturalny, „reforma została zrzucona na samorządowców.
- Konieczne jest rozdzielenie kompetencji samorządu na podgrupy (przykład warszawskiego liceum im. M. Reja: oddzielna grupa do promocji szkoły i osobna grupa do spraw wewnątrzszkolnych).
- Przyznają, że sami mają braki w wiedzy o tym, co im jako uczniom wolno a czego nie. Konieczne jest zwiększenie świadomości uczniów o ich prawach. Pomógłby także dialog między gronem pedagogicznym, dyrekcją, uczniami.
- Zdają sobie sprawę z ograniczeń. Inicjatywy poza samorządowe nie mają siły przebicia, bo grono pedagogiczne nie przyjmuje do wiadomości, że inicjatywy spoza samorządu również są dobre. Czemu tylko samorządowe inicjatywy są wspierane przez grono pedagogiczne? Uważają że wszystko powinno przechodzić przez samorząd, bo tak jest prościej, gdy jedna osoba uzgadnia wszystko z nauczycielami.
- Są świadomi tego, że szkoła nie uczy życia społecznego, postawy obywatelskiej.
- Swoboda samorządu powinna być większa, opiekun samorządu bywa blokujący, a nie wspierający, powinna być możliwość wyboru opiekuna samorządu.
- Chcą współdecydować i ponosić odpowiedzialność. Jako samorząd możemy proponować zmiany w statucie.
- Zdają sobie sprawę z tego, że wiele zależy od osoby. Wiele zależy od dyrektora, który musi być otwarty. Jeśli on będzie blokował i będzie zamknięty na inicjatywy i działania wykraczające poza naukę to nic nie ruszy.
- Konieczny jest ich zdaniem realny dialog między nauczycielami i uczniami. Obustronna współpraca.
- Cenna rada dla nauczycieli: Nie robi się projektu dla młodzieży bez współpracy z młodzieżą.
- Wiedzą także, że nauczycielom należy się większa wyrozumiałość ze strony uczniów.

Co w szkole musi się zmienić natychmiast?

Zobaczymy, w jaki sposób – zdaniem uczniów – system szkolnictwa powinien zostać zmieniony i zreformowany. Odpowiedzi uczniów zostały podzielne – już na etapie ich opisu – na dwie kategorie. Pierwsza to zmiany możliwych do wprowadzenia bez procedowania przekształceń systemowych. Druga kategoria to zbiór pomysłów w obszarze zewnętrznej reformy systemu edukacji. Zmiany od wewnątrz to kultura organizacji pracy szkoły, obszar priorytetów, decyzji i praktyki nauczycieli i dyrekcji. Jest to obszar zmian w szkole, który nie wiąże się z żadnymi kosztami finansowymi.

Zmiany „od wewnątrz”

- Podejście nauczyciela do ucznia, nauczyciel ma wiecznie narzucone jak z uczniem pracować. Narzucone jest 45 minut i określony materiał do zrealizowania, jeśli uczeń chce dowiedzieć się czegoś więcej, to może to zrobić dopiero po lekcjach na fakultetach które są raz w tygodniu.
- W szkole powinien być większy nacisk na edukację indywidualną, nie traktowanie uczniów jak masy ludzi i nie zwracanie się do nich jak do masy.
- Powinna być także szybsza realizacja programu na lekcjach – więcej w szkole mniej w domu, żeby w domu był czas na odpoczynek.
- Znaczenie ma też miejsce, gdzie dzieje się edukacji. Dobrze by było jakby część lekcji było na dworze – podczas ciepłych dni.
- Uczniowie chcieliby także, żeby był czas (dodatkowe godziny) na twórcze lekcje z uczniami.
- Mają także rady sami dla siebie. Samorząd uczniowski nie powinien zajmować się social mediami i bluzami, tylko bardziej organizacją szkoły.

Zmiany systemowe

- Nauczyciel musi mieć więcej czasu. Jest 45 minut lekcji, 5 minut lekcji to wejście, brak czasu na materiał, na pytania dodatkowe, ciągły bieg i pędzenie z tematami.
- Uczniowie – co nie dziwi – zwracają uwagę na przeladowany program nauczania. Niepraktyczny program w szkołach, dużo niepotrzebnych rzeczy, niedostosowanie programu do wymagań współczesnego świata, potrzeb i możliwości uczniów.
- Zwracają uwagę na konieczność reformy systemu kształcenia nauczycieli i selekcji do zawodu. Większa selekcja nauczycieli - wybieranie tych którzy naprawdę potrafią uczyć.
- Istotne jest dla nich także pilnowanie tego żeby nie było zmian nauczycieli - zmian w kadrze na przestrzeni lat edukacji w jednej szkole.
- Przeszkadza pruski system edukacji - ławka, zakuwasz.
- Pracy w szkole nie ułatwiają im także narzucone godziny lekcyjne, narzucony czas pracy.

- Szkoła narzuca dużo wiedzy eksperckiej, a nie ma wiedzy praktycznej i przydatnej w życiu.
- Problemem jest także niewłaściwe rozłożenie priorytetów. Przedmioty rozszerzone traktowane poważnie, a przedmioty podstawowe „olewane” i dużo rzeczy jest wtedy pomijanych na lekcjach.
- Szkoła, to oczywiście także finanse oraz rozsądne inwestycje i lepsze dysponowanie środkami.
- Pomogłoby – zdaniem uczniów - inne rozplanowanie dni wolnych: dłuższe przerwy w czasie roku szkolnego i krótsze wakacje wtedy łatwiej jest wypocząć a nauka jest efektywniejsza.
- Pojawiły się też komentarze, dotyczące systemu zewnętrznych egzaminów. Żeby w szkole nie uczyć się wszystkiego bo matura nie jest miarodajnym egzaminem. Ten kto ma kasę idzie na dobre studia, bo miał \$ na korki, a osoba bez pieniędzy jest zdana tylko na lekcje w szkole.
- Egzamin wstępne na studia powinny być przywrócone.
- Matura nie powinna być najwyżej punktowana w systemie rekrutacji na studia. Idziesz na AWF, a musisz mieć wysoki wynik z polskiego i biologii.
- Konieczna jest większa elastyczność systemu. Po wybraniu profilu nie ma możliwości zmiany profilu na inny, bo są już zaległości z poprzednich lat i nikt nie traktuje cię poważnie.
- Konieczne jest nie tylko indywidualne podejście do uczniów ale także, uwzględnienie w planie pracy szkoły ich zainteresowań. Tak się nie dzieje. Chcesz się dowiedzieć czegoś więcej? Siedź na fałtetach do 18.

Jak wprowadzić te zmiany?

- Częstszy dialog z uczniami, debaty, nic o uczniach bez uczniów.
- Obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli.
- Wprowadzanie reformy etapowo - stawiamy na ewolucję, a nie rewolucję.

Obraz systemu edukacji, przedstawiony przez uczniów, jest rzetelny, oparty na faktach, rzeczowy. Uczniowie w opisie środowiska szkolnego zwracają uwagę nie tylko na system i jego ograniczenia. Widzą polską szkołę w kontekście szerszych zmian, zdają sobie sprawę z tego, że szkolna codzienność nie przystaje do potrzeb współczesnego świata. Opisując szkołę, opisują ją jako sieć powiązań, której częścią jest nauczyciel. Zdumiewa to, w jakim stopniu uczniowie są świadomi, że część ograniczeń, które doskwierają im w szkole, ma swoje źródło poza osobą i decyzją nauczycieli. Warto zauważyć, że uczniowie charakteryzując szkołę, mają także wiele spostrzeżeń odnośnie tego, jak oni tę szkołę i jej atmosferę kształtują.

GRUPA DZIAŁACZY OŚWIATOWYCH I URZĘDNIKÓW

Debatę urzędników i działaczy oświatowych śledziło się z zainteresowaniem – uczestniczący w niej mają wieloletnie doświadczenie z wdrażania kolejnych reform edukacyjnych. Zdają sobie także doskonale sprawę z tego, jakie zadania i problemy do rozwiązania staną przed nimi w ciągu najbliższych lat. To, co padło w debacie ekspertów, nie jest przytoczone w formie pełnych cytatów i punktów, jak miało to miejsce przy omawianiu wniosków uczniów. Debata w tej grupie była dynamiczna, wartka, pojawiało się wiele odniesień do konkretnych przykładów i własnych doświadczeń. W opisie przebiegu spotkania, podane są więc jedynie główne wnioski, zacytowane z wypowiedzi uczestników i uczestniczek.

Jak jest?

Działacze i urzędnicy uznali, że *gdyby reforma została przeprowadzona w inny sposób, trwała dłużej, była poprzedzona badaniami i konsultacjami, to jej wdrożenie nie spotkałoby się z takim oporem i nie generowałoby tak wielu problemów, z jakimi borykają się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Obecną reformę charakteryzuje jednak brak komunikacji decydentów z odbiorcami, brak koncepcji. Nie jest jasne, jaki jest cel tej zmiany. Jedyne jej uzasadnienie miało charakter polityczny. Nie zaproponowano w projekcie reformy żadnego rozwiązania problemów które są dla polskiej szkoły palące, jest tylko realizacja hasła politycznego „likwidacji gimnazjum jako siedliska patologii”.* Zauważono ponadto, że *reforma będzie zgubna dla obszarów wiejskich. Pośredni szczebel – gimnazjum - wyrównywało poziom wiedzy i kompetencji uczniów. Po podstawówce uczniowie miesza- li się w gimnazjum, pochodzili z różnych szkół, mogli uczyć się od siebie, poznawać nowe wzorce, doskonalić się. Po reformie uczniowie z terenów wiejskich będą mieć problem z dostaniem się do liceum.*

Jak powinno być?

Wypowiedzi ekspertów, urzędników i działaczy, także prezentowane są z uwzględnieniem podziału na dwie kategorie – zmian jakościowych, niewymagających zmiany systemu edukacji oraz gruntownych zmian systemowych, wymagających nakładów finansowych.

Zmiany „od wewnątrz”

- *Należy wykorzystać takie elementy które są najprostsze do osiągnięcia. Odejście od systemu klasowo-lek-*



cyjnego. Najłatwiej przychodzi uczenie się od kolegi, który już sam się tego nauczył. Nauka taka jest łatwa, szybka i przyjemna. Nie wymaga kolejnej reformy systemu oświaty.

- Pomocne byłoby także odejście od badania umiejętności testami, należy stworzyć więcej możliwości dla wolnej wypowiedzi, nie ograniczonej schematem.
- Szkoła powinna być dla dziecka. Wszystkie działania powinny służyć dziecku. Młody człowiek też powinien się angażować, być odpowiedzialnym za własne decyzje.
- Przestrzeń szkolna powinna być lepiej zagospodarowywana. To przestrzeń determinuje, czy dane miejsce jest nastawione na współpracę czy nie. Ważne, żeby młodzież i dzieci lubiły miejsce szkoły, żeby nawet spędzali tam czas po lekcjach z przyjemnością.

Zmiany systemowe

- Można zainspirować się systemem np. fińskim. Systemowo skoncentrować się na wprowadzeniu luźniejszych form do systemu edukacji. Jednym z działań w tym kierunku jest odejście od sztywnej i detalicznej podstawy programowej. Obecna ogranicza nauczycielom i uczniom wolność myślenia. To uczeń ma być twórcą wiedzy, a nauczyciel przewodnikiem.

- Szkoła powinna być systemowo otwarta na organizacje pozarządowe.
- Nauczyciele powinni być inaczej kształceni i przygotowywani. Potrzeba metodyki i znajomości psychiki dziecka, a nie jedynie przedmiotowego wykształcenia na poziomie uniwersyteckim.
- Szkoła powinna być także pozbawiona ideologii. Nie powinna być używana do zadań systemu państwa.
- W szkołach powinien działać budżet partycypacyjny.
- Nauczyciele mają nadal za małe wynagrodzenia. Efekt jest taki, że nikt nie chce być nauczycielem. Nie mają motywacji do pracy co przekłada się na to jaką wiedzę, postawy i umiejętności przekazują uczniom dalej.
- Nauczyciele będą musieli także spędzać więcej czasu na swoją naukę, przygotowanie. W pewnym sensie, przyszłościowo jest to zniechęcające przy obecnych płacach.

Nie zaskakuje to, że działacze oświatowi skupili się głównie na opisanu zmian systemowych. Zwracali oni jednak głównie uwagę na zmianę jakości pracy szkoły, którą powinna wymusić kolejna reforma systemu edukacji. Mocno położono także akcenty na rolę współpracy, środowiska szkoły, atmosfery, jaka wokół niej panuje.

GRUPA RODZICÓW

Rodzice próbują sobie radzić ze zmianą oświaty w bardzo różny sposób: organizują dla swoich dzieci korepetycje, decydują się na szkoły prywatne. To – zdaniem rodziców biorących udział w debacie – powoduje rozwarstwienie już na poziomie szkoły podstawowej. Ich zdaniem nie jest to właściwy kierunek rozwoju szkoły.

Wypowiedzi rodziców prezentowane są w zestawieniu w sposób zapisany w czasie spotkania.

Jak jest?

Rodzice, opisując specyfikę pracy w radach rodziców, podkreślali wagę jednego z istotniejszych problemów, blokujących oddolne inicjatywy rodzicielskie. *Przedstawiciel każdej klasy wybierany jest do rady na siłę, a same rady bywają także mocno upolitycznione.* Rady opiniują plan finansowy, uchwalają plan profilaktyczno-wychowawczy, odnoszą się w opiniach do działalności szkoły. *Rodzice w radach mają jednak małą świadomość, jakie mają prawa. Osobną sprawą jest to, że dyrekcja placówki często traktuje radę jako coś złego i niechętnie z radami współpracuje.*

Sytuacja rad rodziców wygląda inaczej w szkole publicznej inaczej w szkołach społecznych, jeszcze inaczej w społecznych. Rada rodziców musi być utworzona jedynie w szkole publicznej, szkole prywatnej nie ma takiego obowiązku. *Rady rodziców mogą wywierać wpływ na innych rodziców, np. przekonywać ich o zajęciach z wychowania seksualnego. Jest to trudne, ale możliwe, potrzeba do tego bardzo dużo energii. W praktyce jednak każdy rozumie dobro dziecka inaczej. Dominują strach, brak wiedzy, brak zaufania.*

Co zrobić?

Konieczna jest zmiana prawa i dania rodzicom większej możliwości wpływania na szkołę.

- *Przedstawiciele rady rodziców powinni mieć możliwość udziału w posiedzeniach rad pedagogicznych, na tej części spotkań, które nie dotyczą omawiania spraw uczniów.*
- *Należy także starać się ulepszyć przepływ informacji pomiędzy dyrekcją i radą rodziców.*
- *Rodzice powinni być zapraszani przez szkołę do wspólnego podejmowania decyzji w kluczowych sprawach. Dziecko powinno być najważniejsze. Istotna jest świadomość posiadania wspólnych wartości.*
- *Można prowadzić ankiety, aby zaangażować rodziców, w sprawy, które ich dotyczą.*
- *Rodzicom także trzeba pomagać zrozumieć, jakie mają prawa w szkole.*

GRUPA NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK

Podobnie jak w przypadku prac grupy urzędników i ekspertów oświatowych, praca przy stoliku nauczycieli była dynamiczna i bogata w argumentację. Także nauczyciele skupili się głównie na zmianach systemowych.

Systematyczna zmiana jakości pracy szkoły czy zmiana systemu?

- *Zmiany systemowe w szkole należy zacząć od podstaw merytorycznych. Nie powinno się fundować dzieciom rewolucji co 3 lata.*
- *Nie istnieje jednorodny program nauczania na czas całej edukacji, a tymczasem co chwila nowe ekipy rządzące wprowadzają kolejne zmiany, a najlepiej byłoby mieć silną podstawę.*
- *Dobrym pomysłem było wprowadzenie na początku reformy gimnazjalnej nauczanie międzyprzedmiotowe.*
- *Debaty przed wprowadzeniem obecnej reformy edukacji nie zostały przeprowadzone rzetelne, zrobiono je właściwie tylko dla papierka. Z drugiej strony skupiono się przede wszystkim na podstawówkach, a zapomniano o szkołach ponadpodstawowych.*
- *Albo modyfikacja podstaw programowych albo systematyczna podnoszenie jakości nauczania. Skłaniamy się jednak ku zmianie systemowej, ponieważ obecny system ma zbyt wiele błędów, aby w jego ramach poprawiać jakość.*

Nauczyciele zastanawiali się także, dlaczego te elementy zmiany systemu oświaty, które nie wymagają odgórnie prowadzonej reformy, także nie są możliwe do zrealizowania. Jako przyczynę wskazali między innymi *brak solidarności w środowisku nauczycielskim i działających w jego ramach związkach zawodowych oraz obniżenie poziomu kształcenia nauczycieli.*

Co zrobić, aby system działał sprawniej?

- *Pomogłaby zmiana systemu zatrudniania nauczycieli, np. na początku przyznanie każdemu nauczycielowi mentora. Istnieją oni co prawda formalnie, ale nie działa to w praktyce. W takim razie warto byłoby przyznać dodatki za pomaganie początkującym nauczycielom.*
- *Konieczne jest uporządkowanie systemu wydawania podręczników. Wydawnictwa powinny prowadzić przejrzysty okres pilotażu podręczników w warunkach szkolnych.*

- Mocno i wiele razy wybrzmiał postulat *odchudzenia i uelastycznienia programu klas 1-3 szkoły podstawowej. Należy wtedy skupić się na kompetencjach kluczowych i powrócić do wycieczek, zabaw.*
- Pojawił się także powracający w dyskusjach o edukacji, postulat ograniczenia biurokracji. Należałoby zmienić dokumenty obowiązujące nauczycieli i skończyć z pozoranckim ich wypełnianiem.
- Istotne dla debatujących, było także to, aby *akademicy decydujący o tworzeniu podstaw programowych, powinni mieć choć niewielkie doświadczenie pracy w szkole.*
- Niektóre z postulatów miały charakter systemowy, ale możliwe do wprowadzenia na poziomie samorządowym. Jeden z takich postulatów dotyczył powołania *rad eksperckich do spraw oświaty na poziomie dzielnic. W ramach tego pomysłu powinny toczyć się prace koncepcyjne, dotyczące pracy szkół na danym terenie.* Inny postulat systemowy to *Stworzenie nadzoru pedagogicznego, który funkcjonowałby na poziomie samorządu.*

ZAMIĄST PODSUMOWANIA. DĄŻYĆ DO KOLEJNEJ REFORMY, CZY ZOSTAWIĆ SYSTEM TAKI, JAKIM JEST?

W drugiej rundzie prac zespoły zostały losowo przemieszane. Każda z grup dyskutowała o tym samym zagadnieniu – czy w przyszłości system szkolny powinien być poddany kolejnej reformie strukturalnej, czy raczej - należy skupić się na innych obszarach zmian w polskiej edukacji.

Odpowiedzi uczestników tej części debaty zaprezentowane są z podziałem na przyszłe cele zmian w edukacji, argumenty za zmianą strukturalną, argumenty przeciwn. Interesujące jest to, że w instrukcjach do dyskusji w ogóle nie znajdowało się pytanie o cele zmian w polskiej szkole – ten obszar dyskusji o edukacji wydał się jednak uczestnikom tak oczywisty, że w każdej grupie powstała lista odpowiedzi na pytanie *nie czy zmieniać szkołę, a jak i po co ją przekształcać.*

Cele

- *Zanim zaczniemy zastanawiać się czy reformować szkołę, konieczna jest szeroka dyskusja na temat tego, po co jest szkoła. Co trzeba dawać młodym ludziom? – najpierw trzeba się nad tym zastanowić.*
- *Szkoła powinna kształtować obywateli, którzy mają chęci rozmawiać o przyszłości.*
- *Jako dorośli musimy zastanowić się jak przywrócić uczniom wiarę w demokrację, skoro nie byli oni prak-*

tycznie w ogóle zaangażowanie w reformę edukacji.

- *Celem zmian w edukacji powinno stać się wyrównywanie szans edukacyjnych.*
- *Ważną częścią zmian w polskiej szkole powinna być także praca z nauczycielami. Koniecznością jest systemowe zagwarantowanie autonomii nauczycielskiej oraz pełne pedagogiczne kształcenie kandydatów na nauczycieli. Obecny system zdobywania uprawnień na studiach uniwersyteckich, nie pozwala na przygotowanie do pracy wychowawczej.*
- *Pojawiły się także komentarze, podkreślające, że reforma, której skutki są dość powszechnie krytykowane, może dać nam cenne informacje. Należy bacznie obserwować to się się teraz zaczęło dziać i wyciągnąć wnioski po parunastu latach.*
- *Zmiany powinny być wprowadzone w długim czasie – powinien być to proces długotrwały bazujący na dyskusji rodziców, uczniów, nauczycieli, pracowników oświaty. Należy zaangażować w niego wszystkie siły polityczne.*
- *Uczestnicy dyskusji stawiali także pytania o system kształcenia i to, kto powinien to zaprojektować? Państwo, ministerstwo edukacji?*
- *Zwrócili także uwagę na to, że system kształcenia dyrektorów jest wadliwy. Dyrektorzy nie mają wiedzy o zarządzaniu ludźmi, nie potrafią być liderami, nie radzą sobie z biurokracją.*
- *Celem edukacji powinno stać się kształcenie do samodzielności, ponieważ młodzi ludzie są często przepychani przez system edukacji i później mają problemy z odnalezieniem się w dorosłym życiu.*

Argumenty na „TAK” za kolejną zmianą strukturalną

W tej dyskusji naturalnie pojawiało się pytanie o to, czy w perspektywie kilku lat należałoby przywrócić gimnazja do polskiego systemu edukacji. Ten wątek dyskusji pojawiał się w debacie publicznej. Jedyny argument za zmianą systemową, który zresztą pojawiał się w wielu dyskusjach, to instytucjonalne *przywrócenie obowiązku przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich.* Żadna z dyskutujących osób i grup, nie była za przywróceniem gimnazjów.

Argumenty „PRZECIWI” kolejnej zmianie strukturalnej

- *Kolejna zmiana może wprowadzić niepotrzebne zamieszanie. Polskiej szkole potrzebne są spokój i stabilizacja.*
- *Kolejna reforma to także niepotrzebny wydatek.*
- *Nie należy szkoły bez końca reformować, bo trzeba zacząć od zupełnie innej strony.*

PLAN DLA EDUKACJI / RAPORT

- *Struktura nie wpływa na jakość.*
- *Nie potrzebujemy kolejnych reform narzucanych z góry przez wąskie środowisko.*
- *Nie potrzeba kolejnych wstrząsów, ale potrzeba rozmowy na wielu płaszczyznach.*
- *Reforma to nie tylko zmiana tabliczki, ale też zmiana podejścia, nauka współpracy.*
- *Rzeczy trudne dopisywane w programie dla młodszych dzieci wyglądają ładnie na papierze, ale w rzeczywistości dzieci nie stają się mądrzejsze.*
- *Powinno się zastanawiać nad tym jak teraz to naprawić nie odwracając wszystkiego znowu do góry nogami.*
- *To co teraz jest w Polsce to nie jest do końca reforma. Trzeba najpierw się zastanowić co chcemy zmienić. Powinna być demokratyczna debata wszystkich aktorów edukacyjnej sceny.*
- *Pragniemy zmian w sposobie nauczania, nie chcemy kolejnych reform w szkolnictwie.*
- *Szkoła nie lubi rewolucji. Należy wdrażać reformy powoli (przykład: Finlandia, gdzie reformę wprowadzano przez 20 lat). Przypatrywać się temu co działa, a co nie. Zmiany należy wprowadzać od pierwszej klasy, a nie od środka.*



Egzaminy i ocenianie

Podsumowanie prac zespołu ekspertów
w ramach projektu „Plan dla edukacji”.

Zofia Grudzińska
marzec 2018

Spis treści / Rozdział VII

Opis procesu	67
Raport z prac zespołu ekspertów	68
• Założenia systemu mierzenia wyników kształcenia	68
• Analiza stanu obecnego: ocenianie wewnątrzszkolne	69
• Analiza stanu obecnego: egzaminy zewnętrzne	71
• Rekomendacje zespołu ekspertów: uzgodnienia	72
• Rekomendacje zespołu ekspertów: protokół rozbieżności	73
Postulaty społeczne z III Kongresu Edukacji	74
• Egzaminy zewnętrzne	74
• Ocenianie wewnątrzszkolne	75

OPIS PROCESU

W ramach projektu *Plan dla edukacji* pilotowany jest model kształtowania obywatelskiej polityki edukacyjnej w obszarze konstruowania rekomendacji i założeń, opartych z jednej strony na informacjach pozyskanych od uznanych autorytetów i ekspertów na danym polu wiedzy (*filar ekspercki*); z drugiej na sondowaniu oczekiwań społecznych poprzez publiczne debaty, w których uczestnicy otrzymali na wstępie informacje o rekomendacjach eksperckich, następnie formułowali swoje oczekiwania (*filar społeczny*).

W yjątkowo, w pracach zespołu zajmującego się egzaminami i ocenianiem nie odbyła się *debaty stołikowa*, którą zrealizowano w innych obszarach projektu. Za materiały *filaru społecznego* posłużyły więc rekomendacje wypracowane w debatach panelowych z udziałem publiczności realizowane w trakcie III Kongresu Edukacji, który odbył się w Katowicach w 2015 roku. Skorzystano z materiałów zebranych w sesjach zatytułowanych *Testy, testy, egzaminy... Co w nich do naprawy? i Po co nam oceny*¹.

Należy zastrzec, że niniejszy raport nie rości sobie tytułu dokumentu wyczerpującego zagadnienie tytułowe. Jest podsumowaniem spotkań zespołu ekspertów, uznanych za zasługujących na to określenie z racji szerokiej wiedzy i bogatych doświadczeń zawodowych w dokumentowanym obszarze, uzupełnionym przez treści czerpane z literatury fachowej. W pracach zespołu ekspertów brali udział:

mgr ANNA DZIERZGOWSKA –

nauczycielka, feministka. Współzałożycielka Społecznego Monitora Edukacji. Uczy historii w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im Jacka Kuronia w Warszawie. Współautorka raportów dotyczących edukacji i materiałów edukacyjnych, przygotowywanych przez Społeczny Monitor Edukacji i Fundację Feminoteka.

prof. KRZYSZTOF KONARZEWSKI –

nauczyciel akademicki (m.in. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie). Pracownik nauki w Instytucie Psychologii Polskiej Akademii Nauk (1988-2010), Profesor w Instytucie Badań Edukacyjnych (2011-2015). Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (2009-2010). Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (1990-2011). Krajowy koordynator badań PIRLS i TIMSS. Członek redakcji kwartalnika *Edukacja* (od 2012 roku).

dr EWA KORULSKA –

polonistka i etnografka, pracowała w redakcji pisma *Konteksty* w Instytucie Sztuki PAN. Współautorka podręcznika *Świat Człowieka*, współtworzyła szkołę *Raszyńska*. Autorka tekstów dla dzieci w piśmie *Pentliczek*. Współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej.

mgr ALICJA PACEWICZ –

ekonomistka, działaczka społeczna i oświatowa. Wraz z Jackiem Strzemiecznym założyła Centrum Edukacji Obywatelskiej. Zajęła się opracowywaniem programów edukacyjnych, podręczników szkolnych i poradników dla nauczycieli. Jest współautorką programów społecznych (*Młodzi głosują, Szkoła z klasą 2.0, Ślady przeszłości* i innych). Działa w branży szkoleniowej oraz jako ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

W roku 2017 odbyły się łącznie cztery spotkania zespołu, wymieniano też treści drogą komunikacji elektronicznej. Nie udało się uzgodnić wspólnych rekomendacji, w związku z czym w dalszej części raportu przedstawiona zostanie zarówno lista postulatów, co do których udało się osiągnąć kompromis, jak i protokół rozbieżności.

Dodatkowo uzyskano opinię ekspercką od następujących osób:

dr GRAŻYNA SZYLING –

pedagog, adiunkt w Zakładzie Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; specjalizuje się w badaniach diagnostyki edukacyjnej, a zwłaszcza ocenianiu na różnych etapach kształcenia. Wyniki prowadzonych badań i analiz prezentowała m.in. w monografii *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami* oraz kilkudziesięciu artykułach naukowych. Jest członkiem Zespołu Dydaktyki przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członkiem Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Sekretarzem Redakcji czasopisma *Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education*.

dr ZOFIA LISIECKA –

pedagog, pracuje w Wydziale Egzaminów Eksternistycznych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

1. Pełen zapis wideo z debat dostępny jest w Internecie na stronie III Kongresu Edukacji: <http://kongres.ibe.edu.pl/index.php/materialy>.

RAPORT Z PRAC ZESPOŁU EKSPERTÓW

Założenia systemu mierzenia wyników kształcenia

Ocenianie osiągnięć ucznia, czyli tego, co opanował spośród czynności przewidzianych do przyswojenia w szkole, należy do podstawowych elementów konstruowania i projektowania dydaktycznego. Ewaluacja osiągnięć uczniów w sensie poznawania, kontroli, analizy i oceny ich wiedzy i umiejętności zalicza się do podstawowych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego współczesnej edukacji szkolnej. Nie jest ona celem samym w sobie tego procesu, lecz jego etapem, a zarazem środkiem prowadzącym do samokontroli i samooceny wiedzy i umiejętności uczniów².

Podwaliny pod aktualnie obowiązujący system mierzenia wyników kształcenia (tj. oceniania i egzaminów) dały prace prowadzone w związku z reformą edukacji z roku 1999. Jego ważnym elementem było wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych, który zaczął funkcjonować w 2002 roku (egzamin zawodowy od 2004 roku, egzamin maturalny od 2005 roku). Do tamtej pory zadanie mierzenia wyników kształcenia spełniały przez cały cykl kształcenia oceny wewnętrzne, jedynym egzaminem częściowo standaryzowanym był egzamin maturalny dla absolwentów szkół licealnych i techników. W szkołach zawodowych uczniowie zdawali również wewnętrzne egzamin zawodowe.

System Egzaminów Zewnętrznych (*jednolity system oceniania*), czyli cykl egzaminów, przeprowadzanych na zakończenie kolejnych etapów kształcenia, został wprowadzony, żeby *dostosować wymagania szkolne do właściwych dla danego wieku możliwości psycholo-*

gicznych uczniów, zwiększyć autonomię szkół, sprostać oczekiwaniom uczelni, potrzebom rynku pracy i decentralizacji zarządzania, zwiększyć liczbę absolwentów szkół średnich kończących się maturą, a zwłaszcza wyrównywać szanse edukacyjne³. Co ciekawe, twórcy systemu oczekiwali, że wyrównanie szans edukacyjnych nastąpi dzięki zwiększeniu odpowiedzialności uczestników procesu kształcenia za osiągnięcia uczniów; położeniu akcentu na jakość pracy; redukcji biurokracji i zwiększeniu swobody decyzji; respektowaniu uprawnień rodziców⁴. System Egzaminów Zewnętrznych miał określać, czym jest dobra szkoła i co oznacza osiągnięcie dobrego wyniku egzaminacyjnego. Jego założeniem jest dostarczenie informacji o objętych sprawdzianem i egzaminem osiągnięciach uczniów w zakresie opanowania umiejętności i wiadomości określonych w standardach wymagań i w podstawie programowej, zapewnienie spójności i odpowiedniej jakości nauczania, wzmocnienie motywacji uczniów do uczenia się, sprzyjanie integracji z różnych dyscyplin oraz podsumowanie i porównywanie wyników pracy szkół i poszczególnych uczniów⁵.

Ocenianie wewnętrzne, najogólniej rzecz ujmując, miało tradycyjnie format stopni przedstawianych w skali cyfrowej i odpowiadającej jakości wykonania przez ucznia zadania, bez uwzględniania kontekstu, uzupełnianej w zależności od woli i filozofii pedagogicznej nauczyciela komentarzem (można więc mówić o wszechobecnym ocenianiu dydaktycznym, z towarzyszącym mu czasami ocenianiem społeczno-wychowawczym)⁶. Przed reformą wprowadzającą system egzaminów zewnętrznych szkoły w realizacji procesu dydaktycznego posługiwały się jednolitymi programami nauczania. Dopiero decyzja zwiększenia autonomii nauczycielskiej poprzez możliwość wyboru lub konstruowania własnych programów zgodnych z założeniami podstawy programowej, związana była z pojawieniem się standardów egzaminacyjnych, które stanowiły odniesienie w procesie tworzenia programu nauczania. Jednocześnie zaczęto wdrażać i popularyzować ocenę kształtującą, będącą procesem, a nie punktowym ocenianiem sumującym. W tym rodzaju oceniania komentarz (podobnie do oceniania dydaktycznego) wynika ze stopnia, ale w dużym stopniu zależy od kontekstu, np. czynników indywidualnych i środowiskowych ucznia. Ocenianie kształtujące zdobywało coraz większą popularność, przynajmniej na poziomie deklaracji. Wreszcie pojawiła się ocena opisowa, która obecnie jest formą wymaganą na I etapie kształcenia.

2. Denek K. *Ocenianie szkolne w kontekście określenia efektywności kształcenia zorientowanego na jakość*. w: Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej., 2005, nr 5, str. 3-15.

3, 4, 5. Ibidem.

6. Lisiecka Z. *Ocenianie wewnętrzne a zewnętrzne. Relacje międzysystemowe*. w: Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. 2005, nr 5, str. 35-37.

Podsumowując, oceny szkolne (wyniki oceniania wewnątrzszkolnego) przyjmują formę opisowych lub z użyciem rozmaitych skali: stopni szkolnych, skali punktowej, procentowej, literowej lub symboli. Są ściśle związane ze spełnieniem wymagań programowych ustanowionych przez nauczyciela i są zazwyczaj możliwe do poprawienia. Zainteresowani tymi wynikami są: uczeń, rodzice, nauczyciel, a w dalszej kolejności dyrektor szkoły i nadzór pedagogiczny. Wyniki końcoworoczne są też przedmiotem zainteresowania placówek edukacyjnych kolejnego etapu edukacyjnego.

Natomiast wyniki egzaminu zewnętrznego wyrażają się w punktach, które mogą być przeliczane na procenty (egzamin maturalny) lub wyrażone na skali centylowej. Wyniki populacyjne (szkoły, województwa) można też komunikować w skali staninowej, a szkoły otrzymują informację wyrażoną wskaźnikiem Edukacyjnej Wartości Dodanej (który wyraża zagregowane postępy populacji uczniowskiej i jest utożsamiana z postępem szkoły). Z wyjątkiem matury, wyników tych nie można poprawiać. Krąg zainteresowanych poszerza się o potencjalnych pracodawców (egzaminacje zawodowe) oraz szkołę, w której uczeń pragnie kontynuować naukę, a także samorząd lokalny, centralne urzędy (kuratoria, ministerstwo) oraz opinię publiczną.

Tworząc podwaliny zreformowanego, całościowego systemu mierzenia wyników kształcenia, szkolną autonomię ograniczał wymóg, by ocenianie wewnątrzszkolne było spójne z systemem egzaminów zewnętrznych. Oczekiwanie, że podstawa programowa, na bazie której powstaną standardy egzaminacyjne, będzie faktycznie *podstawą*, nie było nierealne. Wyobrażano sobie, że szkoły będą poszerzać zakres swoich działań zarówno poprzez kultywowanie obszarów edukacji, w których wyniki kształcenia z racji swojej specyfiki nie mogły być ujęte egzaminami zewnętrznymi, jak i przez realizację zadań edukacyjnych wyrażających się m.in. w formie projektów.

Analiza stanu obecnego: ocenianie wewnątrzszkolne

Należy zadać pytanie, w jakim stopniu cele zakładane przez twórców systemu mierzenia wyników kształcenia, stanowiącego połączenie elementu autonomicznego (wewnątrzszkolnego oceniania) i elementu standaryzowanego w skali kraju (zewnętrznego systemu egzaminów) zostały zrealizowane i jaki jego wdrożenie miało wpływ na jakość edukacji? Szczególnie w szerszym rozumieniu pojęcia, które prof. Denek określa jako

*całościową ocenę, dotyczącą łącznie cech mierzalnych i niemierzalnych*⁷. W tym ujęciu ważne jest, by realizacja założonych celów sprzyjała szkole w byciu *lepszą*, czyli taką, która *rozważnie towarzyszy rozwojowi ucznia, znajduje w nim pozytywne cechy, na których zbuduje on poczucie własnej osobowości*⁸.

Po wprowadzeniu reformy ocenianie wewnątrzszkolne zmieniło się w znacznie. Nauczyciele i przygotowujący się do zawodu studenci poznawali w sposób usystematyzowany cechy oceniania opisowego i kształtującego. Zalecano, a następnie wprowadzono jako wymóg na I etapie edukacji ocenę opisową. Do słownika i uzusu pedagogicznego weszły pojęcia samooceny uczniowskiej i negocjacji, oceniania wspierającego, a nawet – chociaż ta ostatnia forma nie zdobyła sobie większej popularności – portfolio ucznia. Doceniając te zmiany, należy przyznać, że *tradycja trzyma się mocno*, głównie za sprawą oczekiwań tych interesariuszy systemu, którzy nie mieli okazji poznać zalet nowych form oceniania. Oznacza to przeważnie rodziców, przyzwyczajonych do *klarownego* systemu stopni. Zaakceptowali rozszerzoną skalę, ale nierzadko wywierają nacisk w kierunku utrzymania informacji zwrotnej w formie, którą rozumieją, pomimo jej uchybień i nieścisłości.

Również przyszli nauczyciele, rozpoczynając pracę w szkole, nie zawsze znajdują wsparcie dla prób wdrożenia alternatywnych systemów oceniania poznanych w czasie przygotowania do zawodu. Dzieje się tak pomimo tego, że prawodawstwo umożliwiło nauczycielowi sformułowanie autorskiego wewnątrzszkolnego systemu oceniania, który potrzebuje akceptacji jedynie Rady Pedagogicznej, aby wejść w życie. Niewielu adeptów zawodu ośmiela się na odosobnione działanie. Większe szanse mieliby, gdyby znaleźli poparcie w gronie pedagogicznym, co również nieczęsto się zdarza.

Można zaryzykować twierdzenie, iż w działaniach reformatorów zabrakło uznania czynnika inercji społecznych przyzwyczajęń. Chcąc *przeciwną* rodziców na stronę szkoły uczącej się, trzeba było wdrożyć szeroki front współpracy z nimi zarówno w postaci formalnej (warsztaty), jak i nieformalnej (uczestnictwo rodziców w procesach oceniania kształtującego, oceny opisowe uzupełniane rozmową itp.). Cel został więc osiągnięty częściowo.

Ocenianie ma więc w niewielkim stopniu funkcję dydaktyczną. Sytuację utrwala fakt, że *logika dominująca w myśleniu o celach kształcenia (utożsamianych z efektami) utrwala instruktażowe rozumienie informacji zwrotnej*

7. Denek K. Ocenianie szkolne... Op. cit..

8. Ibidem.

i nie pozwala na realny udział uczniów w stanowieniu celów, co jest niezbędnym warunkiem zmiany w ocenianiu szkolnym⁹.

Kolejną cechą funkcjonującego obecnie systemu oceniania, być może wynikającą z wysokich wymagań programowych, jest istnienie swoistej *szarej strefy* oceniania¹⁰. Uczniowie, którzy nie są w stanie osiągnąć minimum programowego, dostają oceny zawyżone – te decyzje częściej dotyczą ocen znaczących niż częściowych. Bywa, że takie decyzje są wynikiem świadomego bazowania systemu oceniania na takich wartościach, jak osobisty wysiłek, zaangażowanie – wtedy nie jest to *drugi (ukryty) układ wymagań programowych*, ale raczej wytwór *wielowartościowej kultury oceniania, będącej płaszczyzną styku wielu systemów wartości [...] gdzie powstanie własnego systemu wartości stanowi syntezę lub wypadkową wielu ofert aksjologicznych*¹¹. W sferze wyborów etycznych nauczyciel przyjmuje rolę nie sędziego, lecz adwokata w rozumieniu Susan Brookhart¹².

Grażyna Szyling charakteryzuje kulturę oceniania wewnątrzszkolnego jako system postaw zinternalizowanych przez jednostki lub zbiorowości (czasem otwarcie głoszonych, a czasem skrzętnie skrywanych bądź nie do końca uświadamianych – tzw. ukryty program szkoły)¹³. Cechą tak rozumianej kultury oceniania szkolnego jest jej *charakter lokalny, w znacznej mierze zindywidualizowany, co zdecydowanie odróżnia ją od oficjalnej kultury oceniania zewnętrznego, silnie skodyfikowanej i normatywnej*¹⁴. W pełni autonomiczne traktowanie oceniania wewnątrzszkolnego i jego dowartościowanie mogłoby spełnić ważny cel, pozwalając członkom społeczności szkolnych zbudować zaufanie do wartości, wspólnie tworzonych i praktykowanych na co dzień. To z kolei umożliwiłoby uzyskać niezbędny dystans do kultury globalnej, poddanej wymaganiom rynku i prawom ekonomii.

Niestety, *jednym ze skutków przystosowania się nauczycieli do rzeczywistości stworzonej przez politykę oświatową państwa okazała się dekulturacja oceniania wewnątrzszkolnego. [...] Utraciło ono swoją cechę dystyngtywną – znaczenie komentarza dydaktycznego dominującego nad znaczeniem informacji o wyniku uczenia się*¹⁵. Zjawisko dekulturacji wyjaśnia, czemu *alternatywne formaty oceniania napotykają opór nauczycieli, którzy*

trafnie wyczuwają, że dominujący jest format narzucony przez System Egzaminów Zewnętrznych, czyli ewaluacja sumująca.

Kolejny niepokojący aspekt oceniania wewnątrzszkolnego jest utrwalony tradycją: ocenianie traktuje się jako instrument mobilizowania uczennic i uczniów do nauki. Tymczasem motywacja zewnętrzna prowadzi do dewaluacji, a czasem wręcz zaniku motywacji wewnętrznej. Trzeba też sobie uświadomić, że ocenianie jako proces kierowany przez nauczyciela – bez uwzględnienia autoewaluacji ucznia – ma negatywny wpływ na poczucie sprawczości i umiejętności obiektywnej samooceny tegoż ucznia, powoduje bowiem uzależnienie od nauczyciela.

Zmian w praktykach oceniania nie mają swojego źródła jedynie w zauroczeniu nauczycieli kulturą egzaminowania doniosłego (*high stakes exams*), budowaną w oparciu o teorię pomiaru dydaktycznego, wspieraną przez autorytety naukowe i profesjonalistów. Większy wpływ wywiera centralna i lokalna polityka oświatowa wykorzystująca pomiar dydaktyczny jako narzędzie sterowania edukacją. Dla nauczycielek i nauczycieli nie jest to wybór w oparciu o wartości, ale niejako konieczność życiowa.

W opinii Grażyny Szyling, analizującej ocenianie szkolne pod kątem jego potencjału w niwelowaniu barier edukacyjnych, kontekst konstruowany od ponad 20 lat przez polską politykę oświatową utrwała selekcyjny wymiar oceniania szkolnego (który jest zdecydowanie niekorzystny dla grup defaworyzowanych)¹⁶. Przy tym w potocznym odbiorze dotychczasowa polityka oświatowa buduje *obraz «ułomnego» oceniania szkolnego, przeciwstawianego «profesjonalnym» ocenom zewnętrznym. Przekonania na temat jakości i przydatności nauczycielskiego oceniania są silnie utrwalone także osobistym edukacyjnym doświadczeniem oraz zakotwiczone w obszarze wartości, skupionych wokół sprawiedliwości i obiektywizmu, sprowadzanych de facto do selekcyjnych zasad bezstronnego oceniania* (ibid.)¹⁷

Wreszcie, wprowadzając system egzaminów zewnętrznych sformułowano wymóg, by ocenianie wewnątrzszkolne było z nim spójne. Takie podejście zakłada służebność

9. Szyling G., *Co zmienić w ocenianiu wewnątrzszkolnym?* 2018. Opinia ekspercka, praca niepublikowana.

10. Szyling G., *O kulturze nauczycielskiego oceniania*. w: Egzaminy. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej., 2005, nr 5, str. 16-24.

11. Ibidem.

12. Brookhart S., *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*. w: Journal of Educational Measurement., 1993, nr 2, vol. 30, str. 123-142.

13. Szyling G., *O kulturze...* Op. cit.

14, 15. Ibidem.

16. Szyling G., *Co zmienić...* Op. cit.

17. Ibidem.

oceniają osiągnięcia, to nauczyciel dochodzi do wniosku, że nie może premiować zaangażowania i wysiłku (bo nie osiągnie owej *spójności*). Czym to się kończy w środowisku, w którym są obecni uczniowie doświadczający różnorodnych barier w dostępie do edukacji? Dwojako: albo kwitnie *szara strefa oceniania* (która pod koniec etapu edukacji jest demistyfikowana, gdy uczeń otrzymuje niski wynik egzaminu), albo nauczycielka otwarcie formułuje wartości, którymi kieruje się w ocenianiu (jak np. zaangażowanie czy solidna praca). To z kolei grozi dewaluacją tychże wartości, które w świadomości uczennic i uczniów przegrywają w zderzeniu z *ważniejszymi* z praktycznego punktu widzenia wynikami egzaminu doniosłego.

Analiza stanu obecnego: egzaminy zewnętrzne

Z listy celów, jakie miał spełnić system egzaminów zewnętrznych, z pewnością udało się zrealizować ten dotyczący wdrożenia jednolitej i wystandaryzowanej formuły mierzenia wyników kształcenia. Jak to określił Krzysztof. Konarzewski: *przekształcają edukację w system*¹⁸. Formuła testowa, w której przeważają pytania zamknięte, umożliwia łatwe zliczanie wyników i obróbkę statystyczną. Konsekwencją tego procesu jest możliwość agregowania danych i wszelkie operacje pozycjonowania na skalach. Oznacza to, że można owe wyniki porównywać i analizować. Natomiast zasięg analizy jest zawsze ograniczony zarówno ze względu na naturę danych, jak i ich zakres – przedmiotem egzaminów nie są wszystkie obszary nauczania. Z pewnością ta metoda mierzenia wyników kształcenia, w której można obliczyć błąd testowania (niepewność wyniku), góruje nad innymi, które są oparte na subiektywnym przekonaniu o wartości pracy danego ucznia, wynikającej z subiektywnych kryteriów. Należy zaznaczyć, że ten sam błąd dotyczy pytań tzw. otwartych, ocenianych według klucza. Już ten czynnik pomniejsza wartość statystyczną wyników. Ponadto same surowe wyniki nie mogą być jednak (wbrew popularnej iluzji) wykorzystywane do porównywania pracy szkół i tworzenia jakichkolwiek rankingów ich wartości.

Wprowadzony w 2009 roku wskaźnik EWD (Edukacyjnej Wartości Dodanej) miał umożliwić interpretowanie i porównanie pracy poszczególnych szkół poprzez porównanie wyniku egzaminów poszczególnych uczniów (sprawdzianu sześcioklasisty i egzaminu gimnazjalnego). Pomimo ogólnej akceptacji, nie jest to miara do końca wiarygodna, ponieważ zakłada stałość sytuacji środowiskowej uczennic i uczniów w okresie gimnazjalnym i toż-

samy przebieg procesu dojrzewania u nich wszystkich. Ponadto nie zakończono prac nad tworzeniem banku zadań, które byłyby dostatecznie porównywalne z roku na rok i uwiarygodniły wartość wskaźnika EWD. Obecnie, po zlikwidowaniu sprawdzianu szóstoklasisty, ten element systemu egzaminów zewnętrznych przestał funkcjonować. Paradoksalnie więc, przynajmniej częściowo osiągnięty uprzednio cel wewnętrznego oceniania – określenie jakości placówki edukacyjnej w zakresie nauczania obszarów poddanych egzaminom i porównywania placówek – został porzucony.

Egzaminy zewnętrzne faktycznie dostarczają informacji w zakresie *opanowania umiejętności i wiadomości określonych w standardach wymagań*, ale w odbiorze publicznym przeważnie zapominamy, że nie chodzi o wszystkie obszary nauczania. Analiza pytań testowych poddaje w wątpliwość stopień sprawdzania *umiejętności*. W dyskusji ekspertów pojawiły się uwagi, że wysiłki mierzenia opanowania umiejętności sprowadzały się do *sztucznego skomplikowania pytań testowych*.

Czy system egzaminów zewnętrznych pomógł określić, czym jest dobra szkoła, zależy od interpretacji pojęcia *dobrej szkoły*. Sądząc po wynikach badań nad samopoczuciem uczennic i uczniów oraz ich stosunkiem do szkoły, cel ten nie został osiągnięty. Jeżeli *dobrą* jest szkoła osiągająca wysokie wyniki nauczania, to wydaje się, że egzaminy zewnętrzne ogólnie rzecz biorąc niczego nie zmieniają. Działania nauczycieli szkół, które osiągały niskie wyniki egzaminacyjne, sprowadzały się często do zwiększenia wymagań wobec uczniów i uczennic oraz mnożenia testowych sprawdzianów. Z drugiej strony, niektóre szkoły potrafiły zastosować wnikliwą ewaluację wewnętrzną i wdrożyć środki autentycznie naprawcze. Dobrze byłoby uczyć placówki edukacyjne takiego właśnie podejścia, ale można zakładać, że funkcjonowałyby one równie *dobrze* bez informacji dostarczonych przez wyniki egzaminów.

Egzaminy zewnętrzne na pewno nie zapewniły w skali kraju *spójności i odpowiedniej jakości nauczania*. Przeciwnie, *efekt zwrotny* spowodował uwstecznienie metodyczne wielu dobrych pedagogów, przerażonych presją oczekiwania, że ich uczniowie mają przede wszystkim osiągnąć dobry wynik testowy. *Efekt zwrotny egzaminowania zewnętrznego jest zazwyczaj dużo silniejszy niż backlash egzaminowania powszedniego*¹⁹.

To samo dotyczy wzmocnienia motywacji, w obszarze której niewielu młodych ludzi potrafi przeciwstawić się mechanizmowi wymuszającemu *wkuwanie*, aby dostać się do *dobrej szkoły* ponadpodstawowej. Maturzyści

18. Wypowiedź ustna na spotkaniu zespołu ekspertów.

19. Lisiecka Z. *Ocenianie wewnątrzszkolne...* Op. cit. Str. 31.

mają tu większe pole manewru. Ich sytuację poprawia też fakt, że uczelnie wyższe precyzyjnie formułują kryteria rekrutacyjne.

Na liście celów nie wiedzieć czemu znalazło się także zwiększenie autonomii ucznia, skoro (zapewne słusznie) wprowadza się jednolite standardy wymagań. Zapewne chodziło o to, aby zamiast jednego programu można było wybrać spośród wielu lub stworzyć autorski. Możliwość ta w małym stopniu była jednak wykorzystywana, a czym bardziej rośnie presja *wyników egzaminów*, tym bardziej iluzoryczna jest owa autonomia.

Również oczekiwania uczelni, sądząc z rozmaitych raportów i refleksji wykładowców akademickich, nie są spełniane. Wielu ekspertów wprost oskarża dominację sztywnego systemu testowego o zapaść umiejętności myślenia i samokrytycyzmu poznawczego absolwentów szkół średnich. Zatrważająco wysoki jest procent absolwentów szkół technicznych (niemal połowa) nie znajdujących zatrudnienia, co świadczy o nie spełnieniu oczekiwania, że będą lepiej przygotowani do potrzeb rynku pracy.

Twórcy systemu egzaminacyjnego mieli nadzieję na to, że będzie sprzyjał on wyrównywaniu szans edukacyjnych. Zarówno analizy ilościowe wyników egzaminów zewnętrznych szkół podstawowych i gimnazjów, jak i opinie dyrektorów szkół²⁰ świadczą o całkowitym niepowodzeniu tych działań. Przemysław Sadura w raporcie Społecznego Monitora Edukacji komentuje: *wynik testowania poprawia pozycję chłopców względem dziewczynek oraz pozycję uczniów z klas wyższych kosztem uczniów z warstw niższych. [...] Wyniki testów nie zdają sprawy z rzeczywistych dystansów cywilizacyjnych, lecz ze szczególnego rodzaju umiejętności szkolnych, na których z roku na rok coraz bardziej koncentrują się nauczyciele. Jeżeli przez kilka lat dzieci w szkole nie robią nic oprócz szkolenia umiejętności wypełniania testów, to wypadają w nich coraz lepiej. [...] Różnice ujawniają się jednak wówczas, kiedy bada się wybory życiowe młodzieży: widać wyraźnie, że dystanse wcale się nie zmniejszają. Młodzież wywodząca się z rodzin z klas ludowych – chłopskich, robotniczych – wybiera zwykle gorszy typ szkoły²¹.*

Nie jest jasne, w jaki sposób wdrożenie egzaminów miało położyć akcent na jakość pracy, redukcję biurokracji (sic!), zwiększenie swobody decyzji (czyjej?) oraz respektowanie uprawnień rodziców. Dyskusyjne jest też to, czemu nauczyciele mają być jedynymi odpowiedzial-

nymi za osiągnięcia uczniów (niestety, narracja publiczna utrwaliła takie oczekiwanie).

We wspomnianym wyżej raporcie Społecznego Monitora Edukacji, Krzysztof Konarzewski wśród negatywnych stron systemu wymienia m.in.: rozdrobnienie sieci komisji egzaminacyjnych, wątpliwą ekonomiczność (zapewnienie szczelności za olbrzymią cenę), *plaskie* pytania i brak umiejętności konstruowania pytań *odcinających* na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego, nieadekwatne klucze oceniania pytań otwartych i brak wag dla pytań zamkniętych²². Potwierdza też, że wprowadzenie egzaminów zewnętrznych zmniejszyło status oceniania szkolnego: *system przekonał nauczycieli, że ich subiektywne oceny, ich wrażenia i hipotezy na temat uczniowskiego umysłu nie są ważne²³.*

Jeden cel na pewno został osiągnięty, nie wiadomo tylko, czy z korzyścią dla oświaty: można rozliczyć nauczyciela i ucznia. Podobno tak musi być, żeby sprawdzać, czy pieniądze podatnika są wydawane słusznie. Czy naprawdę trzeba to robić za cenę tylu negatywnych efektów ubocznych?

Rekomendacje zespołu ekspertów: uzgodnienia

W trakcie czterech spotkań zespół ekspercki wypracował szereg rekomendacji, bazując na kompromisie zakładającym pozostawienie systemu egzaminów zewnętrznych. Są tu omówione w kolejności zapisu z dyskusji, nie przesądzającej o relatywnej ważności żadnej z nich.

Nikt nie polemizował z wnioskiem, by zacząć od korekty podstaw programowych, co automatycznie wymusi poprawę jakości egzaminów zewnętrznych, nawet w obrębie formuły testowej (pytań zamkniętych). Czynnikiem wpływającym na tę zmianę miałyby być mniejsza obszerność podstaw – a w związku z tym, mniejszy obszar informacji, koniecznych do pamięciowego opanowania. To jest oczywiście temat na odrębne rozważania.

Eksperci potwierdzają wartość form prezentacyjnych (np. maturalny egzamin z języka polskiego). Pomimo kosztów, byłoby korzystne podobne rozszerzenie egzaminu o formy otwarte i/lub prezentacyjne w drugim cyklu kształcenia (szkoła podstawowa) lub uwzględnianie w wynikach egzaminów prac projektowych.

20. Pery A., *Raporty z ankiet, dotyczących sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego*. w: *Egzaminy zewnętrzne. Jak o nich rozmawiać*. Stowarzyszenie Edukatorów, 2011. str. 20 i 22.

21. Sadura P., *Egzamin szkolny: eliminacja i selekcja*. w: *Egzaminy zewnętrzne. Jak o nich rozmawiać*. Stowarzyszenie Edukatorów, 2011.

22. Konarzewski K., *System nam się panoszy...* w: *ibidem*, str. 26-29.

23. *Ibidem*.

Należy tu zaznaczyć, że ze stanowiskiem uzgodnionym w zespole ekspertów kontrastuje opinia Zofii Lisieckiej: jej zdaniem, lepiej zostawić przejrzyste granice formuły testowej egzaminów zewnętrznych, uznawszy ich ograniczony zakres, a z drugiej strony dowartościować formy projektowe w ramach oceniania wewnętrznego, nadając im wagę ocen doniosłych. To oznacza nie tylko odpowiednie zmiany w aktach prawnych, ale – co trudniejsze – wdrożenie w skali kraju przemyślanych działań wspierających zmiany świadomości społecznej w tym obszarze. Chodzi o to, by nie tylko nauczyciele, ale również rodzice dostrzegli wagę tych elementów procesu edukacji.

Aby podnieść poziom egzaminów, należy oddzielić wytwarzanie testów od ich przeprowadzania. Opracowywanie testów należałoby powierzyć badawczo-rozwojowemu ośrodkowi pomiaru osiągnięć szkolnych, który nie powinien podlegać Ministerstwu Edukacji Narodowej. Z ośrodkiem tym powinni współpracować nauczyciele i to z nimi powinny być konsultowane prace.

Kolejnym oczekiwaniem nie kontestowanym przez żadnego eksperta jest zadbanie, by testy egzaminacyjne były porównywalne w czasie, z roku na rok.

W odniesieniu do matury, wysunięty przez jednego z ekspertów postulat testów porównywalnych pionowo (by nie powielać treści poziomu podstawowego na poziomie rozszerzonym) doprowadził do przyjęcia propozycji, by matura jako egzamin zewnętrzny obowiązywała wyłącznie przy rekrutacji na studia, a więc była zdawana dobrowolnie i wyłącznie na poziomie rozszerzonym, z wyjątkiem języka polskiego, który funkcjonowałby na dwóch poziomach – przy czym należałoby przywrócić element prezentacji, dokładając starań, by wyciągnąć wnioski z nieudanego pierwszego podejścia.

W odniesieniu do oceniania wewnątrzszkolnego nie było wątpliwości, że wybór systemu i formatu oceniania powinien pozostać autonomiczną decyzją placówek edukacyjnych. W tym wątku eksperci pominęli kwestię obowiązkowych ocen opisowych w I etapie edukacji, chociaż ich obligatoryjność zdaje się naruszać ową autonomię.

Dla podniesienia rangi ocen szkolnych postuluje się, by utrzymać obowiązek uwzględniania zarówno ich, jak i wyników egzaminu zewnętrznego przy rekrutacji na wyższy poziom edukacyjny. Wydaje się jednak, że mimo to w odbiorze publicznym jedynym liczącym się wynikiem końcowym edukacji jest liczba punktów uzyskana na egzaminie zewnętrznym. Wynik ten, poprzez łatwość obróbki statystycznej, zamienił się niepostrzeżenie w miernik jakości pracy nauczyciela, co spowodowało godny ubolewania efekt zwrotny: nauczyciele zbyt wiele czasu poświęcają na *ćwiczenie testów*. Pojawiła się propozycja, by na

świadectwie widniał jeden wynik z danego przedmiotu, łączący (według algorytmu do uzgodnienia) liczbę punktów uzyskaną na egzaminie i końcową ocenę szkolną.

Rekomendacje zespołu ekspertów: protokół rozbieżności

Przyjmując, że wprowadzenie egzaminów wpłynie pozytywnie na wyniki kształcenia, wątpliwości budzi termin ich realizacji. Przeprowadzane na zakończenie etapu kształcenia prowadzą diagnozę do przysłowiowej *musztardy po obiedzie*, gdyż wszelkie analizy dotyczą uczniów właśnie opuszczających daną placówkę. Anna Dzierzgowska proponuje, by wdrożyć egzamin przeprowadzany w trakcie cyklu edukacji, który miałby funkcję diagnostyczną, a nie selektywną.

Jeden z ekspertów proponuje zlikwidowanie okręgowych komisji egzaminacyjnych i utworzenie centralnego ośrodka logistycznego. Ponieważ jednak okręgowe komisje spełniają ważną rolę, wspomagając szkoły ponadpodstawowe w organizacji matur, pozostali członkowie grupy fokusowej postulują utworzenie centrów egzaminacyjnych (na wzór francuski).

Omawiając kwestię oceniania wewnątrzszkolnego, eksperci zgodzili się, że istnieje niefortunna i szkodliwa dla jakości nauczania dominacja testowania. Nie osiągnięto jednak konsensu w kwestii środków naprawczych. Odrzucony został postulat, by nauczycielom zakazać urzędowo stosowania testów; nie uznano również propozycji narzucania szkołom alternatywnych form oceniania. Można tylko stwierdzić, że formy oceny opisowej, kształtującej i dialogicznej (opartej na uzgadnianiu oceny wspólnie z uczennicą lub uczniem, bazując zarówno na ich samoocenie, jak i na ewaluacji nauczycielki) uznano za godne upowszechnienia. Wdrożenia realnych i przejrzystych monitorowanych działań w tym obszarze oczekuje się od zarządzających systemem oświaty.

Wśród tych formatów oceniania, które pozwoliłyby znieść obowiązującą skalę stopni końcoworocznych, zaproponowano metodę portfolio. Jeżeliby jego wdrożenie potraktować poważnie, to działania przygotowujące powinny objąć powszechnym szkoleniem wszystkich interesariuszy (uczniów, rodziców i nauczycieli), a następnie organy nadzoru pedagogicznego powinny aktywnie wspierać szkoły, które zdecydują się przyjąć ten system dokumentacji procesu. *Względy praktyczne każą uwzględnić czasochłonność portfolio. Wydaje się, że najłatwiej wdrażać uczniów do posługiwania się tą metodą poczynawszy od wczesnej edukacji, czemu powinna sprzyjać obowiązująca w niej ocena opisowa. Na kolejnych etapach kształcenia*

trzeba się zastanowić nad gromadzeniem portfolio dla grupy przedmiotów zbliżonych charakterem. Zaangażowanie w ocenianie większej grupy osób (w tym ucznia) ma szansę podnieść trafność oceny²⁴.

Godnym rozważenia jest też postulat wprowadzenia wielokryterialnej oceny analitycznej²⁵. Jak twierdzi autorka propozycji, rozwiązanie to w sposób realny mogłoby stymulować zmianę w ocenianiu, ale też [...] w kształceniu, np.: (a) nie wyeliminowałoby testów ze szkoły, ale przywróciło proporcje między nimi a innymi źródłami informacji o uczeniu się ucznia; (b) urealniłoby kryteria oceny sumującej (klasyfikacyjnej) [...]; (c) wymagałoby wykorzystania różnych danych o uczniu, które można zgromadzić tylko wtedy, gdy zmieni się organizację lekcji²⁶. I jak dla poprzedniej propozycji, jej wdrożenie wymagałoby najpierw podjęcia szeroko rozumianej akcji informacyjnej adresowanej do wszystkich zainteresowanych edukacją, a szkolenia dla nauczycieli na pewno nie mogłyby się ograniczyć do powierzchownego instruktazu.

W zamówionej na potrzeby projektu ekspertyzie Grażyna Szyling stwierdza ponadto, że najbardziej obiecującym kierunkiem byłoby ograniczenie formalnego charakteru i uwzględnienie realnego udziału uczniów w ocenianiu swoich umiejętności²⁷.

Do zaproponowanych przez nią rekomendacji należą:

- zlikwidowanie wewnątrzszkolnych systemów oceniania lub ograniczenie ich treści do ramowych założeń, a pozostawienie szczegółowych kwestii rozstrzygnięciom między nauczycielem i klasą lub uczniem;
- ograniczenie do absolutnego minimum liczby stopni szkolnych (w tym plusów i minusów i punktów za różne prace, później sumowanych) oraz zastąpienie ich informacją zwrotną;
- zrezygnowanie z obliczania średnich (także ważonych) jako podstawy do wyliczania wysokości stopnia klasyfikacyjnego oraz zastąpienie tych działań obowiązkiem uzasadniania przez nauczycieli i nauczycielki ich decyzji.

POSTULATY SPOŁECZNE Z III KONGRESU EDUKACJI

W debatach prowadzonych na forum internetowym III Kongresu Edukacji w lipcu i sierpniu 2015

roku i na samym Kongresie ponad 120 uczestników i uczestników wypracowało następujące postulaty.

Egzaminy zewnętrzne

- **Wdrożenie metody portfolio ucznia jako podstawy dokumentacji przebiegu indywidualnej edukacji.** Wykorzystanie portfolio zamiast egzaminów w szkołach podstawowych oraz jako element kompleksowej oceny kompetencji ucznia na zakończenie edukacji podstawowej – równorzędny do wyników egzaminów standardowych. Proces edukacji bazujący na portfolio ucznia umożliwi promowanie postawy uczniowskiej samodzielności i współodpowiedzialności za uczenie się. Rozszerza zakres umiejętności postrzeganych jako priorytetowe przez środowisko edukacyjne, poprzez stworzenie równorzędności osiągnięć w dziedzinach praktycznych oraz działaniach społecznych do sukcesów o charakterze akademickim. Przyjęcie tego postulatu stanowiłoby rozwiązanie ewentualnych trudności wynikających ze zniesienia standardowej skali ocen końcoworocznych.
- **Podzielenie procesu edukacji na każdym poziomie na dwa etapy: A – badawczo-poznawczo-rozwojowy i B – egzaminacyjny.** Postulat dotyczy takiej organizacji procesu edukacji, która pozwoliłaby zachować otwarte formy nauczania. Dopiero w etapie B nauczyciel pomaga uczniom przygotować się do wybranych egzaminów. Zakładając uznanie poprzedniego postulatu, na tym etapie nauka prowadzona byłaby w zespołach przygotowujących do konkretnych egzaminów – zgodnie z potrzebami poszczególnych uczniów.
- **Wdrożenie mechanizmów zmierzających do zniesienia rankingów szkół albo oparcie ich na formule EWD oraz przeprowadzenie jednolitej kampanii informacyjnej dla jednostek samorządu terytorialnego, obejmującej umiejętność interpretowania wyników egzaminów pod kątem jakości pracy szkoły.** Rankingi wzmacniają wśród odbiorców systemu edukacji błędne przekonania dotyczące kryteriów jakości szkoły. Postulat dotyczy takiej organizacji procesu edukacji, która pozwoliłaby zachować otwarte formy nauczania. Organy prowadzące powinny umieć docenić placówki, które w autentyczny sposób wspierają rozwój i zaspokajają indywidualne potrzeby uczniów. Dodatkowo należy przeprowadzić podobną kampanię wśród pracowników nadzoru pedagogicznego (wizytatorzy i ewaluatorzy zewnętrzni).

24. Szyling G. Co zmienić... Op. cit.

25., 26, 27. Ibidem.

- ▶ **Modyfikacja formuły egzaminów:** zmiana proporcji zadań zamkniętych i otwartych w arkuszach testowych; wprowadzenie do pakietu egzaminów form praktycznych oraz prezentacji projektów i **innego dorobku ucznia**. Zmiana proporcji zadań testujących na korzyść kompetencji produktywnych oraz wprowadzenie form alternatywnych, takich jak eksperymenty, projekty, działania zespołowe. Takie działania promuje otwarte, interaktywne metody nauczania nawet w obszarach, w których dominuje sprawdzanie opanowania wiedzy przez testy (nauki ścisłe). Profil absolwenta takich szkół będzie bardziej kompatybilny z oczekiwaniami rynku pracy.
- ▶ **Opracowanie i udostępnienie nauczycielom i uczniom szerokiej bazy pytań egzaminacyjnych, uwzględniającej konieczność konstruowania testów autentycznie równoległych w kolejnych sesjach egzaminacyjnych.** Trudność i dyskryminacyjna wartość pytań arkuszy testowych w jednym roku powinna być identyczna jak analogiczne wskaźniki w kolejnych latach. Udostępnienie całego zestawu pytań ułatwi nauczycielom konstruowanie zadań przygotowujących.
- ▶ **Wprowadzenie możliwości zdawania egzaminów online dla dzieci mieszkających poza krajem.** Zorganizowanie sieci egzaminacyjnych ośrodków przy ambasadach, konsulatach i polskich ośrodkach kulturalnych ułatwi dostęp do egzaminów Polakom przebywającym na emigracji.
- ▶ **Umożliwienie szkołom lub jednostkom samodzielnego wyboru formy oceniania, również przez zlikwidowanie obligatoryjnych stopni na koniec roku, oraz wspieranie autonomii szkół w tym zakresie.** Postulat jest konsekwentnym rozwinięciem poprzedniego postulatu. Wypracowany przez szkoły autonomiczne i konstruktywne system oceniania dla danej szkoły jest stawiany pod znakiem zapytania w obliczu przymusu *konwersji* na tradycyjną skalę cyfrową na etapie podsumowania całorocznej pracy ucznia. Wypracowanie rozwiązań umożliwiających poszczególnym placówkom *przełożenie* oceny innego formatu na format stosowany w danej placówce (w przypadku zmiany szkoły lub przejścia na wyższy etap edukacji) jest możliwe i powinno towarzyszyć realizacji tego postulatu.
- ▶ **Zobowiązanie szkół do opracowania w demokratycznym procesie, wraz z uczniami i rodzicami, zasad oceniania i przekazywania informacji zwrotnej oraz wypracowania takiego procesu ewaluacji wewnętrznej, aby wesprzeć nauczyciela w lepszym zrozumieniu i zaspokojeniu potrzeb swoich uczniów.** Postulat ten stanowi praktyczne uzupełnienie poprzednich i wynika z uwzględnienia obecnego stanu świadomości społecznej: dla urzeczywistnienia poprzednich postulatów konieczne jest edukowanie dyrektorów, nauczycieli i rodziców w rozumieniu celu oceniania oraz istnieniu różnorodności form, by wspólnie mogli dokonać wyboru modelu spełniającego potrzeby ich placówki. Wobec powszechnego paradygmatu ocen jako narzędzia kontroli nauczycielskiej, konieczne jest kontynuowanie obecnych działań promujących ocenianie opisowe, samoocenę, ocenianie na podstawie portfolio uczniowskiego i działań przygotowujących nauczycieli i rodziców do przekazywania i przyjmowania ocen opisowych, a także do stosowania samooceny.

Ocenianie wewnętrzne

- ▶ **Traktowanie przekazywania informacji zwrotnej jako najważniejszej funkcji oceniania, odrzucające postrzeganie oceny jako nagrody, narzędzia kontroli i/lub sposobu różnicowania uczniów na *lepszych i gorszych*.** Ocenianie ma służyć procesowi uczenia się, jednocześnie wspomagając proces kształtowania realistycznego poczucia wartości jednostki, nieopartego na postawie lęku czy niewiary we własne siły. Należy pod tym kątem przeorganizować kształcenie kandydatów do zawodu: przez wprowadzenie obowiązkowych warsztatów uczących przyszłych nauczycieli praktycznego zastosowania rozmaitych form oceny, a przede wszystkim wdrażania procesu samooceny uczniowskiej i oceny rówieśniczej.
- ▶ **Promowanie, w procesie oceniania, postawy zaufania wobec dzieci – ocenianie *na życzenie* oraz przekazywanie uczniom prawa do udziału w procesie oceniania, szczególnie w odniesieniu do oceny końcowej.** Postulat zakłada zmianę myślenia, ujawniającą się w podjęciu przez placówki postanowienia, że uczniowie będą oceniani wtedy, gdy sami o to poproszą, oraz przyjęciu procesu negocjacji ocen na koniec semestru i roku. Działanie to stwarza warunki do rozwoju samodzielności ucznia i jego współodpowiedzialności za proces uczenia się.



