



narada obywatelska o edukacji



Raport z Narad Obywatelskich o Edukacji

Warszawa, wrzesień 2019

Koordinacja prac nad raportem:

Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „STOCZNIA”

Autorzy raportu:

Maria Adamowicz, Jan Herbst, Aleksandra Pierścińska, Maria Wiśnicka (koordynacja), Kuba Wygnański

Eksperti wspomagający:

Zofia Grudzińska, Jerzy Wiśniewski

Kodowanie sprawozdań i ankiet:

Piotr Grotek, Mateusz Strzelczyk

Główni inicjatorzy NOoE:



Instytucja wspierająca NOoE:



Partnerzy NOoE:

CAF, Edu Kabe Fundacja Kreatywnych Rozwiązań, Edukacja w Działaniu, Edukacyjna Fundacja im. prof. Romana Czerneckiego EFC (Fundacja EFC), Fundacja Akceptacja, Fundacja Aktywności Lokalnej, Fundacja Bezlik, Fundacja Edu-klaster, Fundacja Młodzieży Activis, Fundacja Pasja do Nauki, Jesteśmy z Nauczycielami, Krajowe Stowarzyszenie Sołtysów, Nie Dla Chaosu w Szkole, NOVA, NSZZ Solidarność Oświata Poznań, Obywatele dla Edukacji, Obywatelski Związek Zawodowy Pracowników Oświaty, Ogrody Przedsiębiorczości, OSA ET – Ogólnopolskie Stowarzyszenie Anglistów English Teaching, PCKK, Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji, Samorząd Województwa Wielkopolskiego, Super Belfrzy, Szkoła Minimalna, Szkoła To Nie Eksperyment, TEAL, WZZ Solidarność Oświata, Związek Miast Polskich, Związek Nauczycielstwa Polskiego

Wsparcie w uruchomieniu i przeprowadzeniu NOoE zawdzięczamy m.in. następującym osobom:

Agata Gojska; Agnieszka Eglert, Agnieszka Jankowiak-Maik, Agnieszka Paździor, Andrzej Konieczny, Anna Schmidt-Fic, Bartosz Chyś, Dagmara Rucińska, Emilia Ogonowska-Jaroń, Emilia Wallheim, Ewa Bachman, Janusz Nowak, Katarzyna Baczyk, Joanna Zator-Skórska, Leszek Olpiński, Maciej Sojka, Małgorzata Kmieć, Marcin Korczyk, Marcin Stiburski, Marek Wójcik, Maria Kłaman, Marta Kędzia, Mateusz Strzałkowski, Monika Kuligowska, Norbert Krzystanek, Oleńka Jankowska, Paweł Sielczak, Rafał Sobczyk, Renata Czaja-Zajder, Sylwia Trzczińska-Pydyś, Wojciech Gawlik, Zdzisław Hofman, Zofia Grudzińska, Zofia Komorowska, Zofia Lisiecka

Autorzy raportu pragną podziękować licznym osobom i instytucjom, które spowodowały, że proces NOoE zaistniał. Dotyczy to w szczególności inicjatorów całego przedsięwzięcia, a zatem grup nauczycielskich JaNauczyciel i Protest!. Wdzięczność należy się też ekspertom, którzy bezinteresownie opiniowali kształt procesu i narzędzia w nim zastosowane. Wreszcie największe podziękowania należą się kilkuset osobom z całej Polski, które organizowały NOoE i tysiącom, które zabrały w nich głos. Chcemy wierzyć, że m.in. dzięki temu raportowi ich wysiłek nie pójdzie na marne.

ISBN: 978-83-62590-44-5

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0)

Za sfinansowanie druku i kolportażu publikacji bardzo dziękujemy Fundacji EFC, Fundacji Rodziny Maciejko oraz Szkole Edukacji. Zachęcamy do zapoznania się z ich działalnością:

Fundacja EFC to jedna z największych fundacji rodzinnych w Polsce. Od 2009 roku konsekwentnie działa na rzecz edukacji. Wspiera wszechstronny rozwój młodzieży realizując Program Stypendialny Horyzonty. Podnosi kompetencje zawodowe pedagogów przyznając granty w Edukacji Inspiracji. Pomaga budować otwartą, przyjazną szkołę w ramach programu Szkoły Patronackie EFC. Wyróżnia działaczy społecznych i publicystów wpływających na kształt współczesnej edukacji, przyznając Nagrody im. prof. Romana Czerneckiego. Wraz z partnerami angażuje się w inicjatywy, które łączą grupy społeczne chcące budować szkołę opartą na szacunku do uczniów i nauczycieli. Stanowi aktywny, słyszalny głos w debacie na temat jakości uczenia i uczenia się. Więcej informacji: www.efc.edu.pl



Fundacja Rodziny Maciejko (FRM) powstała w 2009 r. gdy członkowie rodziny dostrzegli szansę połączenia zaangażowania społecznego *pro bono* z wartościami, które leżały u podstaw wielu sukcesów rodzinnych. Fundacja skupia swoją działalność na podnoszeniu poziomu nauczania oraz upowszechniania matematyki i wiedzy matematycznej w ogóle. Wspiera działania na rzecz reform w edukacji, dąży do tego, by polska szkoła wiodła w rewolucyjnych zmianach jakie niosą za sobą nowe technologie i wymagania współczesnego społeczeństwa. FRM promuje postawy współpracy i zaufania, zarówno z organizacjami na szczeblu lokalnym jak i organizacjami rządowymi i wielkim biznesem. Więcej informacji: www.maciejko.org



Szkoła Edukacji powstała w 2015 roku na mocy porozumienia pomiędzy Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności i Uniwersytetem Warszawskim. Prowadzi jedyne w Polsce bezpłatne dzienne studia podyplomowe dla przyszłych nauczycieli języka polskiego, historii i WOS, biologii oraz matematyki. Realizuje całoroczne kursy doskonalące dla nauczycieli i warsztaty psychologiczno-dydaktyczne dla rad pedagogicznych.

Szkoła Edukacji PAFW i UW to miejsce, w którym pokazujemy przyszłym i początkującym nauczycielom, jak uczyć i wychowywać w każdym działaniu. Budujemy wspólną skutecznych i zaangażowanych pedagogów, dajemy im praktyczną wiedzę i sprawdzone narzędzia oraz tworzymy przestrzeń do rozmowy o tym, czym jest dobra edukacja. [www. szkolaedukacji.pl](http://szkoledukacji.pl)



Spis treści

Wstęp	6
Czym jest narada obywatelska?.....	6
NOoE – samolot zbudowany na pasie startowym.....	6
Przebieg narady.....	8
Podstawowe informacje o NOoE.....	10
Jak czytać raport.....	13
Metodologia	14
Źródła danych.....	14
Charakter danych.....	14
Opracowanie danych.....	16
1. Misja szkoły – od podawania wiedzy w stronę przygotowania do życia	18
Wyzwanie – nadmiar teorii	18
Oprócz wiedzy – praktyczne umiejętności i postawy.....	19
Miejsce wychowywania w misji szkoły	24
Praktyczne metody	26
Zainteresowania i pasje.....	27
Specjalne postulaty	28
2. Kluczowy element układanki: podstawa programowa	30
Ku zmianie podstawy: mniej treści, więcej elastyczności.....	32
Specjalne postulaty	36
3. Ocenianie, egzaminy, motywowanie do nauki	37
Ocenianie.....	37
Odpowiedzi na wyzwania systemu oceniania	39
Egzaminy	40
Motywowanie do nauki.....	42
Od motywacji negatywnej i zewnętrznej do pozytywnej i wewnętrznej.....	43
Specjalne postulaty	44
4. Organizacja pracy szkoły	46

Potrzeba indywidualizacji.....	46
Warunki w szkole	48
5. Nauczyciele	50
Wejście do zawodu – w stronę regulacji?	50
Warunki pracy.....	51
W kierunku wysokiej jakości wykonywanej pracy.....	53
6. Relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami	56
Brak zaufania i szacunku	56
Szwankująca współpraca w trójkącie nauczyciele–uczniowie–rodzice	57
Przyczyny problemów– brak czasu i umiejętności komunikacyjnych	59
Droga do lepszych relacji: poznać się – wzajemnie szanować – zaufać	61
Specjalne postulaty	65
7. Rola szkoły w środowisku lokalnym	67
Szkoła otwarta na współpracę	67
Na rzecz społeczności	70
Miejsce rozwoju pasji i zainteresowań	72
Co z tego wynika?	76
Poziom 1: ludzki – wykonawcami postulatów są sami uczniowie, rodzice, nauczyciele.....	77
Poziom 2: wewnątrzszkolny – organizacja pracy szkoły	78
Poziom 3: zewnętrzny – samorząd lokalny	78
Poziom 4: centralny – administracja państwowa, organy ustawodawcze	79
Co dalej z NOoE?.....	80
Aneks 1. Rozkład częstości 20 postulatów	82
Aneks 2. 20 postulatów w żarnach statystyki. Główne osie dyskusji.....	83
Aneks 3. 21. postulat – najczęstsze tematy	89

Wstęp

Czym jest narada obywatelska?

Narada obywatelska to bezpośrednia – prowadzona twarzą w twarz – rozmowa, która:

- odbywa się w przestrzeni publicznej, ale możliwie blisko miejsca zamieszkania uczestników;
- dotyczy spraw publicznych;
- jest ustrukturyzowana i skoordynowana;
- prowadzona jest pomimo różnic opinii i w poszukiwaniu tego, co łączy;
- umożliwia udział każdej osobie, dla której temat jest ważny, bez względu na jej formalną pozycję;
- odbywa się w podobnym czasie w możliwie wielu miejscach w Polsce;
- jest konkluzywna – wyniki poszczególnych narad są gromadzone, analizowane i upublicznione.

Narady obywatelskie powinny charakteryzować następujące zasady: skromność i prostota środków, oddolny charakter, ponadpartyjność, woluntarystyczne zaangażowanie, transparentność procesu, czytelność reguł, przewidywalność, jednorodność formatu, decentralizacja, troska o rzetelność, konkluzywność, skuteczność.

NOoE – samolot zbudowany na pasie startowym

Inspiracją do zorganizowania Narad Obywatelskich o Edukacji (NOoE) był najpoważniejszy od lat strajk nauczycieli i pracowników oświaty. Zgodnie z ustawą o rozwiązywaniu sporów zbiorowych postulatem strajku prowadzonego przez związki zawodowe była podwyżka płac, jednak problemy, które doprowadziły do protestu, były i są szersze niż niskie zarobki w oświacie.

Narady obywatelskie zainicjowaliśmy, chcąc wykorzystać moment, w którym kwestie edukacji w wielu domach, szkołach i społecznościach znalazły się w centrum uwagi. Wyszliśmy z założenia, że namysł nad sprawami edukacji, podobnie jak nad innymi publicznymi kwestiami, nie może ograniczyć się do urzędników, polityków i ekspertów; że kształt edukacji jest formą umowy społecznej, która angażuje wiele środowisk i powinna być wypracowywana razem z nimi. Narady zostały zorganizowane po to, by:

- w bezpośrednim kontakcie z uczniami i rodzicami wyjaśnić intencje stojące za decyzją o strajku i jego formie;
- uczciwie budować zrozumienie i porozumienie wykraczające poza środowisko samych nauczycieli i nauczycielek;
- wyjść poza spór o czysto płacowym charakterze (postulat strajkowy) i wskazać jego szerszy (systemowy) i głębszy (godnościowy) charakter;
- wspólnie zastanowić się, jakiej edukacji i jakiej szkoły oczekują różne środowiska, a nie tylko nauczyciele i nauczycielki;

- zbudować możliwie szerokie, konstruktywne zainteresowanie systemowymi postulatami dotyczącymi edukacji;
- rozpoznać lokalne środowiska zainteresowane kwestiami edukacji i tworzyć szanse do tego, aby wiedziały o sobie nawzajem.

Zależało nam na tym, by NOoE była dla uczestników i uczestniczek obywatelskim doświadczeniem autentycznej, wspólnej rozmowy dotyczącej spraw publicznych, by pokazała, że w ważnych sprawach publicznych obywatelskie i oddolne działanie może przynosić rzeczowe, konstruktywne i demokratycznie legitymizowane konkluzje, a także by pomogła w umocnieniu szkoły jako ważnego dla lokalnej społeczności miejsca debaty (być może wykraczającej poza kwestie edukacji).

Inicjatorami i głównymi promotorami narad były środowiska: JaNauczyciel oraz Protest!. Wsparcie merytoryczne i logistyczne zapewniła Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”. Wokół narad zgromadziło się też liczne grono partnerów – osób i instytucji, promujących pomysły zorganizowania narad. Pełną ich listę można zobaczyć na stronie internetowej oraz na pierwszych stronach niniejszego raportu. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na skład tej grupy. W gronie partnerów znalazły się między innymi: Związek Nauczycielstwa Polskiego oraz WZZ Solidarność Oświata, NSZZ Solidarność Oświata Poznań czy OZZ PO, co pozwoliło uczynić jasnym, że NOoE nie jest w żadnym wypadku rywalizacyjne w stosunku do akcji strajkowej – innymi słowy, że w NOoE nie chodzi o to, żeby „gadać zamiast strajkować”. Akcja ruszyła jeszcze przed strajkiem, bo jednym z zakładanych celów było objaśnianie jego intencji i szerszego kontekstu strajkowego środowiskom spoza kręgu nauczycieli. Było i jest jasne, że strajk nie może się udać, jeśli nie znajdzie zrozumienia (a może nawet wsparcia) ze strony choćby części rodziców i uczniów.

Ważną kategorią partnerów były też organizacje samorządowe, w tym Związek Miast Polskich, Krajowe Stowarzyszenie Sołtysów i Samorząd Województwa Wielkopolskiego (w pewnym zresztą sensie Poznań i Wielkopolskę można uznać za terytorium najbardziej zaangażowane w całe przedsięwzięcie). W Poznaniu w ramach Festiwalu Malta odbyła się także debata kończąca NOoE.

Udział samorządów w całym procesie miał różne natężenie (niestety na ogół niewielkie). Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy było, jak można przypuszczać, to, że samorzady niejako samodzielnie uruchomiły szereg działań, których adresatem był (i pozostaje) rząd. Mimo pewnych prób łączenia inicjatyw można raczej mówić o działaniach równoległych niż wspólnych. Wydaje się, że warto wyciągnąć z tego nauczki na przyszłość – szczególnie wzięwszy pod uwagę fakt, że zmierzenie się z wyzwaniami edukacji spocznie przede wszystkim właśnie na środowiskach lokalnych (nie tylko władzach samorządowych, lecz także szeroko rozumianych grupach interesariuszy procesów związanych z edukacją). W takiej sytuacji metodyka NOoE może okazać się bardzo pomocna.

Najlicniejszą grupę partnerów stanowiły środowiska i organizacje pozarządowe związane ze sferą edukacji. Wśród nich wymienić można w szczególności grupę Obywatele dla Edukacji, która od dawna starała się łączyć różne środowiska związane z obszarem edukacji i w ich imieniu formułować postulaty. W procesie NOoE szczególne znaczenie mieli partnerzy dysponujący rozległymi kontaktami lokalnymi i, używając języka komunikacji marketingowej, „zasięgami”.

Jako przykłady takich organizacji można wymienić Nie dla Chaosu w Szkole czy Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji. Część organizacji pojawiła się już w trakcie trwania akcji NOoE. Z tego względu nie stały się formalnie partnerami przedsięwzięcia.

Warto pamiętać, że cały proces nie miał dotychczas w Polsce precedensu. Owszem, wiadomo, na czym polega technika zwana Word Café, ale nigdy w Polsce nie była ona stosowana na taką skalę. Wyzwaniem było też to, że instrukcje dotyczące uruchomienia narady musiały być bardzo czytelne i proste. Od początku było też jasne, że organizatorzy poszczególnych narad skazani są tylko na siebie – nikt nie docierał do nich ze szkoleniami. Wszystko musiało się wydarzyć na własny koszt organizatorów. Pewną pomocą – poza materiałami, które można było pobrać ze strony www.naradaobywatelska.pl – były też materiały wideo, które zostały nagrane przez inicjatorów NOoE.

Mimo licznych starań nie udało się uruchomić szczególnego zainteresowania mediów. Obecność NOoE w środkach masowego przekazu zawdzięczamy prawie wyłącznie osobistym kontaktom organizatorów. Każę to z pewnym smutkiem myśleć o sposobie funkcjonowania mediów. Podstawowym mechanizmem promocji NOoE okazały się sieci partnerów i media społecznościowe (w tym profil NOoE na Facebooku). Ostatecznie jednak, mimo bardzo skromnych środków, całe przedsięwzięcie osiągnęło istotne rozmiary.

Pierwsze spotkanie grupy inicjatorów, którzy podjęli decyzję o uruchomieniu narad obywatelskich, odbyło się 2 marca 2019 roku. Od decyzji do uruchomienia procesu nie minęło wiele czasu: w ciągu trzech tygodni uruchomiliśmy stronę zawierającą wszystkie informacje o NOoE oraz szczegółowe instrukcje, jak zorganizować naradę. Pierwsza narada odbyła się już 1 kwietnia. Zaproszenie do organizacji narad skierowaliśmy do nauczycieli i nauczycielek, ale też do rodziców, przedstawicieli samorządów lokalnych i działaczy organizacji społecznych. To właśnie te osoby, posiłkując się materiałami ze strony akcji, brały na siebie odpowiedzialność za przygotowanie i przeprowadzenie narady w swojej społeczności, w tym ustalenie terminu i miejsca spotkania, jego wypromowanie, a także dostarczenie do Stoczni sprawozdania z jego przebiegu (za pośrednictwem internetowego formularza lub mailowo). Organizatorzy byli też proszeni o zgłoszenie narady poprzez formularz on-line oraz przeprowadzenie podczas narady badania dotyczącego zmian w systemie edukacji (z wykorzystaniem ankiety przygotowanej przez inicjatorów akcji).

We wspomnianej ankiecie pytano o poparcie dla 20 predefiniowanych postulatów (przygotowanych w znakomitej większości przez środowisko JaNauczyciel) oraz dano możliwość sformułowania propozycji własnego postulatu (tzw. 21 postulat). Ankieta miała wersję papierową – rozdawaną w trakcie spotkań – oraz elektroniczną, którą promowano w mediach społecznościowych (więcej o ankiecie w rozdziale Metodologia).

Przebieg narady

Typowa narada przebiegała w następujący sposób:

1. Początek spotkania: przywitanie uczestników przez organizatorów, objaśnienie intencji spotkania i jego przebiegu, (opcjonalnie) wytłumaczenie genezy strajku, przedstawienie się uczestników, prezentacja reguł rozmowy.

2. Warsztaty Word Café: prezentacja metody. Uczestnicy pracowali w mniejszych grupach przy stolikach, które miały swojego gospodarza (moderatora). Rozmowa przy każdym ze stolików dotyczyła jednego z pięciu wcześniej przygotowanych tematów (czasem pojawiały się też tematy wniesione przez samych organizatorów, np. dotyczące konkretnej szkoły):

- **Czego uczy szkoła? Do czego przygotowuje?** Uczniowie mają różne cele – niektórzy studiowanie, inni – przygotowanie do praktycznego zawodu. Dla jednych szkoła ma dostarczać przede wszystkim wiedzy, inni chcieliby, żeby także wychowywała i kształtowała charakter. Jedni uznają, że szkoła ma przygotowywać do spełniania oczekiwań „innych” – rynku pracy, społeczeństwa, państwa, drudzy – że powinna przede wszystkim pobudzać marzenia i talenty samych uczniów i wspierać ich rozwój. Ale szkoła musi służyć wszystkim. Zastanówmy się, jak łączyć dobre przygotowanie do obowiązkowych egzaminów z rozwijaniem osobistych zainteresowań, jak umożliwić wszystkim odnoszenie sukcesów i odkrycie swoich mocnych stron, czy organizować uczniowską samopomoc, a może zajęcia pozalekcyjne;
- **Jak uczy i wychowujemy? Jak motywujemy do nauki? Jakich doświadczeń dostarczamy?** Chociaż pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami są rodzice, szkoła też odgrywa rolę w procesie wychowania, opisaną w dokumencie zwanym „Programem profilaktyczno-wychowawczym”. Rodzice powinni uczestniczyć w opracowaniu tego programu dla swoich dzieci i określić, jakie punkty są ważne. Ale samo szkolne życie powinno stwarzać okazję do „wychowania w praktyce” – warto zebrać praktyczne pomysły, jak to zrobić, by te okazje były autentyczne i by uczniowie chcieli się w nie angażować;
- **Jaka jest rola szkoły w społeczności lokalnej?** Szkoła może być ośrodkiem życia lokalnego, miejscem, w którym chętnie przebywa się poza godzinami lekcji – w którym spotykają się wszyscy mieszkańcy. Może być otwarta do późnego wieczora. Co może się tutaj dziać, kto może być organizatorem popołudniowego życia szkoły i w jaki sposób może taka sytuacja zmienić na lepsze szkolną edukację?;
- **Jaki jest kształt wewnętrznych relacji w szkole w trójkącie: nauczyciel-uczniowie-rodzice?** Dobre relacje to podstawa skutecznej współpracy. Czy warto wypracować jakieś „reguły gry”, które pomogłyby te relacje nawiązać i utrzymać? Jaka rola w tworzeniu szkoły powinna przyspaść samym uczniom? Co do powiedzenia powinni mieć rodzice? Jak budować dobre relacje wewnątrz każdej z grup i pomiędzy nimi? Wszyscy pewnie zgodzą się, że powinny być oparte na szacunku i wzajemnym słuchaniu, ale jak zrobić to w praktyce? Poprzez regulaminy czy szkolenia? A może poprzez wspólne działania?;
- **Jaka jest pozycja nauczycieli? Jakie są oczekiwania w stosunku do nich?** Domyślnie nauczyciel ma „realizować program, oceniać sprawiedliwie, informować radę i rodziców, wspierać ucznia w rozwoju psychofizycznym”. Jakie punkty znalazłyby się w zakresie obowiązków formułowanych przy udziale uczniów i rodziców? Warto też się zastanowić, w jakich warunkach poszczególne wymagania są realne.

W każdym z tematów poruszane były dwa wątki. Pierwszy miał charakter diagnostyczny (*jak jest?*), a drugi – postulatyczny (*jak być powinno?*). Po 20-25 minutach rozmowy przy jednym stoliku uczestnicy przechodzili do kolejnego.

3. Podsumowanie pracy przy stolikach przez gospodarzy (moderatorów) stolików na forum, przypomnienie o ankietach i zakończenie spotkania.

Organizatorzy narad zbierali konkluzje z poszczególnych narad i przesyłali je do Stoczni w formie zdjęć lub samodzielnie wpisywali je za pomocą specjalnie przygotowanych formularzy on-line.

Nie wszystkie narady przebiegały w opisany powyżej sposób. Organizatorzy narad mogli zrezygnować z omawiania poszczególnych tematów lub dodać własne stoliki. Przewidzieliśmy też możliwość zorganizowania mininarady, czyli spotkania o luźniejszej formule, podczas którego omawia się kwestie edukacji zgodnie z zaproponowanymi pięcioma tematami, ale już nie w formule Word Café.

Wariantem NOoE były także warsztaty zorganizowane w trakcie Festiwalu Malta w Poznaniu. Uczestnikom Festiwalu zaproponowano bardziej szczegółowe tematy do rozmowy, przy czym spośród ośmiu propozycji wybierali trzy, o których chcieli rozmawiać:

1. O czym powinni móc decydować nauczyciele, rodzice, uczniowie? Które z tych decyzji powinny być podejmowane wspólnie? Na ile autonomia nauczycieli powinna być ograniczona przez podstawę programową i system egzaminów?
2. Jak ulepszać komunikację i współpracę pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami? Co zrobić, by zaufanie pomiędzy nimi rosło?
3. Umiejętność uczenia się: co to oznacza? Jak to rozwijać? Z jakimi innymi kompetencjami łączy się ta umiejętność (np. poszukiwanie, selekcjonowanie i analizowanie informacji, rozwiązywanie problemów)?
4. Jak powinien wyglądać system oceniania? Co powinien obejmować, jakich aspektów dotyczyć?
5. Jak szkoła powinna funkcjonować w środowisku lokalnym? Jak stworzyć realne powiązania szkoły z lokalną społecznością i instytucjami/organizacjami?
6. Czym charakteryzuje się nowoczesna szkoła? Jaka może/powinna być rola nowych technologii?
7. Jakie kompetencje powinien mieć nauczyciel/nauczycielka? Jak powinien wyglądać rozwój zawodowy nauczycieli, ich kariera?
8. W jaki sposób zadbać o odpowiednie proporcje pomiędzy przekazywaniem wiedzy a rozwijaniem umiejętności praktycznych?

Podstawowe informacje o NOoE

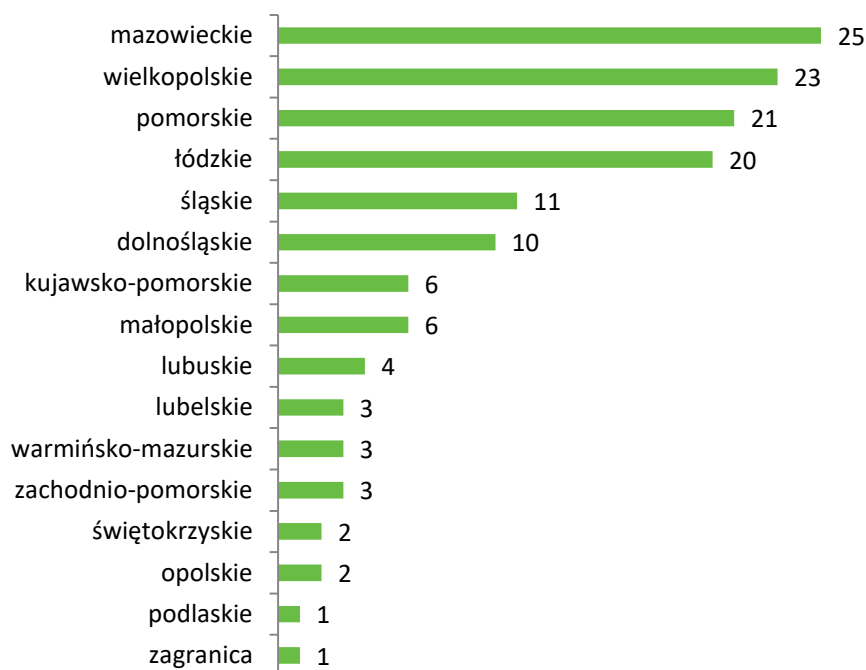
Pierwsza narada odbyła się 1 kwietnia w Zespole Szkół Laudera w Warszawie, ostatnia 18 czerwca, również w Warszawie (w VI Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Reytana). Cały proces zwieńczyła narada zorganizowana 21 czerwca na placu Wolności w Poznaniu podczas Festiwalu Malta.



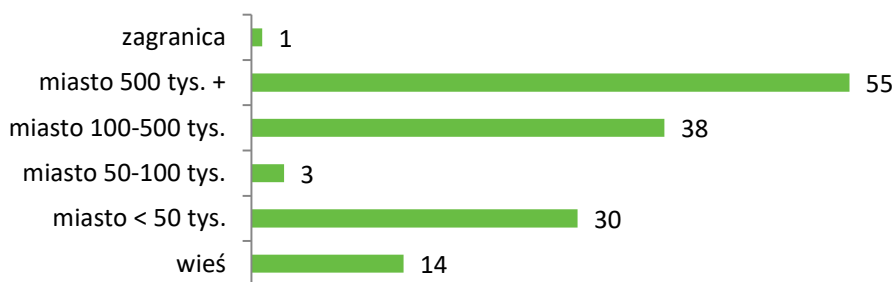
GoogleMaps. Miejsca zgłoszonych Narad Obywatelskich o Edukacji

Zgłoszono w sumie 150 narad, z mediów społecznościowych oraz sprawozdań wiemy, że kilka dodatkowych spotkań odbyło się bez formalnego zgłoszenia. W niniejszym rozdziale podajemy dane dla 141 zgłoszonych narad, dla których organizatorzy podali jakiejkolwiek informacje w zgłoszeniu. Około połowa – 74 narady – została sprawozdana, z czego dla 67 sprawozdano przebieg dyskusji przy stolikach. Materiał z tych sprawozdań stanowi jedno z głównych źródeł wniosków niniejszego raportu (więcej w rozdziale Metodologia).

Najwięcej narad odbyło się w województwach: mazowieckim (25), wielkopolskim (23), pomorskim (21) i łódzkim (20), rekordzistami w liczbie spotkań były stolice tych województw (Gdańsk – 16, Warszawa – 13, Poznań 12 + 1 w trakcie Festiwalu Malta, Łódź – 11). Dlatego też pod względem liczby zorganizowanych narad przodują miasta ponadpółmilionowe (55). Najmniej spotkań odbyło się w miejscowościach średniej wielkości (50-100 tys. mieszkańców).



Liczba zgłoszonych narad ze względu na województwo [N=141]



Liczba zgłoszonych narad ze względu na wielkość miejscowości [N=141]

Ze sprawozdań wiemy, że narady odbywały się głównie na terenie szkół, ale organizowano je też w miejskich/gminnych przestrzeniach publicznych, takich jak ośrodki kultury czy biblioteki, na uczelniach, w przedszkolach oraz w siedzibach organizacji społecznych.

W formularzu zgłoszeniowym pytano, kto organizuje naradę. W połowie przypadków wskazywano na szkołę rozumianą jako instytucję (69). Drugi pod względem częstości typ organizatora to organizacja społeczna, wskazana 18 razy. Naradę 6 razy organizowało partnerstwo kilku instytucji, 5 razy uczelnia, 5 razy przedszkole, 3 razy komitet strajkowy, 3 razy konkretni nauczyciele, 3 razy grupa nieformalna. Pojedyncze narady organizowały: urząd gminy (2), rada rodziców (1), samorząd uczniowski (1), klub studentów (1) i firma (1).

Dzięki sprawozdaniom wiadomo, kto uczestniczył w naradach. Łącznie w sprawozdanych naradach wzięło udział niemal 1900 osób. Średnio jedna narada miała 30 uczestników. Na tej podstawie szacujemy, że we wszystkich naradach wzięło udział nie mniej niż 4200 osób. W naradzie na Festiwalu Malta uczestniczyło ok. 60 osób. 38% uczestników narad to nauczyciele i nauczycielki, 28% – rodzice, 25% – uczniowie i uczennice, 9% – osoby nie utożsamiające się z żadną z tych kategorii.

Na podstawie sprawozdań możemy też szacować, ile czasu poświęcono na spotkania w ramach NOoE. Średni czas trwania narady to ponad 2,5 godziny. Mnożąc to przez liczbę zgłoszonych narad, otrzymujemy ponad 360 godzin rozmów na temat edukacji!

Uczestników NOoE oraz osoby wypełniające ankietę dotyczącą postulatów pytano o ich ocenę pomysłu zorganizowania narad. 93% osób sprawozdających narady oceniło całą ideę NOoE zdecydowanie pozytywnie, kolejne 5% raczej pozytywnie, jeden sprawozdawca ocenił ją raczej negatywnie. 65% osób, które wypełniło ankietę i jednocześnie brało udział w naradzie, odpowiedziało „zdecydowanie tak” na pytanie „Czy zorganizowanie NOoE było sensownym pomysłem?”, a 27% uznało, że „raczej tak”.

Mnie się podobało, to że się spotkaliśmy, że gadamy, mam nadzieję, że każdy z nas zanieś te ustalenia, przemyślenia do swojej szkoły i tam też to przegada. Ja bym chciała częściej, na tym jednym spotkaniu to nie może się skończyć. Mamy już wypracowane pewne punkty i fajnie byłoby, żebyśmy spotkali się za jakiś czas i zobaczyli co z tym dalej możemy zrobić. [Lublin, TWWP]

Jak czytać raport

Główną część raportu stanowią wnioski opisane w rozdziałach wyodrębnionych na podstawie węzłowych dla tematu edukacji kwestii, takich jak: misja szkoły, podstawa programowa, ocenianie i egzaminy jako główne narzędzie motywowania, organizacja pracy w szkole, nauczyciele, relacje pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami, rola szkoły w społeczności lokalnej. Nie są one tożsame z pięcioma tematami rozmów, ale wyodrębnione wtórnie, w wyniku analizy zgromadzonego materiału. W raporcie dość obszernie korzystamy z cytatów, chcąc możliwie dokładnie oddać formę i treść postulatów uczestników NOoE. Cytaty zostały podpisane nazwą miasta i/lub organizatora danej narady. Część rozdziałów zawiera listę postulatów, które w trakcie analizy zostały przez nas uznane za szczególnie odważne, czasem nawet radykalne, zmuszające do myślenia i wyjścia poza przyzwyczajenia, utarte sposoby działania. Każdy rozdział zamyka komentarz eksperta zawierający esencję danego tematu.

W podsumowaniu raportu grupujemy wybrane postulaty według innej logiki – wskazujemy, kto (jaki aktor) ma kompetencje i prerogatywy, by zająć się daną sprawą, zaczynając od nas samych – w roli rodziców, uczniów, nauczycieli.

Uzupełnieniem wniosków są aneksy zawierające wyniki analiz danych z ankiet towarzyszących NOoE: rozkłady częstości 20 postulatów, chmura słów opracowana na podstawie 21. postulatu oraz analiza czynnikowa i segmentacja danych zgromadzonych w ankiecie.

Metodologia

Źródła danych

Raport prezentuje dane pochodzące z dwóch źródeł:

1. Sprawozdania z narad przygotowane przez osoby organizujące narady lokalnie. Organizatorzy narad byli proszeni o wypełnienie formularza on-line zawierającego pytania zamknięte i otwarte, dotyczące przebiegu spotkania, jego uczestników, kwestii logistycznych oraz – co najważniejsze – wyników rozmów przy stolikach. Część organizatorów zamiast wypełnić kwestionariusz wysłała zdjęcia flipchartów, na których w trakcie narad zapisywano przebieg dyskusji. Te zostały przepisane przez zespół opracowujący raport. Kilka osób wysłało opracowane przez siebie i współorganizatorów podsumowania narad w formie pliku tekstowego. Te podsumowania również włączono do analizy. Łącznie otrzymaliśmy sprawozdania z 74 narad, w tym 67 zawierało relacje ze stolików.
2. Ankieta na temat postulatów zdaniem inicjatorów narad kluczowych dla uruchomienia pozytywnych zmian w systemie edukacji. W ankiecie proszono o ustosunkowanie się do tych postulatów z wykorzystaniem klasycznej, pięciostopniowej skali Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Respondenci mogli również podać swój własny, 21. postulat. Z takiej możliwości skorzystało 671 osób (niemal 30%). Ankieta zawierała także podstawowe dane metryczkowe. Była dostępna w formie papierowej w trakcie narad oraz w formie ankiety on-line przez cały czas trwania akcji NOoE. Ankiety papierowe były przepisywane do formularza on-line przez organizatorów konkretnych narad lub wysyłane przez nich w kopertach do biura Stoczni, gdzie przepisywał je zespół opracowujący raport. Informacje o możliwości wypełnienia ankiety on-line były dystrybuowane poprzez media społecznościowe organizatorów i prywatne kanały komunikacji osób zaangażowanych w NOoE. Łącznie ankietę wypełniło 2306 osób, z czego 34% uczestniczyło w naradzie przed jej wypełnieniem.

Charakter danych

Ani uczestnicy narad, ani respondenci badania ankietowego nie zostali wylosowani, nie można więc traktować wniosków zawartych w niniejszym raporcie jako reprezentatywnych w sensie statystycznym. Jednak naszym zdaniem wnioski te mają inny, może nawet cenniejszy walor niż statystyczna reprezentatywność. Udział w naradach wzięły osoby, które poświęciły swój prywatny czas, żeby pochylić się nad sytuacją w polskiej oświacie. Pozwala to nadawać wnioskowi z raportu większe znaczenie, niż wynikałoby to tylko z „wypowiedzi grupy osób”. To głos tych, którzy dostrzegają problemy systemu edukacji i są gotowi poświęcić swój czas i energię na to, żeby próbować je rozwiązywać. Są to więc głosy ważne – należą bowiem do osób, które z dużym prawdopodobieństwem będą się w przyszłości włączać w dyskusję o edukacji i będą mieć motywację, aby działać – potencjalnie także na rzecz zmiany w polskiej szkole. Dlatego w raporcie nie rościmy sobie prawa do mówienia, „co sądzą Polacy” ani „co uważa polskie społeczeństwo”, ale prezentujemy głos osób zaangażowanych i zatroskanych.

Sprawozdania powstawały na podstawie zapisów dyskusji przy stolikach, które w trakcie narad prowadzili moderatorzy. Ich ostateczna forma, zapis i użyte sformułowania zależały od podejścia organizatorów (często jednocześnie moderatorów), którzy dokonywali podsumowań – spisywali w mniej lub bardziej syntetyczny sposób wnioski i postulaty, które padły przy stolikach w trakcie narady. Po pierwsze, oznacza to, że ta część materiału źródłowego nie poddaje się analizie narracyjnej czy semantycznej – nie mieliśmy tu bowiem do czynienia z naturalnym językiem wypowiedzi (choć w niektórych wypadkach w podsumowaniach zachowały się jego wyraźne ślady). Po drugie, sprawozdania zawierają podsumowania dyskusji, nie jej przebieg, a zatem dostajemy wniosek, nie wiedząc co do niego doprowadziło. Po trzecie, ze względu na formę sprawozdania wiele stwierdzeń zawiera „mocne” (niezniuansowane) stwierdzenia.

Analizując wyniki narad, trzeba też pamiętać, że ich uczestnicy często nie mieli pełnej wiedzy o prawnych czy systemowych uregulowaniach poszczególnych elementów systemu edukacji. Niekiedy brak im też pełnej wiedzy o realiach funkcjonowania szkół – nawet tych, do których uczęszczają ich dzieci. Stąd zdarzają się w podsumowaniach postulaty wprowadzenia rozwiązań, które niekiedy mają już nawet prawne umocowanie w systemie (np. postulat wprowadzenia doradztwa zawodowego, które obecnie jest obowiązkowo uwzględniane w programach nauczania). Padały też propozycje zmian, których wprowadzenie nie wymaga żadnych zmian ponad poziomem samej szkoły. Dlatego, wydaje się, że w sytuacji powtarzających się postulatów, by wprowadzić rozwiązanie, które powinno już funkcjonować w polskich szkołach, należałoby się zastanowić nad skutecznością jego wprowadzenia. Z drugiej strony, pojawiają się postulaty radykalne, którym – z oczywistych względów – nie towarzyszy analiza konsekwencji czy propozycja alternatywy. Takie pomysły należy traktować jako wyraz niepokoju lub irytacji związanych z poszczególnymi elementami systemu edukacji, nie zaś w sposób dosłowny. Istnieje prawdopodobieństwo, że osoba postulująca np. całkowite zniesienie ocen może nie zdawać sobie sprawy z całościowych uwarunkowań i reperkusji takiego posunięcia, ale jednocześnie jest przeciwna temu, jak działa na uczniów i cały system szkolnictwa obecna praktyka związana z ocenianiem.

Formularz podsumowania narady, jaki wypełniali organizatorzy, był wiernym odbiciem zaproponowanej struktury dyskusji. W każdym z pięciu tematów uwzględnił on najpierw opis bieżącej sytuacji, a następnie postulaty, jakie w danym obszarze stawiali dyskutujący. Trzeba dodać, że sama zaproponowana struktura narzędzia do dokumentowania dyskusji – podzielona na pół płachta, po lewej stronie zawierająca pole „jak jest”, a po prawej „jak powinno być” – najprawdopodobniej wpłynęła na odpowiedzi uczestników narad, szczególnie jeśli chodzi o diagnozę. Wydaje się, że wprowadzenie dychotomii („jak jest” vs. „jak powinno być”) doprowadziło do skupienia się uczestników narad na negatywnych aspektach funkcjonowania systemu edukacji w jego obecnym kształcie.

Opracowanie danych

Dane analizował zespół badaczy – proponowane rozwiązania i narzędzia były zawsze wynikiem pracy wspólnej kilku osób. Proces analizy treści sprawozdań przebiegał w następujących krokach:

- wstępne zapoznanie się z częścią sprawozdań przez członków zespołu i stworzenie wstępnej wersji klucza kodowego, pokrywającego możliwie dokładnie spektrum tematów pojawiających się w sprawozdaniach;
- zakodowanie pierwszej partii sprawozdań wstępnie przygotowanym kluczem – na tej podstawie uzupełnienie klucza i wsteczne zakodowanie pierwszej partii sprawozdań;
- kodowanie wszystkich sprawozdań i analiza zakodowanego materiału.

Kodowanie oraz analiza zakodowanych treści odbywały się z użyciem oprogramowania MAXQDA. Wykorzystaliśmy technikę ilościowo-jakościowej analizy leksykalnej, pozwalającej na mierzenie częstotliwości pojawiania się poszczególnych kwestii w sprawozdaniach.

The screenshot displays the MAXQDA software interface. At the top, there is a menu bar with options: Start, Import, Kody, Zmienne, Analiza, Mixed methods, Narzędzia wizualne, and Raporty. Below the menu is a toolbar with various icons for document management and analysis. The main window is divided into several panes:

- System dokume...:** A list of documents with their respective counts, such as '22_Bialystok_Fundacja SocLab_I_partnerzy' (119) and '21_Krakow_V_LO_im_A_Witkowskiego_w_Kra...' (139).
- Przeglądarka dokumentów: 62_Warszawa_grupa nieformalna:** A list of search terms and their associated counts, including 'Diagnoza' (119), 'Czego i jak uczymy' (139), and 'Postulaty' (139).
- Drzewo kodowe:** A hierarchical tree structure showing the coding scheme, with categories like 'Rodzice' (362), 'Nauczyciele' (420), and 'Uczniowie' (495).
- Wyszukane fragmenty:** A list of search results, showing the text of the documents where the search terms were found. For example, 'W kwestii odbioru osiągnięć ucznia przez jego rodzica jest ustalenie spójnych zasad wewnątrz rodziny i przestrzeganie ich.'

Widok zakodowanego dokumentu w programie MAXQDA

21. postulat z ankiet papierowych i internetowych został również opracowany przy użyciu oprogramowania MAXQDA, z tym że stworzono dla niego oddzielny klucz kodowy.

Dane z ankiet papierowych oraz wypełnionych elektronicznie zostały połączone w jedną bazę liczącą 2306 rekordów i przeanalizowane przy użyciu oprogramowania SPSS.

Wnioski

1. Misja szkoły – od podawania wiedzy w stronę przygotowania do życia

Wyzwanie – nadmiar teorii

Podstawowe funkcje szkoły oprócz opieki nad powierzonymi placówkom dziećmi definiuje się jako wychowanie, polegające na kształtowaniu postaw, oraz dydaktykę, której celem powinno być przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności¹. Z podsumowań narad wyłania się obraz daleki od tego wzorca. W zdecydowanej większości, bo aż w 59 na 67 podsumowań, znalazły się wzmianki o **nadmiarze teoretycznej wiedzy przekazywanej uczniom** kosztem pozostałych funkcji, jakie powinna pełnić oświata – kształtowania umiejętności i postaw. Podawana w szkole wiedza była przy tym często określana jako „zbędna”, „encyklopedyczna” czy „krzyżówkowa”. Wskazywany był też brak w programach nauczania treści faktycznie potrzebnych w życiu.

Szkoła niewystarczająco przygotowuje do odpowiedzialnego i dorosłego życia (nie kształci umiejętności praktycznych). [Wyszków, Miejsko-Gminna Biblioteka Publiczna]

W kilku (4) sprawozdaniach podkreślono dodatkowo anachronizm skupienia na przekazywaniu wiedzy, w dobie powszechnego dostępu do internetu i możliwości sprawdzenia w dowolnym momencie każdego faktu i definicji.

Jeżeli nawet są przedmioty praktyczne, to są źle prowadzone (np. w ramach przedsiębiorczości uczy się informacji, które można łatwo znaleźć na stronach urzędów, a nie tego jak budować pomysł na własny biznes, skąd czerpać inspiracje, jak przekonywać innych do swojego pomysłu, jak pozyskiwać klientów i inwestorów itd.). [Warszawa, XIV LO]

Skupienie na teorii i dostarczaniu wiedzy było jednoznacznie sprzeczne z oczekiwaniami uczestników narad. **Postulat zwiększenia udziału wiedzy praktycznej i kompetencji przydatnych w dalszym życiu w programach nauczania** pojawił się niemal we wszystkich sprawozdaniach (66 z 67). Szczególnie określenie „praktyczny” było odmieniane przez wszystkie przypadki – postulat przekazywania praktycznej wiedzy, prowadzenia skupionych na praktycznym działaniu zajęć czy nauczania praktycznych umiejętności pojawił się w 54 sprawozdaniach. Stosunkowo często pojawił się też wprost wyrażony postulat przygotowywania do życia i uczenia treści określanych jako życiowe (36 narad).

Obojętnie, czy celem uczenia jest potem pójście do liceum i na studia czy do szkoły branżowej, szkoła [powinna wychowywać] obywateli gotowych do życia w społeczeństwie, którzy potrafią logicznie się wypowiedzieć, wypełnić podatki, wziąć kredyt, zabandażować ranę, wziąć odpowiednie lekarstwo, podchodzić krytycznie do informacji, czytać gazety i oglądać telewizję ze zrozumieniem. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

¹ Kmita A., 1991, *Lęk w szkole* [w:] „Życie Szkoły”, nr 5/91.

Szkoła powinna przygotować ucznia na nieustanne zmiany (zmiana otoczenia, nowej grupy społecznej, zmiany zawodu, pracy). [Chełmno, SP]

Wśród postulatów dotyczących praktycznych, życiowych umiejętności pojawiły się także oczekiwania, że szkoła pomoże młodym ludziom w budowaniu pewności siebie i akceptacji swoich wyborów – w tym stawiania celów życiowych „niezależnych od woli innych” [Gdańsk, VIII LO].

Przygotowanie do bycia świadomym i SZCZĘŚLIWYM człowiekiem: akceptacja siebie, praktyczne aspekty życia np. zdrowe odżywianie, radzenie sobie z emocjami. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

Oprócz wiedzy – praktyczne umiejętności i postawy

Jednym z głównych postulatów uczestników narad było **kształtowanie wśród uczniów kompetencji miękkich**², które z jednej strony pozwolą odpowiednio korzystać ze zdobywanej wiedzy teoretycznej (tu m.in. umiejętność kreatywnego myślenia, filtrowania informacji, samodzielnego uczenia się), a z drugiej – są niezbędne do pomyślnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Kwestia ta została podjęta aż w 57 naradach. Ze zgromadzonego materiału postanowiliśmy wyróżnić dwa typy omawianych kompetencji – umiejętności indywidualne i społeczne. Osobno omawiamy też postulaty dotyczące postaw, jakie ma kształtować szkoła.

Uczyć umiejętności miękkich: społecznych i psychofizycznych np. zarządzanie czasem, komunikatywność, dynamizm działania, rozumienie emocji, odporność na stres. [Łódź, SP]

Społeczne umiejętności miękkie

Zdaniem części uczestników narad obecny system edukacji kształtuje w uczniach niepożądane „umiejętności” – np. w 11 podsumowaniach padały sformułowania o „cwaniactwie” i „kombinowaniu”. W pojedynczych wypadkach zwrócono również uwagę, że zamiast nauki funkcjonowania wśród ludzi szkoła „uczy” przetrwania w grupie.

Nabywanie doświadczenia w rozwiązywaniu testów, ściąganiu i cwaniactwie. [Podkowa Leśna, LO nr 60]

Tymczasem oczekiwania dyskutujących były całkowicie odmienne. Zadaniem szkoły powinno być kształtowanie umiejętności pracy w grupie (33 narady), współpracy (22), komunikowania się oraz prowadzenia dyskusji (rozumiane jako otwartość na dialog, umiejętność rozmowy i komunikowania się bez przemocy – postulowane łącznie podczas 25 narad).

Brakuje wyjaśnienia mechanizmów pracy grupowej oraz odpowiedniej moderacji pracy w zespołach, np. dbania o to, aby nie było osób zupełnie niezaangażowanych

² W podsumowaniach z narad trudno o jednoznaczną definicję omawianych kompetencji miękkich. Także w literaturze przedmiotu znaleźć można różne podejścia do tego zagadnienia. My, na etapie analizy przyjmujemy wykładnię WHO z 1994 roku, mówiącą o tym, że „kompetencje miękkie to inaczej umiejętności życiowe, rozumiane jako zdolność do adaptacji i pozytywnych zachowań, umożliwiających jednostce skuteczne radzenie sobie z wymaganiami i wyzwaniem życia codziennego”.

w pracę grupy; uczniowie powinni móc decydować o tym, nad czym będą pracować.
[Warszawa, XIV LO]

*Brakuje zajęć uczących komunikacji z innymi ludźmi i funkcjonowania w grupach (np. inteligencja emocjonalna, jak dyskutować, słuchać innych i przekonywać (...))
Umiejętność prowadzenia dyskusji (ważna także jako podstawa postawy obywatelskiej).* [Warszawa, XIV LO]

Do częściej wymienianych w sprawozdaniach pożądanymi kompetencjami społecznymi należało również rozwiązywanie konfliktów (9 porad).

Indywidualne umiejętności miękkie

Podobnie jak w przypadku kompetencji społecznych debatujący zauważali przeciwny od pożądanego trend: szkoła „uczy” odtwarzania formuł i schematów, „algorytmicznego rozwiązywania problemów”, udzielania odpowiedzi „pod klucz”.

Uczeń zniewolony, bez możliwości podejmowania samodzielnych decyzji, decydując za niego czego, jak i w jaki sposób ma się uczyć, ale nie pokazuje mu się jak się uczyć, czym jest uczenie się, jakie są techniki usprawniające uczenie się. Szkoła oducza myślenia. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Uczestnicy porad rzadko dostrzegali w dzisiejszej szkole elementy sprzyjające uczeniu się, takie jak systematyczność i dyscyplina (pojedyncze wskazania).

Tymczasem jednym z głównych postulatów uczestników porad wobec rezultatów edukacji było **kształtowanie umiejętności „uczenia się” przez uczniów jako przeciwieństwa „bycia nauczonym”**. Na kompetencję tę składają się między innymi umiejętność samodzielnej pracy, samodzielnego rozwoju oraz samodzielnego poszerzania wiedzy. Użyteczność tych kompetencji nie kończy się w szkole – są one niezbędne do codziennego życia (np. świadomego odbioru przekazów medialnych). Mają też wartość na rynku pracy. Szkoła w niewielkim stopniu rozwija te kompetencje.

[Szkoła uczy] braku myślenia – brak jasnej ścieżki po co się uczyć? Jak mi idzie? Dokąd zmierzam? [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Od nauczycieli uczniowie i rodzice oczekują nie uczenia schematycznego utrwalania danych, ale wsparcia w zdobywaniu wiedzy (procesie dochodzenia do wiedzy), nauczyciele także chcieliby działać w ten sposób. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Łącznie potrzeba rozwijania zdolności samodzielnego zdobywania i poszerzania wiedzy oraz nabywania i rozwijania umiejętności, którą nazywamy „uczeniem się”, wystąpiła w 48 poradach. Wśród nich, oprócz dosłownego „uczenia się” najczęściej postulowano rozwijanie umiejętności filtrowania informacji, weryfikacji danych, odróżniania faktów od opinii (24 porady), krytycznego patrzenia na świat i krytycznego myślenia (22 porady), rozwiązywania problemów (14), a także logicznego myślenia (13 porad).

rozwiązywanie problemów
filtrowanie informacji
odróżnianie faktów od opinii
weryfikacja danych
krytyczne myślenie
logiczne myślenie

Kompetencje ważne dla „uczenia się” najczęściej wymieniane przez uczestników porad

Wśród możliwych metod pracy, które mogą wzmacniać samodzielne uczenie się, wskazywano:

- metody partycypacyjne, pozwalające na samodzielne dochodzenie do rozwiązań (tu m.in. wspomniana już wyżej praca w grupie);
- samopomoc uczniowską;
- *patronat – starszy uczeń pomaga młodszemu w nauce, otwartość szkoły, na takie uczniowskie korepetycje po godzinach lekcyjnych* [Puszczykowo, Drużyna ZHP];
- zwiększenie możliwości wyboru profilu nauczania przez uczniów (omawiane szerzej w kolejnym rozdziale);
- pozwolenie uczniom na popełnianie błędów, rozwijanie umiejętności uczenia się na własnych błędach i porażkach – przejście do takiej logiki stanowiłoby pożądaną zmianę myślenia zarówno u nauczycieli, jak i rodziców. Mogłaby też potencjalnie prowadzić do zmiany systemu oceniania.

Uczestnicy porad oczekiwaliby wykształcenia u uczniów większej samodzielności (34 narady), a także ciekawości świata, umiejętności czytania ze zrozumieniem i organizacji pracy oraz zarządzania czasem (pojedyncze wskazania).

[Chcemy] kształtowania umiejętności samodzielnego poszerzania wiedzy oraz umiejętności krytycznego odbioru wiadomości (szczególnie znalezionych w internecie). [Czempiń, SP]

Postulowano rozwój i wzmacnianie kreatywności i myślenia poza schematami (44 narady). Zauważono również konieczność wspierania uczniów w ich rozwoju emocjonalnym (inteligencja emocjonalna i radzenie sobie z emocjami występują w 10 dokumentach), a także kształtowania umiejętności radzenia sobie ze stresem (7) oraz niepowodzeniami (pojedyncze wskazania). Równie często podkreślano potrzebę uczenia autoprezentacji i formułowania wypowiedzi.

Wyposażyć ucznia w umiejętności niezbędne w relacjach z innymi ludźmi (np. radzenie sobie ze stresem, współpraca w zespole, praca indywidualna, autoprezentacja, rozwiązywanie konfliktów). [Poznań, SP]

Postawy

Temat konieczności kształtowania przez szkołę postaw pojawił się w większości sprawozdań. Na wielu poradach zauważono, że obecnie system edukacji promuje niezdrową skłonność do rywalizacji i współzawodnictwa (21 podsumowań), a w 10 poradach uczestnicy posunęli się do stwierdzeń obarczających szkołę odpowiedzialnością za napędzanie „wyścigu szczurów” oraz skłanianie do ciągłego oceniania i etykietowania (bo szkoła sama „cały czas ocenia” – 6 porad).

Sposób funkcjonowania polskiej szkoły, która jest przez część uczestników narad (13 podsumowań) postrzegana jako instytucja głęboko niedemokratyczna i hierarchiczna, był postrzegany jako jedna z przeszkód w kształtowaniu pożądanych postaw obywatelskich.

Szkoła uczy biurokratyizacji życia, hierarchiczności, wojskowego drylu. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

Wychowanie w ideologii przyszłej pracy w korporacji, promowanie „wyścigu szczurów”. [Gdańsk, SP nr 27]

Nie uczymy w szkole współpracy, tylko rywalizacji (uczeń pracuje indywidualnie na sukces lub porażkę; brak pracy w zespole). [Białystok, Fundacja SocLab]

Kształtuje, kreuje rywalizację w negatywnym znaczeniu „wyścig szczurów” poprzez zbyt duży nacisk na oceny (kreuje sytuacje, kiedy rodzice to kontrolują (e-dzienniki), porównuje uczniów na tle klasy – stygmatyzuje, zmusza uczniów do porównań, walki o oceny. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Tymczasem ważnym elementem przygotowania do życia jest rozwijanie postaw społecznych – obywatelskich, nakierowanych na współpracę i otwartość na drugiego człowieka³.

Najczęściej wspominaną postawą społeczną, jaką wedle uczestników narad powinna kształtować szkoła, była **szeroko rozumiana tolerancja, akceptacja różnorodności oraz otwartość na inność**, o której była mowa w 30 dokumentach.

Empatia i tolerancja – otwartość na inność. [Białystok, Fundacja SocLab]

Szkoła jako lokalne centrum spotkań uczące tolerancji wobec innych kultur. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Więcej zajęć związanych z tolerancją i równością. [Stęszew, SP]

Nauczyciel powinien być wzorem otwartości na ludzi. [Opole, SP nr 1]

To, czego powinna uczyć szkoła, to także postawy obywatelskie, obejmujące różnego typu zaangażowanie na rzecz społeczności, od udziału w wyborach czy zainteresowanie dobrem wspólnym po odpowiedzialność za decyzje dotyczące najbliższego otoczenia (łącznie 20 narad).

Szkoła powinna kształcić umiejętności obywatelskie i uczyć aktywności społecznej, zwracać uwagę na niedostrzegane tematy. [Kalisz, Cafe Calisia]

Kształtowanie świadomości społecznej, omawianie bieżących wydarzeń. [Łódź, nauczyciele]

[Rola szkoły powinno być] kształtowanie świadomych obywateli – szkoła powinna uczyć demokracji (zabierania głosu w sprawie, zadawania pytań, polemiki, dyskusji, retoryki). [Wrocław, Fundacja Dom Pokoju]

W wypadku postaw obywatelskich uczestnicy wysuwali także postulaty dotyczące sposobu ich kształcenia. Najczęściej tym, co miałyby rozwijać postawy obywatelskie (ale też np. empatię), był

³ Postawę rozumiemy przy tym, za klasycznymi definicjami wywodzącymi się z nauk społecznych, jako świadomy proces myślowy, określający rzeczywistą lub możliwą działalność jednostki wobec elementów świata społecznego. Postawa jest w tym ujęciu indywidualną reprezentacją wartości społecznych ujawniającą się w działaniu.

w oczach uczestników narad szeroko rozumiany wolontariat (22 narady⁴) i praca na rzecz lokalnej społeczności oraz różnych grup potrzebujących wsparcia.

Rozwiązanie mogłoby być zaimportowanie na własnych warunkach modelu z niektórych szkół w Stanach Zjednoczonych, gdzie warunkiem ukończenia szkoły średniej jest odbycie wymaganej liczby godzin pracy społecznej/wolontariatu na przykład w formie pracy w lokalnych świetlicach, domach starców, ośrodkach wychowawczych, czy prowadząc zajęcia wyrównawcze czy sportowe dla rówieśników, uczniów podstawówek, przedszkolaków, itp. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Wolontariat, ma kształtować empatię wśród uczniów, którzy sami zaczną zauważać potrzeby środowiska lokalnego, będą potrafili działać na rzecz ich rozwiązania. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Oprócz szeroko rozumianej propozycji kształtowania postaw obywatelskich poprzez wolontariat, z podsumowań nie wyłania się spójna recepta na kształtowanie postaw obywatelskich, mimo że w tym obszarze stosunkowo często formułowano postulaty dotyczące konkretnych działań, jakie mogłaby podejmować szkoła. Propozycje obejmowały m.in.:

Nauczanie i interpretacja Konstytucji, praw i obowiązków obywatela – budowanie społeczeństwa obywatelskiego. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Wyjście uczniów do społeczności lokalnej, by uczyć się zachowań społecznych (np. w szpitalu, straży pożarnej, organizacjach pro-eko). [Warszawa, Liceum Niepubliczne nr 43]

[Szkoła] porusza tematy społeczne, dotyczące lokalnej społeczności, jej problemy, stara się znaleźć rozwiązania. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Współpraca, chęć pomocy, kształcenie lokalne, obywatelskie powodujące, że dzieci i nauczyciele wychodzą poza budynek szkoły (jadą do seniorów itp.). [Luboń, SP nr 1 i 2]

Poza rozwijaniem postawy obywatelskiej uczestnicy narad oczekiwali od szkoły wzmacniania wśród uczniów postaw związanych z solidarnością, szczególnie międzypokoleniową (seniorzy i potrzeba pracy z nimi pojawia się w 26 naradach), oraz empatii (16 narad). Uwadze uczestników nie umknęła również konieczność kształtowania postaw patriotycznych (13), ale rozumianych przede wszystkim jako zaangażowane działanie na rzecz dobra wspólnego – szczególnie na poziomie lokalnym:

Szkoła nie uczy społecznego myślenia, poczucia odpowiedzialności obywatelskiej czy lokalnej, nie kształci postawy patriotycznej i aktywnej u młodego obywatela, stąd jego niskie zaangażowanie życiem społecznym bądź lokalnym. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Istotne postulaty pojawiające się na wielu naradach dotyczyły również położenia większego nacisku na kształtowanie postaw o charakterze indywidualnym. Pojedyncze zespoły zwracały uwagę, że obecnie szkoła formuje w uczniach postawę posłuszeństwa. Takie podejście wydaje się

⁴ Trzeba zaznaczyć, że na części narad zwracano jednocześnie uwagę, że wolontariat nie powinien być obowiązkowy ani np. wymuszany na uczniach lepszymi ocenami z zachowania.

sprzeczne z wyrażoną potrzebą rozwijania samodzielności i odpowiedzialności za własną edukację, wybory i zachowanie (27 narad). Zauważono też, że szkoła nie przykładła wystarczającej wagi do kształtowania asertywności (6 dokumentów) oraz wzmacniania wiary we własne możliwości (10).

Chcemy, by szkoła wspierała, pomogła określić mocne strony, wzmacniała u uczniów wiarę w siebie. [Kraków, nauczycielka]

Nauka odpowiedzialności: powrót do prowadzenia przyszkolnych ogródków, opieka nad zwierzętami szkolnymi, okolicznymi zasobami przyrody. Nauka gospodarności, np. poprzez projekty typu budżet partycypacyjny. Wychowanie przez turystykę jako nauka odpowiedzialności, otwartości, różnorodności. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Równie często (10 podsumowań) pojawiały się postulaty wzmacniania postaw przedsiębiorczych.

Miejsce wychowywania w misji szkoły

Chcąc przygotować młodzież do życia, szkoła nie ucieknie przed kwestią wychowywania – szczególnie w zakresie kształtowania postaw. Postulaty umieszczające ten aspekt działalności placówek oświatowych w mniejszym lub większym stopniu w misji szkoły wystąpiły w co najmniej 51 sprawozdaniach.

Jednocześnie kwestia podziału odpowiedzialności za wychowanie młodych ludzi między szkołę a dom okazała się problematyczna. W większości sprawozdań z narad – choć nie we wszystkich – wyrażono pogląd, że **pożądanym stanem jest współodpowiedzialność domu oraz szkoły za wychowanie uczniów (w większości wypadków z akcentem przesuniętym w stronę domu)**. Tymczasem w trakcie stosunkowo wielu narad (16) zwracano uwagę, że rodzice w dużym stopniu przerzucają na nauczycieli obowiązki związane z wychowaniem i nie chcą w tej kwestii podejmować wspólnych wysiłków z pedagogami. Jednocześnie w jednostkowych wypadkach pojawiały się głosy niektórych nauczycieli i rodziców, że wychowywanie nie powinno być sprawą szkoły i należy je pozostawić rodzinie.

Rodzice powinni ponosić odpowiedzialność za osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej w sferze społecznej, samodzielności, kultury osobistej. [Czempiń, SP]

Rodzice przerzucają całość nauczania i wychowania na szkołę. [Opole, SP]

Rodzice i nauczyciele mają pracować w partnerstwie, a nie przerzucać obowiązki. [Orneta, Zespół Szkół Ogólnokształcących]

Do pozostałych trudności związanych z wychowaniem zaliczono brak spójnego pomysłu na wychowywanie dzieci i młodzieży zarówno w samej szkole, jak i pomiędzy szkołą a domem.

Funkcjonujemy w niespójnych systemach wychowawczych, inne wartości w domu i inne wartości w szkole. [Skrzeszew, SP im. Kornela Makuszyńskiego]

Wychowujemy od zdarzenia do zdarzenia. [Świecie, grupa rodziców]

Szkoła tresuje, a nie wychowuje. [Gdańsk, XV LO]

Jedną z przyczyn takiej sytuacji obradujący upatrywali w niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli do wychowywania uczniów, o czym szerzej piszemy w rozdziale Nauczyciele. Zwracali uwagę, że kadry w polskich szkołach częstokrotnie brakuje kompetencji psychologicznych, coachingowych czy interpersonalnych, żeby skutecznie wspierać uczniów w osiąganiu dojrzałości oraz rozwijaniu kompetencji miękkich. Powtarzała się opinia, że nauczyciele nie są w tym celu przygotowywani i kształceni – dlatego postulowano in. odpowiednie przeszkolenie w tym obszarze jako warunek wejścia do zawodu (ta kwestia także będzie omówiona szerzej w rozdziale poświęconym nauczycielom):

Nauczyciele sami nie posiadają kompetencji miękkich. [Żółwin, SP]

Podczas narad wielokrotnie postulowano, że wychowywanie, rozwijanie kompetencji miękkich czy szeroko rozumiane przygotowanie do życia pod kątem gotowości emocjonalnej powinno być realizowane przez wyspecjalizowanych pedagogów, psychologów czy osoby wspomagające nauczycieli. Postulat zatrudnienia dodatkowych pracowników szkoły, skupionych na tym aspekcie rozwoju uczniów, padł aż na 25 naradach.

Brakuje wsparcia specjalistów: psychologów, psychiatrów. Problem dotyczy zarówno wsparcia dla rodziców i uczniów, jak i nauczycieli. Oczekuje się, że nauczyciel poradzi sobie ze wszystkim sam. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Obowiązek opieki psychologiczno-pedagogicznej powinien spoczywać na wykwalifikowanym personelu, przygotowanym do pracy z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku. [Kraków, Miejskie Centrum Dialogu]

Zauważono również rolę zewnętrznych wobec szkoły instytucji i organizacji mogących stanowić wsparcie w wychowywaniu – wśród nich najczęściej wymieniane było harcerstwo (8 narad).

W świetle wychowawczego aspektu misji szkoły istotna miałyby się okazać także edukacja i wsparcie dla rodziców jako wychowawców – np. poprzez warsztaty, pomoc w rozwijaniu kompetencji interpersonalnych czy naukę, jak wychowywać (postulowane w co najmniej 22 dokumentach; trzeba przy tym zauważyć, że w jednostkowych przypadkach były zgłaszane przeciwne postulaty).

Praktyczne umiejętności manualne i finansowe

Ciekawy, osobny wątek stanowiły postulaty, aby szkoła uczyła bardzo praktycznych, codziennych umiejętności, związanych m.in. z samodzielnym prowadzeniem gospodarstwa domowego. Tego typu propozycje zostały wysunięte na 13 naradach. Dwie najważniejsze grupy takich konkretnych umiejętności to umiejętności manualne (takie jak gotowanie, szycie, obsługa różnych sprzętów) oraz szeroko rozumiane kompetencje finansowe (wypełnianie PIT-ów, zarządzanie pieniędzmi, elementy bankowości, zarządzanie budżetem domowym).

Szkoła powinna przygotować do rozwiązywania spraw urzędowych – powinna ćwiczyć to w praktyce. [Chełmno, SP]

Rodzice i uczniowie oczekują, iż szkoła w większym stopniu uwzględni w swoich programach nauczania elementy bankowości, zarządzanie czasem i pieniędzmi, doradztwo zawodowe i zorganizuje praktyki zawodowe czy kontakty z nauczycielami akademickimi. [Gdańsk, LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Wprowadzić tzw. „lekcje życia” (np. konstruowania budżetu domowego, przygotowania publicznych wystąpień, udziału w dyskusjach). [Łódź, SP]

Szkoła powinna uczyć przedmiotów manualnych (przydatnych w życiu) takich jak: taniec, przedmioty artystyczne np. pracownie praktyczne, gotowanie itd. [Świecie, grupa rodziców]

Przygotowanie do wejścia na rynek pracy

W obszarze wiedzy praktycznej mieszczą się także informacje przygotowujące do wykonywania zawodu i wejścia na rynek pracy. Podczas 23 porad zauważono, że obecnie szkoła nie przygotowuje uczniów do ich przyszłości zawodowej albo robi to w nieadekwatny sposób:

[W szkole] brak wiedzy o zawodowych realiach rynku, brak współpracy z pracodawcami. [Kraków, V LO]

W tym kontekście postulowano m.in. modyfikację tego, w jaki sposób realizowane jest doradztwo zawodowe (10 porad), które, choć obowiązkowe, traktowane jest niepoważnie lub prowadzone w sposób niedopasowany do potrzeb i możliwości uczniów. Na poradach wyrażono potrzebę realizowania zajęć przygotowujących do wejścia na rynek pracy w bliższy życiu i, ponownie, bardziej praktyczny sposób, np. przez wyjścia poza mury szkoły, warsztaty, współpracę z lokalnymi przedsiębiorcami (7 porad).

Doradztwo zawodowe wprowadzane jest przedwcześnie, forma tych zajęć jest nieatrakcyjna i zniechęcająca. Godzina lekcyjna nie jest wystarczająca do przekazania odpowiedniej ilości informacji o danym zawodzie. Nauczyciele nie są w stanie odpowiednio poinformować uczniów o specyfice poszczególnych zawodów. [Warszawa, SP nr 12]

Praktyczne/warsztatowe zapoznawanie uczniów ze specyfiką różnych zawodów np. wyjście do szpitala dla aspirujących klas. [Kraków, Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna]

Bardziej jednostkowe postulaty obejmowały takie kwestie, jak śledzenie przez szkołę trendów związanych z zatrudnieniem i kształtowanie programów z myślą o tym, jacy specjaliści będą potrzebni na rynku pracy w przyszłości. W imię przygotowania do pracy, a nie tylko do zawodu zwracano również uwagę na kształcenie praktycznych umiejętności i przekazywanie wiedzy o tym, w jaki sposób pisać CV, gdzie szukać ofert wolontariatu lub pracy, w jaki sposób założyć własną firmę.

Praktyczne metody

Z porad wynika, że dominującym sposobem nauczania jest metoda wykładowa, podawcza, co łączy się z taką organizacją przestrzeni w klasach, w której uczniowie siedzą w ławkach tyłem do siebie. Uczestnicy porad zauważają tu palącą potrzebę zmiany. **Postulowali naukę metodami warsztatowymi** (21 podsumowań), **naukę przez doświadczenia, wspomnianą już wyżej pracę w grupie oraz zmianę podejścia do popełniania błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się** (22 podsumowania). W 14 podsumowaniach wskazywano na konieczność wykorzystywania w nauczaniu nowych technologii, równie często pojawiała się

sugestia zapraszania zewnętrznych gości. Zwracano także uwagę na opracowanie konkretnego programu godzin wychowawczych, które obecnie bywają poświęcane na odrabianie lekcji, uzupełnianie dziennika (przez nauczyciela) lub nadganie materiału.

Bloki tematyczne wychowawcze (np. raz w miesiącu, takie jak: stres, sztuczna inteligencja, ekologia, sposoby uczenia się. [Kraków, V LO]

Chcemy, aby dzieci miały możliwość częstszego uczestniczenia w spotkaniach z ciekawymi ludźmi. [Żółwin, SP]

Wewnątrzszkolna wymiana uczniów – możliwość sporadycznego uczestniczenia uczniów z danej klasy w zajęciach innego oddziału w celu zdobycia nowych doświadczeń. [Poznań, grupa związana z LO im. św. Marii Magdaleny]

Zauważano też, że pożądanych postaw obywatelskich należy nauczać w praktyce, poprzez umożliwienie uczniom realizowania demokratycznego modelu funkcjonowania ich własnego otoczenia, a więc szkoły, i zachęcanie ich do tego. Jedną z możliwych form może być aktywność w strukturach samorządu uczniowskiego i umożliwienie mu realnego wpływu na kluczowe decyzje dotyczące organizacji i programu szkoły. Nie wystarczy, by kompetencje te były zapisane w statucie; dorośli mają obowiązek proponować uczniom różne sposoby współpracy stosowane w demokratycznym społeczeństwie i wspierać młodzież w ich wypróbowywaniu (mowa o tym w 15 podsumowaniach).

[Angażowaniu się w realne działania może sprzyjać] samorząd uczniowski, który jest demokratycznym, aktywnym i realnym organem opiniotwórczym, uwzględnianym w decyzjach „dorosłych”. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Jeśli od początku samorząd szkolny jest traktowany „z butą”, to uczniowie to czują, są zdemotywowani, nie wierzą, że mogą wpłynąć na szkole w jakiś realny sposób, co potem przekłada się na ich bierność w życiu publicznym po skończeniu szkoły. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Zainteresowania i pasje

W obliczu nadmiaru wiedzy przekazywanej w procesie edukacji jednym ze sposobów na otwarcie szkoły na potrzeby uczniów jest zwiększenie roli ich pasji i zainteresowań. Tę kwestię poruszono na 45 naradach. Nakreślono tutaj różne kierunki i proponowane podejścia: od bliżej nieokreślonego „dopasowywania nauczania do tego, co interesuje ucznia”, przez organizację kół zainteresowań i zwiększenie oferty świetlic szkolnych, po mniejsze obciążenie uczniów pracami domowymi (omówionymi także w kolejnym rozdziale) na rzecz rozwoju pasji w czasie wolnym. Zauważano, że wspieranie pasji uczniów sprzyja budowaniu ich pewności siebie, niezbędnej w dalszym funkcjonowaniu. Jednym z oczywistych wyzwań jest tutaj finansowanie poświęconych pasjom uczniów zajęć organizowanych przez szkołę, a także infrastruktury koniecznej do ich realizacji (wzmianki na ten temat pojawiły się w 12 podsumowaniach). W obszarze tym zaznaczonych zostało przy tym zaledwie kilka konkretnych propozycji, np. współpraca z zewnętrznymi instytucjami i organizacjami (harcerstwo, kluby sportowe, szkoły tańca).

Uczniowie powinni móc przychodzić tam [do szkoły] poza lekcjami i rozwijać swoje zainteresowania. Przy czy nie należy oczekiwać tutaj od nauczycieli pracy społecznej czy charytatywnej. [Kraków, Miejskie Centrum Dialogu]

Postulat „zmiany sposobu i zakresu nauczania ukierunkowanej na rozwijanie pasji i zainteresowań” poparło 96% uczestników ankiety towarzyszącej naradom.

Specjalne postulaty

Na koniec rozdziału, zebraliśmy postulaty, które dotyczyły poruszanych tu kwestii, ale wyróżniły się na tle innych propozycji. Często są to pomysły odważne, a nawet radykalne, zmuszające do myślenia, rewizji utartych schematów. Zamieszczamy je tu jako potencjalną inspirację, materiał do dalszych rozważań i dyskusji.

Teoria w domu, praktyka w szkole. [Warszawa, IV LO]

Nauczyciel w swojej pracy powinien skupić się na wzmacnianiu wśród uczniów poczucia własnej wartości, rozwijać w nich umiejętności interpersonalne i kształtować uczniowską emocjonalność, nawet jeśli miałyby to się odbywać kosztem jednostek dydaktycznych. [Łódź, SP]

Obowiązkowy wolontariat. [Żary, SP nr 10]

Godzina społeczna (raz w tygodniu, czy na dwa tygodnie, czy raz na miesiąc) w programie edukacji od klasy pierwszej szkoły podstawowej do końca szkoły średniej. [Warszawa, IV LO]

Szkoła podstawowa powinna wychowywać, szkoła średnia nauczać. [Łódź, MKS]

Wprowadzić etat wychowawcy (tutora) w funkcji nauczyciela od wychowania. [Łódź, SP]

Zmiana systemu prawnego, pozwalającego na egzekwowanie wobec rodzica jego obowiązków wychowawczych. [Żary, SP nr 10]

Zajęcia dodatkowe mogłyby zastępować obowiązkowe lekcje. [Poznań, SP nr 11]

Nauczyciele, którzy byliby tylko do rozwijania pasji. [Jelenia Góra, Prywatne Centrum Kształcenia Kadr]

Komentarz eksperta: *W niewielu sprawozdaniach pojawia się wprost zdefiniowana „misja szkoły”. Jednak, można taką ogólną misję opisać na podstawie obszernych informacji o tym, czego szkoła nie robi, choć powinna. Te oczekiwania można podsumować w postulatcie: szkoła ma przygotowywać do życia.*

*To „przygotowywanie do życia” jest rozumiane przede wszystkim jako rozwijanie **kompetencji**, które pozwalają dokonywać świadomych wyborów dróg dalszego kształcenia, ścieżek kariery zawodowej, zaangażowania społecznego. Kompetencje dają też możliwości realizowania z powodzeniem zarówno krótkoterminowych planów, jak i perspektywicznych aspiracji i wybranej drogi życiowej.*

Każdy z trzech składników kompetencji – wiedza, umiejętności i postawy wynikające z respektowanych wartości – jest równie ważny i ma znaczenie tylko w powiązaniu z pozostałymi dwoma. Realizacja misji szkoły musi uwzględniać tę równowagę. Tymczasem, w praktyce (jak wynika z porad) szkoła koncentruje się przede wszystkim na wiedzy, nie pokazując dlaczego (wartości) i w jakich konkretnych sytuacjach (umiejętności) ta wiedza jest potrzebna. To wynika z przyzwyczajeń, nawyków nauczycieli i ze sposobu zorganizowania pracy szkoły – podział na przedmioty, stałe zespoły klasowe, rozliczanie i ocenianie poprzez testy.

Tymczasem umiejętności i postaw nie da się rozwinąć przez opowiadanie o nich na wykładach. Kształtują je praktyczne działania i doświadczenie. Praktyczne działanie pozwala zaabsorbować i utrwalić wiedzę oraz motywuje do jej poszerzania. Popełniane błędy (co w działaniu jest nieuniknione) pozwalają wyciągać wnioski i weryfikować przyjęte założenia. No tym polega proces uczenia się. Proces, który opiera się na aktywności uczniów i który nauczyciel może wspierać, ale nie może „nauczyć się za ucznia”. Uczenie się powinno być wspierane nie tylko radami, wiedzą i zachętami ze strony nauczycieli. Duże znaczenie ma środowisko szkolne – organizacja pracy, sposób podejmowania decyzji, wyposażenie. Tylko odpowiednie warunki pozwalają na spełnienie takich ważnych postulatów z porad jak praca zespołowa czy realizowanie projektów.

Jeśli tak definiowana misja ma nie być tylko pustym sloganem, szkoła musi mieć rzeczywistą autonomię w tworzeniu swojego programu działania, uwzględniającego ogólne ramy systemowe, ale również własną specyfikę i priorytety.

2. Kluczowy element układanki: podstawa programowa

Podstawa programowa to element edukacyjnej układanki, który odgrywa kluczową rolę w realizacji wielu postulowanych zmian. Była ona przedmiotem dyskusji podczas 59 z 67 analizowanych przez nas narad.

W zdecydowanej większości sprawozdań pojęcie „podstawy programowej” stosowane było jednak wymiennie z „programem” (co można było wyczytać z kontekstu wypowiedzi). Jedną z przyczyn tej sytuacji mogła być naturalna dla wielu uczestników nieznamość prawa oświatowego, które szczegółowo definiuje każdy z tych dokumentów. O ile bowiem **podstawa programowa to obowiązkowy dla wszystkich szkół (danego typu) zestaw celów kształcenia i treści nauczania** (w tym umiejętności), o tyle **program nauczania stanowi opis sposobu realizacji tych celów przyjęty w danej szkole i/lub przez danego nauczyciela**. Podstawa programowa jest aktem prawnym stanowionym przez Ministra Edukacji Narodowej i ma charakter obligatoryjny. Tymczasem programów nauczania dla danego przedmiotu może być wiele. Nauczyciele mogą korzystać z programów zaproponowanych przez wydawnictwa, instytucje zajmujące się ich tworzeniem lub inni nauczyciele albo skonstruować swój własny program⁵.

Fakt, że w sprawozdaniach z narad różnica pomiędzy programem a podstawą jest praktycznie niezauważalna, świadczyć może również o tym, że zdaniem uczestników narad oba te dokumenty charakteryzują się podobnymi słabościami. Sytuacja ta wskazuje też na zależność przyczynowo-skutkową – to, jak obszernie i szczegółowo napisana została podstawa programowa niewątpliwie przekłada się na charakter programów nauczania danego przedmiotu i stopień swobody w ich tworzeniu.

Podstawa programowa uznana została przez debatujących za jeden z głównych hamulców rozwoju edukacji. Aż w 31 sprawozdaniach z narad określona została jako „przeładowana”, w 10 – jako „zbyt obszerna” i „zbyt rozbudowana”. Podkreślano także jej „sztywną” strukturę oraz „absurdalną szczegółowość” (pojedyncze wskazania).

Negatywne skutki tak skonstruowanego dokumentu dostrzec można zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów. W przypadku tej pierwszej grupy uczestnicy narad wspominali o znacznym ograniczeniu swobody w doborze treści i metod nauczania (a więc *de facto* braku możliwości tworzenia naprawdę autorskich programów nauczania). Brak swobody ogranicza kreatywność, prowadzi do ujednolicenia nauczania i skutkuje wykorzystywaniem sprawdzonych schematów w przekazywaniu wiedzy.

Przeładowana podstawa programowa, duża ilość materiału, który koniecznie trzeba zrealizować, wymusza konkretny sposób prowadzenia lekcji i brak czasu na nawiązanie relacji z uczniami. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

⁵ Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E. i Malinowski M., 2018, „Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji”.

Bardzo sztywna i zbyt rozbudowana podstawa programowa zabiera nauczycielom autonomię i możliwość wyboru tematów. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Szkoła odtwarza schemat, podstawa programowa jest zbyt rozbudowana i nieelastyczna (np. nadmiernie rozbudowany spis lektur). Ciekawe pomysły i rozwiązania idą w poprzek założeń programowych. [Warszawa, SP nr 12]

Schematyczne nauczanie prowadzi z kolei do schematycznego myślenia i sposobów nauki praktykowanych przez uczniów. W efekcie zatracą się ich indywidualność oraz skłonność – a w przyszłości także umiejętność – do szukania nietypowych rozwiązań, krytycznej analizy zagadnień i samodzielnej nauki.

Szkoła skupia się na „wyprodukowaniu” człowieka, który będzie zgodny z normami (podstawa programowa i inne wymagania), przez co gubi się indywidualność każdego z uczniów – jego pasje, zainteresowania, ale również problemy, z którymi się boryka, przez nawet materiał nie ma czasu na budowanie relacji. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Nie ma w systemie przestrzeni, miejsca na refleksję, poszukiwanie rozwiązania przez ucznia, które wcale nie musi być takie samo jako oczekiwana w kluczu odpowiedzi. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

[Debatujący] jednomyślnie dostrzegają potrzebę zmiany niedostosowanych do poszczególnych norm wiekowych i zainteresowań uczniów podstaw programowych. Czują, że prowadzą notoryczny wyścig z czasem. Nie mają czasu na potrzebne powtórki i utrwalania zdobytej wiedzy; czują, że uczą „schematycznie”, „pod egzamin”. Chcieliby pracować twórczo, rozwijać pasje i zainteresowania uczniów, dochodzić do wiedzy z wykorzystaniem metod twórczych, angażujących młodych ludzi w rozwiązanie problemu czy wejście w konkretną rolę. [Poznań, SP nr 11]

Przeładowana podstawa programowa uczy utartych schematów; skutkuje to brakiem indywidualnego myślenia, nie sprzyja rozwojowi utalentowanych i uzdolnionych dzieci, a wręcz je demotywuje i zniechęca. Oprócz tego szkoła nie przygotowuje dzieci do kolejnych etapów życia. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Przeładowanie podstawy treściami, których nie da się zrealizować, sprawia, że nauczyciele nie wyrabiają się z materiałem, a uczniowie muszą nadrabiać zaległości w domu w formie prac domowych (temat ten poruszany był w trakcie 12 porad). W takim układzie brakuje też miejsca na indywidualne podejście do uczniów i pomoc w pokonywaniu napotykanym przez nich trudności edukacyjnych. W obliczu tej gonitwy, zarówno uczniowie, jak i rodzice nie wierzą, że szkoła wystarczająco przygotowuje do egzaminów, a korepetycje wydają się koniecznym elementem (co było dyskutowane równie często jak kwestia prac domowych). Wobec braku czasu na powtarzanie materiału w szkole uczniowie swój czas wolny spędzają na korepetycjach:

Jest zbyt wiele prac domowych, które są często próbą przerwania ciężaru realizacji przeładowanego programu nauczania na uczniów. [Warszawa, XIV LO]

Rodzice i uczniowie wspominali o korepetycjach, które okazują się konieczne, by nadgonić opuszczone lub osiągnąć dobre wyniki z egzaminów maturalnych. [Gdańsk VIII LO]

[Podstawa programowa] zabija kreatywność nauczycieli i sprawia, że nie mają jak realizować ciekawych zajęć – sprawia, że nauczanie jest nieustającym wyścigiem

(stąd też przymus intensywnej pracy w domu, korepetycji). [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Obowiązująca podstawa programowa uznana została także za anachroniczną (słowo to znaleźć można w 9 sprawozdaniach z porad). Podstawę zdaniem uczestników porad charakteryzuje omawiany już w pierwszym rozdziale nadmiar przekazywanej wiedzy (zbytecznej, łatwo dezaktualizującej się) w stosunku do deficytu pożądanych we współczesnym świecie kompetencji miękkich. Anachroniczne są również według nich treści nauczania określone podstawą, które mijają się z potrzebami, problemami i zainteresowaniami młodych ludzi. Jednym z przykładów tej rozbieżności jest krytykowany podczas niektórych porad obowiązujący kanon lektur nieprzystający do współczesności. Temat lektur poruszany był podczas 11 porad, ale część z uwag ograniczała się do lakonicznych stwierdzeń „zły zestaw lektur” lub „zbyt wiele lektur”. Inne stwierdzenia postulowały zwiększenie autonomii w ich doborze po stronie nauczycieli, jak również uczniów.

Często uznawano, że podstawa programowa tworzy ograniczenia uniemożliwiające przygotowanie ucznia do życia i aktywności zawodowej we współczesnym świecie:

Podstawa programowa powinna być dostosowana do życia w XXI wieku, mentalności, oczekiwań i możliwości współczesnego człowieka, nowoczesnych warunków pracy i kształtować umiejętności kluczowe do życia w społeczeństwie. [Łódź, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5]



Najczęstsze określenia podstawy programowej zawarte w sprawozdaniach z porad

Ku zmianie podstawy: mniej treści, więcej elastyczności

Co zrobić, aby podstawa programowa stała się czynnikiem wspierającym rozwój edukacji? Na to pytanie padały odpowiedzi wytyczające kilka zasadniczo odmiennych kierunków.

Jednym z najczęściej pojawiających się postulatów było utrzymanie podstawy jako centralnego zapisu obowiązkowych treści edukacyjnych, ale przy poddaniu jej głębokiej modyfikacji. Aż 85% osób biorących udział w ankiecie towarzyszącej poradom poparło postulat o modyfikacji

podstawy programowej poprzez „dostosowanie podstawy do możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży”.

Jednocześnie najczęściej pojawiającym się w sprawozdaniach określeniem dotyczącym tego obszaru było „uelastycznienie” podstawy – słowo to znajdziemy aż w 17 dokumentach. Rezultatem uelastycznienia powinno być umożliwienie nauczycielom decydowania o praktykowanych metodach pracy z uczniami, jak również o wyborze omawianych treści szczegółowych. To także szansa na uwzględnienie potrzeb i zainteresowań uczniów w procesie ich edukacji:

Chcemy większego wpływu na wybór metod pracy, programu nauczania. Chcemy większej swobody w planowaniu i organizacji tego, jak chcemy przekazać uczniowi daną wiedzę. Nie chcemy testów, chcemy uczyć myślenia. [Kielce, Wojewódzki Dom Kultury]

Podstawa programowa musi być możliwa do pogodzenia z zainteresowaniami uczniów (np. rozwój muzyczny: poszukiwanie form uwzględniających preferencje uczniów). [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Jeszcze inny wariant modyfikacji podstawy programowej miałby polegać na odchudzeniu treści przy zmianie akcentów – położeniu nacisku na aspekt praktyczny kształcenia i ograniczenie wiedzy czysto teoretycznej na rzecz praktycznej i życiowej. Postulowano wpisanie w podstawę programową pożądaných metod pracy, np. metody projektowej. Zwracano również uwagę na ograniczenie lub eliminację wiedzy zdobywanej „na zapas, która – szczególnie w dobie internetu – może znacznie się zmienić, nim będzie wykorzystana” [Warszawa, XIV LO]. Postulat ten wydaje się jednak kontrowersyjny. O ile zrozumiałe wydaje się ograniczenie ilości informacji uczonych na pamięć (aby resztę – w razie potrzeby zdobyć za pomocą internetu), o tyle trudno wskazać obszar wiedzy, której – ze względu na wysoki potencjał do dezaktualizacji – nie warto uczyć w szkole.

Szkoła powinna uczyć MNIEJ: radykalnie ograniczyć wymagania, jeśli chodzi o przekazywaną wiedzę! [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Podstawa programowa przystająca do życia. [Lublin, TWWP]

Radykalne ograniczenie zakresu przedmiotów opartych na uczeniu faktów na rzecz przedmiotów związanych z umiejętnościami miękkimi i praktycznymi, które będą potrzebne w życiu codziennym. [Warszawa, XIV LO]

[Podstawa programowa] ujmująca najważniejsze, kluczowe zagadnienia. Dokładnie określająca pojęcia, fakty i inne wiadomości, które uczeń powinien znać. Dająca czas na doskonalenie umiejętności korzystania ze zdobytej wiedzy, dająca czas na kształtowanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania i weryfikacji wiadomości (szczególnie tych przekazywanych przez media). Treści silnie powiązane z współczesnością. [Czempiń, SP]

Dzięki proponowanym zmianom nauczyciele mogliby, zdaniem uczestników narad, zyskać więcej czasu na rozwijanie umiejętności praktycznych, utrwalanie materiału, a także nawiązanie relacji z uczniami oraz ich rodzicami (w tym spokojną diagnozę potrzeb dziecka i wspólne zaplanowanie pracy). Możliwe byłoby ograniczenie prac domowych lub ich całkowita likwidacja (postulowane podczas 9 narad), gdyż nie byłoby potrzeby nadrabiania niezrealizowanego na lekcjach materiału.

Ograniczenie ilości prac domowych i pozostawienie większej przestrzeni dla ucznia na rozwijanie własnych zainteresowań. [Warszawa, XIV LO]

Prace domowe dobrowolne lub likwidacja prac domowych; praca domowa nie może być formą realizowania materiału, na który zabrakło czasu na lekcji. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

W pojedynczych grupach debatujących pojawiły się nawet żądania zniesienia podstawy programowej. W zapisie sprawozdań z tych narad zazwyczaj brakowało rozwinięcia tej propozycji, choć za jedną z nich można przyjąć ogólny postulat partycypacyjnego i autorskiego wypełniania ogólnych wytycznych nauczania przez proponowane przez nauczycieli (niekiedy nawet we współpracy z uczniami) treści:

Propozycja zniesienia podstawy programowej i uelastycznienia ogólnych wytycznych nauczania, które nauczyciele będą mogli wypełniać zaproponowanymi przez siebie treściami – jak najwięcej programów, zajęć, tematów, a nawet przedmiotów autorskich (np. oprócz ogólnej historii sztuki – zajęcia semestralne poświęcone architekturze, designowi, sztuce ulicy). [Poznań, grupa związana z LO im. św. Marii Magdaleny]

Jednocześnie w propozycjach formułowanych w ankiecie w ramach 21. (otwartego) postulatu odnaleźć można nietypową, na tle większości, uwagę wskazującą przyczynę problemu nie tyle w samej podstawie, ile w programach nauczania:

To nie podstawa powinna być zmodyfikowana, ale powinny być napisane profesjonalne programy, bo to programy modyfikują i standaryzują umiejętności na danym etapie (błędne rozumienie funkcji podstawy programowej). [ankieta na temat postulatów]

Wielokrotnie domagano się również autentycznej korelacji międzyprzedmiotowej lub wprowadzenia możliwości uczenia w blokach przedmiotowych. Uczenie się interdyscyplinarne postulowali uczestnicy 17 narad. Jednocześnie aż 85% uczestników ankiety towarzyszącej naradom poparło postulat „odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz nauczania w wielu płaszczyznach”.

Treści oderwane od życia, mało interesujące uczniów, podział treści na przedmioty niepotrzebnie „szatkuje” wiedzę, nie pozwala na zgłębianie holistyczne świata, jego tajemnic i bogactwa. (...) Uczenie się wg ustalonych wcześniej wspólnie problemów, bez podziału na przedmioty, bloki tematyczne szerokie, dające duże pole manewru, gdzie pójdą uczniowie. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Potrzeba synchronizacji nauczanego materiału. [Kraków, POSM]

Uczenie się interdyscyplinarne (międzyprzedmiotowe, blokowe) oraz bez podziału na wiek: ważne są zainteresowania, umiejętności. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

Powyższy cytat obrazuje również kolejny z formułowanych postulatów – dotyczący indywidualizacji („nadążności”) systemu edukacji. Z jednej strony chodzi o umożliwienie uczniom wyboru przedmiotów według swoich zainteresowań i predyspozycji (kwestię tę poruszają aż 22 podsumowania z narad), a z drugiej – danie nauczycielom możliwości modyfikowania zakresu przekazywanych treści pod kątem zainteresowań uczniów:

Umożliwienie uczniom wyboru przedmiotów, których się uczą i na jakim poziomie się uczą. [Warszawa, XIV LO]

Uczniowie chcieliby mieć możliwość dokonywania wyboru elementów programu, podejmować naukę np. w klasach interdyscyplinarnych. [Gdańsk, VIII LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Wszystkich uczniów powinno uczyć się tylko tego, co przyda się min. 80% z nich, inne przedmioty pozostawiając uczniom do wyboru (...) Poza językami obcymi uczniowie praktycznie nie mają możliwości wyboru przedmiotów, których się uczą czy też poziomów, na których chcieliby się ich uczyć, w efekcie wszyscy uczą się wszystkiego. [Warszawa, XIV LO]

Pojawiały się również głosy na rzecz wspólnego wypracowywania podstawy programowej w szerokim gronie, „przez nauczycieli, uczniów, rodziców i ministerstwo w dialogu, by była dostosowana do współczesnych wyzwań”. [Białystok, Fundacja SocLab i partnerzy]

Niejako odrębnym torem podążali debatujący, którzy postulowali **wprowadzenie do podstawy programowej nowych obszarów** lub nadanie już istniejącym większego (mniejszego) znaczenia, przejawiającego się w rozszerzeniu (zweżeniu) treści lub liczby godzin dla tych przedmiotów. I tak, domagano się bardziej gruntownego nauczania wiedzy ekonomicznej i przedsiębiorczości (12 narad), psychologii, logiki i filozofii (pojedyncze wskazania), ale też edukacji seksualnej (14 narad).

Postulowano także wprowadzenie do szkoły lub zwiększenie udziału przedmiotów artystycznych (sztuka, muzyka, taniec, fotografia – łącznie 17 narad):

Chcemy szkoły, która uczy przedmiotów manualnych (przydatnych w życiu) takich jak: taniec, przedmioty artystyczne, np. pracownie praktyczne. [Świecie, rodzice]

Więcej dodatkowych zajęć sportowych, poprawa ich jakości i wprowadzenie elementów wychowania przez ruch pojawiło się na 13 naradach. Edukację ekologiczną postulowali z kolei uczestnicy 7 narad i aż 88% ankietowanych.

Inne, jednostkowe propozycje, jakie padały na naradach, obejmowały takie przedmioty jak: podstawy prawa (w tym m.in. przestrzeganie praw autorskich), zajęcia medyczne, stosunki międzynarodowe, sztuka prezentacji, debata, etykieta i dobre wychowanie, nowoczesna technika („technika z prawdziwego zdarzenia”).

Na drugim biegunie umieścić należy obecny na 12 naradach postulat rezygnacji z lekcji religii w szkole (powrót katechezy do parafii) lub propozycje zmiany ich charakteru na lekcje religioznawstwa (otwierające na różnorodność kultur) lub dodatkowe zajęcia nieoceniane na takich samych zasadach jak pozostałe przedmioty. W niektórych naradach zgłaszano, że katecheza w niepożądany sposób przyczynia się do ograniczania spektrum poglądów i kultur reprezentowanych w szkole – wzmacnia prymat jednej religii i światopoglądu.

Religia powinna odbywać się poza szkołą albo zamiast niej powinno się uczyć religioznawstwa, by nie narzucać nikomu wiary katolickiej. [Kielce, WKD]

W części narad, gdzie te postulaty zostały uargumentowane, takie posunięcie miałyby zwiększyć ilość czasu, jaką można by poświęcić na inne przedmioty lub wprowadzenie zajęć przygotowujących do dalszego życia (edukacja seksualna, etyka).

Więcej matematyki, mniej religii. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Wycofanie lekcji religii ze szkół było też jednym z częściej zgłaszanych „własnych” postulatów – w towarzyszącej naradom ankiecie taką propozycję zgłosiło 22 respondentów.

Specjalne postulaty

W kontekście treści nauczania jako pomysł odważny, zmuszający do myślenia wybraliśmy jeden:

Realizowanie autorskich programów stworzonych przez uczniów; wsparcie szkoły w tym zakresie. [Żółwin, SP]

Komentarz eksperta: Jak wynika ze sprawozdań, uczestnicy pod hasłem „podstawa programowa” rozumieли cały zestaw regulacji – rozporządzeń MEN obejmujących poza samą podstawą programową również ramowe plany nauczania czy też ramowe statuty szkoły. Taki podejście jest zrozumiałe, bo te regulacje są ściśle ze sobą powiązane i razem tworzą sztywne i bardzo szczegółowe ramy funkcjonowania szkół. Dotyczy to przede wszystkim podstawy programowej, która trafnie jest określana, jako gorset ograniczający funkcjonowanie szkoły. Komplementarnym do podstawy programowej rozwiązaniem regulacyjnym jest system egzaminów, których wyniki przesądzają o karierach edukacyjnych młodych ludzi. To powoduje, że nauczyciele są rozliczani przez rodziców przede wszystkim z wyników egzaminów. Również władze oświatowe, monitorując pracę szkół i nauczycieli, biorą pod uwagę przede wszystkim wyniki egzaminów i przerobiony materiał. Tymczasem, egzaminy sprawdzają tylko wiedzę uczniów (i to w ograniczonym zakresie). Ale presja na nauczycieli powoduje, że koncentrują się przede wszystkim na tym aspekcie kształcenia. Efekt? Uczenie pod testy lub nawet pod klucz testów. To oznacza usilne ćwiczenie odpowiadania na standardowe pytania. Za to są oceniani uczniowie. Nie ma miejsca (i czasu) na proces dochodzenia do rozwiązań, na popełnianie błędów i ich korygowanie (co jest istotą uczenia się), na ocenianie kształtujące. Nie ma mowy o indywidualizacji wymagań czy uwzględnieniu zainteresowań i predyspozycji uczniów. „Stratą czasu” są zajęcia praktyczne, eksperymenty, wyjścia poza szkołę. Ocenianie często łączy się ze stosowaniem różnego rodzaju rankingów, co promuje rywalizację, indywidualizm, niechęć do współpracy w zespole.

Podstawa programowa, bardzo obszerna (przeładowana), której nie sposób zrealizować w trakcie zajęć w szkole, powoduje obciążanie uczniów dużą ilością prac domowych, rozpowszechnienie korepetycji. Równocześnie ogranicza kreatywność i innowacyjność nauczycieli w zakresie pedagogiki i dydaktyki.

Podstawa programowa jest praktycznie najważniejszą przeszkodą realizacji misji szkoły, jaką powinno być przygotowanie do życia (a nie do egzaminów).

3. Ocenianie, egzaminy, motywowanie do nauki

Kolejnym kluczowym obszarem omawianym na naradach było ocenianie wyników uczniów w nauce i związana z nim kwestia motywowania dzieci i młodzieży do pracy.

Ocenianie

Wątki dotyczące oceniania pojawiają się w 54 z 67 podsumowań z porad. **Głównym tematem przewijającym się w tym obszarze było zbyt skupienie na osiągnięciu jak najwyższych ocen kosztem innych rezultatów edukacji.** Uczestnicy porad często stwierdzali, że to właśnie dobra ocena, a nie nabyte umiejętności czy wiedza, są celem, do którego przede wszystkim dążą uczniowie i na który naciskają rodzice (27 porad). Sytuacja, w której uczniowie nie uczą się dla siebie czy dla wiedzy i umiejętności, tylko dla ocen, często była określana jako prowadząca do wypaczeń – wzmacnia ona niepożądane postawy i oddala szkołę od realizacji jej oczekiwanej misji.

Szkoła jest skostniała i nastawiona na oceny, nie na rozwój uczniów. [Kalisz, Cafe Calisia]

Szkoła kreuje rywalizację w negatywnym znaczeniu, „wyścig szczurów” poprzez zbyt duży nacisk na oceny, kreuje sytuacje, kiedy rodzice to kontrolują (e-dzienniki), porównuje uczniów na tle klasy – stygmatyzuje, zmusza uczniów do porównań, walki o oceny. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Ocena cyfrowa wywołuje „wyścig szczurów”, lepsze są oceny opisowe. [Chełmno, SP nr 2]

Uczniom zależy na ocenie, a nie na zdobywaniu wiedzy. [Oświęcim, LO im. Stanisława Konarskiego]

Nieproporcjonalnie duża rola przypisywana formalnym, cyfrowym ocenom wpływa na kształtowanie obrazu uczniów. Na 7 poradach zauważono, że uczniowie są etykietowani na podstawie ocen, jakie osiągają, i w ten sposób dzieleni na lepszych i gorszych. Przekłada się to na ich wizerunek w szkole, niezależnie od innych ich umiejętności i osiągnięć, które nie podlegają ocenie. Takie budowanie obrazu uczniów jest powiązane z omawianą wcześniej przypadłością szkoły polegającą na przyznaniu prymatu wiedzy nad kształtowanymi umiejętnościami i postawami.

Patrzenie na ucznia przez pryzmat ocen i niedostrzeganie mocnych stron w innych obszarach. [Stęszew, SP]

W 5 podsumowaniach z porad pojawiła się też opinia, że oceniania w szkole jest za dużo – jest tam opisywane jako „ciągłe” i „za częste”. Ma to prowadzić do wzrostu poziomu stresu u uczniów. Dodatkowo oceny są w sprawozdaniach widziane jako służące przekazywaniu głównie negatywnej informacji zwrotnej, co przy częstym ich wystawianiu przyczynia się do kształtowania nieprzyjaznych relacji pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami.

Dużo ocen/oceniań – głównie negatywne informacje zwrotne (dużo o tym, co jest źle, mało o tym, co jest dobrze). To dotyczy wystawianych ocen szkolnych oraz relacji. [Żółwin, SP]

Oceny, oceny, oceny. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

W 5 kolejnych podsumowaniach zauważono, że oceny w ich obecnym kształcie odnoszą się tylko do rezultatów, pomijając proces dochodzenia do nich. Indywidualne postępy uczniów, rozwój wiedzy i umiejętności mają marginalne znaczenie przy wystawianiu ocen, co działa demotywująco. **Ocenianie jest zogniskowane na identyfikowaniu i wytykaniu pomyłek, zamiast na znajdowaniu i poprawianiu swoich błędów, co w konsekwencji kształtuje negatywną motywację u uczniów.** Oceny kilkakrotnie były określane przez uczestników narad jako kara za niedorastanie do wyznaczonego wzorca.

Motywacja przez strach, ocena z kartkówki jako kara, wychowywanie przez oceny negatywne. [Gdańsk, Uniwersytet Gdański]

Oceny nie są źródłem informacji zwrotnej, rozprawkę pisze się raz i nauczyciel podkreśla błędy. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Skupienie przede wszystkim na ocenach i wynikach egzaminów wzmacnia postawy nakierowane na osiągnięcie oczekiwanych rezultatów za wszelką cenę. W 9 podsumowaniach skupienie na egzaminach i ocenach jest skojarzone z premiowaniem cwaniactwa, kombinowania i ściągania jako sposobach na uzyskanie jak najlepszych ocen.

W szkole oceniany jest efekt, a nie proces, jaki do niego prowadzi, nieważna jest droga dojścia, tylko efekt – co daje duże przyzwolenie społeczne na cwaniactwo i kombinowanie. Pokazuje, że sukces jest najwyższą wartością i priorytetem. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Nie bez znaczenia jest też kwestia presji na uzyskanie jak najwyższych ocen, jaką wywierają na dzieci rodzice – zagadnienie to pojawiło się w 10 podsumowaniach narad. Przy tym parokrotnie podkreślono, że oczekiwania dotyczące wyników (ocen) wcale nie sprzyjają wytworzeniu wewnętrznej motywacji do nauki. Kilkakrotnie pojawiała się też obserwacja, że rodzice, aby zachęcić dzieci do spełniania swoich oczekiwań, wywierają presję poprzez własne systemy kar i nagród (także rzeczowych i finansowych). W tym obszarze uczestnicy narad postulowali dołożenie starań, aby oczekiwania rodziców skupiały się nie na ocenach, a na bardziej holistycznym rozwoju dziecka. Choć nie zostało to wprost wyrażone przez uczestników narad, to wydaje się, że kształtowanie korzystniejszych z punktu widzenia rozwoju dziecka oczekiwań rodziców mogłoby wchodzić w zakres edukacji skierowanej do rodziców, o której była mowa we wcześniejszym rozdziale. Presja rodziców na dobre oceny działa jak mechanizm sprzężenia zwrotnego – pogłębia koncentrację szkoły na przekazywanie wiedzy kosztem postaw i umiejętności (ponieważ to wiedza najczęściej jest poddawana ocenie i najłatwiej się jej poddaje). W kilku przypadkach zbytne skupienie rodziców na ocenach dzieci identyfikowano jako przyczynę podważania autorytetu nauczycieli w sytuacjach, kiedy rodzice nie zgadzają się z wystawionymi ocenami.

Rodzice mają zbyt wysokie wymagania, zależy im na ocenach dziecka, a nie na jakości posiadanej przez dziecko wiedzy. [Skrzeszew, SP im. Kornela Makuszyńskiego]

Motywacją są tylko oceny, które w dużej mierze są marzeniami rodziców, a nie dzieci.
[Łódź, SP nr 199]

Rodzice motywują, używając negatywnych przykładów z życia („jak nie będziesz się uczył, to nic nie osiągniesz”), przekładają oceny szkolne na gwarancję sukcesu życiowego. Rodzice postrzegają oceny jako powody do udzielania kar lub nagradzania. [Poznań, SP nr 11]

Odpowiedzi na wyzwania systemu oceniania

W niektórych przypadkach postulowano całkowitą rezygnację z ocen. W towarzyszących naradom ankietach był to jeden z częstszych postulatów dotyczących oceniania. W podsumowaniach z porad 8 razy pojawiły się postulaty rzadszego oceniania (przede wszystkim likwidacji ocen z prac domowych, proponowano też ocenianie w trybie semestralnym lub rocznym, zamiast w ciągłym). Najpowszechniej proponowanym remedium na wyzwania systemu oceniania w polskiej szkole było jednak **uzupełnienie (lub zastąpienie) ocen liczbowych oceną opisową, wprowadzenie narracyjnej informacji zwrotnej lub wprowadzenie oceniania kształtującego**. Tego typu postulaty podniesiono łącznie na 24 poradach.

Postulatom tym stosunkowo często towarzyszyło przekonanie, że wskazanie mocnych stron i obszarów, gdzie niezbędna jest poprawa, ma sprzyjać realizacji misji szkoły polegającej na rozwijaniu samodzielności i odpowiedzialności uczniów. Na pojedynczych poradach, na których zauważono, że ocenianie opisowe funkcjonuje już w pewnym stopniu w polskiej szkole, podkreślano, że jego formuła nie jest obecnie zadowalająca. Ocenianie w takiej formie powinno być zindywidualizowane, tymczasem jeśli jest stosowane, to jest raczej ustandaryzowane i nie łączy się z poświęceniem uczniom należytej uwagi.

Pojawiły się też jednostkowe, ale z analitycznego punktu widzenia ważne głosy łączące ocenę opisową z bardziej pozytywnym, a przez to skuteczniejszym motywowaniem uczniów. Taki sposób oceniania miałby zwiększać prawdopodobieństwo wykształcenia wewnętrznej motywacji u młodzieży i przysłużyć się odejściu od negatywnego motywowania. W sprawozdaniach podkreślano, że zamiast wyłącznie wskazywać na braki i odstępstwa od wzorca, ocena opisowa pozwala na omówienie konkretnych mocnych stron ucznia, co pomaga odejść od logiki kary i buduje pewność siebie uczniów, a w najbardziej optymistycznych scenariuszach – pomaga rozwijać również ich kompetencje społeczne.

Oceny też uczą – ocena opisowa – prawdziwa informacja zwrotna kreująca pasję, również o społecznych kompetencjach, postawach, uwzględniająca realny postęp, zaangażowanie, motywację, dostarczająca informacji o miernikach dojścia do celu.
[Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Chcielibyśmy, żeby w szkole było więcej miejsca na informację zwrotną i konstruktywną dyskusję, żeby uczniowie uczyli się logicznie formułować argumenty, wyrażać swoje zdanie, dyskutować, walczyć o swoje i oswajać się z krytyką. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Ocenienie kształtujące, wspomiane jako remedium na problemy z ocenianiem na 14 poradach, w swoich założeniach ma służyć przede wszystkim poprawie procesu uczenia się, a nie jedynie podsumowaniu pracy ucznia. Ta forma oceniania ma w oczach uczestników porad szereg

pozytywnych cech, które wydają się odpowiedzią na bolączki tradycyjnego oceniania – jest m.in. postrzegane jako wspierające rozwój ucznia i dodatkowo motywujące.

Wprowadzać ocenianie kształtujące, ocena powinna opisać konkretne umiejętności i wiedzę, pokazując jednocześnie zakres, który należy jeszcze uzupełnić. [Kraków, Zespół Szkół Specjalnych]

jakościowe **motywujące** **rozwijające** **indywidualizowane** **wspierające**

Określenia oceniania kształtującego zawarte w sprawozdaniach z narad

Egzaminy

Specyficzną formą oceniania wiedzy uczniów są egzaminy, o których wzmianki znalazły się w 51 sprawozdaniach z narad. Nader często (aż w 41 sprawozdaniach) **egzaminy i związana z nimi ocena efektów nauczania na kolejnych etapach edukacji były określane jako to, do czego przygotowuje szkoła** – wbrew omawianym we wcześniejszym rozdziale oczekiwaniom, że powinna przygotowywać do życia. Wielokrotnie powtarzały się sformułowania, że szkoła „uczy pod egzaminy”, a także „pod testy”, dopasowując metody i treści do przyjętej obecnie formy sprawdzania wiedzy. Wskazania, że szkoła uczy przede wszystkim rozwiązywania testów i wpisywania się w klucz odpowiedzi, pojawiły się w 37 podsumowaniach.

Przygotowywanie uczniów do testów, zamiast nauczania. [Żółwin, SP]

Egzaminy nie mogą być jak obecnie kluczową częścią edukacji. [Kraków, Zespół Szkół Specjalnych]

Nauka, jak rozwiązywać zadania pod klucz odpowiedzi – przez to uczniowie uczą się, jak zdać klasówki, jak rozwiązywać testy, a nie rozwiązywania problemów. [Chełmno, SP nr 2]

Zdaniem debatujących nieproporcjonalnie duże skupienie na wynikach egzaminów i umiejętności ich zdawania w połączeniu z ich obecną formą (udzielanie odpowiedzi dopasowanej do klucza) ma wpływ na to, jak wygląda nauczanie na co dzień. Logika wypełniania zadań według wzorca wyznacza standard, w którym zadania często mają tylko jedno rozwiązanie uznawane za właściwe. Nauczanie pod klucz, jako że nie dopuszcza udzielania błędnych odpowiedzi, wyklucza akceptację błędów i ich samodzielnego poprawiania jako naturalnego elementu edukacji. Prowadzi też do ograniczenia zarówno kreatywności, jak i ambicji uczniów. Zjawisko podporządkowania edukacji zdawaniu egzaminów w formie testów kilkakrotnie zostało określone mianem „testozy”, „egzaminozy”, „testomanii” czy „testokracji”.

Szkoła przygotowuje do testów – testokracja. [Opole, SP nr 1]

Uczymy „pod testy”, „pod klucz”, aby zdać, rzeczy mało użytecznych, dużo wiedzy niepotrzebnej. [Poznań, SP nr 11]

Szkoła to również egzaminy ósmioklasisty, maturzysty, które niestety uczą tylko schematów i pod klucz (a nie logicznego myślenia) i braku wyrażania własnej opinii. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

**pamięciowe
wiedza bez umiejętności
nieżyciowe
schematyczne
ujednolicone
nie uczy myślenia**

Określenia uczenia „pod egzaminy” zawarte w sprawozdaniach z narad

Wedle podsumowań **skupienie w pracy nauczycieli na jak najlepszych wynikach egzaminów skutkuje schematycznością nauczania**, ogranicza kreatywność nauczycieli i zniechęca do poszukiwań rozwiązań dydaktycznych dopasowanych do potrzeb różnych uczniów. Egzaminy w formie testowej zdają się też, wedle części uczestników narad, zachęcać do narzucania nauki pamięciowej dużej ilości treści. Na skutek tego uczniowie tracą motywację i zainteresowanie nauką.

Uczniowie skarżyli się na zniechęcenie oraz znużenie nawet pierwotnie wybranymi przedmiotami profilowymi, które wykładane są pod kątem jak najlepszego przygotowania do zadań na egzaminach maturalnych. [Gdańsk, VIII LO]

Wiedza potrzebna do egzaminów jest prezentowana w sposób, jak jej używać w zadaniach, często bez szerszego spojrzenia na to, skąd pochodzi, wykazania dowodu, sposobu myślenia o problemie, co okazuje się zabójcze, kiedy problem jest inaczej sformułowany. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Kolejnym problemem, wspomnianym w 14 podsumowaniach, była wszechobecność rankingów – wewnątrz- i międzyszkolnych. Ich logika, jak wskazują uczestnicy narad, opiera się na porównywaniu ocen i wyników egzaminów, co wzmacnia niepożądane postawy związane z rywalizacją i powoduje stres – zarówno u uczniów, jak i nauczycieli.

System ocen i w szczególności rankingów (np. międzyklasowych, międzyszkolnych) sprzyja niezdrowej rywalizacji. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Rankingi/słupki – terror dla wszystkich! [Lublin, III LO]

W podsumowaniach pojawił się też temat związku wyników egzaminów i ocen z ewaluacją pracy nauczycieli. Choć były to jednostkowe wzmianki, to wspominamy o nim jako o potencjalnie

ważnym elemencie wpływającym na funkcjonowanie systemu edukacji. Zauważano, że **nauczyciele są rozliczani – szczególnie przez rodziców – z ocen i wyników egzaminów swoich uczniów**, nie zaś z tego, jak przygotowują ich do życia i jakie postawy w nich kształtują. W takiej sytuacji pożądane przesunięcie akcentów w procesie edukacji na życiowe kompetencje, wykraczające poza zakres egzaminów, wydaje się dodatkowo utrudnione.

Motywowanie do nauki

Kwestia motywowania uczniów do nauki została poruszona w 55 podsumowaniach narad i była często związana z omówionym wyżej zagadnieniem oceniania – związki pomiędzy tymi dwoma aspektami podkreślali uczestnicy 27 narad. Z podsumowań wyłania się obraz, w którym **skupienie na ocenach przekłada się na niewłaściwe kształtowanie motywacji uczniów oraz zmniejszenie roli umiejętności takich jak kreatywność czy samodzielność**.

System oceniania oparty na uwzględnianiu procentowej liczby punktów uzyskanych na testach i sprawdzianach nie motywuje dobrych uczniów do zdobywania dodatkowej wiedzy, a słabszych często demotywuje, gdyż często nawet posiadając wiedzę, nie są w stanie uzyskać wymaganego minimum w teście. [Czempień, SP]

Motywowanie do nauki poprzez system egzaminów zewnętrznych/testów – w obecnej postaci nie sprzyja kreatywności i współpracy, promuje uczenie się pod zadania testowe. [Żółwin, SP]

Skupienie na ocenach i wynikach egzaminów kieruje wysiłek uczniów nie na życiowo przydatną wiedzę, umiejętności i wykształcone postawy, ale na jak najlepsze, choćby pozorne, zrealizowanie wzorca i otrzymanie dobrej oceny. Dzieci uczą się nie z własnej potrzeby czy z poczucia odnoszenia indywidualnej korzyści, ale dla zewnętrznego wobec nich rezultatu (co oddala szkołę od ideału, w którym uczniowie uczą się zamiast być nauczani). Pojawiają się głosy, że taki stan rzeczy sprzyja „zewnętrzsterowności” młodzieży.

[Szkoła] wypiera i zabija motywację wewnętrzną, uczy zewnętrznego oglądu siebie (ważne jest to, jaką mam ocenę, a nie co umiem). [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

Należy odejść od nauczania „pod egzaminy końcowe”, tak by uczeń nie uczył się dla ocen i do egzaminu, ale dla siebie. Tylko w ten sposób będzie zmotywowany do pogłębiania swojej wiedzy i zdobywania nowych umiejętności. [Łódź, SP]

Motywacja, jaką obecnie udaje się wypracować u uczniów, była w 12 naradach określana jako negatywna, związana bardziej ze strachem przed karą (złą oceną, pozostawieniem na kolejny rok w tej samej klasie) niż gotowością do pracy i odkrywania.

Motywowanie przez tradycyjne dyscyplinowanie typu przemocowego (kary, także cielesne, straszenie). To często wynika z braku zaufania, obawy przed błędami lub z poczucia niemocy. [Żółwin, SP]

Jest opresyjny system punktowego oceniania, motywacja negatywna, nauka dla ocen. [Łódź, SP nr 51]

Uczestnicy narad zauważali także brak przekonania o potrzebie edukacji wśród uczniów oraz nadmierny wpływ zachęt i kar na ich chęć lub niechęć do nauki. To niepożądane zjawisko określali mianem „motywacji zewnętrznej”, a wzmianki o nim znalazły się w 12 sprawozdaniach. Do

takiego stanu rzeczy przyczynia się (ponownie) skupienie w szkole na negatywnej informacji zwrotnej oraz niewspółmiernie duża rola oceniania i egzaminowania przy jednoczesnym braku budowania w uczniach zainteresowania nauką i samodzielnej chęci zdobywania wiedzy.

Motywacja zewnętrzna – motywują wymagania egzaminacyjne – matura, egzaminy gimnazjalne, po ósmej klasie. [Gdańsk, VIII LO]

Nie są wypracowane żadne narzędzia, które miały budować w uczniach system automotywacji – cel szkoły – jako zdobywanie wiedzy oraz umiejętności jest przysłonięty przez parcie na wyniki oraz zdawanie testów. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Elementem, który wpływa na obniżenie motywacji uczniów jest też zestaw wymagań niebiorący pod uwagę różnorodności możliwości jednostek – zaznaczono to w 7 podsumowaniach z porad. Problem ten dotyczy zarówno najlepszych uczniów, którzy poprzestają na nauczaniu się niezbędnego minimum, jak i słabszych, którzy, często mimo starań i wysiłku, nie są w stanie osiągnąć rezultatu uznanego za zadowalający. Zamiast indywidualnego rozwoju motywacją staje się tu porównywanie z innymi.

Negatywne motywowanie poprzez oceny i terminy jednakowe dla wszystkich. [Żółwin, SP]

Od motywacji negatywnej i zewnętrznej do pozytywnej i wewnętrznej

Potrzeba motywowania uczniów w sposób pozytywny była najważniejszym postulatem w zakresie zachęcania ich do nauki – postulat taki pojawił się na 20 poradach i wyłonił się jako pożądana ścieżka zmiany postaw uczniów wobec edukacji. Uczestnicy spotkań pod hasłem „pozytywnego motywowania” najczęściej rozumieli większe skoncentrowanie na chwaleniu uczniów i potrzebę podkreślania ich mocnych stron, aby zachęcić ich do dalszej pracy. Pojawiał się tu też wątek pokazywania sensu i wartości nauki, aby zbudować pozytywne nastawienie do procesu edukacji.

Motywacja pozytywna, wskazywanie mocnych stron ucznia, budowanie pewności siebie. [Gdańsk, VIII LO]

Potrzeba docenienia każdej, nawet małej aktywności, zachęta, motywacja, pochwała, nagrody, dobre słowo, ukazywanie zysków. [Kraków, POSM]

Wydaje się to silnie związane z budowaniem motywacji wewnętrznej, nacisk na którą postulowano w 12 sprawozdaniach (nieuwzględnione są tu sprawozdania negatywnie oceniające przewagę motywacji zewnętrznej, ale niepostulujące żadnych rozwiązań). Ważne było też oderwanie motywacji od ocen i zwiększenie samodzielności uczniów, którzy dzięki temu mogliby zrozumieć sensowność edukacji i w większym stopniu we własnym zakresie odpowiadać za swoje postępy.

Promować uczenie się dla siebie, nie dla ocen. [Łódź, MKS]

Uczniowie powinni być bardziej samodzielni, żeby sami uświadomili sobie, po co jest szkoła i jaki jest jej cel. Jest to ryzykowne posunięcie, jednak wszyscy zgodnie stwierdzili, że w ten sposób można zmotywować wszystkich do nauki. [Warszawa, XIV LO]

Stosunkowo oczywistym pomysłem na motywowanie uczniów było przedstawianie treści w szkole w ciekawszy niż do tej pory sposób. Budowanie motywacji tym sposobem postulowano w 16 sprawozdaniach. Spośród propozycji motywowania przez uczynienie nauki ciekawszą, najczęściej przewijały się pomysły na spotkania z interesującymi ludźmi i korzystanie na lekcjach z możliwie angażujących metod.

Żeby motywować, proponujemy okroić podstawę programową, przesuując akcent na uczenie się zdobywania i ewaluacji informacji, pracować w zespołach projektowych, często zapraszać profesjonalistów pokazujących, jak przekuć nabytą wiedzę w sukces, stworzyć mechanizmy promujące dobrą samoocenę ucznia. [Warszawa, VI LO im. Tadeusza Reytana]

Motywacją do nauki powinna być sama chęć zdobycia jakichś umiejętności lub wiedzy (to musi być dla dzieci ciekawe). [Łódź, SP nr 199]

Z jednostkowych, ale ciekawych postulatów w kwestii zachęcania do nauki, warto wspomnieć o propozycjach, w których szczególną rolę w motywowaniu uczniów miały odgrywać personalne walory nauczycieli (zarazanie pasją). Pojawiły się też propozycje, aby motywować uczniów poprzez wyznaczanie im bardziej indywidualnych celów albo generalne zmniejszenie oczekiwań.

Nauczyciel powinien (...) wsłuchać się w potrzeby uczniów, budować z nimi dobre relacje, przekazywać swoje pasje, dzielić się zainteresowaniami, зараżać entuzjazmem. [Łódź, ZSP nr 5]

Nauczyciel wzorem osoby uczącej się, pasjonat nie tylko swojego przedmiotu, ale uczenia się w ogóle, pełen ciekawości świata poszukiwacz, który w atrakcyjny sposób potrafi zarazić swoją pasją. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Realne dostosowanie wymagań do możliwości uczniów, motywowanie przez określanie celów. [Stęszew, SP]

Podział w klasach pod względem umiejętności na wszystkich przedmiotach w celu zwiększenia motywacji. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

W ankiecie towarzyszącej naradom 75% respondentów zdecydowanie poparło postulat „zmiana systemu ocen i motywacji uczniów i nauczycieli”, a kolejne 18% raczej go poparło. Propozycja była popierana w równym stopniu przez rodziców i nauczycieli, minimalnie rzadziej przez uczniów.

Specjalne postulaty

Kilka zwracających uwagę postulatów dotyczyło oceniania i motywowania:

Likwidacja ocen na każdym etapie. [Lublin, Stowarzyszenie Civis Europea]

Szkoła to [powinno być] miejsce, w którym uczniowie mogą decydować o strukturze i rodzaju oceniania. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Zamiast egzaminów po 8 klasie powinna być rozmowa kwalifikacyjna w szkole, do której startuje uczeń i oceny ze świadectwa. Wtedy dzieci nie uczyłyby się pod testy, a uczyłyby się myślenia. [Łódź, SP nr 199]

Komentarz eksperta: *Funkcje systemu oceniania, w tym egzaminów, są rozpięte pomiędzy dwoma kluczowymi wartościami: zaufaniem i kontrolą.*

W paradygmacie zaufania ocenianie służy dostrzeżeniu i docenieniu postępów i osiągnięć, jest ściśle związane z informacją zwrotną. Takie podejście sprzyja indywidualizacji, bo uwzględnia różne drogi i różne tempo dochodzenia do zamierzonych rezultatów. Nie etykietuje uczniów, nie dzieli na kategorie, nie tworzy rankingów. Tym samym zachęca do współpracy, wspólnego poszukiwania rozwiązań i dzielenia się doświadczeniem. Zaufanie jest warunkiem rozwoju i rzeczywistego uczenia się.

Ocenianie wpisane w system kontroli służy przede wszystkim wykryciu błędów, braków i odstępstw od wzorca. Nacisk na kontrolę powoduje stres, strach i poczucie bezradności, tym samym blokuje uczenie się i rozwój. Dodatkowo, taki system oceniania promuje konkurowanie (wyścig szczurów), etykietuje uczniów, dzieli na dobrych i słabych. Konkurowanie zniechęca do współpracy i działań zespołowych.

Zmiana tego stanu rzeczy jest bardzo trudna, bo nauczyciele są również w trybach tego systemu. Są rozliczani z wyników egzaminów swoich uczniów zarówno przez władze oświatowe, jak i przez rodziców. Przy czym to rozliczanie nie opiera się na zaufaniu, tylko na ustawicznej chęci kontroli. Podążanie drogą utartych schematów i wdrażania rozporządzeń jest bezpieczne. Zatem trzeba zmuszać uczniów do zapamiętania odpowiednich wiadomości i kawałków wiedzy. Wspólne ustalanie celów i kryteriów ich realizacji (a więc oceniania) nie mieści się w takim modelu. A bez uzgodnienia ex-ante wyznaczników realizacji celów, nie można oceniać projektów uczniowskich, gdzie produkt jest równie ważny jak proces.

Trzeba też oddzielić ocenianie (w sensie przyznawania indywidualnych „punktów”) od mierzenia efektów uczenia się, co przede wszystkim powinno służyć informowaniu nauczycieli i szkół o efektywności stosowanych rozwiązań pedagogicznych i pomóc w planowaniu dalszej pracy. Taki obiektywny pomiar służy refleksji w zespole uczących i podnoszeniu kompetencji profesjonalnych.

Sztywne, szczegółowe wymagania zapisane w podstawie programowej, panująca w oświacie kultura kontroli, a także w jakimś stopniu niedostateczne kompetencje nauczycieli, utrudniają stosowanie oceniania opartego na zaufaniu.

4. Organizacja pracy szkoły

Potrzeba indywidualizacji

W blisko połowie podsumowań (31) wybrzmiewa **zdecydowana potrzeba indywidualizacji procesu nauczania**. Uczestnicy porad oczekiwali, że szkoła będzie otwarta na dostosowywanie treści i metod pracy do różnic, talentów i predyspozycji poszczególnych uczniów oraz na różnorodne sposoby myślenia i interpretacje. Zwracali uwagę na potrzebę indywidualnego podejścia do uczniów ze szczególnymi potrzebami – wynikających z różnego rodzaju niepełnosprawności, mających trudności w nauce (nie tylko mających opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej), a także np. nieśmiałych oraz szczególnie utalentowanych. Realizacja tych zadań wymaga wygospodarowania przestrzeni i czasu na spotkania nauczyciela z uczniem lub z rodzicem i wpisanie tego rodzaju praktyki w organizację pracy szkoły.

Indywidualizacja nauczania – nie pod egzamin wszystkich tego samego, tylko według predyspozycji. [Żary, SP]

Indywidualne podejście do ucznia:

- szukanie w każdym jego własnego talentu,
- dawanie uczniom możliwości wyboru zajęć/tematów do nauki (lista zagadnień, które uczeń sam wybiera – odbywają się, jeśli zbierze się grupa lub dobór do grup poprzez profilowanie zainteresowań i stopnia zaawansowania znajomości zagadnień (matematyka w różnych grupach)),
- pozwalanie na bycie sobą i wolność wyboru, podejście podmiotowe,
- ocena opisowa – prawdziwa informacja zwrotna kreująca pasję, również o społecznych kompetencjach, postawach, uwzględniająca realny postęp, zaangażowanie, motywację, dostarczająca informacji o miernikach dościsła do celu. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Docenianie indywidualnie dziecka, a nie porównanie z resztą klasy. [Lublin, Stowarzyszenie Civis Europae]

Potrzebie indywidualizacji towarzyszyła także równie często artykułowana potrzeba zwiększenia autonomii pracy nauczyciela (w doborze treści i metod) oraz samego ucznia (w szukaniu rozwiązań i podejmowaniu działań):

Zwiększyć autonomię nauczycieli. To nauczyciel musi wiedzieć, czego, jak i w jakim tempie uczyć swoich uczniów; uczyć myślenia, samodzielnej syntezy i analizy. [Kraków, Zespół Szkół Specjalnych]

Pielęgnowanie autonomii ucznia np. poprzez możliwość samodzielnego dobierania zadań, samoocenę osiągnięć edukacyjnych. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Stworzenie szans do wykazania się wiedzą i umiejętnościami dla wszystkich uczniów. [Łódź, MKS]

Stwarzanie sprzyjających warunków dla spontanicznych działań uczniów. [Kraków, POSM]

Jako jedno z narzędzi służących indywidualnemu podejściu do pracy wymieniony został tutoring (omawiany także w części poświęconej nauczycielom). Dostrzeżono również, że taka forma pracy powinna nie tylko dotyczyć uczniów, lecz także samych nauczycieli, którzy pod okiem tutora mogliby planować i realizować swój osobisty rozwój.

Nauczyciele z większym stażem (dyplomowani) mogliby mieć nauczycieli asystentów, młodych stażem, którzy douczaliby się na początku przy mentorze/tutorze. [Białystok, Fundacja Soc Lab i partnerzy]

Jako kolejne, proponowane w pojedynczych sprawozdaniach (jak również przez uczestników ankiety w ramach 21. postulatu), narzędzie służące indywidualizacji pracy z uczniami wskazano elastyczny podział uczniów na grupy, które realizowałyby wybrane moduły przedmiotowe zróżnicowane ze względu na poziom zaawansowania. Takie rozwiązanie stanowiłoby alternatywę (lub uzupełnienie) pracy w stałych zespołach klasowych ze sprofilowanym programem nauczania. Zdaniem części debatujących, dopasowanie materiału do zainteresowań uczniów zwiększa motywację do nauki oraz lepiej przygotowuje do wymagań rynku pracy. Zamiast „nauki wszystkiego” uczniowie mogą wyspecjalizować się w dziedzinach, w których w przyszłości będą aktywni zawodowo. Równocześnie, zauważono, że w niektórych szkołach uczniowie zbyt wcześnie muszą podejmować decyzję o wyborze profilu, bez posiadania pełnej wiedzy na temat swoich predyspozycji i zainteresowań. Dokonując wyboru, utrudniają sobie możliwość późniejszej zmiany, bo przedmioty wykraczające poza obraną ścieżkę są nauczane w sposób niewystarczający. Odmienne podejścia do tego zagadnienia, choć pojawiające się w podsumowaniach narad z podobną częstotliwością, obrazują przytoczone niżej cytaty:

Na poziomie liceum znieść profile klas na rzecz modułów do wyboru, które uczniowie będą mogli łączyć według potrzeb, np. rozszerzenie biologii i rozszerzenie historii jednocześnie. [Poznań, grupa związana z LO im. św. Marii Magdaleny]

Liceum ogólnokształcące powinno gwarantować możliwość ogólnego rozwoju, pozostawiając uczniom czas na poszukiwania oraz poznanie siebie. (...) Pojawił się pomysł ze strony uczniów i rodziców, aby pierwszy rok nie był profilowany, lecz odpowiednio wysoki poziom przedmiotów umożliwiłby wybór właściwego profilu, do którego uczeń jest predysponowany. [Gdańsk, VIII LO]

Wprowadzić od samego początku profile nauczania; umożliwiające zostanie w ten sposób zindywidualizowanie nauki i skuteczniejsze motywowanie uczniów do zdobywania wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności. [Łódź, SP nr 199]

Szkoła powinna pozwalać na swobodny rozwój – nie klasami, ale etapami. [Ruda Śląska, grupa nieformalna]

Warto zaznaczyć, że postulat „zwiększenia wpływu uczniów na kształt własnej edukacji – wybór zajęć zgodnie z zainteresowaniami uczniów” spotkał się z poparciem aż 91% uczestników ankiety towarzyszącej naradom. Przy czym był to jeden z nielicznych postulatów, w których wyraźne było zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na wiek – im starsi respondenci, tym mniej chętnie zgadzali się z tym postulatem.

Warunki w szkole

W 26 podsumowaniach pojawił się **postulat zmniejszenia liczby uczniów w grupie zajęciowej**. Spotkał się on również ze zdecydowanym poparciem badanych biorących udział w ankiecie towarzyszącej naradom (94% poparcia dla „promowania małych szkół i zmniejszenia liczebności klas”). Ciekawe, że podawana przez pojedyncze zespoły górna granica wahała się od 10 do 25 uczniów. Zapewne są środowiska, w których powszechne są klasy o takiej liczebności, że debatujący postrzegają liczbę 25 jako znaczącą zmianę na lepsze. Gdzie indziej zapewne liczebność taka jest bardziej normą, skoro padało żądanie jeszcze bardziej drastycznego jej ograniczenia. Zazwyczaj jednak postulowana wielkość grupy nie przekraczała granicy 15-20 osób.

Mniej liczne klasy (10-15 osób). [Stęszew, SP]

Chcemy mniej licznych klas, aby była przestrzeń na nawiązanie relacji uczeń-nauczyciel i uczeń-uczeń. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Klasy są zbyt liczne, co uniemożliwia rozwój poszczególnych uczniów. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Jednocześnie z mniejszą częstotliwością, ale nie mniej zauważalnie, wybrzmiała potrzeba zwiększenia nakładów na infrastrukturę oraz wyposażenie szkół. Z niektórych podsumowań można wywnioskować, że jest to postulat pod adresem samorządów, ale nie wszędzie podmiot ten został jednoznacznie wskazany.

Brak funduszy, niedoinwestowana szkoła (...) wyposażać szkołę adekwatnie do potrzeb XXI wieku. [Kraków, Zespół Szkół Specjalnych]

Szkoła zaczyna zarabiać przez wynajem boiska, sal, po to, by zakupić papier do ksero albo papier toaletowy, nagrody dla uczniów. To jest farsa – na to powinny być oddzielne pieniądze. [Białystok, Fundacja Soc Lab i partnerzy]

Poprawa warunków lokalowych ze względu na bezpieczeństwo dzieci. [Łódź, przedszkole miejskie]

Niedofinansowanie szkoły jest odczuwane przez uczniów na poziomie wyposażenia sal lekcyjnych, pracowni, szatni czy miejsca na posiłki. [Gdańsk, VIII LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Powyższej diagnozie towarzyszyły propozycje szukania możliwości dofinansowania szkolnej działalności: od mechanizmu 1%, przez współpracę z sektorem pozarządowym, po udział w programach różnego zasięgu (miejskich lub unijnych).

Współpraca z III sektorem (fundacjami). Fundacje oferują nie tylko wsparcie finansowe, ale przede wszystkim merytoryczne. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Wchodzenie w projekty szkolne, miejskie, unijne. [Lublin, TWWP]

Komentarz eksperta: Szkoła powinna tworzyć warunki do rozwijania kompetencji potrzebnych do przygotowania do życia (misja szkoły). Kompetencje rozwija się poprzez działanie, praktykę, doświadczenie. Sztywna, zhierarchizowana struktura organizacyjna bardzo ogranicza możliwości tworzenia zespołów zadaniowych lub projektowych, praktycznie uniemożliwia pracę w grupach międzyklasowych nad wybranymi zagadnieniami, utrudnia realizację pasji i zainteresowań.

Szkoły próbują sobie radzić z tym wyzwaniem poprzez organizowanie zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych, kółek itp. Ale takie zajęcia, choć doceniane, mają jednak niższy status niż lekcje, na których realizuje się podstawę programową. I nie ma znaczenia, że właśnie te dodatkowe zajęcia w znacznie większym stopniu przyczyniają się do rozwijania kompetencji, a tym samym realizacji ogólnej misji szkoły.

Problemem są regulacje dotyczące ramowych planów nauczania (siatki godzin) oraz ramowych statutów szkół (podział na oddziały, klasy), które są podstawą opracowania tzw. arkuszy organizacyjnych oraz budżetu szkoły na dany rok szkolny. Finansowanie szeroko rozumianych zajęć dodatkowych jest zawsze problemem. Tymczasem, jako ważny element wypełniania misji szkoły, powinny one być traktowane na równi z lekcjami wprost związanymi z trzonem podstawy programowej.

Wyjście ze sztywnych ram tradycji i regulacji prawnych wymaga wizji i silnych liderów.

5. Nauczyciele

Nauczyciel – to słowo pojawia się we wszystkich analizowanych przez nas podsumowaniach (67 narad). Najczęściej w odniesieniu do nieodpowiednich warunków pracy oraz oczekiwanych od nauczyciela (częściej niż reprezentowanych) postaw i zachowań. Za istotną kwestię uznane zostało również niewystarczające, zdaniem uczestników narad, przygotowanie do zawodu przyszłych nauczycieli.

Wejście do zawodu – w stronę regulacji?

W co najmniej 15 sprawozdaniach z narad obywatelskich można odnaleźć **postulat lepszego, wykraczającego poza czysto merytoryczną wiedzę przedmiotową, przygotowania nauczycieli do wykonywanej pracy**. Uczestnikom narad zależało, aby posiadali oni wyższe kompetencje dydaktyczno-metodyczne oraz znali i stosowali praktyczne metody pracy z uczniami. Jako ważne uznano kształcenie przyszłych pedagogów w obszarze kompetencji miękkich oraz psychologicznych jeszcze na etapie studiów – tak, aby mogli lepiej radzić sobie w czekającej ich w przyszłości roli wychowawcy i mediatora.

Odpowiedzią na powyższe była propozycja powołania pedagogicznych uczelni wyższych, które kształciłyby przyszłych nauczycieli w sposób kompleksowy, angażując do tego procesu doświadczonych praktyków (czynnych zawodowo pedagogów):

Trzeba powołać Instytuty Pedagogiczne, w których wykładowcami będą zarówno praktycy – np. superbelfrzy itp., jak i teoretycy – fachowcy, rzeczywiści fachowcy od edukacji. Program powinien odpowiadać nowoczesnym trendom w edukacji, (by) nauczyciel był edukowany we wszystkich obszarach potrzebnych do funkcjonowania w szkole, od wizerunku osobowościowego po metody pracy. BEZ SZKÓŁ WYŻSZYCH DLA NAUCZYCIELI NIE RUSZYMY Z MIEJSCA. [Świebodzin, Stowarzyszenie na rzecz edukacji „Pomost”]

Nauczyciele powinni mieć zapewnione solidne przygotowanie i wsparcie metodyczne, pomoce dydaktyczne, poznawać nowe metody, które pozwolą im na nawiązanie lepszych relacji z młodzieżą. (...) Powinien się zmienić system kształcenia nauczycieli, z większym naciskiem na metodykę. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Części z tych 15 podsumowań towarzyszył również **postulat większej kontroli nad tym, jakie osoby zostają dopuszczone do zawodu, i „odsiania” osób nieposiadających odpowiednich predyspozycji**. Weryfikacja predyspozycji i kompetencji do zawodu nauczyciela spotkała się również z ogromnym poparciem uczestników ankiety towarzyszącej naradom (96,6%). W pojedynczych podsumowaniach odnaleźć można propozycję wykorzystania w tym celu takich narzędzi jak testy psychologiczne, a nawet ogólnopństwowy egzamin dopuszczający do zawodu.

Zaostrzenie wymagań dopuszczenia do zawodu (testy psychologiczne, kompetencyjne, zmiany na poziomie wyższych uczelni). [Oświęcim, I LO im. Stanisława Konarskiego]

Nauczycielem może zostać każdy (...) [postulat] ostre sito przy przyjmowaniu nauczycieli do pracy. [Gdańsk, Uniwersytet Gdański]

Nie wszyscy ludzie mogą być nauczycielami – powinna istnieć „selekcja” do tego zawodu. [Gdańsk, VIII LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Brak wysokich wymagań (szczególnie w obszarze umiejętności interpersonalnych) wobec osób chcących zdobywać zawód nauczyciela. [Skrzeszew, SP im. Kornela Makuszyńskiego]

Gdzie indziej wybrzmiewało również pragnienie, aby zawód ten cieszył się prestiżem, który pozwoli przyciągnąć najlepszych kandydatów (tzw. pozytywna selekcja):

Nauczyciel to szanowany zawód, który już na etapie rekrutacji odsiewa niezmotywowanych od tych ludzi, którzy będą najlepszymi wychowawcami. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Zawód nauczyciela powinien być konkurencyjny, by dyrektor (...) miał możliwości dyscyplinowania nauczycieli po dokonanej ocenie zewnętrznej jego pracy („urynkowanie” zawodu nauczyciela). [Białystok, Fundacja Soclab i partnerzy]

Warunki pracy

Tymczasem zawód nauczyciela nie cieszy się dużym szacunkiem, co dostrzeżono w zdecydowanej większości narad. Niektórzy przypisali tę sytuację trudnym relacjom z uczniami oraz rodzicami i towarzyszącemu im brakowi wzajemnego szacunku (o czym więcej piszemy w rozdziale poświęconym relacjom). Z drugiej strony, niski prestiż ściśle wiązał się ze **zbyt niskimi zarobkami**, które były przedmiotem dyskusji aż 28 narad. W tej kwestii zdecydowana większość podsumowań (20), a także 95% uczestników ankiety postulowała podwyższenie pensji nauczycieli, choć dostrzeżona została również potrzeba uzależnienia wysokości wynagrodzenia od posiadanych umiejętności, kwalifikacji i jakości wykonywanej pracy. Wskazywano także na możliwość wynagradzania dodatkowej aktywności nauczycieli (zajęcia dodatkowe w szkole czy indywidualne spotkania z uczniem poza lekcjami).

Wynagrodzenie adekwatne do posiadanych i wymaganych kompetencji i umiejętności. [Łódź, MKS]

Nauczyciele powinni (...) mieć płacone za zajęcia dodatkowe. [Łódź, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5]

Najlepsi studenci, fachowcy nie chcą uczyć, bo rynek oferuje im znacznie lepsze warunki, przy mniejszej odpowiedzialności. [Białystok, Fundacja SocLab i partnerzy]

Warto zaznaczyć, że zdaniem uczestników jednej narady w szczególnie niekorzystnej sytuacji znajdują się nauczyciele przedszkolni:

Zwracaliśmy uwagę na niesprawiedliwe traktowanie nauczycieli przedszkola względem nauczycieli szkolnych, zarówno jeśli chodzi o pensum, jak i wynagrodzenia i dodatki np. za wychowawstwo, przedszkola zmagają się z ogromnymi brakami kadry. [Warszawa, grupa nieformalna]

Kolejną bolączką nauczycieli, poza niewielkim wynagrodzeniem, jest **obciążenie biurokracją**, zasygnalizowane w 20 podsumowaniach. W tym obszarze pojawił się nawet postulat odciążenia nauczycieli w ich pracy np. dzięki wsparciu stażysty, który przejąłby obowiązek wypełniania dokumentacji. Także zdecydowana większość (96%) respondentów ankiety towarzyszącej naradom poparła postulat zmniejszenia biurokracji w szkołach.

Relacje trudne. Papierologiczne. Nauczyciel mnoży papierki (sprawozdania, notatki służbowe), by udowodnić, że pracuje... [Ruda Śląska, grupa nieformalna]

Odrzucenie „papierologii” – tylko wersja elektroniczna dziennika. [Poznań, IV LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

W trzeciej kolejności, uczestnicy 10 narad ubolewali nad **wyobrażeniem nauczyciela mającego 18-godzinny tydzień pracy, długie ferie oraz wakacje**. Tymczasem nauczycieli – zgodnie z Kodeksem Pracy – obowiązuje 40-godzinny tydzień pracy, który powinien obejmować wszystkie obowiązki nauczyciela: prowadzenie lekcji, sprawdzanie prac domowych i zaliczeniowych, wycieczki i wyjścia poza szkołę. Fakt, że niektórzy uczestnicy postulowali wprowadzenie takiego rozwiązania – pomimo że jest ono prawnie obowiązujące – sugeruje, że problemu należy szukać raczej na etapie rozliczania wykonywanych zadań oraz respektowania przez otoczenie nauczyciela wyznaczonego czasu pracy. Jednym z rozwiązań tego problemu, zaproponowanym kilkakrotnie jako 21. postulat w ankiecie towarzyszącej naradom, jest ograniczenie miejsca pracy nauczyciela do terenu szkoły (także w przypadku sprawdzania prac domowych czy przygotowywania lekcji). Wymagałoby to jednak – na co również zwracali uwagę badani – udostępnienia nauczycielom dedykowanej im przestrzeni (gabinetu, pokoju do pracy). Innym postulatem (pojedyncze wskazania) na rzecz normowania czasu pracy było dostosowanie wymiaru pensum do nauczanego przedmiotu i zakresu pozostałych obowiązków w szkole.

Obecna pozycja nauczyciela to zapracowany urzędnik, który pracuje dużo więcej niż obowiązkowe pensum (18 godzin), pracuje dużo poza szkołą, w domu, zajmuje się biurokracją. (...) Zmiany organizacji pracy: jest fałszywy obraz nauczycieli (długie wakacje). Powinien mieć 40 godzin w szkole. Wliczone w to powinny być wszystkie zadania nauczycieli: współpraca z otoczeniem, wycieczki szkolne, wyjścia z uczniami poza szkołę. [Białystok, Fundacja SocLab i partnerzy]

Powinno się zlecić zrobienie rzetelnych badań, ile czasu pracuje polski nauczyciel i przedstawić je jako argument do dyskusji nad pensum. [Orneta, Zespół Szkół Ogólnokształcących]

Z mniejszą częstotliwością niż powyższe uczestnicy narad formułowali również propozycje usystematyzowania formy i częstotliwości kontaktu pomiędzy rodzicami i nauczycielem (tak, aby komunikacja ta nie zajmowała prywatnego czasu pedagogów). W pojedynczych naradach zwracano również uwagę na zbyt długą ścieżkę awansu oraz niejasne kryteria wejścia na kolejne jej etapy, co jeszcze wyraźniej wybrzmiało w ankiecie towarzyszącej naradom (88,4% poparcia dla postulatu „zmiany w procesie awansu zawodowego nauczycieli”).

Nauczyciele powinni być dostępni, natomiast formy kontaktu ściśle określone: na przykład każdy nauczyciel z adresem mejlowym i specjalne dni, w których rodzice mogą się spotkać z każdym nauczycielem, który uczy ich dziecko w formacie twarzą w twarz, zamiast dzwonienia na prywatne numery telefonów, kiedy sytuacja tego nie wymaga. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Stażysta mógłby zająć się również odciążaniem dyplomowanych nauczycieli kwestiami biurokratycznymi. [Białystok, Fundacja Soclab i partnerzy]

Ważnym tematem okazał się też problem odpowiedzialności nauczycieli za bezpieczeństwo uczniów. W przypadku zagrożenia nauczyciele nie są w stanie zapewnić wszystkim bezpieczeństwa. To samo dotyczy wycieczek i niemożliwej do realizacji opieki przez całą dobę.

W kierunku wysokiej jakości wykonywanej pracy

Zdaniem części debatujących na wizerunek nauczycieli wpływa jakość wykonywanej przez nich pracy, która nie zawsze spełnia społeczne oczekiwania. W tym obszarze postulowali więc **większy nadzór nad efektami i procesem edukacji, np. poprzez rozszerzoną formę ewaluacji** (14 podsumowań). Sugerowali też zaangażowanie w ocenę efektów nauczania wszystkich lub części grup stanowiących najbliższe otoczenie pracy pedagoga: dyrektora, innych nauczycieli, uczniów, a niekiedy rodziców. Proponowali także wykorzystanie narzędzi przygotowanych przez profesjonalne firmy zajmujące się oceną pracy pracowników różnych branż. Zauważali przy tym, że nauczycielom może towarzyszyć lęk przed byciem ocenianym. Dlatego jednym z sugerowanych rozwiązań był „formularz oceny szukającej pozytywów, celów i rozwoju nauczycieli (tak jak to się czyni w firmach dbających o dobre samopoczucie pracowników np. IT)” [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]. Podkreślano też, że nauczycieli należy oceniać nie za stopnie osiągnięte przez uczniów, ale „za to, czego nauczyli, czyli przyrost wiedzy i umiejętności ucznia” [Świebodzin, Stowarzyszenie na rzecz edukacji „Pomost”].

Część debatujących (łącznie 9 podsumowań) krytykowała Kartę nauczyciela jako mechanizm uniemożliwiający zwalnianie nauczycieli, których jakość pracy jest niska, a wola do zmiany – żadna. Postulowała więc, bliżej nieokreślone, uelastycznienie karty i „uwolnienie zawodu” – tak, aby w większym stopniu podlegał mechanizmom konkurencji:

Elastyczniejszy sposób zwalniania i zatrudniania nauczycieli. [Kraków, POSM]

Łatwiejsze usuwanie nauczycieli z pracy [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Karta nauczyciela nie pozwala zwolnić nauczyciela. [Gdańsk, Uniwersytet Gdański]

Radykalna zmiana Karty nauczyciela, uwolnienie zawodu (o zatrudnieniu powinny decydować kompetencje) [Łódź, MKS]

Karta nauczyciela jako problem uniemożliwiający elastyczne podejście szkół do swoich pracowników, np. nauczyciele o kiepskich wynikach są nieusuwalni. [Żółwin, SP]

W wielu podsumowaniach (17 narad) **postulowano, aby nauczyciele dbali o swój rozwój i stale się doszkalali** – przede wszystkim w obszarze budowania relacji, rozwiązywania konfliktów czy pomocy psychologicznej, ale w również obszarze kompetencji dydaktycznych. Zauważano konieczność wsparcia finansowego lub całkowitego pokrycia kosztów udziału w kursach doszkalających i studiach podyplomowych:

Konieczne wprowadzenie licznych kursów i warsztatów doszkalania psychologicznego dla nauczycieli, np. jak przeciwdziałać samobójstwom i samookaleczeniom?, jak działać w razie takich problemów?, jak najskuteczniej skierować do specjalistów? [Poznań, grupa związana z LO im. św. Marii Magdaleny]

Nie zapewnia się im dodatkowych funduszy na obowiązkowe szkolenia. Większość z nich muszę sfinansować sobie we własnym zakresie [Poznań, SP nr 11]

Potrzebne jest większe wsparcie finansowe dla nauczycieli dokształcających się (kursy, studia podyplomowe) [Gdańsk, VIII LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Stały rozwój nauczycieli szczególnie w sferze praktycznej. [Żarki, Miejski Dom Kultury]

W niektórych zespołach zwracano uwagę na niską jakość dostępnej oferty szkoleniowej:

Kształcenie i szkolenie nauczycieli jest bardzo tradycyjne, w ramach kształcenia brakuje kompetencji miękkich (a także współczesnej wiedzy psychologicznej). Szkolenia i kursy są często bardzo kiepskie i nastawione tylko na wystawienie certyfikatu. [Żółwin, SP]

Tymczasem uczestnicy blisko połowy porad (31) uważali, że **rolą nauczyciela powinno być odkrywanie i wzmacnianie uczniowskiej pasji i zainteresowań**. Postulowali, aby nauczyciel miał więcej czasu i spokoju, aby wsłuchać się w potrzeby uczniów, przekazywać swoje pasje, dzielić się zainteresowaniami oraz zarażać entuzjazmem.

Równoległe pojawiały się również rozważania na temat poziomu zaufania do nauczyciela jako autorytetu (20 podsumowań). W większości z nich postulowano, aby nauczyciel stał się wzorem osoby uczącej się, pasjonatem nie tylko swojego przedmiotu, ale uczenia się w ogóle, osoby dającej osobisty przykład. Zauważono, że wielu nauczycielom tego autorytetu brakuje, co bywa skutkiem trudnych relacji pomiędzy uczniami, nauczycielami a rodzicami. Z drugiej strony podkreślano, że na odpowiedni autorytet trzeba zapracować posiadanymi umiejętnościami i zachowaniem sprzyjającym nawiązaniu zaufanej relacji. Tymczasem zdarzają się pedagodzy przekonani, że należy im się on „z nadania”.

DARZYMY SIĘ SZACUNKIEM: autorytet nauczyciela nie jest a priori, nie wynika z jego miejsca w strukturze, tylko bierze się z tego, jakim on jest człowiekiem, jak działa, co robi. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Bywają postrzegani/czują się dyktatorami – pozycja zbudowana na strachu – mają „władzę” nad uczniem, nie liczą się z głosem uczniów, myślą, że mają autorytet „z nadania”. [Wrocław, Fundacja Dom Pokoju]

Nauczyciel jako partner/pomoc, a nie negatywny autorytet. [Gdańsk, Uniwersytet Gdański]

Przedmiotem blisko połowy podsumowań była również **rola nauczyciela jako wychowawcy**, który kształtuje postawy i zachowania ucznia oraz dostrzega jego indywidualne problemy. Z jednej strony, zdaniem uczestników porad, rola ta jest realizowana w sposób niewystarczający – nie zdążając z realizacją podstawy programowej i tonąc pod natłokiem innych obowiązków, nauczyciele nie mają czasu na nawiązywanie indywidualnej relacji z uczniami oraz uważności na ich problemy. Z drugiej strony, nauczyciele często nie zostali do tej roli odpowiednio przygotowywani (jeszcze na etapie studiów). Niezależnie od powyższych, oczekiwania wobec nauczycieli jako wychowawców wydawały się uczestnikom porad być zbyt duże (o czym pisaliśmy już we wcześniejszym rozdziale). W miejsce powszechnego przerzucania odpowiedzialności za wychowanie z domu (rodziców) na szkołę (nauczycieli – o czym już

pisaliśmy) debatujący oczekiwali, że wychowanie uczniów będzie obowiązkiem rodziców, których nauczyciele będą w tej roli znacząco wspierać – ale nie wyręczać.

Jedna osoba, mająca pod opieką 20 do 28 osób, spotykająca się czasem z nimi tylko w czasie jednej godziny w tygodniu, jest odpowiedzialna za ich wychowanie, dobrostan, sukcesy edukacyjne, funkcjonowanie w grupie itd. Takie oczekiwania i nazywanie tej osoby „wychowawcą” jest nadużyciem. [Czemiń, SP]

Część rodziców oczekuje od szkoły, że zajmie się również wychowaniem, natomiast nauczyciele nie są do tego odpowiednio kształceni, zwykle spędzają zbyt mało godzin z uczniami, nie są w stanie zastąpić rodziców. [Warszawa, XIV LO]

Wśród pozostałych ról oczekiwanych od nauczycieli pojawiała się rola mentora (który wskaże uczniowi drogę rozwoju) i tutora prowadzącego indywidualny tok nauczania wykraczający poza przekazywanie wiedzy (dzięki rozmowie o wartościach, indywidualnych celach, planach).

Nauczyciel to MENTOR, który wskazuje uczniowi drogę. [Gdańsk, VIII LO im. Komisji Edukacji Narodowej]

Więcej czasu na rozmowy nauczyciela z uczniem (tutoring, rozmowy o wartościach). [Kraków, nauczycielka]

Tutor, coach, doradca, partner we wspólnej podróży. Obdarzony zaufaniem rodziców. Ten, który wie, czego i po co uczyć. [Ruda Śląska, grupa nieformalna]

Komentarz eksperta: W sprawozdaniach z wielu narad pojawia się kwestia kompetencji nauczycieli. Wskazuje się na niedostatki ich wstępnego kształcenia (studia), brak mechanizmów wybierania najlepszych kandydatów do zawodu, nieefektywne mechanizmy wspierające rozwój zawodowy. Wylimitowanie większości tych niedostatków wymaga rozwiązań systemowych. Jednak na poziomie szkół można wprowadzać pewne rozwiązania w zakresie określania zadań nauczycieli (wykraczające poza realizację podstawy programowej w ciągu 18 lekcji tygodniowo) oraz oceniania pracy nauczycieli poprzez ocenę realizacji tych zadań.

Wyzwaniem byłoby łączenie zakresu zadań z odpowiednimi kompetencjami, bo brakuje narzędzi do mierzenia kompetencji nauczycielskich. Dobrym rozwiązaniem byłyby wzajemne, koleżeńskie oceny. To jednak wymaga zbudowania kultury współpracy i wzajemnego szacunku. W uzgadnianiu celów i przydziale zadań powinni brać udział rodzice. Taki proces nie jest łatwy i pewnie w wielu przypadkach wymagałby wsparcia ze strony fachowych mediatorów (co postulowano w czasie narad), ale korzyści w postaci wzrostu zaufania, lepszej komunikacji i bardziej efektywnego współdziałania byłyby niezaprzeczone. Jednak największą przeszkodą mogą być obawy samych nauczycieli wynikające z ich niskiej samooceny. Ta samoocena nie musi mieć uzasadnienia w rzeczywistych brakach kompetencji zawodowych, może wynikać z przekonania o niskim statusie społecznym. Niskie pensje, duże obciążenie obowiązkami niekoniecznie merytorycznymi (biurokracja) i lekceważący stosunek rządu do strajku nie budują prestiżu zawodu i nie wzmacniają nadwątłego poczucia godności.

6. Relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami

Kwestia relacji pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami była jednym z tematów stolików zaproponowanych w metodologii porad i jako „obowiązkowa” pojawiła się w 66 z 67 podsumowań. Największy nacisk był położony na stan kontaktów nauczycieli z uczniami i rodzicami, za to rzadko pojawiały się przemyślenia na temat relacji pomiędzy uczniami i rodzicami, co sugeruje, że interakcje na tej linii nie były przez uczestników porad uznawane za pierwszoplanowe przy myśleniu o poprawie sytuacji w polskiej szkole.

Brak zaufania i szacunku

Daleki od pożądanego poziom zaufania pomiędzy wszystkimi grupami aktorów w szkole był wspomniany na 41 naradach zarówno w formie diagnozy, jak i propozycji, by go poprawić. Brak wzajemnego zaufania wiąże się przede wszystkim z brakiem przekonania o kompetencjach innych grup i najczęściej odnosi się do nauczycieli, rzadziej do kompetencji wychowawczych rodziców. Innym wymienianym powodem jest zakładanie złych intencji po stronie pozostałych aktorów (największa podejrzliwość występuje w relacjach nauczyciele-rodzice i uczniowie-nauczyciele).

Brak zaufania do nauczycieli (do ich wiedzy, umiejętności itp.). [Łódź, SP nr 199]

Wartości kluczowe w szkole: wzajemne zrozumienie, szacunek i przede wszystkim zaufanie – warto organizować w szkole warsztaty na ten temat. [Białystok, Fundacja SocLab i partnerzy]

W tym kontekście szczególnie ważny wydaje się postulat zbudowania przekonania, że wszyscy aktorzy w procesie edukacji mają zbieżne cele. Obecnie takiego przekonania brak, a zdaniem uczestników porad szczególnie rodzice i nauczyciele spodziewają się po sobie nawzajem braku współpracy, krytyki i defensywnych postaw. Co ważne, brak elementarnego zaufania utrudnia wspólne działania na rzecz realizacji misji szkoły w kształcie, jaki postulowano na naradach.

[Jak powinno być:] Wiemy, że gramy do jednej bramki, mamy wspólny cel, którym jest dobro dziecka, jesteśmy SOJUSZNIKAMI. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Odpowiedzią na brak zaufania i szacunku powinno być ujawnianie wspólnych celów rodziców i nauczycieli w procesie rozwoju ucznia. [Lublin, TWWP]

Elementem, którego obok zaufania najczęściej brakuje i który należałoby rozwijać we wzajemnych relacjach nauczycieli, rodziców i uczniów, jest szacunek (51 sprawozdań). Najczęściej podkreślany był brak szacunku do nauczycieli, zarówno ze strony uczniów, jak i rodziców (37 porad). Szczególnie wskazywano tu na rolę rodziców – w negatywnym sensie, jako winnych pozbawionych szacunku zachowań dzieci, oraz w pozytywnym – jako kluczowych sprzymierzeńców w budowaniu odpowiedniego podejścia młodzieży do kadry dydaktycznej (21 porad). Najczęściej powtarzającym się problemem były tu sytuacje, w których rodzice przy dzieciach negatywnie komentowali pracę nauczycieli, a niekiedy wręcz się z nimi kłócili w obecności uczniów. Gdy brakuje tak elementarnego składnika relacji jak szacunek, trudno

mówić też o pożądanym autorytecie nauczycieli (wątek nauczycielskiego autorytetu był poruszany w 20 sprawozdaniach, bardziej szczegółowo został omówiony w rozdziale poświęconym nauczycielom).

Brak szacunku do nauczyciela często wynosi się z domu, uczniowie zachowują się w szkole, tak jak ich rodzice. [Luboń, SP nr 1 i 2]

Wzrost szacunku do zawodu – odbudowa zaufania (rodzic odgrywa w tym ogromną rolę). [Łódź, MKS]

W kilku wypadkach przyczyn braku poważania dla nauczycieli upatrywano w ich własnych postawach. Odnosząc się do uczniów bez należytego szacunku, przekazują im oni niewłaściwy wzorzec relacji w szkole (8 podsumowań). W jednostkowych przypadkach była mowa o takim odwzajemnionym lekceważeniu także na linii nauczyciele-rodzice.

Problem związany z szacunkiem, zdaniem części uczestników narad, może też wynikać z niskich pensji, które umniejszają społeczny prestiż zawodu nauczyciela (6 narad). Zdaniem części uczestników narad brak odpowiedniego poważania dla zawodu i dla samych nauczycieli wynika także z braku wiedzy o warunkach ich pracy i niezrozumienia liczby i trudności zadań, jakimi są obarczeni (7 narad).

Szacunek do nauczycieli jest pochodną tego, ile szacunku nauczyciele okazują uczniom. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Trzeba więcej i lepiej wyjaśniać rodzicom, jak funkcjonuje szkoła. [Łódź, ZSP nr 5]

Szwankująca współpraca w trójkącie nauczyciele–uczniowie–rodzice

Wzajemne animozje prowadzą do braku współpracy i „wspólnego frontu” w dydaktyce i wychowaniu. Uwagi dotyczące **niewystarczającego współdziałania w ramach szkoły** zgłaszano na 55 naradach. Spośród nich aż na 44 pojawił się wątek niezadowolającej współpracy rodziców ze szkołą. Braki dotyczyły tu w szczególności aspektu wychowawczego, ale pojawiał się też wątek konieczności zwiększenia udziału rodziców w procesie dydaktycznym (poprzez wzięcie na siebie części odpowiedzialności za motywację i wyniki dzieci, ale też np. współorganizację wydarzeń i udział w gościnnych lekcjach w szkole). Współpraca ta powinna też być stała, a nie jak w tej chwili, prowadzona tylko w nagłych, kryzysowych sytuacjach.

Chcielibyśmy współpracy opartej na szacunku i zaufaniu. [Wyszków, osoby prywatne]

Niezbędna jest współpraca wszystkich podmiotów i jeden front nauczycieli i rodziców. [Kraków, Miejskie Centrum Dialogu]

Brak wspólnego frontu nauczycieli i rodziców wobec uczniów, zaangażowanie rodziców tylko w sytuacjach „kryzysowych”. [Gdańsk, XV LO]

Objawem braku współpracy łączonym też ściśle z brakiem wzajemnego szacunku w szkole były dla uczestników narad **roszczeniowe postawy** (37 sprawozdań). Nierealistyczne i nieuzasadnione oczekiwania pojawiają się szczególnie po stronie rodziców i są zwykle związane z cedowaniem na szkołę obowiązków wychowawczych, a w dalszej kolejności dotyczą wyników dzieci w nauce i poziomu zaangażowania nauczycieli. Zdaniem znaczącej części uczestników

narad niektórzy rodzice oczekują, że to szkoła weźmie odpowiedzialność za wszystkie aspekty rozwoju dziecka, i chcą rozliczać nauczycieli z realizacji tych oczekiwań, przy często niewielkim własnym zaangażowaniu i małej wiedzy o edukacji własnych dzieci. W pojedynczych przypadkach wskazywano, że roszczeniowe nastawienie rodziców przekłada się też na postawy dzieci.

Rodzice są roszczeniowi i podważają autorytet szkoły, często nie rozumiejąc tego, co się dzieje w szkole, i tego, że nauczyciele są ich partnerami w wychowaniu. [Kraków, Miejskie Centrum Dialogu]

Postawa życzeniowa rodziców – należy mi się. [Lublin, TWWP]

Rodzice oczekują, że nauczyciel wychowa ich dzieci, że nauczy i rozwiąże problemy, nawet te rodzinne. [Grudziądz, grupa nieformalna]

Status społeczny nauczyciela bardzo się obniżył, ale oczekiwania uczniów i rodziców ciągle rosną. Rodzice oczekują, że będzie uczył i wychowywał, że będzie się całkowicie angażował w swoje obowiązki i życie społeczności, integrował się, szanował dzieci, aktywnie motywował do nauki, nie był tylko komentatorem i podawcą wiedzy. Trudno sprostać tym oczekiwaniom. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Pojawiającym się kilkakrotnie przejawem roszczeniowości i nierealistycznych wymagań był zanik poszanowania dla prywatnego czasu nauczycieli (7 sprawozdań). Pojawiły się głosy, że nauczyciele czują się zobowiązani, żeby być dostępnymi dla rodziców niemal całą dobę, co wzmacnia z jednej strony frustrację nauczycieli, a z drugiej – przekonanie rodziców o usługowej roli nauczyciela.

Pozycja służebna nauczyciela – ma być bardzo dyspozycyjny dla uczniów i rodziców, również poza czasem pracy w szkole (np. telefony wieczorami od rodziców). [Białystok, Fundacja SocLab i partnerzy]

Rodzice problem wychowania cedują na nauczycieli, nie potrafią wprost przedstawić w spokojny sposób swoich uwag, kontaktują się od razu z dyrektorem, to budzi w nauczycielach złość, niechęć do zmian, rozczarowanie. Uczniowie często czują się postawieni między młotem a kowadłem. [Gdańsk, SP nr 27]

Warto przy tym zauważyć, że omawiany brak aktywności „roszczeniowych rodziców” niekiedy nie jest wyłącznie ich winą. W 17 sprawozdaniach z narad zauważono, że rodzice mogą odsuwać się od szkoły, ponieważ są tam marginalizowani i nie mają głosu w sprawie edukacji i wychowania własnych dzieci. Brak realnego wpływu, miejsca na rozmowę i wspólne decyzje dotyczące szkoły rzutują na relacje: w takiej sytuacji rodzice nie angażują się we wspólne działania i realizację misji szkoły, a w dłuższej perspektywie mogą dochodzić do wniosku, że pozostaje im tylko komunikowanie i egzekwowanie swoich oczekiwań, odczytywane przez nauczycieli jako roszczeniowość (piszemy też o tym w kolejnym rozdziale).

Brak inicjatywy współpracy z rodzicami ze strony szkoły, rodzic w roli petenta. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

Grono osób, które gotowe są aktywnie działać/współpracować, jest bardzo niewielkie. Są to głównie rodzice dzieci z klas młodszych, którzy z każdym rokiem

wykruszają się, tak, że w najstarszych klasach już mało kto wspiera szkolne inicjatywy. [Warszawa, Nieformalna grupa rodziców]

Brak wspólnego wypracowywania rozwiązań czy kierunków pracy – spotkania z rodzicami są głównie informacyjne. [Grudziądz, grupa nieformalna]

Przyczyny problemów – brak czasu i umiejętności komunikacyjnych

Najważniejszym czynnikiem wpływającym na niewłaściwy kształt relacji w społecznościach szkolnych jest braku czasu. Nie pozwala on nauczycielom na budowanie kontaktów, wzajemne poznanie się i zawiązanie relacji z rodzicami (23 podsumowania). W sprawozdaniach szczególnie często podkreślano brak czasu nauczycieli na znaczące, wykraczające poza standardowe ramy kontakty z uczniami i nieco rzadziej z rodzicami. Jako przyczyny braku czasu wymieniano przede wszystkim przeładowaną podstawę programową (o czym była mowa we wcześniejszym rozdziale), nadmiar obowiązków biurokratycznych i zbyt liczne klasy.

Brak czasu na indywidualne spotkania nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic. [Opole, PSP nr 1]

Nauczyciel mało rozmawia się z uczniami z braku czasu i dużej liczby uczniów. [Podkowa Leśna, Podkowińskie Liceum Ogólnokształcące]

Przeładowana podstawa programowa źle wpływa na relacje n(auczyciel)–u(czeń). [Poznań, SP nr 11]

Brak czasu skutkuje tym, że brak fundamentalnego składnika relacji – możliwości wzajemnego poznania się nauczycieli, uczniów i rodziców. Anonimowość i brak indywidualnych kontaktów wspomniano na 14 naradach, a uwagi dotyczyły tu szczególnie nauczycieli, którzy w ograniczonym czasie spotykają się z dużymi grupami dzieci i rodziców. Brak indywidualnych spotkań skutkuje niezniuansowanym podejściem, a w konsekwencji pogorszeniem relacji, brakiem wzajemnego zrozumienia i przestrzeni do udanej współpracy. Wprost odpowiadającym na te wyzwania postulatem była personalizacja i indywidualizacja kontaktów, zgłaszana na 19 naradach. Za kluczowe uznano tu **częstsze indywidualne spotkania twarzą w twarz pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami**, spojrzenie na innych członków społeczności szkolnej jako na różnorodne jednostki raczej niż homogeniczną masę oraz branie pod uwagę różnych potrzeb i możliwości osób, z którymi wchodzi się w interakcje.

Uczymy duże grupy – anonimowość, mały kontakt z nauczycielem. [Stęszew, SP]

Docenianie indywidualnie dziecka, a nie porównanie z resztą klasy. [Lublin, Stowarzyszenie Civis Europea]

Brak czasu na realizację indywidualnych potrzeb uczniów, brak poczucia wspólnoty. [Łódź, nauczyciele]

Jako element, który pogłębił problemy w tym obszarze i oddalił od siebie rodziców i nauczycieli, wymieniane były dzienniki elektroniczne, które „zwolniły” rodziców z obowiązku bywania na zebraniach i spotkaniach z nauczycielami, a dodatkowo stały się narzędziem kontroli nad dziećmi i nauczycielami (7 podsumowań). Nie były one przy tym oceniane jednoznacznie negatywnie – w 5 podsumowaniach doceniono je jako skuteczny środek komunikacji.

Na 23 naradach wśród omawianych tematów znalazły się szeroko rozumiane problemy z komunikacją w trójkącie nauczyciele–uczniowie–rodzice. W szczególności wskazywano na brak przepływu informacji oraz niewłaściwy kształt komunikatów (w szczególności skupienie na negatywach, niejasne wyrażanie wzajemnych oczekiwań). Problemem w tym obszarze jest też brak kompetencji miękkich u nauczycieli, rodziców i uczniów – ich niewystarczający poziom lub potrzebę dodatkowego ich rozwijania (także na dodatkowych kursach i wspólnych warsztatach) zaznaczono w 14 podsumowaniach.

Niskie kompetencje psych-ped. rodziców i nauczycieli. [Lublin, TWWP]

Nieprzystosowanie nauczycieli do rozmów. [Lublin, III LO]

[Postulat:] Lepsza współpraca i częstszy kontakt między stronami, wspólne wypracowanie zasad współpracy, np. poprzez szkolenia i warsztaty, potrzeba zmian systemowych i prawnych, doskonalenie umiejętności rozmawiania. [Stęszew, SP]

W szkole potrzebna jest praktyczna nauka relacji społecznych, komunikacji, kompetencji miękkich (w tym empatii), w grupie rówieśniczej, pomiędzy uczniami w różnym wieku i pomiędzy uczniami i nauczycielami. [Żółwin, SP]

Sposobu na poprawę sytuacji związanej z komunikacją uczestnicy narad upatrywali w **upowszechnieniu rozmów pomiędzy wszystkimi członkami społeczności szkolnej** (41 dokumentów). W podsumowaniach znalazły się też wskazówki dotyczące zmian w formach i obszarach komunikacji: większą otwartość sugerowano na 15 naradach, a na 10 podkreślano, że komunikacja uczniów, rodziców i nauczycieli powinna być bardziej szczerą. 7 razy pojawiły się wskazania, że w kontaktach powinno pojawić się więcej pozytywnych komunikatów – szczególnie związanych z docenianiem i wyrażaniem wzajemnej wdzięczności. Zaproponowano też szereg rozwiązań technicznych, które miałyby służyć wzmocnieniu takiego dialogu (np. skrzynka do komunikacji między uczniami a nauczycielami i organizacja forum uczniowskiego).

**partnerska
swobodna
indywidualna
umiejętnie prowadzona
o pozytywach
otwarta
szczerą
trójstronna N U R
o problemach
o emocjach
wychowawcza**

Najczęstsze określenia, jaka powinna być rozmowa w szkole, zawarte w sprawozdaniach z narad

W 10 sprawozdaniach wskazano na istotne zastrzeżenia do pracy nauczycieli, którzy niesprawiedliwie traktują uczniów (szufladkowanie, faworyzowanie grzecznych). W 8 podsumowaniach zwrócono też uwagę na rażącą asymetrię w relacjach i wykorzystywanie

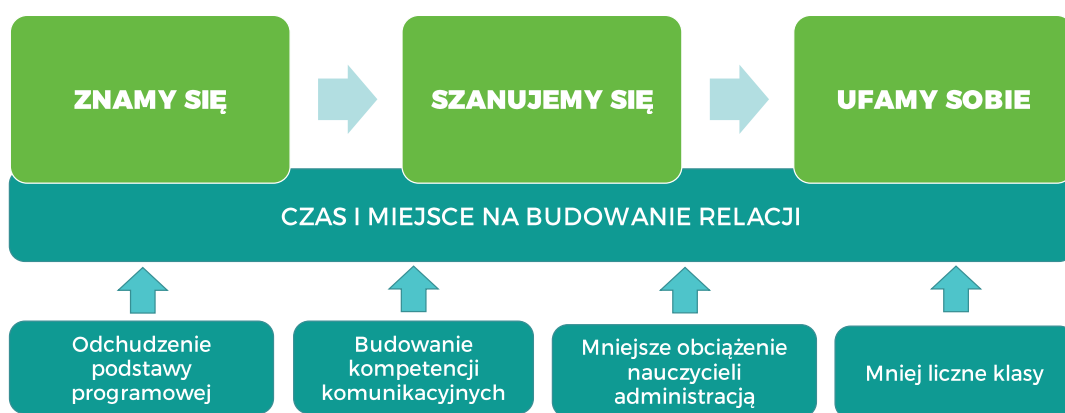
przez nauczycieli uprzywilejowanej pozycji w stosunku do uczniów – wprowadzanie „rządów silnej ręki”, niezwracanie uwagi na zdanie uczniów, a nawet celowe wzbudzenie w nich strachu.

Faworyzowanie lepszych uczniów: dzieci nauczycieli, dzieci rodziców o lepszym statusie społecznym. [Łabiszyn, SP]

Niektórzy nauczyciele skupiają się na jednostkach (tych wybitnych i tych sprawiających problemy) kosztem całej klasy, zaniedbują pozostałych uczniów. [Poznań, SP nr 11]

Liczy się tylko zdanie nauczyciela, zdanie własne uczniów nie jest dopuszczane (albo jeśli zostanie dopuszczone, to ma to negatywne konsekwencje). [Żółwin, SP]

Droga do lepszych relacji: poznać się – wzajemnie szanować – zaufać



Graf obrazujący warunki dobrych relacji w szkole

Podstawa relacji – poznać się nawzajem

W kontekście wzajemnego poznania się przez uczniów, nauczycieli i rodziców na naradach podkreślany był **wątek zacieśnienia relacji poprzez wspólne spędzanie czasu, integrację** (24 podsumowania) **i częstsze spotkania** (27 podsumowań).

Proponowanymi na naradach sposobami na integrację były przede wszystkim wspólne działania nauczycieli, rodziców i uczniów, wspólne zebrania (z udziałem wszystkich grup), a także częstsze spotkania organizowane w celach integracyjnych. Szczególnie integracja z rodzicami (a tym samym zwiększenie ich zaangażowania w sprawy szkoły) powinna być zdaniem uczestników narad zapewniona przez częstsze i bardziej wartościowe bezpośrednie kontakty ze szkołą, np. dzięki częstszym zaproszeniom na imprezy czy lepiej zorganizowanym zebraniom (poświęconym nie tyle informowaniu, co dyskusji i wspólnemu podejmowaniu decyzji).

Lepszej integracji i częstszych, bardziej znaczących spotkań uczestnicy narad oczekiwali też na linii nauczyciele-uczniowie. Kilkukrotnie zauważono, że skutecznym sposobem na integrację są wspólne wyjazdy oraz nieformalne spotkania w swobodnej atmosferze, najchętniej organizowane

po lekcjach (choć ta propozycja wydaje się trudna do pogodzenia z postulatami całkowitego unormowania czasu pracy nauczycieli i zamknięcia jej w 40 godzinach tygodniowo).

Jest potrzeba większej integracji, którą można osiągnąć poprzez wspólnie podejmowanym działaniom angażującym wszystkie strony. [Stęszew, SP]

Spotkania Kapituły Uczniowskiej, Rady Rodziców i przedstawicieli Rady Pedagogicznej razem, w jednej przestrzeni i czasie – poznanie swoich potrzeb, dość porozumiewania się wyłącznie przez pisma. [Poznań, Grupa związana z LO im. św. Marii Magdaleny]

Popołudniowe spotkania ocieplą atmosferę i zbudują nową relację nauczyciel–uczeń. (...) Imprezy integracyjne, lekcje otwarte dla rodziców, pikniki, spotkania [Chełmno, SP nr 2]

Raz w miesiącu organizacja Dnia dla Wychowawcy, kiedy cała klasa wraz z nauczycielem może spędzić razem dzień w dowolny sposób – edukacyjny, kulturalny, sportowy, co może sprzyjać integracji. [Poznań, Grupa związana z LO im. św. Marii Magdaleny]

Poznanie się jest pierwszym krokiem do budowania kolejnego stopnia relacji: wzajemnego zrozumienia i empatii wobec siebie nawzajem (postulaty rozwijania takich postaw znalazły się w 21 dokumentach). W podsumowaniach wskazywano, że w największym stopniu brakuje ich w stosunku nauczycieli do uczniów. Jednocześnie nauczyciele byli często identyfikowani jako ci, którzy empatii i zrozumienia szczególnie potrzebują.

Nauczyciel powinien wykazywać się większą empatią, wsparciem, zrozumieniem w kierunku ucznia. [Gdańsk, VIII LO]

Edukacja to relacja, szkoła miejscem budowania relacji opartych na wzajemnym zaufaniu, szacunku i empatii. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Roszczeniowość (dwustronną: nauczyciel wymaga, rodzic oczekuje) powinna zastąpić relacją opartą na zrozumieniu i zaufaniu. [Ruda Śląska, grupa nieformalna]

Właściwe relacje – lepsza współpraca

Na 31 naradach zgłoszono postulaty wzmocnienia współpracy i wypracowania prawdziwego partnerstwa na linii nauczyciele–rodzice i szerzej – w całej społeczności szkolnej (choć postulat partnerskich relacji nauczycieli i uczniów nie spotkał się z powszechną akceptacją). Panuje zgoda, że współpraca ta powinna mieć na celu wspólne dążenie do realizacji celów zbieżnych z zarysowaną we wcześniejszym rozdziale misją szkoły. Najczęstsze postulaty dotyczyły **współdziałania w wychowaniu dzieci**, ale w części podsumowań zauważano, że współpraca powinna iść dalej. Sugerowano m.in. włączanie rodziców w życie szkoły poprzez udział w wydarzeniach, organizację wycieczek wspólnie z nauczycielami i uczniami, ale także – co wydaje się ważne z punktu widzenia kluczowych w tym obszarze wyzwań – w procesy decyzyjne zachodzące w placówkach.

Współtworzenie szkolnych inicjatyw z rodzicami (wspólne kształtowanie wewnętrznych przepisów czy koncepcji szkolnych wydarzeń). [Warszawa, SP nr12]

Rodzice jako współgospodarze szkoły i współodpowiedzialni przy rozwiązywaniu problemów. [Świebodzice, SP nr 2]

Program wychowawczo-profilaktyczny tworzony wspólnie przez nauczycieli, rodziców i uczniów, działanie rodziców i nauczycieli „równym frontem” dla dobra dziecka. [Łódź, SP nr 51]

dbanie o wspólną przestrzeń
wyznaczanie kierunków działań
decydowanie o szkole
ustalanie zasad
budowanie autorytetu nauczyciela
wychowywanie
organizacja
decydowanie o kierunkach edukacji
dydaktyka
rozwiązywanie problemów

Obszary, w których warto rozwijać współpracę najczęściej wskazywane podczas narad

Większość zgłaszanych na naradach postulatów dotyczących poprawy relacji odnosiła się do zmiany indywidualnych postaw i sugerowała zmiany na poziomie zaangażowania i działań jednostek. Pojawiła się jednak niewielka pula postulatów sugerujących wprowadzenie zewnętrznych rozwiązań normujących i korygujących zachowania stron relacji w szkole.

Stosunkowo częste były propozycje dotyczące poprawy relacji w szkole poprzez wzmocnienie roli regulaminów i zasad. W tym obszarze na 14 naradach zgłoszono potrzebę ściślejszego przestrzegania reguł – zarówno tych formalnych, jak i ustalonych w mniej formalnym kontekście w trójkącie nauczyciele–uczniowie–rodzice. Jednym z powtarzających się tu postulatów było wzmocnienie stojących za statutami i regułami sankcji. Innym wątkiem związanym z regulacją relacji były propozycje tworzenia dodatkowych kodeksów, kontraktów lub zasad – ten temat podniesiono na 15 spośród sprawozdanych narad. Najczęściej w tym kontekście proponowano wspólne wypracowywanie i zatwierdzanie takich dodatkowych/nowych zasad współegzystencji w gronie osób, które mają im podlegać (proponowane na 9 naradach). Poprawę miałyby też wywołać podpisywanie zawierających sankcje kontraktów pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami (proponowane w 5 sprawozdaniach).

Zarówno rodzice, uczniowie, jak i nauczyciele stwierdzili, że (w) szkole powinny zostać jasno rozpisane racjonalne zasady, a konsekwencje powinny być wyciągane wobec każdego członka społeczności. [Warszawa, XIV LO]

Konieczne jest stałe przypominanie obowiązujących norm w rozmowach z rodzicami, umawianie się z nimi na wspólne zasady obowiązujące wszystkich i ich spisywanie (tworzenie kodeksów dobrych praktyk). [Warszawa, SP nr 12]

Rodzic powinien zobowiązać się do stałej współpracy z nauczycielami, wychowawcą pedagogiem i innymi pracownikami szkoły dla dobra dziecka. (Może na początku edukacji w szkole powinien być podpisywany swego rodzaju kontrakt między rodzicami a szkołą?). [Czempiń, SP]

Wypracować narzędzia do egzekwowania przestrzegania norm i zasad obowiązujących w szkole, w ten sposób zapewnione zostanie poczucie bezpieczeństwa wszystkim uczniom. [Łódź, SP]

Trzeba przy tym zaznaczyć, że opinie dotyczące regulaminów i zasad nie były jednoznaczne – w co najmniej 6 sprawozdaniach znalazły się uwagi obarczające nadmierną regulację życia szkolnego winą za niewłaściwy kształt relacji w szkole. Sugerowano, że zbyt ustrukturyzowane kontakty są sztywne i nieautentyczne. Pojawiały się też opinie, że regulaminy są celowo zbyt skomplikowane, opresyjne i przez to prowadzą do zdeformowania relacji.

Dobra rozmowa z uczniami jest ważniejsza od regulaminu, regulaminy pełnią funkcję „straszaków” na uczniów. [Luboń, SP nr 1 i 2]

Wedle części sprawozdań w naprawie relacji znacząco mogliby pomóc zewnątrzni eksperci – na dodatkowych etatach w szkole lub zatrudniani na szczególne okazje psychologowie, szeroko rozumiani specjaliści od relacji interpersonalnych czy szczególnie często wspomniani mediatorzy. Łącznie potrzebę zwiększenia pomocy ze strony tego typu ekspertów zgłoszono na 27 naradach. Wedle większości wzmianek osoby te miałyby pełnić funkcje edukacyjne lub pomocowe, szczególnie w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Kilkukrotnie w takich ekspertach upatrywano szansy na obronę nauczycieli w zderzeniu z nieprzestrzegającymi statutów i podstawowych zasad dobrego wychowania uczniami i rodzicami. Wprowadzenie pomocy w zakresie kompetencji pedagogicznych i interpersonalnych poparli też uczestnicy towarzyszącej naradom ankiety – postulat, aby umożliwić w szkołach lepszy dostęp do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, poparło 97% uczestników badania.

Podniesienie świadomości ról i oczekiwań oraz zwiększenie otwartości i współpracy; do tego potrzebny jest mediator, pedagog, psycholog, instytucja zewnętrzna. [Warszawa, XIV LO]

Ktoś musi bronić nauczyciela przed samowolą ucznia i rodzica. [Świebodzin, Stowarzyszenie na rzecz edukacji „Pomost”]

Relacje a misja szkoły – cel: upodmiotowić uczniów

Sygnalizowane w obszarze relacji wyzwania odnoszące się do uczniów (brak znajomości ich potrzeb i osobowości, brak szacunku i zaufania do nich) wiążą się z odbieraniem im podmiotowości. Dotyczące tej kwestii wnioski i postulaty pojawiły się w 28 podsumowaniach. W sprawozdaniach podkreślano, że dzieci są infantylnie odbierane, jest im prawo do własnego zdania i decydowania o samych sobie, a ich opinie są umniejszane. **Tymczasem aby szkoła funkcjonowała prawidłowo, ucznia należałoby stawiać w centrum wszystkich działań i wzmacniać jego rolę.**

Zdecydowanie najśłabszą pozycję w trójkącie nauczyciele–uczniowie–rodzice mają uczniowie, i często okazują to brakiem zainteresowania życiem szkoły czy szacunku do nauczycieli. [Filadelfia, Klub Polskich Studentów Uniwersytetu Pensylwanii]

Brak zaufania do uczniów, do ich możliwości, intelektu itd. Infantylnie odbieranie dzieci. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Nauczyciel lekceważy ucznia, nie widzi w nim partnera. [Wrocław, Fundacja Dom Pokoju]

W takiej optyce właściwe relacje w szkole są ściśle powiązane z faktyczną realizacją misji szkoły (rozumianej jako przygotowanie uczniów do dorosłego życia). Upodmiotowieniu uczniów może służyć dostrzeganie ich zdania i przyznawanie mu znaczenia równorzędnego ze

zdaniem nauczycieli i rodziców. Wzmocnieniu pozycji dzieci w relacjach miałyby też służyć dostrzeżenie i dowartościowywanie ich pasji, włączanie ich w projektowanie przestrzeni szkoły i w decydowanie o kierunkach własnej edukacji (np. przez wybór lektur szkolnych i realizowanych przedmiotów). Szczególnym elementem budującym podmiotowość uczniów może być wspomniana na 11 naradach samopomoc uczniowska, w ramach której uczniowie mogą nie tylko budować swoje poczucie własnej wartości, ale też wzmacniać relacje w grupie rówieśniczej. Pojawiły się też propozycje dotyczące zwiększenia roli samorządu uczniowskiego i stworzenia budżetów uczniowskich.

W kontekście realizacji misji szkoły podkreślano, że im większa sprawczość młodzieży, tym skuteczniej rozwijają się u nich pożądane umiejętności i postawy: krytycznego myślenia, samodzielności i odpowiedzialności. Z drugiej strony, brak podmiotowości uczniów sprzyja ich zniechęceniu do systemu edukacji.

Szkoła powinna wzmacniać uczniów, dawać im siłę, sprawczość, nie przeszkadzać w rozwijaniu ciekawości poznania. [Warszawa, MAL Dwa Jelonki]

Upodmiotowienie ucznia, traktowanie jako wartości samej w sobie, celem powinno być wspieranie jego rozwoju (rozumianego jako lepsze rozumienie siebie). [Wrocław, Fundacja Dom Pokoju]

Specjalne postulaty

W kontekście treści nauczania jako pomysły odważne, zmuszające do myślenia wybraliśmy następujące:

Maximum zaufania: uczniowie sami usprawiedliwiają swoje nieobecności, uczniowie mogą uczestniczyć w zebraniach rodziców. [Warszawa, VI LO im. Tadeusza Reytana]

Powinny być kilkurazowe spotkania „adaptacyjne” nie tylko dla dzieci, ale i rodziców, aby wyłonić z tego grona liderów, którzy „pociągną” innych rodziców do działania na rzecz szkoły i dzieci. [Luboń, SP nr 1 i 2]

Zmiana prawa tak, aby rodzice wskazani przez szkołę mieli obowiązek uczestniczenia w warsztatach podnoszących ich kompetencje wychowawcze. [ankieta na temat postulatów]

Partnerskie traktowanie uczniów i ich potrzeb (ruchowych, mentalnych) – odejście od kar i nagród na rzecz zainteresowania poznawaniem świata (to musi być połączone ze znacznymi podwyżkami pensji i selekcją nauczycieli na rzecz tych podchodzących do swojej pracy z pomysłem i pasją, a także szanujących uczniów) – musi być to połączone z odejściem od wymagania od nauczycieli efektów dotyczących zachowań dzieci: ciszy, braku ruchu, braku wymiany opinii i poglądów. [ankieta na temat postulatów]

Wyciąganie surowych konsekwencji wobec złośliwych, mściwych i nękających dzieci nauczycieli! [ankieta na temat postulatów]

Uwzględnijcie moje pasje. Zaczynajcie słuchać pomysłów. Pomagajcie w naszych sprawach. [ankieta na temat postulatów]

Weryfikowanie poprzez monitoring sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli, stosunku do ucznia opartego na szacunku do niego, pozbycie się motywacji opartej na szantażu i tresurze. [ankieta na temat postulatów]

Komentarz eksperta: Szkoła jest miejscem, w którym spotykają się trzy grupy: nauczyciele, uczniowie i rodzice. Każda z nich w innej roli, ale wszystkie zainteresowane rozwojem uczniów. Ten rozwój może być różnie rozumiany. Nauczyciele, jako funkcjonariusze systemu, raportują o rozwoju na podstawie przerobionych tematów, ocen, wyników testów itp. Rodzice, w naturalny sposób, mają tendencję do koncentrowania uwagi na indywidualnym rozwoju (i osiągnięciach) swoich dzieci, nie przywiązując wagi do postępów klasy i szkoły. Uczniowie muszą odnajdywać się pomiędzy wymaganiami nauczycieli a ambicjami (lub ich brakiem) rodziców i rozsądnie funkcjonować w grupach koleżeńskich.

Szkoła dobrze funkcjonuje, jeśli wszystkie trzy grupy mają poczucie, że działają wspólnie. Koniecznymi warunkami współdziałania jest zidentyfikowanie oczekiwań, uzgodnienie wspólnych celów, przyjęcie planów działania, ustalenie zasad współpracy i komunikacji. Jediną drogą dojścia do takiego stanu rzeczy jest spotkanie i rozmowa. Ale to jest trudne, bo przedstawiciele poszczególnych grup przychodzą ze swoim bagażem doświadczeń, wyobrażeń, uprzedzeń. Często, jak wynika z porad, brakuje wzajemnego szacunku, a bez tego nie można mówić o kluczowym warunku współpracy, jakim jest zaufanie. Zaufanie nie jest dane, buduje je się powoli.

Narady pokazały, jakie są problemy i bariery w komunikacji i współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów. Ale również, że rozmowa (narada) jest możliwa, a nawet oczekiwana (we wszystkich sprawozdaniach inicjatywę porad – to, że doszło do rozmowy – oceniano bardzo wysoko) i może być produktywna.

Żeby współpraca nie ograniczyła się do jednorazowego spotkania, ważne jest odblokowanie i uwiarygodnienie istniejących kanałów komunikacji i ram współpracy: spotkań z rodzicami, dzienników elektronicznych, rad rodziców, rad szkoły, samorządu uczniowskiego. To znów nie jest łatwe. Bardzo ograniczony jest zakres spraw, o których mogą decydować rodzice i uczniowie, a także reprezentujące ich rady.

7. Rola szkoły w środowisku lokalnym

Rola szkoły w lokalnej społeczności stanowiła jedno z pięciu zagadnień, dla których podczas narad przeznaczony był oddzielny stolik tematyczny. Mimo to, nie we wszystkich podsumowaniach (choć w zdecydowanej większości – 65 z 67) znaleźć można omówienie tego tematu. Zwraca uwagę mniejsza niż w przypadku pozostałych zagadnień objętość tekstu poświęcona tej roli szkoły (tylko 12% treści wszystkich podsumowań, podczas gdy wątki o tym, czego uczy szkoła oraz jak uczymy i wychowujemy – często omawiane wspólnie – zajmują łącznie 42% tekstu, a pozycja i oczekiwania wobec nauczycieli – 23%). Oczywiście zrozumiałe wydaje się, że debatujący swoją uwagę skierowali przede wszystkim na inne, pilniejsze wyzwania stojące obecnie przed polskim systemem edukacji. Niemniej, także w tym obszarze zauważyć można interesujące propozycje zmian i rozwoju na przyszłość, choć cechuje je większe niż w przypadku innych tematów rozproszenie.

Materiał dotyczący roli szkoły w środowisku lokalnym staraliśmy się analizować, uwzględniając różnice pomiędzy wielkością miejscowości, w której odbyła się narada. W tym celu podzieliliśmy podsumowania na cztery grupy: wieś i miejscowości poniżej 20 tys. mieszkańców (11 podsumowań), miasta od 20 do 100 tys. mieszkańców (12 podsumowań), miasta od 100 do 500 tys. mieszkańców (9 podsumowań) oraz największe – powyżej 500 tys. mieszkańców (34 podsumowania)⁶. Jak się okazało, różnice pomiędzy diagnozą i postulatami adresowanymi przez poszczególne grupy nie są duże. Wskazujemy je więc tam, gdzie są wyraźne.

Szkoła otwarta na współpracę

W 22 podsumowaniach **postulowano, by szkoła była otwarta na lokalną społeczność** – podobny postulat miało 88% respondentów ankiety. Z jednej strony chodzi o fizyczną dostępność budynku szkoły (lub jego części), najchętniej codziennie w godzinach popołudniowych:

Infrastruktura szkolna [powinna być] udostępniana dzieciom i dorosłym. Ewentualne ograniczenia wiążą się z bezpieczeństwem korzystających i odpowiedzialnością za nie, ale nie stanowią przeszkód nie do przejścia. Istotna jest również kwestia poszanowania mienia – udostępnianie, zwłaszcza boisk, wiąże się z regularnymi zniszczeniami i zaśmiecaniem terenu. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Szkoła jest zamknięta po południu, w weekendy, wakacje – dlaczego? Bo są problemy biurowe – potrzeba opiekuna do dzieci, sprzętaczki, brakuje pieniędzy dla tych, którzy chcą pracować na rzecz społeczności. [Białystok, Fundacja Soc Lab i partnerzy]

Z drugiej zaś strony, wiele uczestników narad oczekiwało od społeczności szkolnej większej współpracy z jej otoczeniem: rodzicami i dziadkami, lokalnymi przedsiębiorcami

⁶ W tym podziale nie znalazło się podsumowanie narady odbywającej się w gronie polskich studentów zagranicznej uczelni - jako niepasujące do tak przyjętego kryterium.

i samorządowcami, instytucjami i organizacjami. W przypadku każdej z tych grup współpraca może oczywiście objawiać się nieco inaczej i dotyczyć odmiennych obszarów. I tak, dyskutujący oczekiwali, że rodzice (a niekiedy również pozostali członkowie rodziny, np. dziadkowie i babcie) będą włączali się w organizację wydarzeń i uroczystości szkolnych oraz klasowych oraz dzielili się posiadanymi kompetencjami, np. w formie tematycznych warsztatów, spotkań lub zajęć dodatkowych. Z diagnozy postawionej przez uczestników wynika, że aktualnie sytuacja znacząco odbiega od pożądanego stanu. Debatujący – co ciekawe, w głównej mierze właśnie rodzice – dostrzegają jednak dwojake przyczyny tej sytuacji, działające jak sprzężenie zwrotne: czasem propozycje zaangażowania się ze strony rodziców bywają przez nauczycieli ignorowane lub też jest na nie niewielka przestrzeń. Innym razem to rodzice nie są zainteresowani życiem szkoły.

Działania zbyt silnie zależą od szkoły, która odpowiada za pomysł, temat, przebieg, ramy organizacyjne itp. Rolą rodziców jest – w znacznym stopniu – jedynie uczestnictwo i realizowanie wyznaczonych przez szkołę zadań („to kto w tym roku upiecze ciasta? proszę się zgłaszać”, „czy jacyś tatusiowie mogliby zgłosić się do przewiezienia dekoracji i ustawienia sali?” [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Szkoły są otwarte na propozycje działań ze strony uczniów i rodziców, ale propozycji takich praktycznie nie ma. Zaangażowanie rodziców pozostaje głównie w sferze deklaracji. [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Nie wykorzystuje się potencjału rodziców oraz dziadków. Zdarzają się sytuacje, kiedy rodzic proponuje zorganizowanie warsztatów dla uczniów, a nauczyciele nie chcą z takich propozycji korzystać. Wiele babć i dziadków posiada umiejętności, którymi chętnie podzieliliby się z uczniami, dysponują również wolnym czasem i chęciami. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Rodzice nie mają wpływu na szkołę, nie czują się współgospodarzami szkoły [Gdańsk, co-work Gdańsk Wrzeszcz]

W efekcie zbyt duża odpowiedzialność za inicjowanie i organizację wydarzeń szkolnych spoczywa na nauczycielach. Tymczasem jest to dla nich dodatkowa aktywność, która powinna być – a zdaniem debatujących nie jest – rozliczana w ramach pensum lub opłacana dodatkowo (o czym więcej we wcześniejszym rozdziale). Co więcej, zarówno w mniejszych, jak i większych miejscowościach kilkakrotnie dostrzeżone zostało kolejne wyzwanie: nauczyciele nie wywodzą się z lokalnej społeczności, nie znają jej potrzeb ani specyfiki. Pracują w kilku szkołach i nie są związani z bezpośrednim otoczeniem szkoły. Tym trudniejsze jest więc dla nich nawiązywanie lokalnej współpracy czy też promocja szkolnych imprez. Dlatego jeden z postulatów mówił o zatrudnieniu przez szkołę osoby, która zajmie się organizacją imprez, uroczystości, wydarzeń czy zajęć dodatkowych.

Sytuacja zmusza nauczycieli do pracy w kilku szkołach, przez co nie identyfikują się z żadną z nich, nie tworzą oferty dodatkowych zajęć, nie mają czasu na spotkania z rodzicami i nie są w stanie zaangażować się w działalność społeczną. (...) Nauczyciel powinien być pełnoetatowym pracownikiem JEDNEJ szkoły, aby móc się zidentyfikować ze środowiskiem i angażować w życie społeczne. Stałby się wtedy kreatorem zmian w środowisku. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

„Tymczasowość” i „wykorzenienie” nauczycieli → za dużo miejsc pracy i za dużo klas. [Gdańsk, co-work Gdańsk Wrzeszcz]

Działalność promocyjna, marketingowa, organizacja wycieczek i udziału szkoły w życiu społecznym jest po stronie Dyrekcji i Nauczycieli. (...) Powinien być dodatkowy pracownik zajmujący się promocją, marketingiem, kontaktami ze społecznością lokalną, rozpoznawaniem lokalnych potrzeb i zasobów, przygotowaniem międzyinstytucjonalnych projektów, organizacją wycieczek.
[Żółwin, SP]

Zespoły uczestniczące w naradach dostrzegają też potrzebę partnerskiej współpracy z przedsiębiorcami i samorządowcami (łącznie 8 sprawozdań, głównie w miejscowościach powyżej 100 tys. mieszkańców). O ile wobec przedsiębiorców postuluje się nawiązanie współpracy merytorycznej (dzielenie się posiadanymi przez nich doświadczeniem oraz wiedzą), o tyle wobec samorządu oczekiwania koncentrują się na lepszej znajomości potrzeb szkoły, na zwiększeniu jej autonomii (przy jednoczesnym utrzymaniu współpracy), a także na wsparciu w upowszechnianiu organizowanych przez nią wydarzeń.

Wykorzystanie potencjału społeczności lokalnej przez uczniów. Np. można zwrócić się do firm IT o przeprowadzenie warsztatów z programowania. Istotne, by to sami uczniowie kierowali prośby do członków społeczności lokalnej. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Sieć współpracy z biznesem i lokalnymi firmami (szczególnie w szkołach branżowych). [Lublin, III LO]

Większość zgodna była również, że szkoła powinna mieć większą autonomię w decydowaniu o sposobie dysponowania swoimi zasobami i że powinna się tą autonomią dzielić z przedstawicielami uczniów, rodziców i mieszkańców.
[Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Uczestnicy narad dostrzegali także potrzebę budowania sieci współpracy z lokalnymi organizacjami pozarządowymi, klubami sportowymi i ośrodkami pomocy oraz instytucjami – bibliotekami, domami kultury. Znamienne, że uczestnicy niektórych narad postrzegali taką współpracę jako szansę na poszerzenie szkolnej oferty edukacyjnej (np. kształcenie umiejętności społecznych dzięki udziałowi w warsztatach organizowanych przez organizacje pozarządowe).

Szkoła powinna mieć rozwiniętą i sprawną komunikację z innymi podmiotami w środowisku lokalnym. [Wrocław, Fundacja Dom Pokoju]

Do rozważenia jest też koncepcja opcjonalnej nauki historii lokalnej, bliższej uczniom, we współpracy z lokalnymi instytucjami. [Kalisz, Cafe Calisia]

Promowanie wydarzeń dziejących się w szkole w gazetach lokalnych, na stronach urzędów – stworzenie kalendarium imprez. [Puszczynowo, Drużyna ZHP]

Kilkukrotnie pojawiło się też oczekiwanie nawiązania współpracy pomiędzy szkołami z danego regionu (miasta) w celu wymiany doświadczeń i podejmowania wspólnych działań, a nie typowej obecnie rywalizacji.

Budowanie integracji między szkołami (na terenie miasta), nie tylko konkursy. [Chełmno, SP nr 2]

Nawiązanie szerszej współpracy samorządu uczniowskiego z samorządami innych szkół – dzięki tej współpracy uczniowie zainteresowani jakimś obszarem, który nie jest w pełni

reprezentowany w szkole, mogliby włączyć się w działania (np. międzyszkolne festiwale w Czackim, Witkacym i Batorym). [Warszawa, XIV LO]

W pojedynczych podsumowaniach postulowano poszerzenie pola współpracy z lokalnym środowiskiem o wspólne podejmowanie decyzji na temat organizacji szkoły, np. wpływ na wybór dyrektora szkoły lub też udział w społecznych radach oświatowych:

Środowisko lokalne w dużo większym, być może decydującym stopniu powinno mieć wpływ na wybór dyrektora szkoły. [Świebodzin, Stowarzyszenie na rzecz edukacji „Pomost”]

Tworzenie społecznych rad oświatowych. [Lublin, TWWP]

Propozycja ta znalazła odzwierciedlenie w ankiecie towarzyszącej naradom. Postulaty „zwiększenie wpływu społeczności szkolnej na wybór dyrektora oraz zapewnienie przejrzystości procedury”, a także „obligatoryjne powołanie rady szkoły w każdej szkole” poparło odpowiednio 87% i 76% badanych. Równie popularny okazał się również postulat „zwiększenie autonomii i samorządności szkół. Popularyzowanie wspólnotowego zarządzania szkołą przez radę szkoły złożoną z przedstawicieli rodziców, nauczycieli i uczniów” (87,5%).

Na rzecz społeczności

Dwustronny przepływ, tzn. szkoła daje coś społeczności lokalnej, ale społeczność daje też coś od siebie, np. poprzez zorganizowanie przez rodziców jakichś ciekawych działań dla dzieci. [Lublin, SP nr 199]

Debatujący liczyli, że szkoła będzie wykorzystywać swoje zasoby (a więc nie tylko wspomnianą przestrzeń, ale i kapitał ludzki uczniów oraz nauczycieli) w celu podejmowania inicjatyw na rzecz środowiska lokalnego. Wyrażali oczekiwanie, że inicjatywy te będą integrowały społeczność (28 podsumowań), najczęściej poprzez uczestnictwo w otwartych wydarzeniach oraz imprezach organizowanych wspólnie ze szkołą (24 podsumowania), m.in. piknikach, festiwalach artystycznych i naukowych, turniejach, zawodach sportowych i imprezach charytatywnych.

Szkoły publiczne są instytucją lokalną o największym „zasięgu dotarcia”. Za sprawą obowiązku edukacyjnego gromadzą setki dzieci i rodziców, którzy, gdyby nie szkoła, zapewne nigdy by się nie poznali, a relacje zawiązane w szkołach, tak przez dzieci, jak ich rodziców, często pozostają żywe przez lata. W efekcie szkoła publiczna ma niezwykle potężną dla integrowania społeczności lokalnej, ale także informowania, edukowania i aktywizowania jej (choćby ze względu na sam, wspomniany na początku, zasięg). [Warszawa, nieformalna grupa rodziców]

Szkoła powinna dążyć do integracji środowiska np. poprzez organizację wydarzeń kulturalnych, turniejów sportowych, warsztatów dla mieszkańców. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Zdiagnozowanie i przemyślenie w najbliższym otoczeniu obszarów i możliwości współpracy – można np. zapraszać okolicznych seniorów na występy w szkole, otworzyć szkolną bibliotekę dla okolicznych mieszkańców, podejmować działania kulturalne, pikniki i festyny, które ułatwiają relacje ze społecznością lokalną i sprzyjają nawiązywaniu kontaktów dobrosąsiedzkich. [Warszawa, XIV LO]

Jednocześnie wydaje się, że w miejscowościach poniżej 20 tys. mieszkańców imprezy i wydarzenia częściej niż w większych miastach wymieniane były jako narzędzia współpracy ze środowiskiem lokalnym.

W 18 dokumentach pojawiło się wprost oczekiwanie, że szkoła stanie się lokalnym centrum kultury, domem kultury czy centrum aktywności społecznej. W niektórych podsumowaniach zauważono, że jest to tendencja charakteryzująca raczej mniejsze miejscowości, ale wyrażano nadzieję, że także w większych miastach szkoła będzie pełniła taką funkcję. Tylko w jednym sprawozdaniu pojawiła się obawa, że zbyt duża aktywność na polu społeczno-kulturowym przyćmi podstawową, edukacyjną, rolę szkoły.

Ważne jest, by szkoła nie stała się lokalnym domem kultury, ma ona przede wszystkim uczyć i wychowywać. [Białystok, Fundacja Soc Lab i partnerzy]

W małych miejscowościach szkoła jest i powinna pozostać centrum oświaty i kultury, pełni kluczową rolę w życiu społecznym małych miejscowości. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Różnica pomiędzy małą miejscowością (ważne miejsce aktywności lokalnej) a aglomeracją (z reguły wyłącznie funkcja edukacyjna, w godzinach pracy szkoły). [Wrocław, Fundacja Dom Pokoju]

Oczekujemy zmian w prawie oświatowym, które pozwoliłoby otworzyć szkołę na potrzeby społeczności lokalnej tak, aby mogła być centrum kulturalnym i integracyjnym. [Gdańsk, XV LO im. Zjednoczonej Europy]

Szczególnymi grupami, na rzecz których – zdaniem uczestników narad – szkoła powinna podejmować działania, są **seniorzy** (26 podsumowań) oraz **osoby z niepełnosprawnościami** (pojedyncze wskazania). Oczekiwano większej integracji osób z niepełnosprawnościami przede wszystkim poprzez zwiększenie liczby klas integracyjnych w szkołach. W przypadku osób starszych postulowane były działania aktywizujące, które w podsumowaniach z miejscowości powyżej 500 tys. przedstawione zostały w formie konkretnych propozycji. Obejmowały one: organizowanie przedstawień dla seniorów, wspólne gotowanie, spotkania i zbieranie opowieści na temat okolicy od najstarszych jej mieszkańców, czy tzw. wolontariat towarzyszący realizowany przez uczniów na rzecz osamotnionych osób starszych. Tym samym wydaje się, że część debatujących chciałaby, aby szkoła zaangażowała się w realizację lokalnej polityki społecznej (w znaczeniu przeciwdziałania marginalizacji osób starszych i z niepełnosprawnościami).

Szkoła powinna też oferować społeczności lokalnej swoje zasoby kadrowe oraz dzielić się wiedzą oraz umiejętnościami uczniów i nauczycieli. W tym przypadku nie chodziło już o wydarzenia o charakterze rozrywkowym, ale o naukowo-społeczny, np. debaty, uniwersytet międzypokoleniowy czy lokalna giełda usług:

Szkoła nie powinna być tylko dla siebie, powinna wychodzić na zewnątrz, dzielić się tym, co najlepsze – działania ukierunkowane na pomoc w nauce dla innych młodych osób. [Warszawa, XIV LO]

Założenie w budynku szkoły lokalnego uniwersytetu międzypokoleniowego, a więc cyklu spotkań otwartych o różnej tematyce, coś à la uniwersytet 3 wieku czy uniwersytet ludowy, który (...) porusza tematy społeczne, dotyczące lokalnej

społeczności, jej problemy, stara się znaleźć rozwiązania. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Udział szkoły (organizacja) w debatach społecznych. [Łabiszyn, SP]

Stworzenie GIEŁDY POTRZEB i UMIEJĘTNOŚCI – platformy, na której uczniowie mogliby składać zapotrzebowanie na usługi, ale również propozycje oferowanych usług, a członkowie społeczności lokalnej propozycje usług na rzecz szkoły. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Powinniśmy więcej debatować o zmianach klimatycznych, bieżących problemach na świecie, ekologii i zwiększać świadomość społeczności poprzez warsztaty, rozmowy czy odwiedziny gości specjalnych. [Warszawa, XIV LO]

Zadaniem szkoły powinno być również – choć często nie jest – uczenie odpowiedzialności obywatelskiej oraz angażowania się w życie lokalnej społeczności, np. poprzez udział w budżecie obywatelskim czy uczestnictwo w młodzieżowych radach miasta czy gminy. Co ciekawe, postulaty te najczęściej występowały w miejscowościach o najmniejszej (poniżej 20 tys.) i największej (powyżej 500 tys.) liczbie mieszkańców.

Szkoła mało uświadamia uczniom, jak funkcjonuje środowisko lokalne. (...) Kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych. [Orneta, Zespół Szkół Ogólnokształcących]

Kształcenie odpowiedzialności za wspólne dobro. [Szadek, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury]

Uczeń powinien uczestniczyć w tworzeniu przestrzeni miejskiej. Pomoc w pisaniu projektów do budżetu obywatelskiego. (...) Wsparcie uczniów w realizacji działań Młodzieżowej Rady Miasta. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Szkoła powinna budować w uczniach odpowiedzialną postawę obywatelską, motywację do partycypacji w życiu szkoły. [Warszawa, XIV LO]

Miejsce rozwoju pasji i zainteresowań

Uczestnicy narad organizowanych w miejscowościach poniżej 20 tys. mieszkańców częściej niż w większych miejscowościach byli zgodni, że **szkoła powinna posiadać atrakcyjną ofertę zajęć pozalekcyjnych odpowiadających zainteresowaniom uczniów** (16 podsumowań). Osobom z większych miast towarzyszyło nieco więcej wątpliwości co do zastosowania konkretnych rozwiązań: czy szkoła powinna organizować albo udostępniać przestrzeń na zajęcia, czy ma szansę konkurować o czas wolny uczniów z dużych miast?

W miastach funkcjonują inne ośrodki życia lokalnego, dlatego szkoła nie jest miejscem spędzania wolnego czasu. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Szkoła powinna mieć ofertę dostosowaną do potrzeb uczniów i rodziców, tak by oprócz nauki przedmiotów ogólnokształcących był też czas na rozwój pasji i talentów. [Kielce, WKD]

Szkoła jako organizator? tylko dystrybutor miejsca? dla zajęć pozalekcyjnych. [Gdańsk, co-work Gdańsk Wrzeszcz]

Sygnalizowano również brak środków finansowych na organizowanie zajęć oraz realizowanie ich pozornie bezkosztowo:

Mała oferta szkół w zakresie zajęć popołudniowych i brak dofinansowania tychże (harcerstwo, kursy tańca, koła sportowe), problemy z tym, kto miałby je prowadzić, kto odpowiadać za dzieci. [Kraków, V LO]

Szkoła organizuje zajęcia nieodpłatnie, a rodzice postrzegają to jako coś, co im się należy. Brak docenienia szkoły w tym zakresie. [Łódź, SP nr 199]

Jedną z form realizacji pasji i zainteresowań wskazywaną w około 20 podsumowaniach był **wolontariat**. Dostrzeżony został jego edukacyjny i wychowawczy potencjał, choć zazwyczaj debatujący koncentrowali się na wąskim rozumieniu wolontariatu – świadczeniu pomocy zwierzętom, osobom starszym, ubogim, schorowanym. Tylko w pojedynczych zespołach podkreślono potrzebę zwiększenia różnorodności tej oferty o działania o charakterze społecznym i obywatelskim. Niektóre zespoły sugerowały wprowadzenie obowiązkowego wolontariatu do szkół, inne z kolei zwracały uwagę na negatywny wpływ obecnego rozwiązania przyznającego uczniom punkty za dodatkową działalność.

Zadbanie o długoterminową, regularną działalność wolontariatu w szkołach. [Katowice, Uniwersytet Otwarty w Uniwersytecie Śląskim]

Patronat szkoły nad wolontariatem ucznia, pomoc w zorganizowaniu wolontariatu, pokazanie możliwości działania, wsparcie w razie problemów (wolontariat jako element wychowania szkolnego, element planu pracy ucznia w roku szkolnym). (...) Kształtowanie aktywności obywatelskiej, przez wolontariat obywatelski, np. pikieety, kwesty, organizowanie imprez edukacyjnych. [Puszczykowo, Drużyna ZHP]

Ocenianie działalności charytatywnej w formie punktów za wolontariat (systemowe wymuszanie na uczniach działań na rzecz drugiego człowieka). [Poznań, SP nr 11]

Komentarz eksperta: Funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym ma dwa wymiary. Z jednej strony, jak słusznie zauważono w czasie jednej z debat, szkoła publiczna ma niezwykle potencjał integrowania społeczności lokalnej, ale także informowania, edukowania i aktywizowania jej. Z drugiej strony, władze lokalne (gminne, powiatowe), jako organy prowadzące powinny mieć wpływ na organizację pracy szkoły, a nawet w pewnym stopniu na program.

Realizowanie społecznej lokalnej misji szkoły jest traktowane jako zadanie dodatkowe w stosunku do zadań bezpośrednio wynikających z podstawy programowej. Znajduje to odzwierciedlenie w określaniu zadań, ocenianiu i wynagradzaniu nauczycieli. Nie sprzyja to rozwijaniu kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów ani tworzeniu klimatu współpracy z rodzicami/opiekunami.

Samorządy są organami prowadzącymi szkoły, ale ich wpływ na zarządzanie szkołami jest praktycznie bardzo ograniczony. Budżet oświatowy w istotnym stopniu zależy od wielkości subwencji oświatowej, którą samorządy otrzymują z budżetu państwa. Wszystkie kwestie merytoryczne, w tym przydział obowiązków nauczycieli, są kontrolowane przez kuratoria.

Wynagrodzenia nauczycieli i w dużym stopniu ich zakres obowiązków wynikają z Karty Nauczyciela. W sumie bardzo trudno jest prowadzić lokalną politykę oświatową.

Również trudno jest nadać istotną rolę decyzyjną wewnątrzszkolnym organom „władzy” (cudzystów nieprzypadkowy), takim jak rada szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski. Równocześnie, funkcjonowanie tych ciał w roli czysto fasadowej, z bardzo ograniczonymi kompetencjami, jest w jakimś stopniu demoralizujące i sprzeczne z ogólną misją szkoły.

Podsumowanie

Co z tego wynika?

Dzięki naradom udało się zgromadzić imponującą wręcz liczbę opinii i postulatów dotyczących polskiej oświaty. Wszystkie one zostały uporządkowane i zakodowane. Poza tym, że posłużyły one do przygotowania niniejszego raportu, pozostaną one dostępne dla każdego, kto chciałby serio reformować edukację.

Zgromadzone postulaty są bardzo zróżnicowane ze względu na kierunek (wektor), zakres (poziom radykalizmu) i – wreszcie – adresatów. Wiele z nich można nazwać „autopostulatami” to znaczy, że ci, którzy je zgłaszali, powinni sami zastosować się do nich. Inne adresowane są do władz – czasem lokalnych, a czasem krajowych.

W tym ostatnim przypadku relacje wydają się – mówiąc oględnie – dość chłodne. Choć rząd twierdzi, że projektując zmiany w edukacji, wsłuchuje się w opinie różnych środowisk, to jednak można odnieść wrażenie, że nie zawsze je słyszy. Poczynając od wprowadzenia reformy, kiedy to opinie środowisk nauczycielskich i eksperckich zostały w dużej mierze zignorowane (w tym liczne sformułowane przez nie przestrogi⁷). W tym roku rząd w odpowiedzi na strajk zorganizował tzw. okrągły stół, jednak, jak się wydaje, nie doprowadził on do szczególnie znaczących ustaleń. Nieustannym wyzwaniem pozostaje to, w jaki sposób skutecznie dotrzeć z wynikami narad do osób i instytucji realnie decydujących na poziomie krajowym o kształcie edukacji. Chcemy mieć nadzieję, że niniejszy raport będzie w tym pomocny.

Pytania, „co dalej z NOoE?” i „co dalej po NOoE?” mają charakter fundamentalny, biorąc pod uwagę to, jak wiele problemów edukacji czeka wciąż na rozwiązanie. Środowisko inicjatorów i organizatorów narad nie jest jedynym, które starało się dokonać zmiany. Wszystkie one mierzą się z pytaniem – jak owej zmiany dokonać? Jaka powinna być teoria zmiany i jakie role przypadają w niej poszczególnym środowiskom? Jedno jest jednak pewne – nie można pokładać nadziei wyłącznie w tym, że do pożądaných zmian doprowadzą władze na poziomie krajowym. Ich sprawczość dotycząca zmian (jak i ich zaniechania) jest ogromna, ale rząd nie ma wyłączności na kreowanie systemu edukacji. Wiele pozytywnych zmian można wprowadzać lokalnie i oddolnie. Warto uczyć się od siebie nawzajem i wymieniać dobrymi praktyki niejako horyzontalnie (pomiędzy samorządami, środowiskiem nauczycielskim, szkołami różnego typu). Stworzenie takiego trwałego mechanizmu uczenia się i gotowość na długi marsz stanowią jedne z największych wyzwań środowisk zaangażowanych w kwestię edukacji.

Przygotowując się na taki scenariusz, na podstawie analizy jakościowej treści zgłaszanych podczas narad, warto pokusić się o uporządkowanie ich pod kątem ich adresatów i odpowiedzieć na pytanie, kto miałby być odpowiedzialny za realizację danej propozycji.

Poniższy przegląd nie jest kompletny, obejmuje jedynie postulaty najbardziej popularne, które wydają się charakteryzować najważniejsze oczekiwania społeczne.

⁷ Stocznia była jednym z organizatorów tzw. wysłuchania obywatelskiego w tej właśnie sprawie. Więcej na stronie <http://szesciolatki-wysluchanieobywatelskie.mystrikingly.com>.

Poziom 1: ludzki – wykonawcami postulatów są sami uczniowie, rodzice, nauczyciele

Obszerna kategoria uwag dotyczyła działań, które można podejmować w ramach funkcjonowania szkoły. Mogą je podejmować rodzice, uczniowie i nauczyciele, czy to indywidualnie, czy wspólnie (angażując w daną inicjatywę całą szkolną społeczność).

Są to przeważnie działania bezkosztowe i możliwe do realizacji w ramach istniejącego systemu prawnego. Dotyczą przede wszystkim współuczestniczenia w organizacji życia szkoły, w tworzeniu jej statutu i regulaminów wewnętrznych, a więc obszaru aktywizacji obywatelskiej na poziomie kształtowania bezpośredniego otoczenia. Jak zauważano, we wszystkich tych procesach powinni brać udział przedstawiciele samorządu uczniowskiego i rady rodziców, a najlepiej, gdyby dokumenty powstawały we współpracy przedstawicieli wszystkich trzech grup.

Bazując na postulatach narad, należy tworzyć taką kulturę funkcjonowania placówki, w której procesy stanowienia prawa szkolnego są przejrzyste, aby nikt nie miał wrażenia manipulacji i ukrytych gier. Dzieci i młodzież będą w ten sposób uczyć się aktywności obywatelskiej i odpowiedzialności za własne środowisko, przekonają się, że potrafią i mogą wpływać na własne otoczenie. Pomoże to też w utrzymaniu atmosfery wzajemnego szacunku i zaufania.

Kolejną kwestią ważną dla podtrzymania atmosfery wzajemnego szacunku i poczucia bezpieczeństwa jest dbałość wszystkich o to, by nie było przyzwolenia na dyskryminację kogokolwiek z jakichkolwiek powodów, na lekceważące czy poniżające traktowanie, szczególnie wobec osób postrzeganych jako odmienne. To zadanie jest głównie skierowane do dorosłych, którzy powinni czuwać nad przestrzeganiem tych zasad, ale powinni też zachęcać uczniów do zgłaszania własnych inicjatyw w tym zakresie.

Dostrzegając wzrost w ostatnich latach poziomu i liczby incydentów agresji, przemocy zarówno fizycznej, jak i werbalnej czy psychicznej, szczególnie ułatwionej poprzez szeroką dostępność technologii cyfrowych, ważne jest też wspólne wypracowanie mechanizmów profilaktyki i przeciwdziałania, a potem ich skuteczne i zdecydowane przestrzeganie. Jeśli szkoła ma być bezpieczna i przyjazna, odpowiedzialność za zasadę „zero tolerancji dla przemocy” spoczywa nie tylko na dyrektorze i nauczycielach, lecz także na rodzicach i samych uczniach.

Niebagatelnym obszarem, w którym zgłaszana była potrzeba zmian, jest ocenianie, które jest coraz powszechniej postrzegane jako nic niedające w procesie uczenia się, za to często postrzegane jako karzące i zniechęcające do nauki. Uczestnicy narad proponowali rezygnację ze stopni czy też uzupełnienie stopni przez takie formy oceniania jak informacja zwrotna czy ocenianie kształtujące. Pożyteczne jest też popularyzowanie samooceny, kiedy to uczeń na bazie zrozumiałych kryteriów sam analizuje jakość wykonanego zadania. Ponieważ wykonawcami tego zadania są nauczyciele, należy zadbać o ich odpowiednie przygotowanie. Natomiast, jak zauważono w toku narad, uczniowie i rodzice powinni być zapoznani z alternatywnymi formami oceniania, by uczestniczyć w procesach decyzyjnych podejmowanych na poziomie czy to klas, czy całych szkół.

Wreszcie, dostrzeżono możliwość ustalenia obszarów oddziaływań wychowawczych szkoły, a więc odpowiedzialności rodziców i nauczycieli. Wspólne opracowanie programu

wychowawczego może pomóc w redukcji napięć w relacjach nauczycieli z rodzicami, promować atmosferę zaufania i współpracy.

Poziom 2: wewnętrzny – organizacja pracy szkoły

Osobno zgrupowano te wnioski z porad, których realizacja odbywa się wewnątrz szkoły i dotyczy jej całościowego funkcjonowania, ale w dużym stopniu zależy od właściwego przygotowania kadry zarządzającej. Są to więc oczekiwania kierowane do dyrekcji szkół.

Najwięcej postulatów dotyczyło odpowiedzialności dyrektorów za budowanie dobrej atmosfery w szkole, zapewniającej wszystkim członkom społeczności poczucie bezpieczeństwa, poszanowania i przestrzeni do dialogu oraz stawiającej procesy dydaktyczne i wychowawcze na płaszczyźnie współpracy, a nie rywalizacji. Takie oczekiwanie wymaga uwzględnienia już na etapie tworzenia wizji szkoły, czyli poprzedzającym wybór dyrektora.

Wspieranie rozwoju dobrych relacji we wspólnocie szkolnej wymaga od dyrekcji między innymi tego, by nie tylko nie utrudniali rodzicom (nie tylko reprezentowanym przez radę rodziców) i uczniom (szczególnie różnym formom samorządu uczniowskiego) korzystania ze swoich prerogatyw dotyczących współudziału w organizowaniu funkcjonowania placówki, lecz także by aktywnie ich do tego zachęcali. Powinni skutecznie promować samodzielność działań samorządu uczniowskiego i rady rodziców.

Ważnym zadaniem jest zadbanie o dobre przygotowanie nauczycieli do komunikacji z rodzicami (warsztaty dla nauczycieli, wspólne warsztaty nauczycieli i rodziców, czas dla nauczycieli na kontakty z rodzicami i uczniami).

Relacje nauczycieli i rodziców mają fundamentalne znaczenie dla procesu dydaktycznego i wychowawczego. Wyniki porad i ankiet wskazują, że miewają one bardzo różny charakter – od kooperacji do głębokiej niechęci. W wielu szkołach konieczny jest swoisty kontrakt między jednymi i drugimi. Tu także model porad, tym razem służący wyłącznie jego wypracowaniu, miałby zastosowanie.

Kolejnym obszarem wpływu dyrektora jest zachęcanie nauczycieli do kreatywnego podejścia do swojej pracy, zarówno poprzez podejmowanie innowacji pedagogicznych, jak i stosowanie interaktywnych metod edukacyjnych i takich, które wspierają twórczą postawę uczniów. Może to czynić również poprzez instrumenty finansowe, np. dodatki motywacyjne (jeśli ma takie możliwości).

Poziom 3: zewnętrzny – samorząd lokalny

Co do działań, za które są lub mogłyby być odpowiedzialne samorzady, organy prowadzące szkoły, uczestnicy porad postulowali, by na tym poziomie ustalano sieć szkół odpowiednio do potrzeb lokalnych (tj. ze względu na gęstość zaludnienia, demografię i in.). Ponadto samorządowcy, uwzględniając wnioski zgłoszone w procesie konsultacji społecznych, nie powinni być skrepowani koniecznością uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty. Występowano też o to, by samorzady mogły zakładać szkoły eksperymentalne – obecnie jest to

przywilej ministra oświaty. Oczywiście i ta inicjatywa musiałaby być konsultowana ze środowiskiem.

Wiadomo, że w związku z reformą wzrosły wydatki samorządów na cele oświatowe, ale zdaniem uczestników narad nie zwalania to samorządu od obowiązku wypracowania dobrego systemu finansowania celów oświatowych. I tu przydatnym narzędziem są konsultacje społeczne i przejrzystość służące temu, by społeczność lokalna wiedziała, jakimi środkami dysponuje organ prowadzący szkołę i jak zamierza je dystrybuować.

Poza tym postulowano niskokosztowe działania, które wymagają aprobaty i wsparcia ze strony gmin i powiatów wyrażonej poprzez podjęcie odpowiednich uchwał i udostępnianie infrastruktury. Głównie chodziło o postulaty dotyczące działań mających na celu uczynienie ze szkół ośrodków życia lokalnego oferujących rozmaite formy działań.

Ważnym elementem życia edukacyjnego jest tworzenie rad oświatowych na poziomie gmin i powiatów – działanie niemal powszechnie nieobecne w obrazie samorządowej polityki oświatowej.

Tu także mechanizm narad stosowany na poziomie lokalnym (np. powiatowym) mógłby być pomocny w wypracowaniu czegoś w rodzaju lokalnego paktu na rzecz edukacji. Nie jest to postulat bezpośrednio sformułowany przez uczestników narad. To raczej rekomendacja pochodząca od środowiska jej organizatorów. To nie będzie łatwe zadanie – wymaga nowych skryptów narad, które zakładają zaangażowanie możliwie wielu szkół na danym terenie, i takiego sformułowania pytań, które pozwolą dostarczyć ważnych argumentów (ustaleń) dotyczących kształtu lokalnej edukacji. Ten scenariusz zakłada znacznie większe i autentyczne zaangażowanie środowiska samorządowego.

Poziom 4: centralny – administracja państwowa, organy ustawodawcze

Ostatnia grupa wniosków kierowana jest do administracji centralnej i są to, naturalną kolejną rzeczą, postulaty najcięższego kalibru.

Przede wszystkim domagano się podniesienia wydatków na oświatę, nie wchodząc w zawiłości systemu finansowania, czy jest to subwencja, czy dotacja. Według uczestników narad, „tych pieniędzy po prostu musi być więcej, żeby samorzady mogły wykonywać swoje zadania na przyzwoitym poziomie”.

Wobec powszechnie znanego zjawiska szybkiego pogarszania się kondycji psychicznej dzieci i młodzieży oraz widząc, w jak kiepskim stanie jest aparat wsparcia psychologicznego, debatujący stanowczo podkreślali konieczność zabezpieczenia finansowego większej liczby fachowców – psychologów i psychiatrów dziecięcych oraz ich lepszej dostępności.

Drugi obszar postulatów dotyczy podstawy programowej (czasem używano też sformułowania „program” – w znaczeniu centralnie obowiązującego). Podstawa jest powszechnie uważana za przeładowaną, niepozwalającą szkole przygotować uczniów do życia. Jest też zbyt sztywna i uniemożliwia autentyczną indywidualizację nauczania.

Padają wezwania, by zredukowano lub w ogóle zniesiono spisy treści szczegółowych, by pozwolono nauczycielom określać zakres tych treści w praktyce szkolnej. Powiązany z tym jest

postulat, by szkoły mogły elastycznie układać swoje plany zajęć, by możliwe było organizowanie pracy w blokach przedmiotowych.

Ostatni obszar postulatów dotyczy kształcenia nauczycieli oraz przestrzegania jakości wykonywania zawodu nauczyciela. Wiele głosów przypominało, że nauka zawodu powinna bazować na solidnym fundamencie praktyk i być realizowana w strukturze tutoringowej.

Z drugiej strony, mowa była o tym, że nauczyciel wchodzący do zawodu musi być dodatkowo weryfikowany, być może poprzez egzamin państwowy.

Dyskutowano też treści wynikające z Karty nauczyciela, postrzeganej jako zapisy, które uniemożliwiają zwolnienie osób niespełniających standardów wykonywania zawodu. Postulowano, by łatwiej było je usunąć z pracy. Przy tym zastrzegano jednak, że wszystkim tym działaniom powinna towarzyszyć znacząca poprawa prestiżu zawodu, przede wszystkim poprzez podniesienie płac.

Wszystkie te postulaty mogą być wprowadzone w życie przez odpowiednie zmiany ustawodawstwa i przez aktywizację organów centralnych do autentycznego wspierania ich realizacji na każdym szczeblu życia społecznego.

Co dalej z NOoE?

Proces narad, jak się wydaje, udowodnił swoją skuteczność w określonej sytuacji (kontekst strajkowy, zainteresowanie kwestiami edukacji). Można powiedzieć, że zadziałał. Pytanie, czy był to produkt jednorazowego użytku? W naszym przekonaniu nie musi nim być. Znakomita większość uczestników uznała, że było to bardzo wartościowe doświadczenie. Narady mogą być kontynuowane na cztery sposoby.

Pierwszy to ich kontynuacja w innych szkołach. Skończył się strajk, nie skończyły się problemy. To, że narady odbyły się w 150 miejscach, jest w pewnym sensie satysfakcjonujące, ale w stosunku do liczby miejsc, w których mogłoby się odbyć, bardzo skromne.

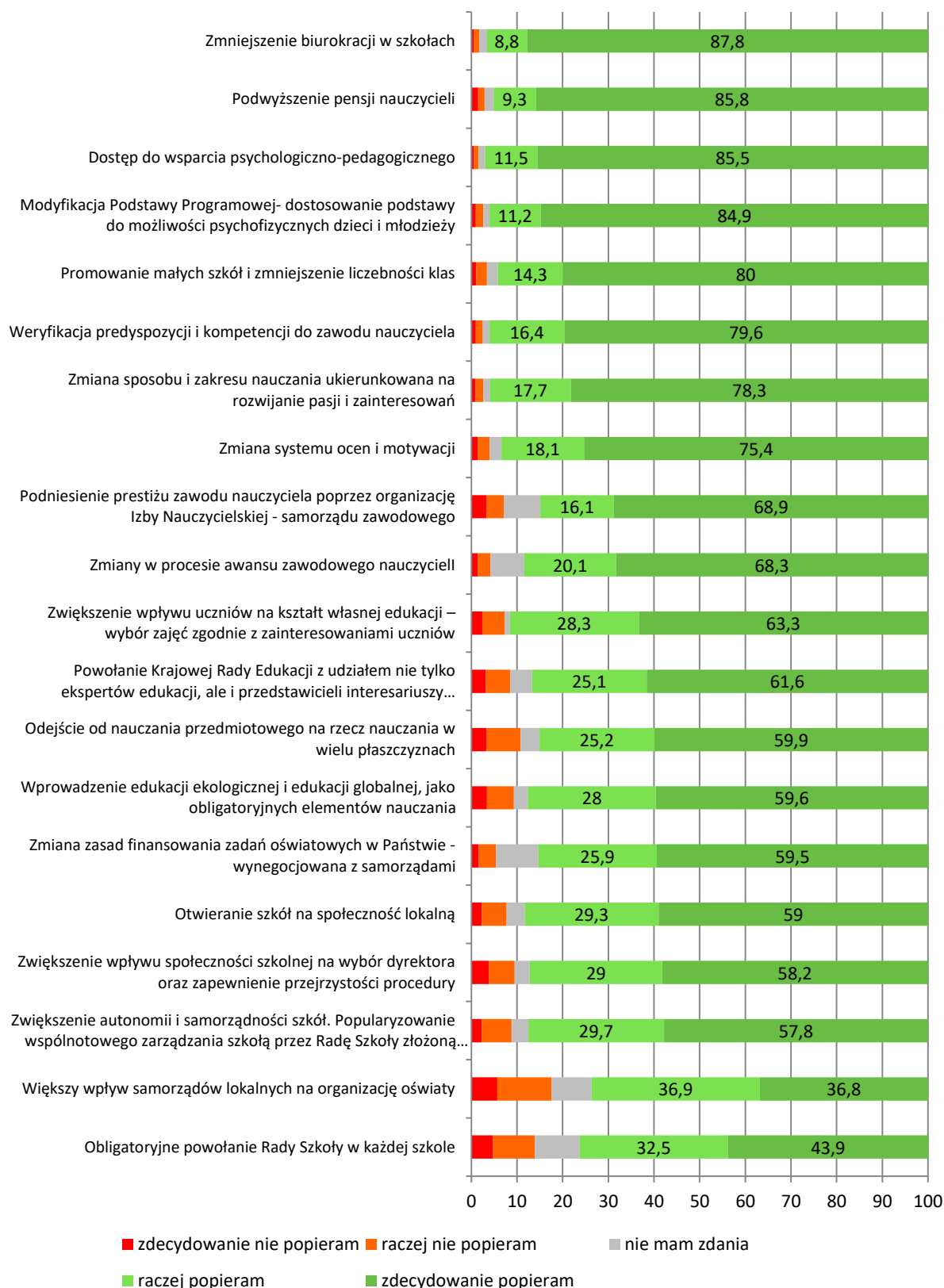
Drugi sposób to zastosowanie formuły narady po raz kolejny w tych samych miejscach. Ci, którzy je organizowali, mogą (tym razem bogatsi o własne doświadczenia) użyć narady do rozwiązywania wyzwań dotyczących konkretnej szkoły (może być ona powtarzalnym, partycypacyjnym rytuałem szkoły, np. raz do roku).

Trzeci wariant może polegać na tym, że specyficznym przygotowany wariant narady może posłużyć do formułowania (we współpracy z samorządem) czegoś w rodzaju lokalnych paktów na rzecz edukacji (wymagałoby to przeprowadzenia narad we wszystkich szkołach na danym terenie).

Wreszcie czwarty wariant polega na zastosowaniu formuły narady do zagadnień innych niż edukacja. Model narady mógłby znaleźć zastosowanie w wielu kwestiach, które mają istotne lokalnie znaczenie, np. zdrowie, smog, bezpieczeństwo, transport. To poważne wyzwania, ale z pewnością model narady z jego narzędziami może być bardzo przydatny w ich rozwiązywaniu.

Aneksy

Aneks 1. Rozkład częstości 20 postulatów



Aneks 2. 20 postulatów w żarnach statystyki. Główne osie dyskusji

Opinie o 20 postulatach (ujęte w ankiecie towarzyszącej NOoE) tworzą szerokie spektrum poglądów o przyszłości systemu edukacji. Wielość kwestii, które składają się na to spektrum, każe zadać pytanie o to, jakie są jego najważniejsze osie tworzące rdzeń dyskusji o polskiej szkole? Żeby to lepiej zrozumieć, skorzystaliśmy z narzędzi statystycznych pomocnych w procesie swoistej redukcji wielowymiarowości poglądów na edukację do kilku podstawowych, możliwie odrębnych wymiarów. Staraliśmy się też ustalić istotność każdego z tych wymiarów dla różnych grup respondentów.

Narzędzia, którymi się posłużyliśmy, są rutynowo wykorzystywane w badaniach społecznych – nazywa się je technikami redukcji danych i segmentacji. Po pierwsze więc, zastosowaliśmy technikę zwaną analizą czynnikową, a także – konfirmacyjnie – analizę głównych składowych dla zmiennych skategoryzowanych, bardziej odpowiednią do analizy skal, którymi posługiwali się nasi respondenci. Choć różnią się one na poziomie obliczeniowym, bazują na podobnej filozofii i realizują podobne cele (a w przypadku naszej analizy, generują też bardzo zbliżone wyniki). Służą wyodrębnieniu w wielowymiarowej przestrzeni, jaką tworzą analizowane za ich pomocą zmienne (tu: pytania o poszczególne postulaty), wspólnych części zróżnicowania tych zmiennych. Tym samym, pozwalają ograniczyć tę przestrzeń do mniejszej liczby głównych wymiarów różnic między analizowanymi zmiennymi. Statystycy mówią, że tym samym w n -wymiarowej przestrzeni wejściowej analizy, tworzonej przez badane przez nas zmienne (tu: pytania o opinie dotyczące 20 postulatów), odkrywamy $n-x$ nieobserwowanych bezpośrednio „wymiarów ukrytych”, zwanych czynnikami, które akumulują w sobie możliwie dużą część kowariancji tych zmiennych. Rozumowanie stojące za tego rodzaju analizami sprowadza się do założenia, że jeśli kilka zmiennych jest ze sobą w pewnym stopniu skorelowanych (zmianom wartości jednej z nich towarzyszą często zmiany wartości innych zmiennych, o powtarzalnym kierunku), to są one w tym stopniu „redundantne” – wszystkie razem mierzą jakąś ukrytą własność badanej przez nas rzeczywistości, ukrytą cechę. Analiza czynnikowa polega na wyznaczeniu liniowej funkcji, która najlepiej oddaje związek między tymi zmiennymi (co znaczy, że przebiega w taki sposób, by średni kwadrat różnic między jej wartościami a wartościami zmiennych źródłowych był jak najmniejszy), a następnie wykorzystaniu tej nowej funkcji do obliczenia wartości nowej zmiennej, którą możemy traktować jako najlepsze przybliżenie ukrytej cechy wspólnej dla wszystkich uwzględnionych w analizie zmiennych źródłowych. W pewnym sensie dokonujemy w ten sposób redukcji wszystkich tych zmiennych do jednego czynnika (stąd nazwa „redukcja danych”) oraz „szumu”, czyli tej części wariancji zmiennych źródłowych, która nie może być wyjaśniona ich wspólną zmiennością. Dla tej pozostałej części wariancji możemy poszukiwać kolejnego czynnika najlepiej opisującego relacje między zmiennymi. Oznacza to, że (w wariancie, który tu opisujemy), analiza czynnikowa pozwala przydzielić poszczególne zmienne źródłowe (np. opinie o poszczególnych postulatach dotyczących edukacji) do „wymiarów”, które są wobec siebie ortogonalne (niezależne od siebie nawzajem, odrębne). Tych wymiarów możemy wyodrębnić

zazwyczaj kilka⁸. Możemy przy tym stosować różne dodatkowe strategie ułatwiające interpretację nowych wymiarów – np. dodatkowo przekształcając (w żargonie statystycznym: rotując) przestrzeń tworzoną przez zmienne źródłowe w taki sposób, aby maksymalizować wariancję wyjściowej przestrzeni czynników. Taką też strategię, nazywaną rotacją „Varimax”, zastosowaliśmy w poniższej analizie.

Po drugie, wynikowe wymiary opisujące podstawowe różnice w poglądach respondentów dotyczących edukacji wykorzystaliśmy do porównania tych respondentów ze sobą i pogrupowania ich w taki sposób, by byli – ze względu na te wymiary – zarazem najbardziej podobni do członków własnej grupy i możliwie różni od członków pozostałych grup. Postępowanie to nazywa się w badaniach społecznych segmentacją i – jak sama nazwa wskazuje – polega na ustaleniu, jak wiele możliwie jednorodnych segmentów tworzy badana przez nas grupa, jak liczne są te segmenty i jaką mają naturę, czyli jaki jest ich profil ze względu na te cechy, które są przedmiotem naszego zainteresowania (np. tu – postulaty dotyczące edukacji). Choć nie ma tu miejsca, by szczegółowo opisać techniczne zagadnienia związane z tymi analizami, można ogólnie powiedzieć, że sprowadzają się one do przypisania każdego z respondentów badania do jednej z kilku grup o maksymalnie podobnym profilu z punktu widzenia stosunku ich członków do 20 postulatów⁹.

Przed omówieniem wyników tych analiz, konieczna wydaje się jeszcze jedna uwaga metodologiczna. Dotyczy ona generalizacji wniosków bazujących na tych wynikach. Trzeba przypomnieć, że badanie, które tu omawiamy, było prowadzone w szczególny sposób i na szczególnej populacji. Jego respondentami były osoby uczestniczące w naradach, a także osoby, które wypełniły ankietę on-line. Najczęściej, byli to nauczyciele, jednak byli wśród nich także uczniowie, rodzice lub inne osoby, które ze względu na swoje zainteresowania brały udział w naradach. Zarówno udział w naradach, jak i w samym badaniu był dobrowolną decyzją (uczestnictwo w badaniu oparte jest na tzw. samoselekcji). Wynika stąd, że wyniki badania nie powinny być uogólniane na całą populację nauczycieli. Można domniemywać, że uczestnicy narad i respondenci badania ankietowego są zapewne bardziej zaangażowani w sprawy przyszłości edukacji niż reszta populacji. Z tego powodu wyniki trzeba traktować jedynie jako omówienie zróżnicowań wewnątrz środowiska zainteresowanego NOoE (i to przy założeniu, że nie ma istotnych różnic między poglądami tych jego przedstawicieli, którzy zdecydowali się wziąć udział w badaniu, a poglądami ogółu uczestników narad). To, w jakim stopniu poglądy tego środowiska są zbliżone do rozkładu opinii w całym środowisku szkolnym, pozostaje niewiadomą.

⁸ Istnieje tu kilka „domyślnych” reguł. Najczęściej stosowanym (i wykorzystanym także przez nas) kryterium jest tzw. kryterium Kaisera, które polega na wyodrębnieniu takiej liczby czynników, by najsłabszy z nich (taki, który odpowiada za najmniejszą część wariancji całej przestrzeni zmiennych źródłowych) wyjaśniał wciąż większą część wariancji niż pojedyncza zmienna źródłowa.

⁹ Analizy segmentacyjne, podobnie zresztą jak analiza czynnikowa, należą do technik statystycznych o charakterze eksploracyjnym i można do nich podejść na wiele różnych sposobów, uzyskując przy tym niekiedy istotnie różne wyniki. W przypadku omawianej analizy posłużyliśmy się analizą klastrową metodą k-średnich na wartościach czynnikowych z wymiarów wyodrębnionych w analizie czynnikowej. Optymalną liczbę klastrową ustaliliśmy, bazując na procedurze klastrowania hierarchicznego z wykorzystaniem kwadratów odległości euklidesowych jako metryki różnic między obiektami (respondentami) oraz metody Warda jako kryterium oceny odległości między skupieniami. Nie ma tu dość miejsca, żeby wyjaśniać metodologiczne zawiłości związane z tymi procedurami i ich wyborem. Por. np. Hartigan (1975), Hartigan i Wong (1978), Ward (1963).

Co z tych analiz wynika? Po pierwsze, warto powiedzieć, że zależności pomiędzy opiniami o wszystkich 20 postulatach dotyczących edukacji układają się w cztery podstawowe wymiary różnicujące te opinie, łącznie wyjaśniające ponad 40% całego ich zróżnicowania, przy czym trzy pierwsze z nich są niemal równoważne pod względem znaczenia (każdy z nich odpowiada kolejno za od 13% do 10% wszystkich różnic w poglądach. Przyjrzyjmy się korelacjom tych wymiarów z oryginalnymi postulatami.

Postulaty	Ładunki czynnikowe			
	W1	W2	W3	W4
Obligatoryjne powołanie Rady Szkoły w każdej szkole	0.00	0.72	0.01	0.17
Zwiększenie wpływu społeczności szkolnej na wybór dyrektora oraz zapewnienie przejrzystości procedury	0.14	0.62	0.12	0.04
Zwiększenie wpływu uczniów na kształt własnej edukacji – wybór zajęć zgodnie z zainteresowaniami uczniów	0.51	0.48	-0.10	-0.04
Wprowadzenie edukacji ekologicznej i edukacji globalnej, jako obligatoryjnych elementów nauczania	0.25	0.40	0.16	0.28
Powołanie Krajowej Rady Edukacji z udziałem ekspertów edukacji, rodziców, uczniów, nauczycieli	0.22	0.62	0.20	0.18
Zwiększenie autonomii i samorządności szkół. Wspólnotowe zarządzanie szkołą przez Radę Szkoły	0.18	0.65	0.12	0.17
Promowanie małych szkół i zmniejszenie liczebności klas	0.19	0.15	0.53	-0.03
Odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz nauczania w wielu płaszczyznach	0.66	0.25	0.06	0.09
Modyfikacja podstawy programowej - dostosowanie jej do możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży	0.53	0.20	0.44	-0.06
Zmiana sposobu i zakresu nauczania ukierunkowana na rozwijanie pasji i zainteresowań	0.70	0.25	0.12	0.06
Zmiany w procesie awansu zawodowego nauczycieli	0.34	0.03	0.37	0.34
Zmiana systemu ocen i motywacji	0.65	-0.01	0.20	0.23
Otwieranie szkół na społeczność lokalną	0.34	0.26	0.06	0.43
Podwyższenie pensji nauczycieli	0.02	0.12	0.76	0.14
Zmniejszenie biurokracji w szkołach	0.18	-0.03	0.73	0.07
Weryfikacja predyspozycji i kompetencji do zawodu nauczyciela	0.43	0.09	0.13	0.28
Dostęp do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego	0.35	-0.01	0.36	0.31
Większy wpływ samorządów lokalnych na organizację oświaty	0.12	0.20	-0.01	0.78
Zmiana zasad finansowania zadań oświatowych w Państwie - wynegocjowana z samorządami	0.05	0.19	0.30	0.68
Podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela poprzez organizację Izby Nauczycielskiej - samorządu zawodowego	-0.01	0.22	0.62	0.30

Wartości odleglejsze od 0 oznaczają większy wkład konkretnego postulatu w określony wymiar

N = 2027

Wyższe absolutne wartości ładunków czynnikowych oznaczają silniejszy związek określonego wymiaru z konkretnym postulatem dotyczącym edukacji¹⁰. Pierwszy z wymiarów (W1) jest silnie skorelowany z postulatami, które odnoszą się do modelu nauczania w szkole („zmiana sposobu i zakresu nauczania ukierunkowana na rozwijanie pasji i zainteresowań”, „odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz nauczania w wielu płaszczyznach”, „zmiana systemu ocen i motywacji”), a także pozycji ucznia w szkole, zarówno z punktu widzenia jego wpływu na to, czego i jak jest uczony, jak i jego pozycji, zwłaszcza względem nauczycieli („zwiększenie wpływu uczniów na kształt własnej edukacji – wybór zajęć zgodnie z zainteresowaniami uczniów”, „modyfikacja podstawy programowej – dostosowanie podstawy do możliwości psychofizycznych

¹⁰ Najsilniejsze pozytywne korelacje wyróżniono w tabeli kolorem ciemnoniebieskim. Ładunki wyróżnione kolorem żółtym oznaczają co do zasady nie tyle najsłabszy związek, ile najsilniejszy związek negatywny. Jednak w przypadku tej konkretnej analizy takich negatywnych korelacji praktycznie nie ma (są bardzo słabe), co oznacza, że poszczególne wymiary opisują przede wszystkim pozytywny stosunek do konkretnych postulatów, nie zaś negatywny stosunek do innych.

dzieci i młodzieży", „weryfikacja predyspozycji i kompetencji do zawodu nauczyciela", „zmiany w procesie awansu zawodowego nauczycieli"). Można powiedzieć, że chodzi tu o te postulaty, które dotyczą **filozofii i programu nauczania i które stawiają ucznia w centrum procesu nauczania**. Nazwijmy więc W1 wymiarem **indywidualizacji i „nadażności” uczenia** – zarówno jeśli chodzi o program, jak i o pozycję uczniów.

Wymiar drugi (W2) obejmuje przede wszystkim postulaty dotyczące demokratyzacji szkoły i zwiększenia udziału jej różnych interesariuszy w zarządzaniu i procesach podejmowania decyzji, nie tylko na poziomie poszczególnych szkół, ale też na poziomie systemowym. Chodzi tu przede wszystkim o powołanie w każdej placówce rady szkoły i „wspólnotowe zarządzanie szkołą” poprzez te rady, z udziałem nauczycieli, rodziców i uczniów, powołanie Krajowej Rady Edukacji złożonej z ekspertów, nauczycieli, uczniów oraz rodziców, zwiększenie wpływu społeczności szkolnej na wybór dyrektora, ale także (w mniejszym stopniu) zmiany programowe (wprowadzenie edukacji ekologicznej i edukacji globalnej jako obowiązkowych elementów nauczania). Sprowadzając te postulaty do wspólnego mianownika, W2 można nazwać wymiarem **demokratyzacji szkoły i włączenia interesariuszy**.

Wymiar trzeci (W3) ma również bardzo wyraźny profil. Tworzą go postulaty odnoszące się do finansowych i organizacyjnych warunków funkcjonowania szkoły, przede wszystkim zaś – warunków pracy nauczycieli. Dużą wagę mają tu postulaty dotyczące podwyższenia pensji, ograniczenia biurokracji, podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela poprzez organizację samorządu zawodowego (Izby Nauczycielskiej) czy zmniejszenia liczebności klas i wielkości placówek. W mniejszym stopniu, tworzy go także postulat dostosowania podstawy programowej do możliwości psychofizycznych uczniów. Można go więc nazwać wymiarem **warunków pracy**. Warto tu zauważyć, że jest to jedyny wymiar, w przypadku którego odnotowujemy wyraźną negatywną korelację z jednym z postulatów – mianowicie z postulatem zwiększenia wpływu uczniów na kształt ich edukacji. Dla tych uczestników badania, dla których właśnie ten wymiar był ważny, postulat upodmiotowienia uczniów okazuje się często bardziej dyskusyjny niż dla innych.

Wymiar czwarty (W4) ma relatywnie małe znaczenie ze statystycznego punktu widzenia (niską tzw. wartość własną – na granicy kryterium wyodrębniania czynników, i niski udział w wariancji wszystkich postulatów). Jest jednak szczególny, ponieważ tworzy go pozytywny stosunek do postulatów dotyczących relacji między szkołą i wspólnotą lokalną, które to postulaty nie należą do tych najbardziej „rozgrzewających” ogół respondentów (por. omówienie podstawowych wyników badania). Chodzi tu przede wszystkim o dwie sprawy: większy wpływ samorządów lokalnych na organizację oświaty oraz wynegocjowaną z samorządami zmianę zasad finansowania oświaty. W mniejszym stopniu, wymiar ten opisuje także pozytywny stosunek do otwierania szkół na społeczność lokalną. Można go nazwać wymiarem **wpływu wspólnot samorządowych na funkcjonowanie szkół (zakorzenienia w społeczności lokalnej)**.

Podsumowując tę część analiz, całe spektrum uwzględnionych w badaniu poglądów na przyszłość polskiej edukacji można w znacznej części sprowadzić do czterech głównych wymiarów dyskusji, z których trzy pierwsze mają niemal równoważne znaczenie. Posługując się językiem postulatów, można je nazwać kolejno:

- wymiarem indywidualizacji i „nadażności” uczenia,
- wymiarem demokratyzacji szkoły,
- wymiarem poprawy warunków pracy nauczycieli,
- wymiarem zakorzenienia w społeczności lokalnej.

Powstaje pytanie, jak ważne są te wymiary dla respondentów i jakie tworzą konfiguracje – jak dzieli się zbiorowość uczestników badania ze względu na stosunek do poszczególnych postulatów? W świetle omówionych we wstępie analiz, możemy ją podzielić na sześć segmentów. Pierwszy z nich, najliczniejszy, obejmujący blisko połowę wszystkich respondentów badania, stanowią „**entuzjaści całościowej zmiany**” – osoby, które mają bardzo pozytywny stosunek do wszystkich 20 postulatów. Trzeba tu pamiętać, że badanie zostało przeprowadzone na kanwie spotkań niejako satelitarnych wobec ogólnopolskiego strajku nauczycieli (choćby ze względu na ich koincydencję czasową), co mogło mieć wpływ na atmosferę dyskusji i stosunek do zadawanych pytań.

Segment drugi (pod względem liczebności – blisko 18% respondentów) grupuje „**zwolenników autonomii szkół i zmian programowych**” – osoby, które szczególnie pozytywnie reagują na postulaty dotyczące zmian w filozofii nauczania i postawienia ucznia w centrum procesów związanych z funkcjonowaniem szkoły. Nie są za to z reguły przekonani do pomysłów zwiększania wpływu samorządów na funkcjonowanie szkół.

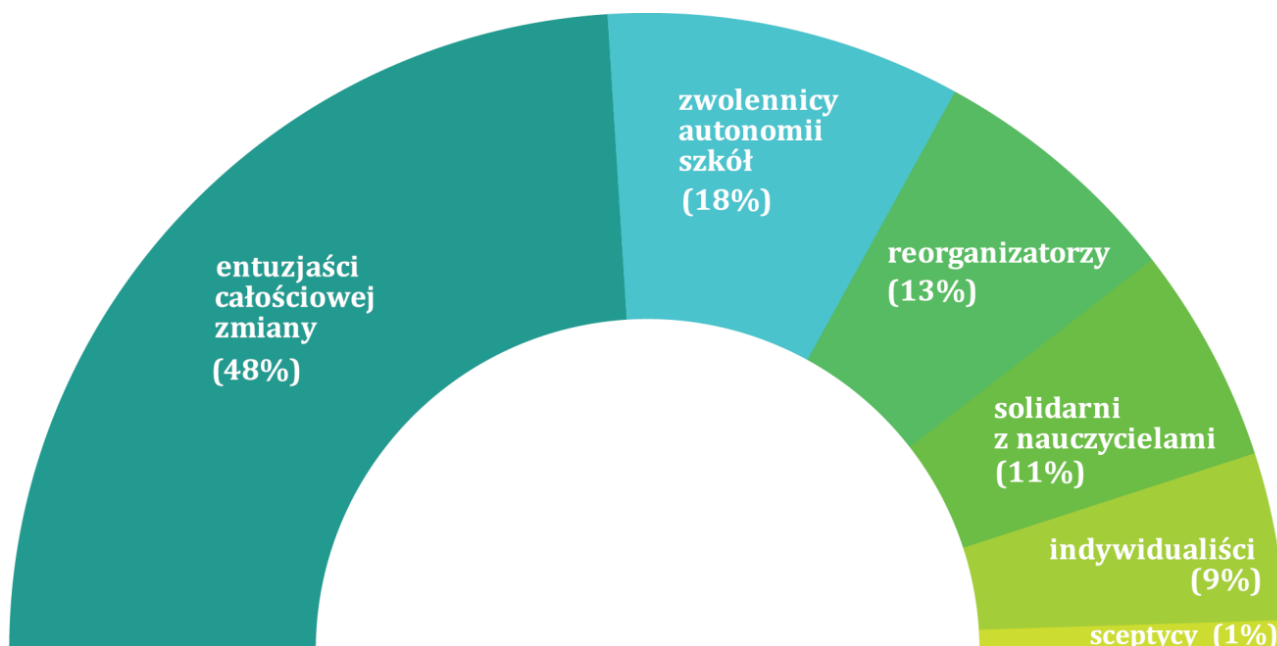
Segment trzeci to „**reorganizatorzy**” – osoby, które (podobnie jak należący do segmentu drugiego) sympatyzują z pomysłami zmian programowych, ale koncentrują się przede wszystkim na bieżących problemach szkół, takich jak: nadmiar biurokracji, zbyt niskie pensje nauczycieli, brak wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, niewłaściwe zasady awansu nauczycielskiego.

Segment czwarty (11% ogółu respondentów) grupuje „**solidarnych z nauczycielami**” – osoby, które szczególnie pozytywnie reagują na postulaty bezpośrednio powiązane z komfortem ich pracy (podniesienie pensji, zmniejszenie biurokracji, zmniejszenie wielkości szkół i klas), chłodno zaś – na sugestie zmian w filozofii nauczania („odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz nauczania na wielu płaszczyznach”) lub ingerencji podmiotów zewnętrznych („większy wpływ samorządów lokalnych na organizację oświaty”).

Segment piąty to „**indywidualiści**”. Można ich do pewnego stopnia traktować jako oponentów segmentu czwartego – osoby, których największy entuzjazm budzą pomysły indywidualizacji procesu kształcenia („zmiana sposobu i zakresu nauczania ukierunkowana na rozwijanie pasji i zainteresowań”, „zwiększenie wpływu uczniów na kształt własnej edukacji – wybór zajęć zgodnie z zainteresowaniami uczniów”), zaś stosunkowo najmniej – to, co jest szczególnie ważne dla „solidarnych z nauczycielami”, czyli podnoszenie prestiżu zawodu nauczyciela i apanaży nauczycielskich.

Segment ostatni grupuje „**sceptyków**” – osoby, które krytycznie podchodzą do wszystkich wymienionych w badaniu postulatów zmian – w szczególności zaś tych związanych ze zmianami lub odejściem od podstawy programowej. Jest on jednak marginalny pod względem liczebności: należy do niego niespełna 1% ogółu respondentów badania. W dość oczywisty sposób odsetek tych osób jest zapewne mniejszy wśród uczestników badania niż w ogólnej populacji.

Wykres. Strony w debacie nad polską szkołą – wyniki segmentacji



Postulat	Entuzjaści całościowej zmiany	zwolennicy autonomii szkół	reorganiza-torzy	solidarni z nauczycielami	indywidualiści	sceptycy
Podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela - Izba Nauczycielska	4,8	4,1	4,5	4,5	3,1	2,0
Podwyższenie pensji nauczycieli	4,9	4,8	4,9	4,9	3,4	2,5
Większy wpływ samorządów na oświatę	4,5	2,4	4,0	3,5	3,7	2,8
Zmiana zasad finansowania oświaty (JST)	4,8	3,6	4,5	4,3	3,7	2,7
Zmiany w procesie awansu zawodowego nauczycieli	4,8	4,3	4,7	4,0	3,8	2,4
Zmniejszenie biurokracji w szkołach	5,0	4,9	5,0	4,8	3,9	2,6
Promowanie małych szkół i klas	4,9	4,8	4,7	4,6	3,9	2,8
Obligatoryjne Rady Szkoły	4,5	3,8	2,5	4,0	3,9	2,6
Powołanie Krajowej Rady Edukacji	4,8	4,3	3,4	4,0	4,0	2,2
Obligatoryjna edukacja ekologiczna i globalna	4,7	4,1	3,8	4,0	4,0	1,9
Zwiększenie wpływu społeczności szkolnej na wybór dyrektora	4,7	4,4	3,2	4,2	4,1	2,4
Zwiększenie autonomii i samorządności szkół (Rady Szkoły)	4,8	4,3	3,3	4,1	4,1	2,2
Otwieranie szkół na społeczność lokalną	4,7	4,0	4,3	3,8	4,2	2,3
Odejście od nauczania przedmiotowego	4,7	4,4	4,1	2,9	4,3	1,4
Dostosowanie podstawy programowej do możliwości dzieci	4,9	4,9	4,8	4,4	4,3	1,3
Zmiana systemu ocen i motywacji	4,9	4,7	4,8	3,6	4,4	2,3
Weryfikacja predyspozycji i kompetencji do zawodu nauczyciela	4,9	4,7	4,7	4,3	4,5	3,0
Dostęp do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego	5,0	4,7	4,9	4,5	4,5	3,3
Zwiększenie wpływu uczniów na kształt edukacji	4,7	4,6	3,7	3,8	4,7	2,4
Zmiana sposobu nauczania: rozwijanie pasji i zainteresowań	4,9	4,9	4,6	3,9	4,7	2,1

Wyniki w tabeli to średnie oceny postulatów wśród przedstawicieli danego segmentu na skali od 1 (zdecydowanie nie popieram) do 5 (zdecydowanie popieram). n = 2027

Aneks 3. 21. postulat – najczęstsze tematy

30 najczęściej pojawiających się tematów w odpowiedziach na pytanie o własny postulat wraz z częstotliwością występowania.

wynagrodzenie nauczycieli
sposób oceniania i motywowania uczniów
czas pracy nauczycieli
likwidacja/modernizacja Podstawy Programowej
finansowanie oświaty
elastyczność doboru metod i treści
kompetencje społeczne, komunikacja, współpraca
weryfikacja kompetencji nauczycieli
zmiany dot. religii
innowacje instytucjonalne
nowe przedmioty
sposób rekrutacji do zawodu
obciążenie pracami domowymi
doświadczenie i praktyka
podążanie za pasją i możliwościami
uczenie się
likwidacja/zmiana Karty Nauczyciela
miejsce do pracy i wyposażenie nauczycieli
liczba/czas lekcji
rodzice w szkole
sposób organizacji szkoły
radikalne innowacje
warunki pracy nauczyciela
możliwość podnoszenia kompetencji
radikalne/negatywne oceny
prestż nauczyciela
wielkość klas
obecność specjalistów (np. terapeutów)
edukacja obywatelska
przeciążenie biurokracją

