

UNIwersytet Śląski
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa

Marzena Kletke – Milejska

**Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci
w publicznych szkołach podstawowych.
Studium politologiczne**

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dra hab. Mariana Mitreği

KATOWICE 2007

SPIS TREŚCI

Wstęp	4
Rozdział 1. Rozwój szkolnictwa w Polsce	9
1.1. Teoria szkolnictwa.....	9
1.1.1. Pojęcie, geneza i funkcje oświaty.....	9
1.1.2. Polityka oświatowa i jej uwarunkowania.....	14
1.1.3. System oświaty.....	16
1.1.4. Edukacja.....	19
1.1.4.1. Bariery edukacyjne.....	22
1.1.4.2. Procesy tworzące edukację i jej funkcje.....	23
1.1.5. Polityka edukacyjna.....	25
1.1.6. System edukacyjny i system szkolny.....	26
1.1.7. Kształcenie jego cele i formy.....	29
1.1.8. Role i funkcje wychowania.....	32
1.1.9. Kapitał ludzki.....	33
1.2. Przemiany w polskim szkolnictwie po II wojnie światowej.....	35
1.2.1. Przeobrażenia szkolnictwa po okresie transformacji	47
Rozdział 2. Konsekwencje reformy edukacyjnej z 1999 roku	64
2.1. Prawa edukacyjne.....	64
2.2. Reforma edukacji z 1999 roku.....	72
2.2.1. Rodzaje reform edukacyjnych.....	72
2.2.2. Zmiany wprowadzone reformą z 1999 roku.....	76
2.2.2.1. Zmiany organizacyjne.....	77
2.2.2.2. Zmiany programowe – programy nauczania.....	84
2.2.2.3. Program wychowawczy.....	89
2.2.2.4. System oceniania i egzaminów.....	91
2.2.2.5. Awans zawodowy nauczycieli.....	96
2.2.2.6. Zarządzanie i nadzorowanie.....	103
2.2.2.7. Finansowanie oświaty.....	111
2.2.2.8. Rola gimnazjum w nowym systemie edukacji.....	123

Rozdział 3. Badania własne.....	127
3.1. Analiza wyników przeprowadzonych badań.....	132
3.1.1. Analiza ankiet skierowanych do dyrektorów szkół.....	132
3.1.2. Analiza ankiet skierowanych do pedagogów szkolnych.....	165
3.1.3. Analiza ankiet skierowanych do nauczycieli.....	180
3.1.3 Analiza ankiet skierowanych do uczniów.....	207
3.1.4. Analiza ankiet skierowanych do rodziców.....	220
 Rozdział 4. Zamiast podsumowania.....	 235
4.1. Weryfikacja hipotez badawczych.....	235
4.2. Polityka edukacyjna a członkostwo Polski w Unii Europejskiej.....	249
4.3. Oświata a globalizacja.....	264
4.4. Znaczenie kapitału ludzkiego i społecznego.....	273
4.4.1. Kapitał ludzki.....	273
4.4.2. Kapitał społeczny.....	277
Wykaz aktów prawnych.....	283
Bibliografia.....	285
Spis tabel.....	296
Spis wykresów.....	301
Spis schematów.....	305
Wykaz źródeł internetowych.....	306
Załączniki.....	307

WSTĘP

Rozpoczęta w 1999 roku reforma polskiego szkolnictwa od samego początku stała się przedmiotem zainteresowań badaczy. Jej twórcy zakładali kompleksowe i długofalowe działania w celu wprowadzenia zmian w procesie kształcenia i wychowania, a za ich pośrednictwem także w wykształceniu i postawach życiowych Polaków¹.

Funkcjonująca reforma budziła i budzi wiele kontrowersji. Właściwie już od samego początku - 1 września 1999 roku - działała dobrze. Wiele jej niedociągnięć i błędów powodowało narastanie istniejących problemów w polskiej oświacie.

Kolejne rządy wprowadzały jedynie zabiegi kosmetyczne, które nie miały większego wpływu na usprawnienie działającego systemu. Brak przygotowania samych wykonawców reformy – nauczycieli – którzy musieli poruszać się po „omacku”, stanowiło jedną z największych przeszkód powodzenia reformy.

Jak wspomniano wcześniej, reforma miała na celu wprowadzenie zmian w procesie kształcenia i wychowania. Autorka pracy podjęła zatem próbę zanalizowania tego procesu. Przedmiotem zainteresowania stał się **„Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie oraz wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne”**.

Celem pracy jest ukazanie, jak zmienił się sposób kształcenia i wychowania w polskiej publicznej szkole podstawowej w wyniku zreformowania systemu edukacji.

Do zrealizowania celu pracy postawiono hipotezy naukowe. W pracy autorka przyjęła hipotezę ogólną oraz podporządkowane jej hipotezy szczegółowe:

- 1.0. Reforma edukacji ma negatywny wpływ na wychowanie i kształcenie dzieci publicznych szkołach podstawowych.
 - 1.1. reforma edukacji nie wpłynęła w znacznym stopniu na wyrównanie szans edukacyjnych,
 - 1.2. wprowadzony awans zawodowy nauczycieli spowodował ich oddalenie się od realizowania procesu dydaktycznego i wychowawczego,

¹ A. Sobańska, Założenia projektu badawczego „Monitorowanie reformy systemu oświaty” oraz metody badawcze, [w:] Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych, ISP, Warszawa 2002, s. 9.

- 1.3. rozwinęła się w znacznym stopniu biurokracja dotycząca procesu dydaktycznego i wychowawczego,
- 1.4. skutkiem wprowadzonej reformy nastąpiło nasilenie zjawisk patologicznych wśród dzieci w publicznych szkołach podstawowych.

Do weryfikacji przedstawionych hipotez zdecydowano się m.in. na zastosowanie badań ankietowych. Badaniem objęto terytorium Delegatury Śląskiego Kuratorium Oświaty. Kuratorium pełni rolę nadzoru pedagogicznego i skupia w swej strukturze wiele Delegatur. Zdecydowano się na wybór jednej. Miało to służyć zróżnicowaniu obszaru badawczego, gdyż Delegatura w Bytomiu swym zasięgiem obejmuje następujące miasta: Chorzów, Bytom, Piekary Śląskie, Siemianowice Śląskie, Świętochłowice oraz powiat tarnogórski. Ze względów technicznych i finansowych badaniem objęto po jednej placówce szkolnej w każdym mieście oraz dwie placówki szkolne w powiecie tarnogórskim.

Analizie zostały poddane tylko publiczne szkoły podstawowe z wyłączeniem szkół integracyjnych i specjalnych.

Ankiety zostały skierowane do pięciu grup respondentów: dyrektorów szkół, pedagogów szkolnych, nauczycieli wychowawców klas szóstych, uczniów klas szóstych i ich rodziców. Badania przeprowadzono w miesiącu maju roku szkolnego 2005/2006.

Autorka pracy zdecydowała się na wyżej wymienione grupy gdyż przedstawiciele są uczestnikami i realizatorami systemu szkolnictwa. To ich spostrzeżenia mają duże znaczenie i mogą stanowić podstawę do dalszych prac w tym zakresie.

Analiza i wyniki przeprowadzonych badań stanowią jeden z rozdziałów pracy. Składa się ona z czterech rozdziałów i ma charakter teoretyczno – empiryczny.

W **rozdziale pierwszym**, noszącym tytuł *Rozwój szkolnictwa w Polsce* zostały zawarte zagadnienia związane z teorią szkolnictwa oraz przemianami w polskim szkolnictwie po II wojnie światowej. Omówione zostały takie pojęcia jak oświata, polityka oświatowa, system oświaty, edukacja, polityka edukacyjna, system edukacyjny i system szkolny, cele i formy kształcenia, role i funkcje wychowania, kapitał ludzki. Natomiast w kontekście przeobrażeń w polskim szkolnictwie po II wojnie światowej omówiono kolejne próby reformowania polskiego systemu szkolnictwa oraz ich rezultaty. Podjęto także próbę ukazania zaistniałych zmian w polskim szkolnictwie i ich dalszych konsekwencji po okresie transformacji.

Rozdział drugi zawiera zagadnienia związane z najnowszą reformą edukacji i nosi tytuł *Konsekwencje reformy edukacyjnej z 1999 roku*. W tym rozdziale podjęto próbę analizy mechanizmów omawianej reformy, ich celów i metod osiągania. Starano się przedstawić kolejne etapy wdrażanych zmian. Podjęto również próbę ich oceny i analizy konsekwencji.

W kolejnym **trzecim rozdziale**, noszącym tytuł *Badania własne*, dokonano prezentacji i analizy techniki przeprowadzonych badań własnych. Scharakteryzowano obszar terenu badawczego, przedstawiono próbę badawczą. Następnie kolejno dokonano analizy poszczególnych wyników badań wszystkich grup respondentów poddanych badaniu.

W **rozdziale czwartym**, zatytułowanym *Zamiast podsumowania*, dokonano weryfikacji hipotez badawczych. Przedstawiono także wyniki badań przeprowadzonych przez inne podmioty a dotyczących tematyki reformy edukacji. W dalszej części podjęto próbę pokazania wyzwań stojących przed polskim szkolnictwem związanych z członkostwem Polski w Unii Europejskiej. Ważnym zagadnieniem omawianym w tym rozdziale jest także globalizacja i jej wpływ na oświatę. Ostatnim omawianym elementem jest znaczenie kapitału ludzkiego i kapitału społecznego.

W przedstawionej dysertacji posłużono się różnymi źródłami informacji. Główne źródło stanowiła literatura przedmiotu. Wykorzystano także badania przeprowadzone przez inne podmioty w zakresie tego tematu, celem ukazania i porównania uzyskanych wyników badań. Kolejne źródło stanowią czasopisma fachowe i branżowe z zakresu metodyki edukacji i oświaty. Niezwykle ważne okazały się także akty prawne, które są podstawą działania polskiego systemu edukacji. W pracy wykorzystano również źródła internetowe.

Wprowadzona reforma w 1999 roku zapoczątkowała etap zmian w zakresie edukacji. Realizacja założonych celów oraz osiągnięcie pożądanego stanu w edukacji w znacznej mierze zależny od poziomu przygotowania nauczycieli, ich postaw, sposobu myślenia, nastawienia i gotowości do zmian. Warto tutaj wspomnieć, że ukazało się wiele publikacji na temat przygotowania nauczycieli do prac w zreformowanej szkole. Wśród innych autorów należy wymienić: m.in.: J. Kuźma, J. Szempruch, A. Rosół i M.S. Szczepański, E. Putkiewicz, M. Zahorska, M.Kamińska, M. Kamińska – Juckiewicz².

² J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000; J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacyjnej w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000;

Aktualnie notuje się wzrost zainteresowania problemami edukacji. Szczególną uwagę zwraca się na ich powiązanie z życiem społecznym. Pisał o tym m.in. J. Szczepański, mówiąc, że system edukacyjny jest jednym z podsystemów społecznych. Systemu wielostronnie powiązanego z życiem i funkcjonowaniem danego społeczeństwa³.

Niestety olejne zmiany dokonywane w systemie edukacji w niewystarczającym stopniu biorą pod uwagę te zależności.

Społeczny sens edukacji potwierdzony zostaje w słowach Z. Kwiecińskiego, który pisze: „Edukację rozumiem jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”⁴.

Z przedstawionej definicji należy wnioskować, że system edukacji pozostaje w związku z innymi systemami, takimi jak: społecznym, politycznym, gospodarczym czy ekonomicznym⁵.

Jest to oddziaływanie wzajemne, ponieważ wymienione systemy oddziałują na system edukacji i odwrotnie.

Ulegający ciągłym przemianom system polskiej edukacji, jak autorka pracy starała się wykazać w poniższym opracowaniu, nie zawsze zmierza w dobrym kierunku. Ważnym jest, jednak aby złe konsekwencje przemian usuwać na bieżąco, w drodze kompetentnej ewaluacji, gdyż w przeciwnym razie może rodzi poważne konsekwencje.

Współczesna oświata musi przystosować się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Jak pokazuje czas, w naszym kraju nastąpiły na przełomie kilkunastu ostatnich lat przeobrażenia związane ze zmianą systemową, członkostwem w Unii Europejskiej oraz coraz bardziej z zaznaczającymi się wpływami procesów globalnych. Przekształcenia w sferze politycznej, ekonomicznej oraz kulturowej wzmagają także

A. Rosół, M.S. Szczepański (red.), *Nowoczesna szkoła – nowoczesność w szkole. Szkice i studia*, AMP, Częstochowa – Katowice 1995; A. Rosół, *Nauczyciele wobec transformacji społecznej w Polsce – promotorzy reform czy hamulcowi zmian?*, [w:] *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej*, pod red. A. Sułki i M.S. Szczepańskiego, UŚ, Katowice 1998; B. Murawska, E. Putiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, ISP, Warszawa 2005; E. Putkiewicz, K. E. Siellawa – Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999; M. Kamińska – Juckiewicz, *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica, Płock 2002. Za M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 8-9.

³ J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.

⁴ R. Kwiecińska, *Rozum czy serce*, Kraków 2000, s. 21-22.

⁵ A. W. Marszke (red.), *Stalość i zmienność w naukach pedagogicznych*, WSP, Olsztyn 1995, s. 11-15.

potrzebę reformowania systemu edukacji, który z jednej strony powinien przystosować się do zmieniającego świata, a z drugiej podejmować starania aby również kreować nowe realia życia.

Rozdział 1

ROZWÓJ SZKOLNICTWA W POLSCE

1.1. TEORIA SZKOLNICTWA

1.1.1. POJĘCIE, GENEZA I FUNKCJE OŚWIATY

Analiza zreformowanego systemu polskiej edukacji to złożony problem. Wymaga wcześniejszego zdefiniowania zagadnień związanych z tą tematyką.

Pierwszym z nich jest termin **oświata**, który rozumiany jest jako system instytucji, pewien rodzaj działalności, a także jako stan świadomości społeczeństwa⁶. W *Encyklopedii powszechnej* czytamy, że jest to „stan i proces upowszechnienia wykształcenia i kultury w społeczeństwie, osiągniany przez działalność zarówno szkolnictwa, jak i wielu różnych instytucji pozaszkolnych”⁷.

W. Okoń poprzez pojęcie oświata rozumie „działalność polegającą na upowszechnieniu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu określonych celów wychowawczych dla zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z teraźniejszością [...]. W pojęciu oświaty mieści się całość tej działalności realizowanej poprzez system wychowania w rodzinie, system kształcenia równoległego i system kształcenia ustawicznego”⁸.

Jak wynika z powyższych definicji, rozumienie pojęcia oświata może być szerokie⁹.

J. Szczepański definiując oświatę, wyróżnił jej trzy części składowe:

- oświata jest wielkim kompleksem instytucji, zbiorowości społecznych, urzędów, organizacji, wyposażenia materialnego, a także idei i systemów wartości służących przekazywaniu „oświecenia”, czyli wiedzy o świecie, ludziach i wartościach, członkom społeczeństwa, przede wszystkim dzieciom i młodzieży,

⁶ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, PIW, Warszawa 1974, s.7.

⁷ *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1992.

⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

⁹ D. Dziewulak, *Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 8.

- oświata jest zestawem bardzo zróżnicowanych i złożonych działań, mających w ramach instytucji i organizacji przekazywać członkom społeczeństwa określone treści wiedzy i wartości
- stan umysłów członków społeczeństwa, zasobu wiedzy poszczególnych obywateli, przejawiających się w ich pracy zawodowej, w ich życiu publicznym, uczestnictwie w kulturze, polityce i gospodarce¹⁰.

Nieco inaczej pojęcie oświaty traktuje *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*. Oświata „obejmuje całokształt (ogół) instytucji edukacyjnych i dokonujących się w nich intencjonalnych i w miarę racjonalnych procesów służących kształtowaniu osobowości człowieka - zarówno dzieci jak i młodzieży, jak i ludzi dorosłych; jest ona działaniem, którego celem jest doprowadzenie jednostek i całego społeczeństwa do określonego poziomu rozwoju umysłowego i zawodowego; proces ten realizuje się głównie przez opracowywanie treści umysłowych i poznawanie różnych zjawisk kultury”¹¹.

GENEZA POJĘCIA

Istotne znaczenie ma również geneza pojęcia. Do czasów oświecenia pojęcie oświaty nie było znane. W Polsce, według koncepcji XVIII – wiecznych, „oświecenie” oznaczało działalność mającą umożliwić ludzkości przejście na wyższy poziom rozwoju umysłowego i cywilizacyjnego. Posługiwano się nim na oznaczenie oświecenia, szerzenia oświaty, kształcenia, nauczania, pouczenia czy też informowania o czymś, wtajemniczania. Przeciwnieństwem tego była „ciemnota”, oznaczająca brak oświaty, zacofanie, nieuctwo, a nawet zdziczenie.

Termin „oświecenie” na oznaczenie szerzenia oświaty czy też rozwijania własnej osobowości został przyjęty w nauce dzięki rozpowszechniającej się ideologii oświecenia – prądu społeczno – kulturalnego, głoszącego potęgę rozumu, wiarę w postęp i niezbędność oświaty (oświecenia powszechnego). Wtedy to m.in. w Polsce wszczęto dyskusję na temat oświecenia powszechnego i tego, jaki ma być stan oświecenia poszczególnych stanów społecznych.

Od XVIII w. termin ten używany był zamiennie z „edukacją”. Dowodzą tego tytuły znanych rozpraw naukowych głównych przedstawicieli polskiego oświecenia. H. Kołłątaj swoje dzieło o systemie kształcenia określa mianem „oświecenia”

¹⁰ J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania ..., s. 9.

¹¹ Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

(*Stan oświecenia*¹² w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1730-1764)), choć czytelnik znajdzie w nim również zamiennie stosowany termin „edukacja”. S. Staszic pierwszy rozdział swojej książki *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego* tytułuje „Edukacja”. W rozdziale tym zawarł całościowy projekt edukacji młodego pokolenia w kraju, kładąc głównie nacisk na wychowanie fizyczne, moralne, humanistyczne (obywatelskie) i patriotyczne, realizowane w różnych typach szkół i instytucjach wychowawczych. O wspomnianej zamienności w posługiwaniu się już wtedy (XVIII w.) tymi pojęciami dowodzi też fakt, że we wspomnianym dziele Kołłątaj posługiwał się terminem „edukacja”.

Termin „oświecenia” trafił do nazewnictwa instytucji kierujących kształceniem i wychowaniem.

W XIX w. większość krajów europejskich odeszła od tradycji nazewnictwa oświeceniowego, zarzucając termin „oświata”, „oświecenie”, oznaczających proces edukacji, na rzecz innych: „nauczanie i wychowanie”, „kształcenie”. W Polsce termin ten się utrzymał i zachował.

O tym, że termin „oświata” czy „system oświaty” nadal jest używany zamiennie z pojęciem „edukacja” czy „system edukacji”, świadczą tytuły raportów o stanie oświaty, opracowanych pod koniec XX w. w Polsce. Pierwszy z nich nosi tytuł: **Raport o stanie oświaty w PRL**. Opracowany został przez *Komitet Ekspertów* w 1973 roku. Drugi, sporządzony przez analogiczne gremium, w 1989 roku zatytułowano **Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL**. Oba raporty traktują o tym samym i przyświeca im identyczny cel, mimo że nazwane zostały inaczej. W skład obu tych pojęć wchodzi te same, bardzo rozległe zakresowo desygnaty. Mimo to wydaje się, że aktualnie, w związku z rozpowszechnieniem się języka angielskiego, dominuje termin „edukacja” czy „system edukacji”.

Termin „oświata” utrzymał się też w prawie oświatowym. Dwa podstawowe dla resortu akty prawne II połowy XX w. w Polsce miały w tytule nazwę „oświata”. Były to *Ustawa z 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania* oraz *Ustawa z 7 września 1991 r. O systemie oświaty*, co nie znaczy, że i tutaj mamy do czynienia z jednolitością. Dowodzi tego tytuł *Uchwały sejmowej z 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej*.

¹² Podkreślenie autora pracy.

Oświata to względnie odrębny, wewnętrznie spójny system instytucji i działań na rzecz rozwoju jednostek i społeczeństwa. Ową autonomiczność i odrębność oraz wewnętrzną spójność nadają mu dotyczące go akty prawne, określające jego cele, treści i strukturę organizacyjną, miejsce w nim oświecających i uczących się.

Oświata to więc intencjonalne działanie progresywne na rzecz rozwoju dzieci i młodzieży oraz dorosłych, realizowane przez środowiska naturalne i system wyspecjalizowanych instytucji społecznych. Współcześnie obejmuje ona: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i licea, zajęcia pozaszkolne, poradnictwo wychowawcze i zawodowe, szkoły zawodowe i pomaturalne, szkolnictwo wyższe i podyplomowe, szkoły specjalne, instytucje opieki nad dziećmi i młodzieżą, oświatę dorosłych – system dokształcania i doskonalenia zawodowego w zakładach pracy, działalność instytucji upowszechniania kultury i artystycznych, prasę i wydawnictwa, sport i turystykę, środki masowego przekazu, nauczanie przez Internet.

Należą do niej nie tylko instytucje, których głównym lub jedynym celem jest oddziaływanie na rozwój dzieci i młodzieży oraz dorosłych, ale także placówki, których zadaniem podstawowym jest osiąganie innego celu, np. gospodarczego (zakłady pracy), czy twórczego (instytucje artystyczne). Realizując te cele także podnoszą, niejako ubocznie i dodatkowo, poziom wykształcenia społeczeństwa, edukują go i rozwijają, realizując np. wychowanie przez pracę, zabawę, twórczość artystyczną¹³.

FUNKCJE OŚWIATY

Oświata pełni funkcje społeczne wobec innych systemów współczesnego społeczeństwa: administracji, samorządów gospodarczych, ochrony zdrowia, wymiaru sprawiedliwości i innych. Przez funkcję społeczną oświaty rozumie się zamierzone i nie zamierzone skutki, jakie powoduje.

Dobrze funkcjonująca oświata pociąga za sobą określone skutki gospodarcze, czyli spełnia **funkcję ekonomiczną**. Oświata zapoznając uczących się z nowymi technologiami pracy i nową organizacją pracy, kształtując nawyki w tym zakresie i umacniając dobrą organizację działalności w określonym kierunku, przyczynia się do lepszej wydajności pracy ludzi zatrudnionych na danym odcinku. Od poziomu edukacji zależy jakość przyszłych kadr pracowniczych, a kategoria ta to jeden z podstawowych czynników dobrej pracy i jej wysokiej efektywności. Przez rozpowszechnienie wiedzy o postępie technicznym i technologicznym oświata, zarówno dla młodzieży, jak i dla

¹³ Encyklopedia pedagogiczna XXI w., t.3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

dorosłych, zwiększa popyt na nowe urządzenia techniczne, co ma również pośrednio określone następstwa ekonomiczne. Ucząc racjonalnych metod pracy, oświata przyczynia się do zmniejszenia wypadkowości na stanowiskach pracy, powoduje racjonalniejsze gospodarowanie surowcami i zasobami energii, co ma następstwa ekonomiczne.

Kolejną ważną **funkcją społeczną** oświaty jest **integracja**. Dzięki nowym wiadomościom, kształtowanym w jej toku umiejętnościom i nawykom, umacniającym poglądom i przekonaniom uczący czuje się związany z określoną grupą społeczną.

W toku działań oświatowych jej członkowie poznają i przyjmują wspólne wartości uznane za swoje, identyfikują się z nimi, stając się podobnymi do innych, myśląc i działając tak jak oni.

Oświata pełni także **funkcje polityczne**. Przez przekazywanie wiedzy i kształtowanie poglądów oraz ocen przyczynia się ona do wzmocnienia wielu grup społecznych oraz ich dążeń społecznych i politycznych. Utrwala i wzmacnia (lub przeciwnie – osłabia) określone siły społeczne. Sprzyja przyjęciu się w określonych grupach społecznych nowych poglądów i ocen oraz osłabieniu i likwidacji starych, niepotrzebnych. Przez oświatę utrwała się nowe stosunki społeczne i polityczne.

Oświata pełni również **funkcję kulturową**. W toku procesu oświatowego zapoznaje się młode pokolenie i uczących się dorosłych z przeszłością i tradycjami danego środowiska, głównymi zjawiskami kultury narodu, podstawowymi dziełami literackimi i najbardziej interesującymi osiągnięciami w sztukach plastycznych, muzyce i teatrze. Przez oświatę owe zjawiska i wartości kultury danego narodu oraz świata zostają włączone w życie codzienne uczących się, a przez to podtrzymywana jest żywotność tych elementów kultury, dokonuje się proces przekazu dziedzictwa kulturowego. Oświata jest więc formą przekazu i utrwalania dziedzictwa kulturowego.

Niewątpliwie jedną z ważniejszych jest **funkcja różnicująca** oświaty. Przez możliwości kształcenia się ludzi w różnych szkołach i odmiennych kierunkach oraz na różnych poziomach doprowadza do powstania bogatej mozaiki osobowości, ludzi wykształconych w różnych obszarach, specjalistów do pracy w różnych zawodach i na rozmaitych stanowiskach. Przez stwarzanie możliwości wyboru spośród wielu możliwych kierunków kształcenia doprowadza ona do podziału społeczeństwa na różne kategorie zawodowe.

Często mówi się o **funkcji konstruktywnej** oświaty. Wyraża się ona w stymulowaniu rozwoju, wzmaganiu społecznej twórczości i kreatywności,

wspieraniu i stymulowaniu inicjatywy na rzecz działań społecznych przez ludzi opuszczających różne instytucje rozległego zakresowo systemu oświatowego.

Można wymienić jeszcze wiele innych funkcji oświaty takich jak: **popularyzacyjną** – wyrażającą się w rozpowszechnianiu wiedzy o wydarzeniach politycznych, gospodarczych i społecznych; **kompensacyjną** – polegającą na „wyrównaniu”, „zastąpieniu”, „wynagradzaniu” strat czy „nadrabianiu” niepowodzeń osobistych w różnych dziedzinach, znaczącymi czasem osiągnięciami w kształceniu się; **ideologiczną czy propagandową** – uzewnętrzniającą się w ukazaniu „wyższości” jednej społeczności nad inną.

Wszystkie te funkcje dowodzą ważności oświaty jako jednego z segmentów życia określonej społeczności; elementu, który przez swoją wysoką jakość może skutecznie wspierać inne składniki systemu społecznego i całe społeczeństwo, kierując je w stronę wartości ogólnych i trwałych, takich jak rozwój i efektywność ¹⁴.

1.1.2. POLITYKA OŚWIATOWA I JEJ UWARUNKOWANIA

Polityka oświatowa określa „program działalności państwa w dziedzinie oświaty i wychowania, formułujący zasady organizacji systemu nauczania i wychowania, podstawy materialno – ekonomiczne funkcjonowania systemu oświatowego oraz systemu zarządzania instytucjami oświatowymi”¹⁵.

Pojęcie to rozszerza **M. Pęcharski**, zwracając uwagę na to, że polityka oświatowa jest także dyscypliną określającą teoretyczne podstawy działalności politycznej w dziedzinie oświaty i wychowania¹⁶.

Zatem termin „polityka oświatowa” można traktować dualnie. Z jednej strony jako dział polityki państwa zajmujący się sprawami oświaty i wychowania, z drugiej strony jako dyscyplinę naukową przygotowującą teoretyczne podstawy tej działalności. W związku z tym polityka oświatowa traktowana jest jako dyscyplina naukowa i dyscyplina praktyczna.

¹⁴ Ibidem,

¹⁵ Encyklopedia powszechna, PWN, Warszawa 1992.

¹⁶ D. Dziewulak, Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej, s.8.

UWARUNKOWANIA POLITYKI OŚWIATOWEJ

Polityka oświatowa nie jest wolna od czynników, które wpływają na jej funkcjonowanie. Są to **uwarunkowania demograficzne, ekonomiczne, historyczno – narodowe, ustrojowo polityczne, społeczne.**

Uwarunkowania demograficzne są ściśle związane z funkcjonowaniem polityki oświatowej. Ważnym elementem jest prowadzenie ciągłych analiz sytuacji ludnościowej w kraju, gdyż umożliwia to przewidywanie okresów niżu i wyżu demograficznego oraz czasu jego trwania. Pozwala to na przygotowanie odpowiedniego zaplecza oświatowego (przygotowanie kadry, pomocy naukowych, ilości miejsc). Analizy demograficzne pozwalają również przewidzieć zapotrzebowanie gospodarki na liczbę osób z odpowiednim wykształceniem czy kwalifikacjami.

Uwarunkowania ekonomiczne mają duży wpływ na prawidłowe funkcjonowanie polityki oświatowej. Z jednej strony wyznaczają materialne możliwości budżetu państwa, jakie można przeznaczyć na szkolnictwo, z drugiej zaś tworzą ilościowe i jakościowe zapotrzebowanie na absolwentów. W jakiej wysokości są przeznaczane środki z budżetu państwa na szkolnictwo, w dużej mierze zależy od stanu gospodarczego kraju, a także od sposobów finansowania poszczególnych ustrojów sektorów ustroju szkolnego. Wpływ na finansowanie oświaty ma również liczba zatrudnionych nauczycieli, ich kształcenie i doskonalenie zawodowe. Powinno ono być tak zorganizowane, by odpowiadało potrzebom współczesnego oświatowego rynku pracy.

Uwarunkowania historyczno – narodowe są ściśle związane ze specyfiką i charakterem państwa, jego historii i kultury. Dochodzą one do głosu w przełomowych momentach zmian i reform szkolnych. Bywa, iż pomimo rzeczowych, społecznych i ekonomicznych argumentów nie udaje się przekonać społeczeństwo o konieczności wprowadzenia zmian. Dlatego więc uwarunkowania historyczno – narodowe oraz znajomość stereotypów kulturowych powinny ułatwić strategię wprowadzania zmian w ustroju szkolnym.

Uwarunkowania ustrojowo – polityczne wpływają w sposób bezpośredni na treść i kształt polityki oświatowej. Z oświatą są ściśle powiązane interesy polityczne i ideologiczne. Ustrój, układ sił politycznych, sposób sprawowania władzy w państwie, programy ugrupowań społeczno – politycznych warunkują funkcjonowanie systemu oświatowego oraz mają wpływ na ewentualne jego zmiany. Szkolnictwo oprócz wpływu, jaki wywiera na zamiany społeczne, również bierze udział w procesie

zachowania ciągłości historycznej i kulturowej. System oświatowy jest w rękach polityków instrumentem kształtowania świadomości społecznej, poglądów i przekonań.

Uwarunkowania społeczne są związane w dużym stopniu przede wszystkim ze strukturą społeczną, jej przemianami oraz ich wpływem na system oświaty i wychowania. Funkcjonowanie systemu oświatowego zależy w głównej mierze od tego, jakie cele i zadania postawi mu społeczeństwo. Do tej grupy uwarunkowań należy zaliczyć również procesy zachodzące w środowisku społecznym, ściśle związane z rozwojem cywilizacji, a mające bezpośredni wpływ na oświatę. Wśród nich należy wymienić głównie zmiany struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej, eksplozję informacyjną i rozwój środków masowego przekazu. Zmiany te spowodowały wzrost zapotrzebowania na nowe zawody i stanowiska pracy¹⁷.

1.1.3. SYSTEM OŚWIATY

Z czasem pojęcie oświaty włączono w pewien system, a więc „układ elementów mających określoną strukturę, stanowiący logicznie uporządkowaną całość”¹⁸. We współczesnej literaturze używa się więc terminu „**system oświaty**”, lecz jest on różnie rozumiany.

A. Lewin pisze: „W ogólnych definicjach systemu podkreśla się zazwyczaj, że jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Trzeba również brać pod uwagę następujące okoliczności: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności i – co charakterystyczne – jedne elementy mogą być zastępowane przez inne. Podkreśla się zatem, że system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu”¹⁹.

W związku z powyższym można stwierdzić, iż w prawie całej historii oświaty i wychowania, z wyjątkiem może stosunkowo prostych i mało zróżnicowanych form oddziaływań w czasach wspólnoty pierwotnej, ani instytucje oświatowe i wychowawcze, ani oddziaływania edukacyjne nie tworzyły systemu. Ukształtowały się poszczególne części składowe całościowego systemu oświaty (jego podsystemy), ale

¹⁷ D. Dziewulak, Systemy szkolne Unii Europejskiej, Wydawnictwo Akademickie, „Żak”, Warszawa 1997, s. 11-17.

¹⁸ E. Sobol (red.), Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 2003.

¹⁹ A. Lewin, System wychowania a twórczość pedagogiczna, PWN, Warszawa 1983, s. 26-27.

przez wiele wieków funkcjonowały one niezależnie od siebie, co więcej, często znajdowały się we wzajemnej opozycji.

Takimi składnikami, które ukształtowały się stosunkowo wcześniej i z czasem mogły wraz z postępującymi procesami integracji społeczeństwa wejść w skład współczesnego systemu oświaty, były np. system wychowania rodzinnego i środowiskowego (odmienne w poszczególnych klasach i warstwach społecznych), wychowania religijnego, przygotowania do pracy i wreszcie szkolnictwa, z chwilą, gdy szkoły przestały działać zupełnie niezależnie od siebie, „wyspowo”, gdy zaczęły tworzyć całość zwaną systemem szkolnym.

Genetycznie rzecz biorąc ukształtowanie się systemu szkolnego w danym kraju jest warunkiem utworzenia systemu oświaty, gdyż właśnie szkolnictwo, reprezentując najbardziej uniwersalne wartości nauki i kultury społeczeństwa, może stanowić „segment” i łącznik integrujący różne inne, od dawna funkcjonujące systemy oddziaływań edukacyjnych.

Inną cechą decydującą o integracyjnym znaczeniu szkolnictwa w kształtowaniu systemu oświaty, choć cechą o malejącym już znaczeniu, jest profesjonalny charakter oddziaływań kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkolnictwie.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy w całym świecie odnotowano bardzo szybkie tempo scholaryzacji, a towarzyszyły temu duże nadzieje co do społecznych i ekonomicznych korzyści związanych z rozwojem szkolnictwa, można było dostrzec tendencje do traktowania szkolnictwa jako swoistego członu, podstawy, czy też centrum koordynującego cały system oświaty. Pewną podstawą takiego rozumowania było to, że wiedza i umiejętności nabywane w szkole są niezbędne do funkcjonowania w innych instytucjach systemu oświaty²⁰.

J. Szczepański rozróżnia dwa znaczenia terminu system oświaty. „Z jednej strony w węższym znaczeniu przez system oświaty rozumie się system szkolny, tzn. układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych. W szerszym znaczeniu przez system oświaty rozumie się całkowity układ wszystkich instytucji, grup, organizacji i urzędów, poprzez które wiedza naukowa, ideologia, system wartości, wzory osobowości – słowem elementy nauczania i wychowania docierają do społeczeństwa. Przyjmując to drugie znaczenie zwrotu, mówimy czasami o – całkowitym systemie oświaty - podkreślając, że chodzi o całość oddziaływań, kształtujących postawy,

²⁰ W. Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993.

wartości, przekonania, zachowania – słowem, kształtujących osobowości, działania i postępowania obywateli”²¹.

Zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* „System oświaty zapewnia w szczególności:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) możliwości zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z pomocy psychologiczno- pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi i predyspozycjami;
- 6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi przez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
- 7) upowszechnienie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- 8) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 9) zmniejszenie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi;
- 10) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- 11) upowszechnienie wśród młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- 12) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
- 13) dostosowanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;

²¹ M. Pęcharski, *Polityka oświatowa*, PAN, Wrocław 1975, s. 34.

- 13a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczych, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- 14) przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- 15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania wolnego czasu;
- 16) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

1.1.4. EDUKACJA

Kolejnym pojęciem i związaną z nim problematyką jest **edukacja**. Jest to „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzież, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”²². Edukacja przez długi czas miała za cel kształcenie wiadomości, umiejętności i postaw. Aktualnie w hierarchii jej celów nie jest encyklopedyczne przekazywanie wiadomości, lecz kształtowanie postawy. Kształtują ją takie cechy jak aktywność, wyobraźnia, zdolność do intelektualnej autonomii i do nieustannej edukacji²³.

Istotnym elementem przemian zachodzących we współczesnej dydaktyce staje się rozszerzenie edukacji równoległej, stwarzanie możliwości dla kształcenia ustawicznego. Intencje tych przemian zostały omówione w międzynarodowych raportach edukacyjnych.

Jednym z takich dokumentów jest **Biała Księga**, przygotowana przez Komisję Europejską.

W dokumencie „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” podkreślono konieczność realizacji kształcenia ustawicznego, która wyrasta z trzech czynników stanowiących podstawę zmieniającego się współczesnego świata.

Wśród głównych kierunków działań edukacyjnych na rzecz nowoczesnego społeczeństwa wyróżniono:

- zachęcanie ludzi do poszerzania i zdobywania nowej wiedzy;

²² Popularna Encyklopedia Powszechna, t.4, Fogra, Kraków 2001.

²³ B. Kołaczek, Dostęp młodzieży do edukacji Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównanie szans, IPiSS, Warszawa 2004, s. 16.

- stwarzanie warunków do oceny i weryfikacji własnych kwalifikacji;
- walkę o mobilność uczenia się, możliwości przenikania z jednego poziomu kształcenia na drugi;
- wprowadzenie multimedialnych programów komputerowych;
- walkę z marginalizacją form i placówek edukacji dorosłych;
- stwarzanie szkoły drugiej szansy;
- szersze wiązanie szkoły z przedsiębiorstwem poprzez praktyki, staże, konkursy;
- równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie, rozwijanie funduszy kształceniowych;
- zachęcanie do nauki języków obcych²⁴.

Również ważnym dokumentem edukacyjnym jest raport opracowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku. W polskim tłumaczeniu dokument ten ukazał się pod tytułem: ***Edukacja. Jest w niej ukryty skarb.***

Pierwsza część raportu zatytułowana „*Horyzonty*”, omawia przemiany społeczne, wynikające z postępującej globalizacji i rolę edukacji w tym procesie. Przemiany, o których mowa, dotyczą przechodzenia od społeczności lokalnej do społeczeństwa światowego, od zwartości społecznej do demokratycznego uczestnictwa, jak również od wzrostu gospodarczego do rozwoju ludzkiego.

Z przemian tych wynikają istotne zadania dla edukacji.

W drugiej części raportu pod tytułem „*Zasady*” omówiono cztery filary, na których powinna się oprzeć współczesna edukacja. Należy:

- *uczyć się, aby wiedzieć* – poprzez możliwości, jakie stwarza edukacja ustawiczna, stawać się człowiekiem coraz mądrzejszym,
- *uczyć się, aby działać* – zdobywanie kwalifikacji zawodowych i kompetencji, które umożliwią człowiekowi odnalezienie się w trudnych sytuacjach, pracę w zespole, jak również pomogą w zdobyciu wartościowej pracy,
- *uczyć się, aby żyć wspólnie* – należy współdziałać w osiąganiu ważnych celów i zadań,
- *uczyć się, aby być*²⁵ – by łatwiej osiągnąć rozwój własnej osobowości.

²⁴ Z. Frączak, Oświata polska wobec perspektyw globalizacji oświatowej, [w:] Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej, pod red. A. Śniegulskiej, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2004, s. 42-43.

²⁵ Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.

Przedstawione wyżej filary kreślą nową wizję edukacji i wyznaczają dla niej nowe zadania.

W części trzeciej zatytułowanej „*Kierunki*” przedstawione zostały nowe zadania, jakie stawia się przed różnymi poziomami szkolnictwa. Wyróżniono edukację podstawową, średnią i wyższą.

Celem edukacja podstawowej jest zaspokojenie potrzeb całej populacji.

Do najważniejszych zadań należą:

- powszechność edukacji godnej dla wszystkich, dającej solidne podstawy do dalszej nauki i zasadnicze kompetencje, które umożliwiają aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa;
- dostosowanie treści programowych i metod nauczania w taki sposób, aby edukacja nie ograniczała się tylko do przekazywania wiadomości i umiejętności, lecz obejmowała również zdolność do życia wspólnie i spełnianie się jednostek;
- odpowiednie dopasowanie programów i ośrodków w edukacji w okresie wczesnego dzieciństwa, umożliwiających zapoczątkowanie socjalizacji;
- równość szans dla dzieci potrzebujących specjalnej troski (sieroty, dzieci ulicy);
- zwiększenie roli społeczności lokalnych w edukacji.

Edukacja średnia – celem tego szkolnictwa jest rozwijanie talentów oraz przygotowanie młodzieży do życia w zmieniającej się rzeczywistości.

Najważniejszymi postulatami, jakie stawia się przed tym poziomem szkolnictwa są:

- analiza przyczyn i pojęcie środków zaradczych dla problemu drugoroczności;
- upowszechnienie edukacji ustawicznej;
- ważnym jest, aby zdobyte w czasie nauki narzędzia pozwoliły z jednej strony na opanowanie nowych technologii, a z drugiej rozwijały umiejętności stawiania czoła konfliktom i przemocy;
- zróżnicowanie struktur kształcenia;
- zachęcanie dziewcząt do różnych form kształcenia technicznego;
- nacisk na naukę drugiego i trzeciego języka obcego;
- zmniejszenie dystansu pomiędzy krajami uprzemysłowionymi a innymi w nauczaniu przedmiotów ścisłych i technologicznych;
- stworzenie takich ścieżek edukacyjnych, które umożliwiłyby przemienność okresów aktywności zawodowej i okresów nauki w edukacji przez całe życie;
- drożne i elastyczne systemy edukacyjne;
- dostęp do specjalistów z dziedziny doradztwa zawodowego.

Edukacja wyższa – jest ona w raporcie określana jako motor rozwoju gospodarczego, kreator wiedzy, główne narzędzie przekazywania doświadczenia kulturowego i naukowego ludzkości.

Po dokonaniu analizy roli uczelni wyższych, wyciągnięto następujące wnioski:

- odgrywają one ważną rolę w przygotowaniu nauczycieli;
- dostosowują kierunki kształcenia do potrzeb społeczeństwa;
- tworzą ośrodki kultury i nauki otwarte dla wszystkich (uniwersytety);
- stwarzają możliwości uczenia się na odległość;
- są ośrodkami współpracy międzynarodowej²⁶.

Przedstawione w raportach edukacyjnych zakresy przemian w zakresie edukacji wskazują na tworzenie się jej nowego oblicza. W sposób wyraźny eksponuje się potrzebę poszanowania osoby człowieka, jego godności, indywidualności, korzeni kulturowych i narodowych²⁷.

C. Banach definiuje: „Edukacja jest społeczną wartością i kapitałem oraz nadzieją, a także wielkim obszarem zadań. Powinna być także w swych celach i metodach pracy poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu”²⁸.

1.1.4.1. BARIERY EDUKACYJNE

Bardzo ważnym aspektem mającym wpływ na realizację edukacji są **bariery edukacyjne**. Ich identyfikacja jest istotnym elementem mającym wpływ na uczestnictwo społeczeństwa w edukacji.

Należy wyróżnić **bariere terytorialną** – duża część ludności czynnej zawodowo jest odległa od szkół średnich czy uczelni wyższych. Współczesny konflikt miasto – wieś ma wyraźny kontekst edukacyjny, wynikający z nierówności szans.

Kolejną **bariere są koszty**, które w znacznym stopniu utrudniają dostęp do szkół średnich i wyższych uczelni.

Ograniczony częściowo dostęp do studiów mają **kobiety**. Wynika to z realizowanych przez nie funkcji macierzyńskich, które decydują o nie podejmowaniu studiów albo ich przerywaniu. Po przerwie powrót na studia przez kobiety jest

²⁶ Ibidem, s. 117-145.

²⁷ Z. Frączak, op.cit.,s.45.

²⁸ C. Banach, Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej, [w:] Koreferaty, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, s. 111.

utrudniony. W ostatnich latach obserwowane jest nowe zjawisko demograficzne charakteryzujące się tym, iż kobiety przesuwają decyzję o posiadaniu pierwszego dziecka. Jest ona odkładana do momentu wyklarowania się ich sytuacji społeczno – zawodowej, czyli ukończenia szkoły i znalezienia pracy oraz ugruntowania się sytuacji ekonomicznej rodziny²⁹.

W zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społeczno – politycznych edukacja jest traktowana jako:

- proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie;
- prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny;
- instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych, kulturowych, itp.;
- obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństwa czy cywilizacji;
- typ przemocy symbolicznej, narzucającej kulturę grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, która generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji;
- „ekran kultury” tłumaczący złożoność jej pola znaczeń i symboli;
- typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową, umożliwiającą opowiedzenie po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych, ideologicznych czy moralnych.

1.1.4.2. PROCESY TWORZĄCE EDUKACJĘ I JEJ FUNKCJE

W ujęciu **Z. Kwiecińskiego** edukację w szerokim znaczeniu generują następujące **procesy**: „1) **globalizacja** (świat, problemy globalne, wojna, zagrożenia środowiska, wygasanie źródeł energii; polityczny podział świata na centrum i peryferie, problem mono- i policentryczności układu globalnego); 2) **etatyizacja** (państwo, jego suwerenność, ustrój, urządzenia demokratyczne, konieczne zależności miejsca w świecie, sojusznicy i przeciwnicy, siła i stabilizacja, „racja stanu”); 3) **nacjonalizacja** (naród, jego tradycje, swoistość kulturowa, istota więzi i odrębności); 4) **kolektywizacja** (socjalizacja wtórna) – klasa społeczna, więź i interes klasowy, odrębność etosu, solidarność z ludźmi o podobnych pozycjach i położeniu,

²⁹ J. Auleytner, Edukacja i kreowanie kapitału ludzkiego, [w:], red., A. Kurzynowski, Polityka społeczna, SGH, Warszawa 2003, s. 79-80.

kształtowanie przekonań o szczególnym miejscu i misji własnej klasy i jej partii; 5) **polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja** (organizacje i instytucje; wychowanie do podziału pracy, racjonalności i dyscypliny w społeczeństwie organizacyjnym i w świecie zinstytucjonalizowanym; kształtowanie ideologicznych przekonań o słuszności istniejącego porządku, o konieczności i słuszności zastanego podziału statutow i funkcji; kształcenie do pracy i zawodu); 6) **socjalizacja** (uspołecznienie pierwotne) – oddziaływanie grup pierwotnych: rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej, wrastanie w zastane normy; 7) **inkulturacja i personalizacja** (osobowość kulturowa i społeczna, istota ludzka jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości, przekazywanie systemów filozoficznych, religijnych; 8) **wychowanie i jurydyfikacja** – (obywatel, wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej); 9) **kształcenie i humanizacja** (osoba ludzka, wiedza, światopogląd, umiejętności, nawyki, wartości godnościowe, kompetencje interakcyjne; zasada wzajemności i współczulności; kształtowanie potrzeb wtórnych); oraz 10) **hominizacja** (organizm, kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne; zasada unikania kary i maksymalizowania przyjemności, gratyfikacja bez szkodenia innym; kształtowanie i kanalizacja potrzeb pierwotnych”³⁰.

Edukacja spełnia dwie **główne funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą**. Pierwsza polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społeczeństwie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi. Natomiast druga funkcja sprowadza się do wyzwalań osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza status quo, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku jakościowo nowym praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, u jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego. Edukacja jest więc z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, a z drugiej nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju³¹.

³⁰ Encyklopedia pedagogiczna XXI w., t.1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

³¹ Ibidem.

1.1.5. POLITYKA EDUKACYJNA

Kolejnym, ważnym terminem jest **polityka edukacyjna**. Jest ona rozumiana w dwojaki sposób jako: 1) dyscyplina naukowa zajmująca się podstawami teoretycznymi działalności w systemie edukacji i wychowania; 2) celowa i zorganizowana działalność władz państwowych i samorządowych zapewniająca dzieciom, młodzieży i dorosłym zdobywanie wiedzy, umiejętności zawodowych, rozwijanie osobowości oraz zaspokajanie aspiracji i dążeń.

Polityka edukacyjna ma następujące **zadania**: określenie celów i zadań kształcenia, wychowania i opieki w różnych horyzontach czasowych oraz sposobów, dróg zapewnienia warunków efektywnej realizacji przyjętych celów, zadań i standardów edukacyjnych³².

Jednym z ważniejszych **celów polityki edukacyjnej** jest **wyrównywanie różnic edukacyjnych** ludzi z różnych środowisk i znajdujących się na różnych etapach rozwoju. Prawidłowo funkcjonująca polityka edukacyjna nie ogranicza się tylko do wyrównywania różnic. Spełnia również zadanie przy selekcjonowaniu uczniów najzdolniejszych i daje im możliwość rozwoju³³.

Podstawowymi **narzędziami** realizacji polityki edukacyjnej są: prawo, instytucje i organizacje wypełniające zakres działań polityki edukacyjnej, planowanie umożliwiające odpowiedni dobór celów i zadań edukacji oraz zapewnienia warunków do ich realizacji, system kierowania i zarządzania, informacja i poradnictwo na temat polityki edukacyjnej i jej rezultatów, przygotowanie kadr dla potrzeb polityki edukacyjnej, działalność badawcza i innowacyjna oraz działalność społeczna wymagająca realizacji praktycznej polityki edukacyjnej.

Polityka edukacyjna to wielostronne zjawisko społeczne. Pozostaje dziedziną współpracy i współistnienia, ale także konfrontacji różnych podmiotów edukacji i grup społecznych w zakresie formułowania celów i zadań, programów rozwoju oraz jej organizacji, zapewnienia niezbędnych środków i narzędzi do ich realizacji, a także oceny i mierzenia efektywności i jakości edukacji. Dlatego włączanie różnych podmiotów edukacji do planowania, organizacji pracy dydaktyczno – wychowawczej oraz oceny wyników jest zasadniczym sposobem jej ulepszania, spójności i integracji.

³² Ibidem.

³³ W. Walkowska, Edukacja, [w:], , Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów, pod red. L. Frąckiewicz, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2002, s. 216.

Istotny wpływ na rozwój polityki edukacyjnej wywierają czynniki demograficzne i uwarunkowania ekonomiczne. Określają one wielkości możliwe i niezbędne – środków przeznaczonych na funkcjonowanie systemu edukacyjnego, a także ilościowe i jakościowe zapotrzebowanie na absolwentów szkół i uczelni oraz form edukacji pozaszkolnej.

Wielkie znaczenia ma tu również rozwój demokracji i wolności manifestowania różnych wartości, aspiracji edukacyjnych i życiowych oraz postaw społecznych przy jednoczesnej potrzebie opierania edukacji na wartościach uniwersalnych i narodowych tradycjach humanistycznych³⁴.

1.1.6. SYSTEM EDUKACYJNY I SYSTEM SZKOLNY

Współcześnie **system edukacji** definiowany jest w ogólnym ujęciu, jako struktura umożliwiająca zapewnienie efektywności edukacji, prowadzonej do osiągnięcia celów zgodnych z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi grupy, dla której został stworzony. W takim szerokim rozumieniu na system edukacji składają się zarówno instytucje powołane do kształcenia, wychowania i opieki, jak i polityki edukacyjnej, administracja (porządkująca w specyficzny sposób instytucje edukacyjne i rozdzielająca środki finansowe), struktura nauczania (obejmująca poziomy edukacji, populację uczniów i nauczycieli, programy, style i metody nauczania) oraz służby wspierające działalność systemu, np. opieka psychologiczna, społeczna lub zdrowotna. System edukacji utożsamiany jest w wąskim znaczeniu z systemem szkolnym, czyli układem szkół i placówek opiekuńczo – wychowawczych od przedszkola po studia podyplomowe, powołane do realizacji określonych zadań³⁵.

System edukacji, zdaniem **M. S. Archer**, należy do najistotniejszych, a zarazem najbardziej - teoretycznie i praktycznie - zaniedbanych zagadnień. Autorka postrzega system edukacji jako szeroki, narodowy i zróżnicowany system instytucji związanych z formalną edukacją, którego wszechogarniająca kontrola i opieka jest przynajmniej częściowo państwowa i którego części składowe oraz procesy uzupełniają się wzajemnie³⁶.

³⁴ Encyklopedia pedagogiczna XXI w., t.1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, , Warszawa 2003.

³⁵ M. Cyłkowska – Nowak, Główne tendencje w zakresie struktur funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie, [w:], Pedagogika, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, t.2, s. 367.

³⁶ T. Wilk, Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych, „Impuls”, Kraków 2003, s. 76-77.

Z terminem systemu edukacyjnego związane jest pojęcie systemu szkolnego.

Wśród definicji **systemu szkolnego** najczęściej wyodrębnia się aspekty instytucjonalne. Tak więc np. **J. Szczepański** przez system szkolny rozumie „układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych”. Według **T. Wilocha** system szkolny to „swoisty układ instytucji powołany do realizacji celów pedagogicznych jakiegoś kraju”³⁷. Z kolei **W. Okoń** sądzi, iż oznacza „ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami (studentami), programami, bazą lokalowo – terenową, instytucjami finansującymi szkół i innymi instytucjami społecznymi i kulturalnymi”³⁸.

M. Pęcharski pojęcie **systemu szkolnego** dzieli na dwa ujęcia – szersze i węższe. W znaczeniu węższym jako „ (...) system szkolny traktuje się zespół szkół różnych stopni i rodzajów istniejących w określonym czasie w jakimś kraju i powiązanych ze sobą w całość pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym według zasad określonych przez politykę oświatową danego kraju. W szerszym znaczeniu w pojęcie *system szkolny* włącza się także instytucje nie będące ściśle biorąc szkołami, ale które w tym systemie pełnią funkcje regulacyjne i usługowe”³⁹.

Dochodzenie szkolnictwa do stanu tworzącego wyraźny układ systemowy obejmuje określone fazy rozwojowe. Zwykle przechodzi ono następujące etapy:

1. Istniejące szkoły obejmują tylko część dzieci i młodzieży w wieku szkolnym; znaczne grupy dzieci w ogóle nie uczęszczają do szkół elementarnych. Szkolnictwo ma zdecydowanie elitarny charakter i jest praktycznie dostępne tylko dla dzieci i młodzieży z warstw uprzywilejowanych. Przesądzają o tym formalne lub nieformalne bariery społeczne, ekonomiczne i prawne.
2. Zmiany potrzeb społecznych i gospodarczych powodują konieczność zapewnienia całemu młodemu pokoleniu co najmniej wykształcenia elementarnego. Wprowadza się obowiązek szkolny, który realizowany jest początkowo w dualistycznym systemie szkolnym. W klasycznym ujęciu w takim systemie funkcjonują dwa zupełnie niezależne człony, z których niższy, z reguły elementarny i wcześniej uzawodowiony, przeznaczony jest dla większości dzieci i młodzieży, zaś człon wyższy, bardziej ogólny i rozwijający się, jest zastrzeżony dla warstw uprzywilejowanych.

³⁷W. Pomykało (red), op.cit.

³⁸W. Okoń, op. cit.

³⁹M. Pęcharski, System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym, PAN, Warszawa 1981, s. 13.

3. Wskutek demokratyzacji stosunków społecznych i przemian ustrojowych zapewniona zostaje prawna równość dzieci w dostępie do kształcenia szkolnego. W szkolnictwie – w założeniach – jednolitym z uwagi na różne możliwości i różne warunki pracy szkół występują jeszcze nie równoważne pod względem jakościowym różnice organizacyjne i programowe. Powoduje to efekt zróżnicowania poziomu poszczególnych szkół i dysproporcje szans szkolnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych.
4. Rozwój szkolnictwa doprowadza do stanu, w którym w ramach podobnych lub zbliżonych typów szkół realizowane są podobne lub zbliżone standardy organizacyjne lub programowe. Utrzymuje się jednak jeszcze zjawisko „nierównego startu”, spowodowane oddziaływaniem odmiennymi warunkami i zróżnicowaną jakością życia w poszczególnych regionach i środowiskach.
5. Wyrównany, wysoki standard szkół w mieście i na wsi w ramach jednolitego pod względem organizacyjnym i programowym systemu szkolnego. Szkoły mają rozwinięte mechanizmy pozwalające na kompensowanie niekorzystnych wpływów środowiskowych.
6. W wysoko rozwiniętym systemie szkolnym pojawiają się daleko idące możliwości realizowania różnorodnych koncepcji pedagogicznych, co daje szansę uwzględniania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci, młodzieży i rodziców, zarazem zaś stwarza dogodne możliwości twórczej działalności pedagogicznej nauczycieli.

Funkcjonujące na świecie systemy szkolne można podzielić ze względu na to, czyją własnością są szkoły i pod czyją kontrolą pozostają. Są więc takie systemy, w których funkcjonują obok szkół państwowych **szkoły społeczne i prywatne**. Z uwagi na sposób sterowania działalnością szkół wyróżniamy **systemy szkolne o scentralizowanym zarządzaniu i systemy mające zdecentralizowane ośrodki podejmowania decyzji**. Kiedy zaś analizujemy to, czy szkolnictwo w podobnym stopniu „obsługuje” różne kręgi społeczeństwa, możemy wyróżnić **systemy jednolite**, w których zróżnicowania organizacyjne nie wiążą się z odpowiadającymi im społecznymi nierównościami szans oświatowych uczniów oraz **systemy dualistyczne**, które charakteryzują się tym, że funkcjonujące obok siebie nierównowartościowe edukacyjnie tory kształcenia przeznaczone są w istocie dla różnych warstw społeczeństwa⁴⁰.

⁴⁰ W. Pomykało, (red.), op. cit.

System edukacyjny i szkolny, podejmując działania zmierzające do rozwoju jednostki i społeczeństwa, nieustannie przyczynia się do wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka. Mamy więc do czynienia z tzw. procesem kształcenia.

1.1.7. KSZTAŁCENIE JEGO CELE I FORMY

Kształcenie (ang. *education, instruction*, fr. *edukation, enseignement, formation*, niem. *Bildung, Ausbildung*, ros. *obrazowanie, obuczenie*) – jest to pojęcie wieloznaczne, może zatem oznaczać: zjawisko, czynność, a także stan pożądany, czyli cel kształcenia (*kanon kształcenia ogólnego*) lub wynik, stan końcowy (*wykształcenie*). Kształcenie człowieka powoduje nabywanie przez niego wiedzy, poglądów, przekonań na temat ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją, możliwości zmieniania otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, gotowości do podejmowania działań intelektualnych i praktycznych, a także dążenie do rozwijania swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień.

Pojęcie kształcenia jest trudno definiowalne, obejmuje ono bowiem swoim zakresem bardzo bogaty obszar zjawisk pedagogicznych. Tradycyjnie przez kształcenie rozumiano proces przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków, a więc formowania intelektualnej strony osobowości człowieka.

Wyróżnia się różne **cele kształcenia**. Kształcący człowiek dąży do:

- poznania samego siebie i otaczającego go świata przyrody oraz innych ludzi jako jednostek i zbiorowości, łączących ich relacji oraz wytworów w ujęciu diachronicznym i synchronicznym;
- tworzenia w swojej świadomości systemu wiedzy i umiejętności będących podstawą do porozumiewania się oraz współdziałania z innymi ludźmi;
- przygotowania się do zmieniania siebie i dostępnej mu rzeczywistości przez nabycie lub doskonalenie gotowości do działań konstrukcyjnych, zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień;
- formowania w sobie postaw twórczych w różnych sferach życia;
- kształtowania osobistego stosunku do wartości tkwiących w człowieku, jego wytworach i szeroko rozumianym otoczeniu oraz dążności do budowania własnego systemu wartości, który stanowiłby punkt odniesienia dla wyrażania jego stosunku;

- rozwinięcia potrzeb i nabycia umiejętności do samokształcenia i samodoskonalenia się przez całe życie.

Wyróżnia się wiele **rodzajów i form kształcenia**. Występuje ono pod wieloma postaciami. Mając na uwadze cel, ku któremu zmierza człowiek kształcący się, rozróżniamy **kształcenie zawodowe i kształcenie ogólne**. Ze względu na miejsce, w jakim odbywa się kształcenie mówimy o **kształceniu szkolnym i pozaszkolnym**, w którym ze względu na wiek osób kształcących się wyróżniamy **kształcenie równoległe i kształcenie dorosłych**. Ze względu na stopień instytucjonalizacji wyróżniamy niekiedy **kształcenie formalne i kształcenie nieformalne**. Ze względu na treść kształcenia rozróżniamy **kształcenie jednostronne i wielostronne**.

Kształcenie ogólne ma wprowadzić młodego człowieka w świat przyrody, techniki i kultury, przygotować go do poznawania i zmieniania zarówno samego siebie, jak i owego świata. Jego rezultatem ma być „wykształcenie ogólne, które jest indywidualnie zorganizowanym i przeżyтым przyswojeniem systemu wiedzy, a nie jego mechanicznym odbiciem (...), nie encyklopedyczną mozaiką różnych nauk, lecz ich przemyślanym doborem, niezbędnym dla zrozumienia całokształtu życia.

Kształcenie zawodowe ma służyć nabywaniu kompetencji profesjonalnych, niezbędnych w pracy zawodowej, a więc wiedzy, umiejętności i właściwości osobowych niezbędnych do wykonywania działalności zawodowej.

Kształcenie szkolne przebiega w specjalnie do tego powołanych instytucjach (szkoły), w których ma miejsce działalność dydaktyczna i wychowawcza skierowana na realizację społecznie akceptowanych celów kształcenia. Może mieć ono charakter obowiązkowy, jeśli wiąże się z wypełnieniem obowiązku szkolnego lub ponadobowiązkowy, ogólnokształcący i/lub zawodowy. Najczęściej przybiera postać kształcenia stacjonarnego, którego istotą jest pełne, najczęściej obowiązkowe, uczestnictwo w zajęciach dydaktyczno – wychowawczych organizowanych w szkole. Wyróżnia się niekiedy jego odmiany, których kryterium wyróżnienia jest poziom (szczebel) szkoły: kształcenie podstawowe, kształcenie średnie, kształcenie wyższe. (por. 1.4.)

Kształcenie równoległe jest działalnością dydaktyczno – wychowawczą prowadzoną przez instytucje kulturalne, oświatowe, środki masowego przekazu, organizacje i stowarzyszenia skierowaną na dzieci i młodzież, stwarzającą warunki do rozwoju zainteresowań, zdolności i uzdolnień, poszerzania wiedzy, doskonalenia sprawności nabytych w szkole oraz godziwego spędzania czasu wolnego.

Kształcenie ustawiczne nie jest terminem jednoznacznie definiowanym zarówno w mowie potocznej, jak i w pracach naukowych. Nazwą tą obejmuje się najczęściej formy kształcenia dorosłych, z akcentem na uzupełnienie wykształcenia ogólnego oraz doksztalcenie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Przybrać może ono **postać instytucjonalną** (kształcenie wieczorowe, zaoczne lub eksternistyczne) w placówkach oświatowo – kulturalnych, takich jak szkoły (wszystkich szczebli) dla dorosłych, różnego typu uniwersytety otwarte, towarzystwa kulturalne, placówki doskonalenia zawodowego. Coraz częściej kształcenie dla dorosłych przybiera postać **kształcenia na odległość**.

Omówiony powyżej sposób rozumienia pojęcia kształcenia ustawicznego jest tradycyjnym jego ujęciem. Coraz częściej jednak określa się w ten sposób działalność, której podmiotem jest uczący się przez całe życie człowiek, doskonalący swoje kompetencje nie tylko w sferze działalności zawodowej, ale także wzbogacający wszechstronnie swą osobowość i wypełniający w ten sposób swój czas wolny. Taki sposób definiowania kształcenia ustawicznego zaczął pojawiać się powszechniej w rozważaniach polityków, działaczy oświatowych i naukowców pod wpływem raportu *Uczyć się, aby być*, przygotowanego dla UNESCO pod kierunkiem **E. Faure’a**.

Kształcenie formalne to, we współczesnym rozumieniu proces nauczania – uczenia się przebiegający w ramach wysoko zorganizowanych instytucji, o względnie stałych parametrach dotyczących czasu trwania, miejsca przebiegu procesu (szkoła, poziom kształcenia, typ szkoły), rodzaju jednostek organizacyjnych (lekcja, klasa, szczebel szkolny), stosunek dziecka do obowiązku szkolnego.

Kształcenie nieformalne odbywa się poza oficjalnym i powszechnym systemem szkolnym i przeznaczony jest dla tych, którzy z różnych względów nie mogą realizować obowiązku szkolnego w ramach obowiązującej struktury szkolnej.

Kształcenie jednostronne odnosi się do każdego typu kształcenia, w którym dominuje jeden rodzaj aktywności podmiotu uczącego się: aktywność intelektualna, emocjonalna lub praktyczna. Każda zaś z nich jest przejawiana na jednym dominującym typie wiadomości szkolnych i prowadzi do jednostronnego formowania osobowości ucznia: intelektu, przeżyć i zdolności artystycznych bądź też umiejętności praktycznych.

Kształcenie wielostronne to taka postać kształcenia, w której podmiot przejawia nie tylko trzy wspomniane rodzaje aktywności, a więc poznawczą, emocjonalną i praktyczną, ale każda z nich występuje zarówno w formie produktywnej,

jak i nieproduktywnej, a więc umożliwiającej zarówno wprowadzenie zmian do istniejących struktur kultury przez tworzenie czegoś nowego (wiedzy, działań, wartości) jak i odtwarzanie tego, co istnieje i czego zachowanie jest konieczne, dla utrzymania ciągłości społeczno – kulturowej⁴¹.

1.1.8. ROLE I FUNKCJE WYCHOWANIA

Adolf Dygasiński pisał, że „W wychowaniu nie tylko dają się ocenić korzyści dobrej edukacji, ile – następstwa złej”⁴². Mówiąc więc o oświacie i edukacji czy kształceniu, nie można zapomnieć o **wychowaniu**.

Można definiować je w ujęciu wąskim i w ujęciu szerokim. W wąskim sensie jest to „świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty), zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”⁴³.

Przez pojęcie wychowania w szerszym znaczeniu rozumie się „oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej”⁴⁴.

Wychowanie w życiu ludzkim spełnia określone **role i funkcje**. Wśród **funkcji wychowania** należy wyróżnić dawniejsze i nowsze. Do **dawniejszych** zaliczamy **religijne, moralne i społeczne cele wychowania**.

Natomiast **współczesna nauka** rozpoznaje takie funkcje wychowawcze jak:

- 1) **znaczenie techniczne** wychowania w zakresie przygotowania do pracy produkcyjnej, politechnizacji i kształcenia zawodowego, 2) **znaczenie kulturotwórcze**, przez które należy rozumieć, że przez wychowanie, kształcenie i szkoły nie przekazuje się tylko dorobku kulturowego lecz również osiąga swój rozwój uzdolnień twórczych w różnych dziedzinach kultury, 3) **znaczenie biologiczne**, związane z medycyną, gdyż

⁴¹ Encyklopedia pedagogiczna XXI w., t.1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

⁴² Myślę, więc jestem. Aforyzmy, maksymy, sentencje, zebrane i opracowane przez Cz. i J. Glensków, wyd. Antyk. Kęty 1993, s.105.

⁴³ W. Pomykało, (red.), op. cit.

⁴⁴ Ibidem.

złe wychowanie w najwcześniejszym dzieciństwie odbija się na stanie zdrowia np. poprzez nerwice, 4) **znaczenie psychologiczne**, poprzez które można w procesie wychowania ćwiczyć myślenie, inteligencję, rozwijać wolę, uczucia, wyobraźnię, kształtować zainteresowania i uzdolnienia, 5) **znaczenie patriotyczne**, 6) **znaczenie ekonomiczne**, które ma na celu wykształcić w społeczeństwie nawyk oszczędności, gospodarności, 6) oraz **znaczenie polityczne**, gdyż poprzez odpowiednie wychowanie narodu można go odpowiednio nastawić na współżycie międzynarodowe⁴⁵.

1.1.9. KAPITAŁ LUDZKI

Nabierające ważności w ostatnich latach pojęcie **kapitału ludzkiego** jest wyrazem nowego spojrzenia na zadania edukacyjne. Współcześnie kapitał ludzki definiuje **S. R. Domański** jako „zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawartej w danym społeczeństwie (narodzie)”⁴⁶.

Jednym z wielu podejść do kapitału ludzkiego jest podejście **G. S. Beckera**, który rozszerzył wartość kwalifikacji ludzkich na sferę gospodarstwa domowego, konsumpcji oraz rodziny i czasu wolnego, uważając, że im wyższe wykształcenie tym wyższe umiejętności zawodowe i możliwości zarobkowania⁴⁷.

Kapitał ludzki ma nie tylko znaczenie, jakie wiedza wywiera na rozwój społeczno – gospodarczy, lecz również ma wpływ na rozwój społeczny i kulturalny człowieka i narodu jako całości. **L. Frąckiewicz** podkreśla, że jego tworzenie zaczyna się od najmłodszych lat życia.

Wymienia się wiele **podmiotów**, które mają wpływ na kształtowanie się kapitału ludzkiego. Możemy do nich zaliczyć przede wszystkim **państwo i samorządy**, gdyż są one głównymi podmiotami realizującymi politykę edukacyjną. Nie należy jednak zapominać, że oprócz państwa i samorządów ważną rolę spełnia również **rodzina**. Ma ona duży udział w inwestycji w kapitał ludzki. Dlatego polityka rodzinna wcześniej jak i później będzie miała wpływ na realizację zadań w dziedzinie edukacji.⁴⁸

Funkcje, jakie spełnia rodzina, są tutaj niezwykle ważne, gdyż przez zagwarantowanie materialnych warunków bytu, rozwój emocjonalny oraz

⁴⁵ S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Wydawnictwo Selezjańskie, Warszawa 2000, s. 21-23.

⁴⁶ Z. Pisz, Kapitał społeczny jako wyzwanie edukacji, [w:] Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej, pod red. L. Dziewięckiej – Bokun, A. Ładyżyńskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 11.

⁴⁷ D. Graniewska, Kapitał ludzki jako cel strategiczny polityki społecznej, IPiSS, Warszawa 1999, s. 5-9.

⁴⁸ L. Frąckiewicz, (red.), op. cit., s. 216-217.

przekazywanie w procesie wychowawczym określonych wzorców, tworzą się podstawy kapitału ludzkiego każdej jednostki.

We współczesnym świecie ujawnia się stała tendencja do zmiany proporcji między rolą a znaczeniem rodziny w kształtowaniu kapitału ludzkiego a innymi podmiotami. Widoczna jest też tendencja do wydłużania okresu inwestowania w kapitał ludzki.

Rozwój środków masowej komunikacji jak również technologii informatycznych znajduje odbicie w systematycznym zwiększaniu stopnia oddziaływania na jednostki i zbiorowości współczesnych mediów. Nie powinny być one postrzegane jako rozwiązanie o charakterze substytucyjnym względem takich podmiotów jak szkoła i rodzina. W pomnażaniu kapitału społecznego ważną rolę może odegrać wykorzystanie współczesnych osiągnięć technicznych, które wspierają proces edukacyjny i dają możliwość zbudowania układu podmiotów o zharmonizowanej działalności, nie konkurujących, lecz uzupełniających się w realizacji tego działania⁴⁹.

Obszary przemian społecznych, które dotyczą edukacji można zawęzić do kilku. Są one charakterystyczne dla edukacji. Należy tu wymienić: przemiany ludnościowe, zmiany struktury społecznej, przekształcenia na rynku pracy, zmiany funkcjonowania rodziny, przekształcanie moralności społeczeństwa polskiego, przemiany w życiu polskiej młodzieży.

Przemiany ludnościowe charakteryzujące się początkowo wyżem a następnie niżem demograficznym, powodują określone skutki dla edukacji. Wiążą się one m.in. z małą liczbą uczniów w szkołach podstawowych w przeciwieństwie do dużych obciążeń szkolnictwa wyższego. Rodzą się również problemy wynikające ze społeczeństwa starzejącego się i związany z tym wzrost znaczenia edukacji dla dorosłych.

Kolejnym obszarem związanym z edukacją są zmiany **struktury społecznej**. Mają one następstwa w dużej mierze w strukturze zawodowej. Zaobserwować można wzrost zapotrzebowania na pracowników o szerokim profilu kształcenia zawodowego. Maleje natomiast zapotrzebowanie na pracowników fizycznych, którzy trudnią się prostymi pracami robotniczymi. Wzrasta znaczenie wykształcenia technicznego.

⁴⁹ L. Dziewięcka – Bokun, A. Ładyżyński, (red.), op. cit., s. 11.

Staje się więc koniecznością dostosowanie kształcenia zawodowego do nowych potrzeb rozwoju edukacji dla dorosłych. Coraz większe znaczenie nabiera edukacja jako droga awansu społecznego, przeobrażeniom ulegają aspiracje edukacyjne młodzieży.

Nie bez znaczenia pozostają również **zmiany na rynku pracy**. Charakteryzują się one z jednej strony niestety wciąż dużym bezrobociem, natomiast z drugiej obserwujemy coraz większe inwestycje w kapitał ludzki. Coraz częściej następuje przekwalifikowanie się i uzupełnianie wykształcenia. Wzrasta znaczenie edukacji ustawicznej. Wzrost poziomu wykształcenia staje się „kartą przetargową” w osiąganiu pozycji zawodowej.

Zmiana modelu rodziny jest ważnym czynnikiem związanym z edukacją. Konsekwencją tego są takie zjawiska jak: osłabienie więzi rodzinnych, wzrost liczby samotnie wychowujących, aktywizacja zawodowa kobiet oraz mniejsze zabezpieczenie finansowe. Skutkiem zmiany modelu funkcjonowania rodziny jest m.in. odraczanie momentu zawarcia związku małżeńskiego lub życie w związku nieformalnym, coraz późniejsza decyzja o posiadaniu potomka, zmniejszanie liczby posiadanych dzieci.

W ostatnich czasach można zaobserwować przekształcenie moralności polskiego społeczeństwa. Nastąpił kryzys moralności dorosłych, który odzwierciedla się w mentalności młodego pokolenia.

Następują przeobrażenia w życiu polskiej młodzieży. Inne realia społeczne powodują różnicowanie młodego pokolenia. Stwarza to potrzebę indywidualnego spojrzenia, które powinno być ukierunkowane na grupy szczególnie zagrożone marginalizacją, wykluczeniem społecznym i izolacją⁵⁰.

1.2. PRZEMIANY W POLSKIM SZKOLNICTWIE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Polska w wieku XX przeżyła **trzy rewolucje oświatowe**, podczas których, tworzyła system edukacyjny od podstaw. **Pierwsza** z nich miała miejsce po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, **druga** po II wojnie światowej, zaś **trzecia** po transformacji ustrojowej 1989 roku – w III Rzeczypospolitej⁵¹.

W 1918 roku, po odzyskaniu niepodległości na ziemiach polskich funkcjonowały różne systemy szkolne, które wymagały ujednolicenia.

⁵⁰ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 262-263.

W poszczególnych regionach kraju były różne poziomy oświaty i odmienne tradycje edukacyjne. Podczas próby tworzenia wspólnej całości napotkano na przeszkody. Z największymi trudnościami spotkano się przy opracowaniu projektu ustroju i jego realizacji. Drugą przeszkodę stanowił brak wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. Faktem jest, że Polska między dwoma wojnami (1918 – 1939) scalała edukację, która przyczyniła się do ukształtowania świadomości narodowej. Pozwoliło to przetrwać Polakom i ocalić oświatę i kulturę narodową podczas II wojny światowej⁵².

Druga rewolucja edukacyjna umiejscowiona została w latach 1944 i 1945. Znalazło to wyraz w Manifeście z 22 lipca 1944 roku, gdzie zapisano, iż jednym z najpilniejszych zadań będzie odbudowa polskiego szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Odbiciem była konieczność odbudowy systemu edukacyjnego od podstaw. Wprowadzono bezpłatny system nauczania w siedmioklasowej szkole, zarówno w mieście jak i na wsi. Oświata stała się drożna, jednolita i publiczna. Nastąpiła likwidacja analfabetyzmu. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące i zawodowe jak i wyższe uległo rozwojowi. Pomimo trudności gospodarczych nakłady na oświatę były dość wysokie.⁵³

Po II wojnie światowej polskie szkolnictwo znalazło się w bardzo trudnej sytuacji kadrowej, materialnej i organizacyjnej. Stan taki zaistniał, ponieważ podczas okupacji zmarło i zaginęło około 20 tys. nauczycieli szkół podstawowych, średnich i wyższych. Zniszczeniu i dewastacji uległo ponad 30% budynków szkolnych. Szczególnie ucierpiały biblioteki, pracownie przedmiotowe oraz pomoce dydaktyczne.

Poprzez zamknięcie szkół na ziemiach okupowanych liczba młodocianych analfabetów znacznie wzrosła. Poprzez chęć jak najszybszego uruchomienia szkół, do pracy na stanowiska nauczycielskie przyjmowano ludzi bez należytego przygotowania pedagogicznego⁵⁴.

Podczas wojny i okupacji zginęło w Polsce około 30% nauczycieli, 60% majątku trwałego zostało zniszczone, a pozostała część wymagała odbudowy. Rok szkolny 1946/47 wykazał brak około 10 000 nauczycieli. Spośród 66,6 tysięcy nauczycieli wówczas zatrudnionych 13% nie posiadało odpowiednich kwalifikacji.

⁵² S. Wołoszyn, Oświata i wychowanie w XX w. [w:] *Pedagogika*, t.2, pod red., Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, Warszawa 2003 s. 160.

⁵³ A. Ćwikliński, op. cit., s. 262-263.

⁵⁴ C. Kupisiewicz, Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia, [w:] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, pod red. C. Kupisiewicza, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Wyższa Szkoła Umiejętności, Warszawa 2005, s. 9-10.

Liczba analfabetów oscylowała wokół 3 milionów. Zniszczenia dotknęły również szkolnictwo wyższe. Około 60% budynków i 90% ich wyposażenia uległo dewastacji⁵⁵.

Należy przypomnieć o Akcji Specjalnej Kraków (tzw. Sonderaktion Krakau), gdy dnia 6 listopada 1939 roku zaproszono do gmachu Collegium Novum pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczo – Hutniczej. Zwabieni zostali pod pozorem wysłuchania wykładu obersturmbahnführera Müllera pt. „Stosunek rzeszy Niemieckiej i narodowego socjalizmu do nauki i uniwersytetów”. Przybyli oni tam w liczbie 183 osób, zostali aresztowani i osadzeni w więzieniu Gestapo na Montelupich w Krakowie, po trzech dniach przewiezieni do Wrocławia, a stamtąd do obozu koncentracyjnego Sachsenhausen. Po interwencji m.in. Mussoliniego, zwolniono 101 osób w wieku powyżej 40 lat, pozostałych przeniesiono do obozu koncentracyjnego w Dachau, skąd ich sukcesywnie zwalniano. W wyniku tych wydarzeń zmarło 20 profesorów. Uczni ci zostali aresztowani i osadzeni w obozie koncentracyjnym tylko za to, że stanowili polską elitę intelektualną⁵⁶.

W latach 1945-1948 polskie społeczeństwo borykało się z niepokojami politycznymi. Nie ominęły one szkół i młodzieży. W związku z tym miały miejsce różnego rodzaju akcje antypaństwowe, w których uczestniczyła część młodzieży.

Brak spójności pomiędzy nauczaniem, prowadzonym początkowo według planów i programów przedwojennych, a nowymi celami i warunkami społeczno – politycznymi i gospodarczymi, powodowało, iż nauczyciele borykali się z wieloma trudnościami i kłopotami. Dochodziło do tego zbyt pośpieszne reformowanie owych planów i programów przez władze oświatowe.

To główne przyczyny stanu polskiego szkolnictwa w latach powojennych. Historia pokazała, że z tymi i wieloma podobnymi trudnościami zdołano sobie w miarę szybko poradzić. Wpływ na to miała rozbudowa sieci liceów pedagogicznych, które kształciły nauczycieli szkół podstawowych, przygotowując ich do pracy pedagogiczno – wychowawczej, jednocześnie robiąc to dość jednostronnie pod względem ideologicznym i historycznym. Swój udział w tym miała również odbudowa szkół wyższych oraz ich ilościowa rozbudowa w nowych ośrodkach akademickich. Oprócz tego miały w tym udział takie procesy jak intensyfikacja kształcenia dorosłych, w tym zlikwidowanie analfabetyzmu jako zjawiska masowego oraz zharmonizowanie sieci

⁵⁵ Raport o stanie oświaty w PRL, PWN, Warszawa 1973, s.18.

⁵⁶ A. Garlicki, Historia 1939-1997/98. Polska i świat, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998, s. 38.

szkół podstawowych i średnich z potrzebami społeczeństwa. Nie bez znaczenia pozostał fakt opracowania w czerwcu 1945 roku koncepcji demokratycznej reformy szkolnej, która wyznaczała perspektywy rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego w myśl zasad powszechności, bezpłatności i jednolitości systemu. Główny nacisk w tej koncepcji kładziono na rozwój szkolnictwa zawodowego, które miało zaspokoić rosnące potrzeby gospodarcze odbudowanej po wojnie i rozbudowanej gospodarki⁵⁷.

W pierwszych piętnastu latach funkcjonowania oświaty w powojennej Polsce można wyróżnić trzy okresy, charakteryzujące się różnym podejściem do kwestii edukacji. Pierwszy okres to lata 1944-1947, drugi 1948 – 1956, trzeci 1957 – 1960.

Pierwszy z nich charakteryzował się przyspieszonym tworzeniem placówek oświatowych na ziemiach nowo przyłączonych do państwa. Nastąpiło odtworzenie sieci szkół na terenach wyzwolonych spod okupacji oraz wyrównywanie strat w edukacji. Funkcjonująca ówczesnie oświata nie posiadała ujednoliconych zasad, jak również nie obowiązywała ustawa o edukacji, która by określała potrzebne, jednolite zasady.

Odradzanie się powojennego polskiego szkolnictwa w dużej mierze zostało oparte na kanonach szkolnictwa przedwojennego. Kadra pedagogiczna składała się głównie z pracowników oświaty tamtego okresu. W czasie tym odczuwany był już wpływ czynnika politycznego na system szkolny i wykorzystywanie edukacji jako czynnika propagandowego. Znalazło to odbicie po kongresie zjednoczeniowym w 1948 roku, gdzie przyjęto sztywne ideologiczne założenia polityki oświatowej, nawiązujące do wzorów radzieckich – stalinowskich.

Dużo bardziej racjonalne myślenie o polskiej edukacji było możliwe po przełomie politycznym w 1956 roku. Znalazło to odbicie na **dwóch zjazdach oświatowych** w Warszawie, z których **pierwszy** odbył się w dniach 2-5 maja 1957 roku, natomiast **Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej** odbył się 21-24 stycznia 1959 roku. Po ośmiu latach znowu możliwa stała się dyskusja o polskiej edukacji. W dyskusję tę zaangażowane były również czynniki polityczne. *Uchwały XII Plenum KC w 1958 roku jak i III Zjazdu PZPR w marcu 1959 roku* wskazywały na potrzebę reformowania polskiego systemu edukacji.⁵⁸

⁵⁷ C. Kupisiewicz, (red.), s. 9-11.

⁵⁸ S. Wołoszyn, Oświata i wychowanie w XX w. ... s.163.

Ustrój szkolny w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej został ukształtowany przez *Ustawę O rozwoju systemu oświaty i wychowania uchwaloną przez Sejm 15 lipca 1961 roku*⁵⁹.

Wprowadzała ona następujące zmiany: - obowiązek szkolny był realizowany w jednolitej szkole podstawowej ośmioklasowej. Po jej ukończeniu była możliwość wyboru bądź zasadniczej szkoły zawodowej (dwu i trzyletniej) bądź szkoły przysposobienia rolniczego lub jednej ze szkół średnich: czteroletniego liceum ogólnokształcącego lub zawodowego oraz pięcioletniego technikum. Szkoły średnie kończyły się maturą, co warunkowało podjęcie dalszej edukacji na studiach wyższych. Absolwenci szkół zawodowych również mieli możliwość uzyskania matury poprzez kontynuację nauki w trzyletnich szkołach średnich według programu „na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej”.

Zasady **szkolnictwa wyższego** zawarte były w **ustawie z 1958 roku**. W myśl jej najważniejszymi typami uczelni były uniwersytety, politechniki, akademie, wyższe szkoły rolnicze, artystyczne i pedagogiczne. Studia najczęściej odbywały się w systemie stacjonarnym, wieczorowym i zaocznym. Z reguły były studiami pięcioletnimi i bezpłatnymi⁶⁰.

Wysokie wskaźniki kształcenia obrazują ilościowy dorobek naszego szkolnictwa: 25% ludności objęto systematycznym nauczaniem; zwiększyła się liczba nauczycieli w szkołach podstawowych dla niepracujących z 66,6 tysięcy w 1946 roku do 211,5 tysięcy w roku 1970; liczba pracowników naukowo – dydaktycznych w szkołach wyższych wzrosła z 8,3 tysięcy w roku szkolnym 1947/48 do 31,3 tysięcy w roku 1970/71. W latach 1950-1970 oddano do użytku 63,7 tysięcy nowych klas lekcyjnych w szkołach podstawowych, a w szkołach zawodowych, specjalnych i średnich ogólnokształcących liczba ta zwiększyła się o kolejne 14,2 tysiące. Poprawiło to warunki pracy naszego szkolnictwa. Obrazuje to również liczba absolwentów w latach 1946 – 1971, która wynosiła dla szkół podstawowych 11 129 tysięcy; dla liceów ogólnokształcących - 1 463 tysiące; zasadniczych szkół zawodowych i równorzędnych - 2 982,2 tysiące; zaś dla techników i równorzędnych 2 025 tysięcy oraz 613 tysięcy dla szkół wyższych. Jednocześnie należy zauważyć, że w roku 1970 w dalszym ciągu

⁵⁹ S. Wołoszyn, *Rozwój szkolnictwa w PRL na tle porównawczym*, Warszawa – Kraków 1989, s. 40.

⁶⁰ A. Ćwikliński, op. cit., s. 291-292.

ponad 5 mln osób nie legitymowało się wykształceniem podstawowym a około 10,5 mln osób posiadało tylko to wykształcenie⁶¹.

Należy także podkreślić, że duże znaczenie dla podniesienia warunków pracy szkolnictwa miała akcja *1000 szkół na 1000 – lecie państwa polskiego*. Przyczyniła się ona do poprawy sytuacji materialnej szkół oraz zwiększenia nakładów na oświatę. Nie trwało to jednak długo, gdyż od roku 1972 rozpoczęto zmiany sieci szkolnej na wsi w celu utworzenia Zbiorczych Szkół Gminnych, dostępnych dla wszystkich dzieci w gminie i na obrzeżach miast. Jednocześnie zlikwidowano wiele małych szkół wiejskich⁶².

Wszystkie wprowadzone zmiany w 1961 roku miały służyć zbliżeniu się szkoły do życia i jego potrzeb, dalszemu podnoszeniu poziomu kształcenia, w jak największym stopniu upowszechnieniu kształcenia zawodowego, jak również intensywnego rozwoju oświaty i doksztalcania zawodowego już pracujących⁶³.

W latach **1968-1970**, kiedy nasz kraj nękały napięcia polityczne, podejmowano próby traktowania szkolnictwa w sposób instrumentalny, od którego oczekiwano utrwalania systemu politycznego narzuconego przez Związek Radziecki. Próby te jednak nie powiodły się. Zmiany wywołane protestem społecznym po 1970 roku przyczyniły się do ponownej dyskusji nad koniecznością przeprowadzenia reform oświatowych.

Zmiany jakie zachodziły w polityce, gospodarce, nauce i kulturze w drugiej połowie lat sześćdziesiątych w Polsce wskazywały na niedostateczną wydolność funkcjonującego systemu oświaty. Wytykano głównie jego wady. Zostały one ujęte w ***Raporcie o stanie oświaty z 1973 roku***. Wskazywało to na konieczność podjęcia opracowania kolejnej reformy systemu edukacji w Polsce.⁶⁴

Raport ten miał służyć diagnozie ówczesnego stanu Polskiej oświaty, jak również wskazać kierunki i środki jej naprawy. Raport został opracowany przez zespół ekspertów, powołany przez władze edukacyjne w tym właśnie celu. Zespołowi przewodniczył **J. Szczepański**.

Jak wcześniej wspomniano, raport miał służyć ocenie ówczesnego systemu szkolnego i współpracujących z nim instytucji edukacyjnych. Oczekiwano również, że

⁶¹ Raport o stanie..., s. 18-19.

⁶² M. Kocór, Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 32.

⁶³ S. Wołoszyn, Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu, t. III, Warszawa 1996, s. 739-749.

⁶⁴ W. Rabczuk, Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce, Warszawa 1992, s. 48.

przy tworzeniu tych propozycji zostaną uwzględnione kształtujące się w krajach uprzemysłowionych tendencje przemian społeczno – gospodarczych, kulturalnych i technicznych, jak również kierunki reform edukacyjnych. Na początku założono, że :

- system oświaty nie mógłby prawidłowo funkcjonować w ówczesnej rzeczywistości ze względu na zachodzące zmiany, charakteryzujące się wzrostem aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, konieczności upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim, a ponadto upowszechnienia studiów wyższych;
- zadania polityki edukacyjnej nie powinny się ograniczać tylko do „kształcenia socjalistycznych osobowości” i „przygotowywania kwalifikowanych kadr”, lecz także przygotowywać dzieci i młodzież do współdziałania w pomnażaniu dziedzictwa kulturowego narodu
- powinno się odejść od kształcenia wąskospecjalistycznego na rzecz rozwoju indywidualnych zainteresowań i uzdolnień oraz wdrażać dzieci i młodzież do samodzielnego i ustawicznego kształcenia i samokształcenia;
- reformę szkolnictwa z początków lat siedemdziesiątych powinno się wdrażać za pomocą tzw. metody klinowej, tzn. tam i wtedy, gdzie i kiedy stworzone zostaną ku temu warunki kadrowe, materialne i organizacyjne, a ponadto w sposób wybiórczy.

We wprowadzonych zmianach niezwykle ważne było dążenie do wyrównywania startu szkolnego i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin biedniejszych. Istotne również było zlikwidowanie dwutorowości systemu kształcenia ponadpodstawowego. Pierwsze zadanie realizowane mogło być za pomocą upowszechnienia edukacji przedszkolnej, natomiast realizacji zadania drugiego mogłoby służyć zwiększanie liczby młodzieży kierowanych bezpośrednio po szkole podstawowej do szkół maturalnych oraz jednoczesne zmniejszanie liczby uczniów podejmujących naukę w szkołach zasadniczych zawodowych⁶⁵.

Komitet tworzący *Raport* zaproponował cztery warianty modernizacji oświaty. **Wariant I A** miał polegać na upowszechnieniu wykształcenia średniego w ramach istniejącej ówczesnie struktury szkolnictwa w Polsce⁶⁶. Zakładał ośmioletnią szkołę podstawową, trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, czteroletnie liceum ogólnokształcące i pięcioletnie technikum. Unowocześnieniu oświaty w tym wariantie

⁶⁵ C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, PWN, Warszawa 2006, s. 117-119.

⁶⁶ *Raport o stanie....*, s.36-39.

służyłoby ustawiczne doskonalenie planów i programów nauczania, zmiana na lepsze infrastruktury oświatowej jak i wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt i pomoce dydaktyczne. Ważne byłoby również powiązanie z kształceniem równoległym. Miałyby nastąpić rozbudowa poradnictwa szkolnego i zawodowego jak również zreformowanie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Wariant I B miał polegać na modyfikacji istniejącego wówczas szkolnictwa przez wprowadzenie powszechnego wykształcenia średniego w ramach dwunastoletniej szkoły średniej⁶⁷. Zakładał on wprowadzenie dwunastoklasowej powszechnej szkoły średniej i trzech dróg wyboru kształcenia młodzieży, tzn. licea ogólnokształcące, maturalne szkoły zawodowe i zasadnicze szkoły zawodowe.

Wariant II A przewidywał upowszechnienie średniego wykształcenia na poziomie szkoły dziesięcioletniej. Proponował skrócenie nauki w szkole średniej do lat dziesięciu, przy uwzględnieniu jej cyklu początkowego, trwającego trzy lata, średniego o jednolitym pięcioletnim programie nauczania i dwuletnim zróżnicowanym na różne profile kształcenia. Absolwenci dziesięciolatki, wyrażający chęć kontynuowania nauki mieliby możliwość przyjęcia na pierwszy wstępny rok studiów, podczas którego odbywałaby się ich selekcja.

Natomiast **wariant II B** przewidywał upowszechnienie wykształcenia średniego na poziomie 11 – letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej⁶⁸. Opierał się na założeniu, iż podstawą będzie jednolita jedenastoklasowa powszechna szkoła ogólnokształcąca. Model ten miał opierać się na wychowaniu przedszkolnym, trzyklasowym nauczaniu początkowym, czteroklasowym kursie nauki podstawowej realizowanym na zajęciach jednolitych programowo oraz dwuklasowym kursie nauki na poziomie pełnej szkoły średniej. Ten ostatni dzielony byłby zgodnie z zainteresowaniami ucznia⁶⁹.

Mimo to ówczesne władze edukacyjne nie zaakceptowały żadnego z przedstawianych wariantów reformy, stawiając naprzeciw własną koncepcję reformowania szkolnictwa. Stała się ona podstawą przyjętej przez Sejm w dniu 13 października 1973 roku „*Uchwały w sprawie systemu edukacji narodowej*”. Przebudowę tą zaczęto w roku 1978, dążąc do wprowadzenia szkoły dziesięcioklasowej ogólnokształcącej, która miałaby być przedłużona poprzez wprowadzenie dwuletniego

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ C. Kupisiewicz, Projekty reform edukacyjnych ..., s. 16-18.

studium specjalizacji kierunkowej. W roku 1980 poprzez rząd, a w 1982 poprzez Sejm zmiana ta została wstrzymana. Konsekwencją tego był powrót do stanu rzeczy zawartego w Ustawie z dnia 15 lipca 1961 roku.⁷⁰

W roku 1978 dokonano kolejnej diagnozy polskiego systemu edukacji. Pod kierownictwem B. Suchodolskiego został powołany pięcioosobowy zespół, który opracował raport noszący tytuł *Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL*. Oprócz zawartego tam stanu aktualnego ważne są również pożądane kierunki rozwoju ówczesnego systemu edukacji.

Głównym celem autorów raportu była analiza i ocena koncepcji oparcia systemu szkolnego w Polsce na dziesięcioklasowej szkole jako głównym członie.

Reformę edukacji uznano wówczas za konieczny warunek budowy społeczeństwa wychowującego. Ważnymi cechami owego społeczeństwa miały być: ciągłe kształcenie nauczycieli, rozwój edukacji ustawicznej i równoległej, spojenie polityki oświatowej z polityką społeczną, gospodarczą i kulturalną, wyrównywanie szans edukacyjnych jak również równowaga pomiędzy zadaniami kształcenia ogólnego i zawodowego ludzi z ich wielostronnym rozwojem i aktywnym uczestnictwem w kulturze.

Zespół Ekspertów przedstawił pięć głównych tez, które stanowiły trzon główny ekspertyzy.

Pierwsza teza odnosi się do *kadry nauczającej*. Aby planowana reforma miała powodzenie, należy zacząć od tego właśnie zagadnienia. Duże znaczenie ma tu kształcenie i doskonalenie nauczycieli jak również innych pracowników oświaty. Metody stosowane okazały się przestarzałe i należało je jak najszybciej unowocześnić. Ważnym było również, aby zapewnić nauczycielom godziwe warunki pracy i płacy. Aby reforma się powiodła, nauczycieli należało do niej przekonać, a następnie przygotować ich do realizacji jej zadań.

Problemy nauczycieli stawiane były na pierwszym miejscu, bo stanowili oni jedno z ważniejszych ogniw rozwoju systemu oświaty. Niepokojącymi wówczas objawami był malejący prestiż zawodu nauczyciela, nie stanowiący jak niegdyś społecznego awansu dla młodzieży wiejskiej. Jak wcześniej wspomniano, problemem

⁷⁰ Ibidem, s. 119.

były również niekorzystne relacje pomiędzy wynagrodzeniem w tym zawodzie a płacami w zawodach innych.

Druga teza głosiła *likwidację dwoistości dróg szkolnych w Polsce*. Jeżeli reforma miała przynieść pozytywne efekty, musiało dojść do wyrównania szans edukacyjnych dla wszystkich grup społecznych. Owa dwoistość dróg systemu szkolnego powodowała, iż większa części młodzieży kierowana była torem pośrednim, tzn. wydłużonego okresu nauki w szkołach zawodowych, z trudniejszym dostępem do studiów wyższych. Natomiast pozostała część, znacznie mniejsza, mogła podejmować studia bezpośrednio po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Było to szkodliwe szczególnie dla młodzieży wywodzącej się ze środowisk wiejskich.

Bardzo ważnym okazała się *przebudowa szkolnictwa*, które z trudem dopasowywało się do ówczesnych warunków. Zwrócono na to szczególną uwagę w **trzeciej tezie** *Ekspertyzy*. Kierunek owej przebudowy przemawiał za stworzeniem szkoły otwartej, podejmującej zadania opiekuńczo wychowawcze, stanowiącej ośrodek życia kulturalno – oświatowego rejonu, powiązanej z polityką produkcyjną. Miała stanowić ona pierwszy szczebel edukacji permanentnej. Chodziło o szkołę, która oprócz wiedzy teoretycznej kształtowałaby również umiejętności praktyczne.

Czwarta teza *Ekspertyzy* odnosiła się do *systemu kształcenia ustawicznego i równoległego jako głównej dyrektywy gruntownej przebudowy oświaty*. W czasach, kiedy wiedzę należy zgłębiać i aktualizować niemal cały czas, kiedy nauka trwa od przedszkola aż do późnej starości, ważnym staje się kształcenie ustawiczne i równoległe. Znaczenie tej tezy jest niezwykle ważne dla szkoły, przy stawianych przed nią celach i zadaniach, dobrane optymalnych treści kształcenia, metod, form organizacyjnych oraz środków dydaktycznych. Ważne jest aby wdrożyć uczniów do samokształcenia oraz stworzyć warunki sprzyjające temu.

Ta droga może posłużyć w budowie społeczeństwa wychowującego, tzn. takiego, w którym aspiracje i postawy ludzi będą ze sobą współgrać. Współgrać będzie szkolny ideał człowieka i model jego życia propagowany przez wychowawców z rzeczywistością społeczną. To stanowi **piątą tezę** omawianej *Ekspertyzy*⁷¹.

Społeczne przemiany roku 1980 nie znalazły swojego odzwierciedlenia w przemianach systemu edukacji. Wydarzeniom tego czasu nie towarzyszyła potrzeba społeczna przeobrażeń oświatowych. Wprowadzenie stanu wojennego i wydarzenia

⁷¹ Ibidem, s. 23-26.

roku 1982 spowodowały regres w polskiej edukacji. Po roku 1982 nie nastąpiło większe zainteresowanie sprawami edukacji. Pogłębiający się kryzys ekonomiczny wykluczał nakłady na oświatę. W wyniku tych wydarzeń widoczny coraz częściej był brak ambicji i aspiracji intelektualnych młodych ludzi. Wykształcenie przestało być tak ważne. Znacznie zmniejszyła się liczba bibliotek, kin, świetlic, jak również liczba wydawanych książek, zaniedbana została oświata pozaszkolna, zawodowa i rolnicza. Nastąpiło znaczne zubożenie i obniżenie społeczne prestiżu stanu nauczycielskiego⁷².

Początek lat osiemdziesiątych ukazał fatalny stan finansowy polskiej oświaty. Niestety dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych zdano sobie sprawę ze złej sytuacji polskiej oświaty.

Z dniem 25 lutego 1987 roku został powołany Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej przez prezesa Rady Ministrów (KEEN). Komitetowi zlecono zdiagnozowanie stanu obecnego edukacji narodowej jak również opracowanie kierunków przebudowy. Wynikiem tych działań było opracowanie Raportu⁷³.

Zespół pracował pod przewodnictwem **prof. C. Kupisiewicza**. Raport został przekazany w 1989 roku i nosił tytuł *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Został on uzupełniony o 31 opracowań autorskich raportów tematycznych oraz wersję publicystyczną pt. *Edukacja w warunkach zagrożenia*.⁷⁴

Opracowane w nim środki naprawcze były dyskusyjne. Proponowano utrzymanie ośmioletniej szkoły podstawowej oraz cztero- lub pięcioletniej letniej szkoły średniej. Pozytywną jego cechą była diagnoza stanu oświaty lat osiemdziesiątych, a przede wszystkim odejście od czynników ideologicznych w przedstawionych celach i działaniach oświatowych. Było to zupełne novum w porównaniu z wcześniejszymi praktykami reformatorskimi, obciążonymi socjalizmem po II wojnie światowej⁷⁵.

Stan polskiej oświaty był w zagrożeniu. **Przyczyny tego kryzysu** wymienia **C. Kupisiewicz**:

1. „ Brak spójnej koncepcji strukturalnej i programowo – metodycznej systemu szkolnego (...)

⁷²A. Ćwikliński, op. cit., s. 298.

⁷³ Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL, Warszawa – Kraków 1989, s. 9.

⁷⁴ C. Banach, Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy, Toruń 1995, s.5.

⁷⁵ Edukacja narodowym priorytetem,....., s. 45.

2. Utrzymująca się od lat niestabilność rozwiązań strukturalnych i programowych (...)
3. Nadmiernie rozbudowane – w porównaniu z ogólnym – i na ogół wąskospecjalistyczne kształcenie zawodowe (...)
4. Niedostateczne powiązanie systemu szkolnego z instytucjami i placówkami kształcenia równoległego (...)
5. Poważne niedofinansowanie i niedoinwestowanie oświaty i szkolnictwa wyższego.”⁷⁶

W latach dziewięćdziesiątych przed polską edukacją stały duże wyzwania a zarazem i szanse. System edukacji wymagał dogłębnej analizy jak i wypracowania nowej wizji. Diagnoza opracowana przez powołany wówczas zespół ekspertów przedstawia się w następujący sposób:

1. Niedostateczny postęp w zakresie upowszechnienia edukacji zinstytucjonalizowanej (w 1988 roku 50 % dzieci w wieku 3-6 lat objętych edukacją przedszkolną, 43% absolwentów szkoły podstawowej kontynuuje naukę w szkołach średnich, 10% młodzieży 19 – letniej kontynuuje edukację na studiach wyższych);
2. Problemy uczniów w opanowaniu materiału nauczania - wykazano znaczne luki w wiedzy obowiązkowej uczniów, przede wszystkim z języka polskiego i matematyki;
3. Niedostatki planów i programów nauczania, w których dominował encyklopedyzm, historycyzm, uniformizm treści, addytywizm, powodując przeciążenie nauką obowiązkową. Dostrzeżono również brak związku treści nauczania z praktyką życiową, co przyczyniło się do postrzegania kształcenia jako mało atrakcyjnego ;
4. Brak pracy szkoły z uczniami uzdolnionymi jak i tymi, którzy wymagają dodatkowej pomocy; brak metod aktywizujących oraz zindywidualizowanych form nauczania; zajęcia pozalekcyjne prowadzone w formach ograniczonych;
5. Zanik funkcji wychowawczych szkoły;
6. Scentralizowane zarządzanie oświatą, ograniczające podmiotowość nauczycieli jak i autonomię szkół.

Jednym z braków w systemie oświaty, na który wskazywał Komitet Ekspertów, była również potrzeba odideologizowania szkoły oraz osłabienie monopolu państwa

⁷⁶ C. Kupisiewicz, Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych, PWN, Warszawa 1996, s. 115-116.

w organizowaniu szkolnictwa. Ważne przy tym było dążenie do stworzenia sektora niepublicznego w oświacie⁷⁷.

Od czasów zakończenia II wojny światowej aż do roku 1990 ukazały się trzy raporty dotyczące polskiego systemu edukacji. Za każdym razem diagnozowały one stan polskiej oświaty oraz wykazywały na przedsięwzięcia reformatorskie.

1.2.1. PRZEOBRAŻENIA SZKOLNICTWA PO OKRESIE TRANSFORMACJI

Zmiany w edukacji zostały zapoczątkowane pod wpływem przemian społeczno – politycznych naszego kraju⁷⁸. Początek przemian wiąże się z obradami Okrągłego Stołu w wyniku których uzyskano prawo do tworzenia szkół niepublicznych w wyniku rejestracji bez uzyskania zgody Ministra Edukacji Narodowej. W związku z rozbiciem monopolu państwa w zarządzaniu oświatą nastąpiła również likwidacja monopolu wydawniczego na podręczniki oraz zwiększyła się swoboda w realizowaniu programów szkolnych.⁷⁹

Reformy naprawcze zostały zainicjowane przez pierwszego ministra edukacji w III RP H. Samsonowicza pod auspicjami rządu T. Mazowieckiego, który doprowadził do zniesienia socjalistycznego systemu oświaty właśnie poprzez zachęcanie do tworzenia szkół niepaństwowych, preferując odejście od centralistycznego zarządzania polityką oświatową przez władze państwowe.

Następca H. Samsonowicza – R. Głębocki dzięki uchwalonej ustawie o Systemie oświaty doprowadził do usankcjonowania tworzenia szkół niepublicznych przez inne podmioty oraz została zagwarantowana swoboda nauczycieli przy wyborze podręczników i tworzeniu lub doborze programów nauczania. Mimo tego za rządów koalicji SLD – PSL i za zgodą ZNP w latach 1993 – 1997 proces autonomii nauczycieli w zakresie tworzenia programów został zahamowany.

W chwili, gdy system oświatowy wymagał głębokich przemian, a resort nie był w stanie nad tym zapanować, w roku 1991 powołano **Biuro ds. Reformy Szkolnej** pod kierownictwem **S. Stawińskiego**⁸⁰. Przedstawił on dokument pod tytułem *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*. Myślą przewodnią tego

⁷⁷ J. Gęsiecki, Przemiany w edukacji, [w:], Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w. pod red., M. Marody, Warszawa 2002, s. 97; Zob. Edukacja narodowym priorytetem,...

⁷⁸ B. Śliwierski, Remanent reformowania oświaty w III RP, „Edukacja i dialog” 1999, nr 3.

⁷⁹ M. Zachorska, Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania [w:], Druga fala polskich reform, pod red. L. Kolarskiej – Bobińskiej, ISP, Warszawa 1999 s. 134.

⁸⁰ B. Śliwierski, op. cit.

dokumentu była możliwość wprowadzenia różnych programów do nauczania jednego przedmiotu. Jednak żeby poziom nabywanej wiedzy był ten sam, wprowadzono tzw. minimum programowe⁸¹.

W roku 1993 **rząd H. Suchockiej** zatwierdził ministerialny projekt reformy oświaty pt. *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*.

Za główny cel edukacji przyjęto rozwój człowieka jako osoby i obywatela państwa polskiego, zarówno w sferze kulturalnej, duchowej i materialnej. Żeby cel ten został osiągnięty, system edukacji powinien stać się: drożny, powszechnie dostępny, otwarty na szczeblu średnim i wyższym dla młodzieży o odpowiednich aspiracjach i predyspozycjach, powiązany z potrzebami i wspierany przez środowiska lokalne, dopasowujący się do zmian cywilizacyjnych i potrzeb społecznych, gospodarczych i kulturowych, podmiotowy wobec uczniów i nauczycieli oraz współtworzony przez rodziców, zapewniający możliwie jednakowe szanse edukacyjne dzieciom i młodzieży z różnych środowisk, zaspokajający potrzeby uczniów niepełnosprawnych oraz wymagających specjalnej troski edukacyjnej, pomocny przy zachowaniu i umacnianiu zdrowia, pozwalający kształcić się całemu społeczeństwu ustawicznie na różnych poziomach nauczania i różnych formach⁸².

W dokumencie zapowiedziano kontynuację reform zapowiedzianych w 1989 roku, (uspolecnienie oświaty oraz dostosowanie jej do potrzeb demokracji i gospodarki wolnorynkowej), pomimo barier poprzedniego okresu rządów komunistycznych oraz załamania się finansów państwa. Ważne są zmiany przede wszystkim w programach nauczania, zarządzaniu i finansowaniu oświaty, kwalifikacji nauczycieli i pracowników administracji szkolnej.

Państwo miało zapewnić bezpłatne wychowanie przedszkolne w zakresie minimum programowego, jako również bezpłatną naukę w klasie zerowej oraz w publicznym szkolnictwie dziennym w zakresie ramowych planów nauczania. Gwarantować miało podstawowe świadczenia opiekuńcze – wychowawcze, również opiekę zdrowotną, zajęcia pozalekcyjne, bezpłatne kształcenie w szkolnictwie policealnym, kolegiach zawodowych i szkolnictwie wyższym – system dzienny. Bezpłatna miała być również opieka nad dziećmi i młodzieżą specjalnej troski oraz

⁸¹ M. Zachoska, op. cit., s. 136.

⁸² *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, MEN, Warszawa 1993, maszynopis powielony, s. 15.

poradnictwo psychologiczno – pedagogiczne, wychowawczo – zawodowe i specjalistyczne jak również doradztwo dla nauczycieli.

Dokument ten zapowiadał zmianę systemu szkolnego przy zachowaniu ośmioletniej szkoły podstawowej oraz wprowadzenie obowiązku kształcenia do lat 18. Planowano upowszechnić kształcenie średnie ogólne i szerokoprofilowe zawodowe przy jednoczesnym ograniczeniu kształcenia w szkołach policealnych i pomaturalnych na rzecz kształcenia zawodowego w kolegiach, przy wzroście wskaźnika scholaryzacji do 25% każdego rocznika. Zapowiedziano również wprowadzenie systemu kształcenia na odległość, który będzie zaspokajał potrzeby edukacyjne osób o utrudnionym dostępie do edukacji.

Założono, że do roku 2000 wszyscy nauczyciele będą musieli legitymować się wykształceniem wyższym. Zamierzano zmienić i uregulować również status prawny nauczycieli. Zmiany miały polegać na wprowadzeniu rocznego stażu, kontraktu na czas określony (zamiast mianowania) z tym że zawarcie kolejnego uzależnione miałyby być od całokształtu pracy i nabywania kwalifikacji. Natomiast tytuł nauczyciela dyplomowanego nadawany miał być najlepszym nauczycielom, przez co zdobywaliby stabilizację zawodową. Miało to stanowić swojego rodzaju awans zawodowy i jednocześnie powodować ciągle doksztalcenie i uaktualnianie wiedzy.

Programy kształcenia miały być kontynuacją tych zapoczątkowanych przez *Koncepcję programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, których nie zrealizowano, intensyfikować nauczanie języków obcych jak również wprowadzać uczniów w świat komputerów i sprzętu informacyjnego⁸³.

Omawiany wyżej dokument spotkał się z zastrzeżeniami ze strony Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który uznał go za „niezgodny ze społecznym zapotrzebowaniem i powszechnymi oczekiwaniami oraz rażąco niekompetentny”⁸⁴.

W 1994 roku minister edukacji **A. Łuczak** przedstawił Sejmowi nową koncepcję polityki edukacyjnej, proponując zmiany w ustawie oświatowej, które miały być następujące:

- zmiana statusu nauczycieli oraz dyrektorów szkół, natomiast ich zatrudnianie i wynagradzanie pozostawałoby nadal w obowiązkach państwa;

⁸³ C. Kupisiewicz, O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 1999, s. 245-326.

⁸⁴ Stanowisko Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie dokumentu „Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych”, „Głos Nauczycielski” 1993, nr 24.

- podział kompetencji pomiędzy organem prowadzącym szkołę a organem pedagogicznym – nadzór pedagogiczny miał bardziej skupiać się na badaniach i efektach działalności szkół i placówek oświatowych;
- zwiększenie autonomii szkoły, a ingerencja w jej działalności jakiegokolwiek z organów tylko w przypadkach zapisanych w ustawie;
- gwarantowane dotacje z budżetu w wysokości 50% kosztów utrzymania w szkole publicznej;
- zmiany w Karcie Nauczyciela⁸⁵.

W 1996 roku doszło do ponownej diagnozy stanu polskiej oświaty opracowanej w raporcie zatytułowanym *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*.

Celem raportu była ocena faktycznego stanu kształcenia w Polsce, poczynając od klasy „zerowej” a kończąc na studiach wyższych. Ważne było również rozpatrzenie konieczności reformy bądź jej zaniechaniu, a w przypadku konieczności - celów i założeń.

Punktem wyjściowym owego opracowania był *Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce*⁸⁶. W owym opracowaniu autorzy uznali, iż bez gruntownej reformy systemu szkolnego nie nadążymy za zmianami w obrębie społeczno – gospodarczym i cywilizacyjnym, jakie lansują się w krajach zachodnich. W takiej sytuacji dogłębna reforma edukacji stała się nieodzowna.

W *Zarysie* dokonano oceny ówczesnego systemu i ukazano jego niedostatki. Zwrócono również uwagę na konieczność szybkiego usunięcia owych „mankamentów”. Jeżeli do tego by nie doszło, to mogłoby nastąpić dalsze opóźnienie cywilizacyjnego rozwoju Polski. Wreszcie może się to przyczynić do niekorzystnego wpływu na poziom życia społeczno – kulturalnego naszego społeczeństwa.

Cele powodzenia reformy, były zgodne z *Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku*, znowelizowaną przez Sejm w dniu 2 września 1995 roku.

Jeżeli chodzi zaś o **warunki**, od których zależy realizacja celów, to należy zaliczyć do nich: wzrost nakładów finansowych na oświatę i szkolnictwo wyższe, od których wysokości zależeć będzie wybór scenariusza reformy; poziom przygotowania nauczycieli zarówno ogólnego jak i zawodowego oraz ich zaangażowanie

⁸⁵ M. Zachorska, op. cit., s. 138-139.

⁸⁶ C. Kupisiewicz, O reformach szkolnych....., s. 244-245.

w przeprowadzenie reformy; jak również uczynienie reformy elementem szerszego kontekstu działań zmierzających do reorganizacji całokształtu życia społeczno – gospodarczego i kulturalnego naszego kraju.

Ogólne zasady funkcjonowania systemu szkolnego, jakie zostały opisane w *Zarysie*, zostały podzielone na strukturalne i programowo – metodyczne. Do grupy strukturalnych można zaliczyć: powszechność kształcenia, drożność oraz ustawiczność. Natomiast do grupy programowo – metodycznej zaliczono zasady: szerokiego profilu kształcenia, elastyczności programowej, metodycznej i organizacyjnej oraz uspołecznienia.

Zasady te powinny znaleźć swoje odbicie w zadaniach długoterminowych, takich jak:

- zmniejszenie spadku liczby przedszkoli przy jednoczesnej rozbudowie edukacji przedszkolnej aż do momentu zaspokojenia potrzeb społecznych w tym obszarze;
- obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków a dla pięciolatków nauczanie w klasie zerowej;
- utworzenie szkoły podstawowej dwuszczeblowej, ośmioklasowej lub dziewięcioklasowej, przy czym szczebel pierwszy to klasy I-III lub I – IV, o charakterze nauczania początkowego, natomiast szczebel drugi IV – VIII lub V – IX o charakterze orientującym;
- propagowanie kształcenia średniego przy braniu pod uwagę różnych dróg, które prowadzą do osiągnięcia owego celu, takich jak: kształcenie stacjonarne, wieczorowe i korespondencyjne;
- zróżnicowanie kształcenia średniego według różnych profili np. matematyczno – fizyczny, humanistyczny, biologiczno – chemiczny, społeczno – ekonomiczny, zdrowotno – opiekuńczy, artystyczny itd.;
- podział szkół wyższych na licencjackie, magisterskie, doktoranckie;
- wzmocnienie roli kształcenia ustawicznego i równoległego, w tym kształcenia poprzez środki masowego przekazu takich jak radio i telewizję;
- dogłębna przebudowa doktryny kształcenia z transmisyjno – reproduktywnej na generatywną, która sprzyja wyrobieniu wśród uczniów umiejętności samodzielnego myślenia i działania.

Aby reformie zapewnić optymalne warunki realizacji, niezbędne jest opracowanie odpowiedniej jej strategii.

W *Zarysie* uznano, iż niezbędnym jest połączenie owej reformy z jednoczesną reorganizacją innych dziedzin życia społeczno – gospodarczego i kulturalnego kraju. Ponieważ bez tego mogłoby dojść do uczynienia reformy, zamiennikiem całościowej transformacji społecznej, lub do utraty odpowiedniego zabezpieczenia finansowego. Mogłoby się również okazać, iż jest ona niezgodna ze zmianami, które zachodzą w innych dziedzinach życia społecznego.

Do *Zarysu koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce* został dołączony *Aneks* na początku którego zapisano, iż raporty które zostały przedstawione do tej pory tj. J. Szczepańskiego z 1973, B. Suchodolskiego z roku 1979 oraz C. Kupisiewicza z roku 1989, nie zostały wykorzystane ani przed rokiem 1989 jak również i po. Władze oświatowe przygotowywały własne koncepcje reformowania szkolnictwa, z których pierwsza z 1973 roku miała przygotować polską oświatę do potrzeb „rozwinętego społeczeństwa socjalistycznego”, natomiast druga z 1993 roku doprowadzić do utworzenia „szkoły dobrej i nowoczesnej”. Próba wdrożenia pierwszej koncepcji w roku 1980, spotkała się z niepowodzeniem, natomiast druga w ogóle nie doczekała się realizacji.

W związku z powyższym niezbędne stało się opracowanie nowej koncepcji reformy systemu szkolnego w naszym kraju.

Sporządzenie takiej koncepcji wymagało wysiłku zbiorowego, dlatego *Zarys* stał się punktem wyjścia, tworząc etap wstępny takiego wysiłku⁸⁷.

Syntetyczny Raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej w Polsce różni się od poprzednich, gdyż dotyczy wyłącznie szkolnictwa. Należy wspomnieć, że jego punktem wyjściowym był *Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce*, który był drukowany wraz z *Aneksem*.

W niniejszym opracowaniu zostały ukazane niedostatki ówczesnego systemu szkolnego, takie jak:

- podział dziewięcioletniego okresu kształcenia na jednoroczną klasę „zerową” oraz ośmioletnią szkołę podstawową, przy czym pierwszy jest powszechny lecz nieobowiązkowy, natomiast drugi jest obligatoryjny. Brak konsekwencji sprawił, że zmniejszająca się liczba sześciolatków w klasach zerowych prowadziła do zwiększającej się liczby dzieci w tym wieku pozbawionych wyrównania szans edukacyjnych;

⁸⁷ C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych*, s. 50-60.

- zła struktura szkolnictwa, objawiająca się zbyt dużą liczbą szkół zasadniczych zawodowych kosztem średnich szkół zawodowych, a szczególnie ogólnokształcących. Nie było to zgodne z potrzebami rynku i aspiracjami młodzieży i dorosłych;
- krytyce należało poddać ówczesny status szkół policealnych i pomaturalnych, w związku z brakiem drożności wobec szkół wyższych;
- uważano za przestarzałą strukturę szkół wyższych, zdominowaną hasłem „magisterium dla każdego studenta”. Wynikała z tego potrzeba zróżnicowania studiów wyższych na odrębne, lecz drożne wobec siebie cykle: zawodowy (licencjacki), magisterski i naukowy (studia doktoranckie);
- konieczność przystosowania struktury szkolnictwa do potrzeb kształcenia ustawicznego, które staje się konieczne.

Zmiany, które zaszły w wyniku transformacji ustrojowej, dotknęły również szkolnictwo. Uznano potrzebę przejścia w zarządzaniu oświatą i szkolnictwem wyższym od centralizacji do decentralizacji. Ówczesna struktura systemu szkolnego wymagała zmiany, a najistotniejszym przejawem była wcześniejsza o rok scholaryzacja oraz dziewięcioklasowa szkoła podstawowa. Natomiast w szkolnictwie ponadpodstawowym rozbudowie uległoby szkolnictwo średnie, a przede wszystkim ogólnokształcące. Zakładano również, że robotnicy będą się kształcić nadal w zasadniczych szkołach zawodowych, przy czym uczęszczałoby do nich 20% absolwentów dziewięcioklasowej szkoły podstawowej a nie jak dotąd 60% absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej⁸⁸.

Ówczesny polski system szkolny wymagał zmian. Reformy, która objęłaby wszystkie jego składniki, gdyż w każdym można znaleźć większe lub mniejsze uchybienia. Im szybsze będzie wprowadzenie reformy tym lepiej nie tylko dla samego szkolnictwa, lecz również innych dziedzin życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Łatwiej byłoby stworzyć tzw. szkołę przyszłości, która byłaby przejawem przystosowania się naszego kraju do zmian i wyzwań XXI wieku.

Jak i wcześniejsze raporty oraz opracowania eksperckie z lat 1973, 1979 oraz 1989, tak i *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej w Polsce* spotkał się z dużym zainteresowaniem nie tyle resortu edukacji jak przedstawicieli nauk

⁸⁸ C. Kupisiewicz, O reformach szkolnych....., s. 247-249.

o wychowaniu oraz nauczycieli. Ministerstwo Edukacji Narodowej dopiero po ogłoszeniu własnego projektu reformy zaczęło go silnie szerzyć⁸⁹.

W roku 1996 ministerstwo edukacji zostało powierzone **J. Wiatrowi**. Rok po objęciu resortu przedstawiał on Sejmowi projekt polityki edukacyjnej pt. *„Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym”*. W dokumencie zostały zawarte propozycje opracowania podstaw programowych wraz ze standardami edukacyjnymi, reforma szkolnictwa podstawowego, zawodowego, reforma kształcenia nauczycieli oraz modernizacja ich wynagradzania. Za pierwszeństwo polityki państwa uznano inwestycję w system edukacji na wszystkich jego poziomach, a szczególnie w szkolnictwo wyższe. W 1997 roku nastąpiła kolejna zmiana władzy, która uniemożliwiła wprowadzenie owych zmian.

Jesienią roku 1997 władzę w kraju przejęła koalicja Akcja Wyborcza Solidarność – Unia Wolności, natomiast nowym ministrem edukacji został **M. Handke**. Zaczęto analizować dotychczasowe projekty reformy oświaty oraz przygotowywać nowe inicjatywy ustawodawcze, rozporządzenia i projekty aktów prawnych.

Z początkiem roku 1998 Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało dokument pt. *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna* ogłaszając założenia reformy, a w maju 1999 roku jej projekt – *Reforma systemu edukacji. Projekt*. We wrześniu tegoż roku reforma systemu edukacji weszła w życie⁹⁰.

Mimo wielu raportów i opracowań eksperckich jakie się ukazały, przedstawieniu różnych strategii reform które tworzyły obraz poważnych słabości i zaniedbań, tempo przemian społecznych, a w tym również edukacyjnych zostało wyraźnie zahamowane. Według **C. Banacha** – edukacja zamiast stać się narodowym priorytetem, znalazła się w warunkach zagrożenia⁹¹.

Stan finansowy polskiego i szkolnictwa i jego finansowanie w latach dziewięćdziesiątych był porównywalny ze stanem krajów Trzeciego Świata. Z drugiej jednak strony wciąż obecne było hasło o inwestowaniu w rozwój intelektualny społeczeństwa. Jest to sprzeczne z działaniami propagowanymi w kapitalistycznych krajach rozwiniętych, gdzie istotne jest przekonanie o zależności pomiędzy wzrostem

⁸⁹ C. Kupisiewicz, Projekty reform edukacyjnych ..., s. 67-68.

⁹⁰ R. Pawlak, Reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna.

www.ce.uw.edu.pl/wydawnictwo/Kwart_2004_3/6-art.-pawlak.pdf (wersja z dnia 02.08.2006).

⁹¹ C. Banach, Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 57.

gospodarczym a wykształceniem społeczeństwa. Przyczyny kryzysu końca lat osiemdziesiątych nie zostały usunięte ze względu na niski poziom środków finansowych oraz postawę państwa, zgodnie z którą zaspokojenie potrzeb edukacyjnych można przesunąć w dalszą perspektywę⁹².

C. Kupisiewicz za przyczyny ówczesnego kryzysu uznał: brak spójności koncepcji strukturalnej i programowo – metodycznej, brak stabilności rozwiązań strukturalnych i programowych, zbyt duże rozbudowanie wysoko specjalistycznego kształcenia zawodowego w porównaniu z kształceniem ogólnym, niewystarczające powiązanie systemu szkolnego z instytucjami kształcenia równoległego, jak również w dalszym ciągu niedofinansowanie i niedoinwestowanie edukacji.

Zauważyć należy również, że w niektórych zakresach wcale lub zbyt wolno usuwano wady poprzedniego systemu edukacji.⁹³

Wskazano również polskim władzom oświatowym w raporcie Biura ONZ do spraw Rozwoju (UNDP) konieczność likwidacji wad oraz wiodące priorytety edukacyjne, takie jak: start szkolny, dla którego ważnym jest edukacja przedszkolna, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowiska, pomoc dzieciom najzdolniejszym po uprzedniej ich selekcji jak również wczesną socjalizację dzieci w instytucjach edukacyjnych, które wspierałyby rodzinę w jej działaniu⁹⁴.

Można wnioskować iż pojawiła się jakaś rozbieżność pomiędzy świadomością potrzeby dokonywania zmian a możliwościami ich realizacji. Należy przytoczyć tutaj słowa **C. Banacha**, który stwierdził: „Wiele obiecywaliśmy sobie – po zmianie dokonywanej po roku 1989. Wydawało się niektórym, że wystarczy odwrócić trendy i cechy poprzedniego systemu, przywrócić podmiotowość, samorządność uczniów i nauczycieli, zlikwidować państwowy monopol, odbiurokratyzować oświatę, pozbawić jej krępującej roli państwa i partii oraz dodać środków finansowych, a uzyska się jakościowe, wręcz rewolucyjne zmiany i efekty pedagogiczne [...]. Niestety, wiara w słuszne postulaty i łatwe ich urzeczywistnienie nie ziściła się w wielu punktach, choć podejmowano różne próby. Poważne bariery niosła z sobą rzeczywistość społeczna i gospodarczo – finansowa⁹⁵.

Do priorytetowych zadań wyznaczonych przez pierwszych czterech ministrów edukacji można zaliczyć: demonopolizację szkolnictwa, istnienie szkół niepublicznych,

⁹² U. Świętochowska, Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku. Toruń 2000, s. 23.

⁹³ C. Banach, op. cit., s. 58.

⁹⁴ Raport Biura ONZ ds. Rozwoju (UNDP), O rozwoju społecznym – Polska 98. Dostęp do edukacji.

⁹⁵ C. Banach, op. cit., s. 58.

przejęcie przedszkoli i szkół podstawowych przez samorządy terytorialne, dużą ilość programów i podręczników, jak również przystosowanie się szkolnictwa do potrzeb demokratycznego, wolnorynkowego społeczeństwa oraz wspólnoty międzynarodowej i stwarzanie nowego systemu edukacji oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli⁹⁶.

Jak wcześniej wspomniano od roku 1991 zaczął zmniejszać się udział oświaty w dochodzie narodowym. Wynikał z tego brak środków na realizację zadań szkoły, więc coraz częściej korzystano z pomocy rodziców, których udział w pokrywaniu kosztów bieżących wyniósł ponad 20%.

Proces uspołeczniania szkoły nie przebiegał szybko, i jak zauważa **A. Radziwiłł** „okazało się, że rodzice wcale nie palą się do działania w sprawach szkoły [...], że Rady Pedagogiczne nie zawsze są zainteresowane dokonywaniem zmian”⁹⁷.

Jak wcześniej zauważono, zmiany w oświacie powinny być dopasowane do zmian w innych dziedzinach państwa. Istotą tego było utworzenie w 1990 roku administracji samorządowej. Ważnym było rozdzielenie sprawowania nadzoru pedagogicznego od zadania prowadzenia szkół⁹⁸.

Początek lat dziewięćdziesiątych to również zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym. Celem ich było zwiększenie liczby młodzieży kończącej szkoły średnie prawie o połowę.

Najważniejsze zagrożenia lat 1990-1993 dla polskiej oświaty to: spadek znaczenia funkcji wychowawczej, opiekuńczej i wyrównawczej szkoły, obawy środowisk nauczycielskich dotyczące tzw. minimów programowych oraz polityki prowadzonej wobec nauczycieli, która zmierzała do podważenia ich statutu zawodowego oraz ograniczenia roli państwa w zapewnieniu równych szans edukacyjnych dzieci i młodzieży⁹⁹.

Wiele nadziei wzbudziło przyjęcie wspomnianej już wcześniej *ustawy z dnia 7 września 1991 roku o Systemie Oświaty*. Nowa ustawa była konieczna. Wprowadzała ona wiele zmian, takich jak: organizowanie szkół niepublicznych, konkurs dla dyrektorów i kuratorów, uspołecznianie szkoły przez możliwość powoływania Rady Szkoły, Rad Wojewódzkich i Krajowej oraz próby reformowania edukacji.

⁹⁶ C. Kupisiewicz, O reformach szkolnych..., s.249.

⁹⁷ A. Radziwiłł, O szkole, wychowaniu i polityce, Warszawa 1992, s. 8.

⁹⁸ T. Pilch, Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce [w:] Przemiany w edukacji, pod red.

A. Zająca, Przemyśl 1995, s. 15.

⁹⁹ C. Banach, op. cit.,s. 61-62.

Szybko zmieniająca się rzeczywistość, jak również niedoskonałości owego aktu prawnego spowodowały jego coroczną nowelizację w latach 1992-1999. Nie spełniała ona oczekiwań społecznych, gdyż z jednej strony, nawiązywała do nowoczesnego rozumienia problemów edukacji i uwzględniała żądania wielu środowisk i specjalistów, z drugiej jednak pomijała problemy, które wynikały z przemian w społecznej świadomości i narastających potrzeb edukacyjnych.

Jednocześnie pogorszeniu uległa również sytuacja nauczycieli, którym obniżono płace realne a co za tym idzie pozbawiono ich prawie wszystkich przywilejów¹⁰⁰.

K. Karolczak – Biernacka przeprowadziła badania w tym zakresie, które wykazały, iż polityka państwa nie jest prowadzona w celu poprawy sytuacji w oświacie jak również prowadzi do obniżenia prestiżu zawodu nauczycieli¹⁰¹.

Początek lat dziewięćdziesiątych nie był okresem sprzyjającym reformowaniu polskiej oświaty. W latach 1990 – 1994 reformą edukacji zajmowało się powołane do realizacji tego celu Biuro do spraw Reformy. Zostało ono zastąpione powołaną na jego miejsce **Pracownią Programów Kształcenia Ogólnego w Instytucie Badań Edukacyjnych**. Ocena działalności Biura do spraw Reformy była negatywna, gdyż nie dotrzymywało ono terminów wprowadzenia reformy w 1994 i następowało jej przesunięcie początkowo na rok 1995, a następnie na 1996, a w końcu na 1997¹⁰².

Ważnym dla zmian w oświacie stały się dyskusje na temat reformy programowej. Po roku 1989, mimo starań ze strony środowisk oświatowych, programowa działalność szkół nadal pozostała scentralizowana. Tamtejsze programy nauczania charakteryzowało zbyt duże przeładowanie wiedzą szczegółową, przestarzałość i odtwórczy charakter opartego na nich nauczania. W latach dziewięćdziesiątych w tej kwestii nic się nie zmieniło. Postulowano wówczas za przedłużeniem powszechnej nauki szkolnej. Szansą wprowadzenia owych zmian był wchodzący w latach 1995/96 wyż demograficzny.

Wychowanie przedszkolne tamtego okresu również budziło niepokoje. W roku 1993 w stosunku do roku 1989 zmalała znacznie ilość placówek przedszkolnych¹⁰³. Według **T. Pilcha** „to, co stało się z przedszkolami po oddaniu ich w dyspozycję władz samorządowych, uznane zostanie w historii polskiej oświaty za jeden

¹⁰⁰ A. Ćwikliński, op. cit., s. 308-309

¹⁰¹ B. Karolczak – Biernacka, Kondycja psychiczna nauczycieli, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 2.

¹⁰² U. Świetochowska, op. cit., s. 26.

¹⁰³ A. Ćwikliński, op. cit., s. 313-314.

z najsmutniejszych okresów naszego szkolnictwa. Przedszkola są bowiem nieodłącznym i koniecznym fragmentem systemu szkolnego”¹⁰⁴.

Zwrócono również uwagę na powiększającą się wówczas liczbę nieletnich sprawców czynów karalnych. Nasilenie tych zjawisk czasowo jest związane z wydaniem rozporządzenia ministra edukacji, likwidujące zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. „Alternatywą zamkniętej po południu szkoły stała się ulica z jej wychowawczym folklorem”¹⁰⁵. Szkoła przestała wypełniać funkcję wychowawczą, skupiając się na roli nauczającej.

W połowie lat dziewięćdziesiątych trwa poszukiwanie strategii narodowej edukacji. W 1995 roku **K. Denek** pisze, że „z pewnością nie naprawimy jej stanu, pozostając na poziomie opisu aktualnego stanu rzeczy od strony uwarunkowań i kryzysu. Stanowisko to nie jest równoznaczne ze stwierdzeniem, że rozpoznawanie i opis syndromów kryzysu są mało ważne. Dostrzeżenie i nazwanie zła po imieniu niweluje jego determinujący wpływ na edukację i nauki o niej. Dopóki jednak nie zdamy sobie sprawy, w czym tkwi istota kryzysu, nie będziemy w stanie nad nim zapanować, a proponowane i przyjmowane rozwiązania mogą okazać się płonne”¹⁰⁶.

Do pozytywnych przemian tego okresu należy zaliczyć ograniczenie obowiązkowych treści programowych, odejście od sztywnego i jednolitego programu nauczania, ustalane wyłącznie przez ministerstwo, możliwość realizowania programów autorskich, pojawienie się zmienionych podręczników, alternatywnych do ówczesnych jak również wprowadzanie elementów informatyki i nauki języka obcego¹⁰⁷.

Obawiano się również przejęcia przez samorząd terytorialny kolejnego szczebla szkolnego, jakim do 1 stycznia 1996 roku miały być szkoły podstawowe. Obawy dotyczyły wszelkich trudności z tym związanych, a na jakie napotkano w przypadku wcześniejszego przejęcia przedszkoli.

Na szczeblu szkół średnich, a szczególnie w liceach ogólnokształcących, w roku szkolnym 1994/95, w porównaniu z rokiem 1989 wzrosła liczba uczących się, liceów i ich absolwentów. W okresie tym, zgodnie z oczekiwaniami, licea przyjmowały coraz większą liczbę młodzieży. Miano dokonywać zmian w kategoriach umiejętności oraz

¹⁰⁴ T. Pilch, Programy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły [w:] Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie, pod red. H. Kwiatkowskiej, Z. Kwiecińskiego, Toruń 1996, s. 79.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 81.

¹⁰⁶ K. Denek, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej [w:] Przemiany w edukacji, pod red. A. Zająca, Przemysł 1995.

¹⁰⁷ C. Banach, op. cit., s. 68.

kreować nowe profile kształcenia. Jednocześnie wymagało to od nauczycieli dopasowania się do zmieniającej się rzeczywistości. Wymagało to innowacji oraz nowych stylów pracy. Niestety działo się to wszystko w warunkach skromnych nakładów budżetowych.

W perspektywie czekającej reformy systemu edukacji w tym czasie wnioskowano również za przedłużeniem obowiązkowej szkoły podstawowej do lat dziewięciu, przy równoczesnym skróceniu jej w liceum ogólnokształcącym do lat trzech, a w szkołach technicznych do czterech lub trzech lat. Starano się również uwzględnić miejsce szkolnictwa policealnego, charakteryzującego się wówczas, zróżnicowanym czasem kształcenia, najczęściej dwurocznym, dużą elastycznością oraz brakiem drożności. Na uczelniach wyższych podejmowano próby, które miały na celu stworzenie ścieżek kształcenia uwzględniających czas nauki w szkole policealnej.

Należy wspomnieć również o gwałtownie zwiększającej się w tym okresie liczbie szkół policealnych, nowo zakładanych. Uważano, że nadzór nad nimi był niedostateczny, a zezwolenia na ich tworzenie powinny być licencjonowane.

Użyteczność tych szkół, w sytuacji zwiększającej się liczby absolwentów liceów ogólnokształcących a nie podejmujących dalszej edukacji na studiach wyższych, dostrzegano w tym, że mogły one dawać potrzebne kwalifikacje zawodowe.

Kształcenie licencyjne w tym okresie wydawało się kontrowersyjne, choć nieuchronne. Idea powstania szkół zawodowych była przedmiotem dyskusji edukacyjnej. Dotyczyła ona ich tworzenia oraz nadawania tytułu licencjata, ze względu na zróżnicowaną i dowolną interpretację w szkołach wyższych. Wymagano, aby zasady ich tworzenia oraz warunki przyznawania dyplomu wynikały z przepisów i norm prawnych.

Nieco inaczej przeobraził się system kształcenia zawodowego. Zmiany zmierzały do ograniczenia kształcenia na poziomie zasadniczym, unowocześnienia struktury kształcenia, wprowadzenia nowej kwalifikacji zawodów oraz stworzenia nowego modelu kształcenia. Ważnym problemem stojącym przed tym szkolnictwem była organizacja praktycznej nauki zawodu. O tyle stało się to trudne, gdyż zakłady pracy porzuciły tego typu szkoły. Nastąpiła likwidacja szkół przyzakładowych oraz zerwanie związków szkoła zawodowa – zakład pracy.

W latach 1995/96 w szkolnictwie zawodowym nastąpiły zmiany w kierunku ograniczenia liczby absolwentów tego typu szkół. Rozpoczęło również działalność 100 liceów technicznych oraz opracowano charakterystyki zawodowe.

Ważnym w okresie przemian społecznych i gospodarczych jest rozwój oświaty dorosłych. Pozwala on na wyrównywanie szans edukacyjnych, ulepszenie planów życiowych, zwłaszcza w zakresie zmiany zawodu. Służy również uzupełnieniu braków w wykształceniu oraz spełnia funkcję adaptacyjną polegającą na przygotowaniu ludzi do zmiennych warunków życia i pracy¹⁰⁸.

C. Kupisiewicz uważał, że: „człowiek współczesny uczy się coraz częściej oraz coraz powszechniej także poza szkołą, a efekty tego procesu są nieraz równie istotne, jak wyniki nauki szkolnej”¹⁰⁹.

W roku 1992 MEN podjęło prace nad kształceniem na odległość. W edukacji dorosłych w latach dziewięćdziesiątych w Polsce można wyróżnić następujące tendencje rozwojowe: dążenie do pełnej drożności różnych form kształcenia, powiązanie reform szkolnych i nieszkolnych, zwiększenie kształcenia na poziomie średnim, policealnym i wyższym, rozwój centrów kształcenia ustawicznego oraz prowadzenia badań naukowych w tym zakresie.

Spektakularne jest również spojrzenie na edukację równoległą w latach dziewięćdziesiątych. Ważne jest określenie wzajemnych relacji pomiędzy szkołą a instytucjami edukacji równoległej. Obszar owej edukacji rozciąga a się na całe życie, lecz dominuje w młodości¹¹⁰.

Trzydzieści lat wcześniej, w raporcie UNESCO, podkreślano również ważność edukacji równoległej: „Jeśli uczenie się ma przenikać całe życie człowieka, w jego różnorodności [...] trzeba wykroczyć poza systemy oświatowe [...]. Takie są prawdziwe rozmiary oświatowego wyzwania przyszłości”¹¹¹.

Pauperyzacja społeczeństwa w latach dziewięćdziesiątych wzmogła zapotrzebowanie na różne formy opieki nad dziećmi i młodzieżą. Wynika to ze zróżnicowanych trudności rozwojowych jak również z braku umiejętności przystosowania się do wymagań szkolnych, a także z sytuacji socjalno – bytowej dziecka. Natomiast rozwijanie tego typu form opieki nad dziećmi i młodzieżą stanowi ważny element systemu edukacji.

Charakterystyczne było wówczas odchodzenie państwa od sprawowania opieki nad dzieckiem. Została ona coraz częściej zastępowana formami opieki społecznej

¹⁰⁸ A. Ćwikliński, op. cit., s. 316-320.

¹⁰⁹ C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985, s.189.

¹¹⁰ E. Solarczyk – Ambroziak, *Zmiany społeczno – gospodarcze a system oświaty dorosłych*, [w:], *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, (red.), K. Przyszczykowski, E. Solarczyk – Ambroziak, Koszalin 1995, s. 53.

¹¹¹ Raport UNESCO, *Uczyć się aby być*, Warszawa 1975, s. 41.

poprzez różne grupy społeczne, lokalne środowiska i organizacje działające w tym zakresie¹¹².

Przemiany tych lat przyniosły również wiele przeobrażeń w szkolnictwie wyższym. Dostrzeżono konieczność zwiększenia odsetka młodzieży kształcącej się w tego typu szkołach. Proponowano wprowadzenie dwóch typów szkół wyższych: pierwszy typu uniwersyteckiego, prowadzący działalność naukową oraz pozostałe, koncentrujące się na kształceniu ogólnozawodowym i specjalistycznym.

Wyżej przedstawione tendencję napotykały na pewien paradoks. Nastąpił wzrost liczby studentów przy jednoczesnym realnym spadku wydatków na szkolnictwo wyższe. Było to przyczyną zubożenia nauczycieli akademickich, ograniczenia bieżących wydatków uczelni, zmniejszeniu zakresu pomocy stypendialnej oraz zahamowaniu rozbudowy uczelni.

Wskazywano również na potrzebę dostosowania koncepcji i treści kształcenia do zmieniającej się gospodarki rynkowej. Należy tutaj nadmienić, że przemiany społeczno – gospodarcze lat dziewięćdziesiątych spowodowały, że szkoły musiały przejąć dodatkowe zadania, takie jak przygotowanie do pracy w gospodarce rynkowej, ponowną edukację dorosłych oraz zmianę czy uzupełnienie kwalifikacji zawodowych¹¹³.

W 1994 roku podjęte działania przez MEN, związane z przebudową systemu, dostosowaniem go do zmieniającej się rzeczywistości, zostały osłabione przez brak konkretnych celów oraz zadań oświaty, jak również priorytetów polityki społecznej i edukacyjnej, które są podstawą każdej reformy¹¹⁴.

Działania reformatorskie w tym zakresie winny mieć charakter kompleksowy. Wynika to z przystosowania do nowych rozwiązań, opartych na całokształcie dotychczasowych rezultatów nauki, zarówno tych praktycznych jak i teoretycznych, jak również na diagnozie dotychczasowego stanu oświaty oraz celów i zadań stawianych systemowi edukacyjnemu w zmieniającej się rzeczywistości społeczno – ustrojowej¹¹⁵.

Aby wypracować wizję oświaty na lata kolejne, istotna stała się ocena rzeczywistości oświatowej jak również określenie celów i zadań systemu edukacji w nowym stuleciu. Ważne również stało się ukazanie polskich przemian na tle

¹¹² C. Banach, op. cit., s. 85-87.

¹¹³ Ibidem, s.87

¹¹⁴ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, Edukacja w procesie przemian społecznych, Warszawa 1998, s. 110-111.

¹¹⁵ A. Karpińska (red.), Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja? Olecko 1997, s. 58.

przeobrażeń dokonujących się w krajach europejskich w kontekście przygotowania się naszego kraju do przystąpienia do Unii Europejskiej¹¹⁶.

Na podstawie programów edukacyjnych pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych, przyjętych ustaw edukacyjnych, wyników badań pedagogicznych, opinii Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz nauczycielskich związków zawodowych **C. Banach** za główne kierunki przeobrażeń systemu edukacji najbliższych dziesięciu lat uznaje¹¹⁷ :

- dążenie do realnego i perspektywistycznego określenia gwarancji w zaspokojeniu młodzieży i dorosłych ich potrzeb edukacyjnych;
- respektowanie zasad przy kształtowaniu struktury systemu edukacji takich jak: powszechności, demokratyczności, drożności kształcenia, ustawiczności, elastyczności, szerokiego profilu i ekonomiczności;
- doskonalenie i reformowanie treści kształcenia od przedszkoli do studiów podyplomowych, ujednolicenie kształcenia przez wprowadzenie „podstaw programowych, a także wielości programów;
- rozszerzenie pozadydaktycznych funkcji szkoły i uczelni, a szczególnie odbudowanie funkcji wychowawczych i opiekuńczych;
- rozbudowanie sieci szkół i innych organizacji edukacji dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych, przy wykorzystaniu w tym celu środków masowego przekazu oraz zakładów pracy i placówek kulturalnych;
- zwiększanie nakładów finansowych oraz doskonalenie sposobu finansowania systemu edukacji i rozwijanie pozabudżetowych źródeł dochodu;
- doskonalenie i reformowanie systemu kształcenia, doskonalenia i funkcjonowania nauczycieli w ich zawodzie, co doprowadzić ma do legitymowania się ich w niedalekiej przyszłości wykształceniem wyższym; ważna jest również zmiana ich systemu wynagradzania;
- usprawnienie i zmienianie systemu kierowania i zarządzania edukacją, zgodnie ze zmieniającą się sytuacją w państwie, jak również oddzielenia sprawowania nadzoru pedagogicznego od prowadzenia szkół.

Realizacja takiego modelu, jak zauważył **C. Banach**, wymagać będzie zwiększenia udziału oświaty w dochodzie narodowym z 4% na ok. 7% jak również wspomaganie sektora edukacji niepublicznej.

¹¹⁶ A. Ćwikliński, op. cit., s. 328.

¹¹⁷ C. Banach, op. cit., s. 93-95.

Istotne jest, aby w tworzeniu modelu edukacji jak i realizacji uwzględnione były wszystkie czynniki, takie jak: kadrowe, finansowe, przestrzenne, materialne i czasowe, a także wiedza pedagogiczna i społeczna o całym planowaniu, organizowaniu oraz funkcjonowaniu systemu edukacji.

W latach 1989 – 1999 kilkakrotnie podejmowano próbę reformowania polskiego systemu oświatowego. Do braku realizacji w tym zakresie przyczyniły się zmiany ekip rządzących. W tym okresie zmiany rządów nastąpiły aż ośmiokrotnie a co za tym idzie, tyle samo dokonano zmian na stanowisku ministra edukacji. Kolejno byli nimi:

- H. Samsonowicz (1989-1991) – rząd T. Mazowieckiego – opcja centroprawicowa;
- R. Głębocki (1991-1991) – rząd K. J. Bieleckiego –opcja prawicowa;
- A. Stelmachowski (1991-1992) – rząd J. Olszewskiego – opcja centroprawicowa;
- Z. Flisowski (1992-1993) – rząd H. Suchockiej – opcja prawicowa;
- A. Łuczak (1993-1995) – rząd W. Pawlaka – opcja centrolewicowa;
- R. Czarny (1995-1996) – rząd J. Oleksego – opcja lewicowa;
- J. Wiatr (1996 – 1997) – rząd W. Cimoszewicza – opcja lewicowa
- M. Handke (1997-2000) – rząd J. Buzka – opcja prawicowa.

W następnym rozdziale zostaną przedstawione działania zapoczątkowane reformą edukacji z 1999 roku.

Rozdział 2

KONSEKWENCJE REFORMY EDUKACYJNEJ Z 1999 ROKU

2.1. PRAWA EDUKACYJNE

Prawo do edukacji wpisane jest w podstawowe prawa człowieka. Obowiązek odpowiedzialności za realizację tego prawa w dużej mierze spoczywa na władzach publicznych.

W systemie prawnym poszczególnych państw ważną rolę odgrywają regulacje międzynarodowe, tworzone przez organizacje o charakterze międzynarodowym. Organizacje te w trosce o przestrzeganie podstawowych praw człowieka tworzą regulacje prawne, które często stają się ważnym wyznacznikiem tworzenia prawa w poszczególnych państwach w Europie i na świecie.

Każde państwo przy ustalaniu norm prawnych powinno brać pod uwagę źródła prawa międzynarodowego oraz dokumenty prawne mające charakter międzynarodowy. Wśród tych najważniejszych należy wymienić:

- powszechne, uchwalane przez organizacje o charakterze międzynarodowym, takie jak: Organizację Narodów Zjednoczonych, Międzynarodową Organizację Pracy, UNESCO,
- regionalne, uchwalane na gruncie europejskim, głównie przez Radę Europy i Unię Europejską.

Prawo międzynarodowe w pewien sposób ma wpływ na tworzenie i przestrzeganie prawa w państwach w Europie i na świecie. Określa ono ochronę prawną i podstawowe wolności, które nie mogą być sprzeczne z prawem obowiązującym w poszczególnych państwach, zwłaszcza gdy dane państwo owe dokumenty ratyfikowało.

Za podstawę prawną ochrony praw człowieka uważa się **Kartę Narodów Zjednoczonych** z 1945 roku oraz **Powszechną Deklarację Praw Człowieka** z 1948 roku, uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. W tych dokumentach o charakterze międzynarodowym do podstawowych praw człowieka zalicza się wolność, równość, prawo do życia, do ochrony prawnej i społecznej, posiadania obywatelstwa, prawo do pracy jak również prawo do nauki¹¹⁸. Art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka

¹¹⁸ L. Dziewięcka – Bokun, A. Ładyżyński (red.), op. cit., s. 52.

stanowi: „Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich w zależności od zalet osobistych”.¹¹⁹

Kolejnymi ważnymi dokumentami w tym zakresie są międzynarodowe paktów praw przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne w 1966 roku. Są nimi **Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych i Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych**. Obydwa paktów weszły w życie w roku 1976 po ratyfikacji przez 35 państw.

W art. 13 w części III Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych jest napisane: „Państwa – Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki, uznają one, że nauczanie powinno być skierowane na pełny rozwój osobowości ludzkiej i poczucia jego godności oraz powinno wzmacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych jego swobód [...], aby w pełni urzeczywistnić to prawo, wykształcenie podstawowe będzie obowiązkowe i dostępne dla wszystkich; wykształcenie średnie [...] będzie powszechnie osiągalne i udostępniane każdemu przy pomocy wszelkich stosownych środków, w szczególności poprzez stopniowe wprowadzanie bezpłatnego nauczania; wyższe wykształcenie będzie jednakowo dostępne dla wszystkich na podstawie zdolności, przy pomocy wszelkich stosownych środków, a w szczególności poprzez stopniowe wprowadzanie bezpłatnego nauczania; [...] należy aktywnie kontynuować rozwój systemu szkolnictwa na wszystkich stopniach; należy ustanowić odpowiedni system stypendiów, zaś materialne warunki personelu nauczającego powinny ulegać stałej poprawie”.

Kolejnym, ważnym dokumentem międzynarodowym jest uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 roku **Konwencja o Prawach Dziecka**. Spośród wielu praw zawartych w Konwencji i przyznanych dziecku znajduje się również prawo do nauki¹²⁰. Art. 28 tej Konwencji stanowi: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich; będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, tak ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępne dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego

¹¹⁹ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 1948

¹²⁰ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, 1996.

nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej; za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępne dla wszystkich na zasadzie zdolności; udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe”¹²¹.

Należy wspomnieć również o dokumentach Rady Europy. Ważnym dokumentem jest **Europejska Karta Socjalna**. Państwa członkowskie Rady Europy w 1961 r. wprowadziły ją w celu zapewnienia ochrony prawa do pracy każdemu człowiekowi, a tym samym godnych warunków życia. W dokumencie jest również mowa o prawie do poradnictwa zawodowego oraz prawie do szkolenia zawodowego. Szczególną ochroną zostają objęte dzieci i młodzież. Artykuł 7 stanowi: „Zabronić, by dzieci, które podlegają jeszcze obowiązkowemu nauczaniu, były zatrudnione przy pracach, które uniemożliwiałyby im pełne korzystanie z tego nauczania. [...] Ograniczyć czas pracy pracowników mających mniej niż 16 (18) lat, tak by odpowiadał potrzebom ich rozwoju, a szczególnie potrzebie ich szkolenia zawodowego. (...) Przewidzieć, że czas poświęcony przez młodocianych na szkolenie zawodowe podczas zwykłego czasu pracy będzie, za zgodą pracodawcy, traktowany jako stanowiący część dnia pracy”¹²².

Część szósta **Konwencji nr 117 z 1962 r. Międzynarodowej Organizacji Pracy** jest poświęcona zapewnieniu dzieciom i młodzieży warunków do nauki celem zdobycia przez nich później pracy. W artykule 15 zatytułowanym „Oświata i szkolenie zawodowe” czytamy:

- „1. Należy podjąć odpowiednie postanowienia w takich rozmiarach, na jakie pozwolą warunki miejscowe, celem stopniowego rozwijania szerokiego programu oświaty, szkolenia zawodowego i nauki zawodu, aby skutecznie przygotować dzieci i młodzież obojga płci do wykonywania użytecznej pracy.
2. Ustawodawstwo krajowe ustali wiek obowiązku szkolnego, jak również minimalny wiek i warunki zatrudnienia.
3. Należy zakazać zatrudniania dzieci, przed ukończeniem wieku obowiązku szkolnego, w godzinach nauki w szkole, w tych okęgach, gdzie istnieją wystarczające możliwości pobierania nauki dla większości dzieci w wieku szkolnym, w tym celu, aby dzieci mogły korzystać z istniejących możliwości uczenia się oraz aby rozszerzaniu się tych możliwości nie stało na przeszkodzie zapotrzebowanie na siłę roboczą tej kategorii”¹²³.

¹²¹ Konwencja o Prawach Dziecka, 1989.

¹²² Europejska Karta Socjalna, 1961.

¹²³ Konwencja weszła w życie 23 kwietnia 1964r., nie została ratyfikowana przez Polskę; Konwencja nr 117 Międzynarodowej Organizacji Pracy dotycząca podstawowych celów i norm polityki społecznej z 1962r.

Konwencje Międzynarodowej Organizacji Pracy nr 140 i 142 oraz odpowiednie do nich zalecenia nr 148 i 150 poświęcone są roli kształcenia permanentnego. Ich zapisy odwołują się do celów egzystencjalnych, cywilizacyjnych i instrumentalnych, w tym ekonomicznych oraz kształcenia. Konwencja nr 140 z 1974 roku dotyczy płatnego urlopu szkoleniowego: „Konferencja Ogólna Międzynarodowej Organizacji Pracy [...] uznając, że potrzeba stałego kształcenia i szkolenia odpowiadającego rozwojowi nauki i techniki oraz przemianom stosunków gospodarczych i społecznych wymaga podjęcia odpowiednich środków w zakresie urlopów dla celów kształcenia i szkolenia, aby móc sprostać nowym dążeniom, potrzebom i celom o charakterze społecznym, gospodarczym, technologicznym i kulturalnym, uznając, że płatny urlop szkoleniowy powinien być uważany za jeden ze środków umożliwiających sprostanie rzeczywistym potrzebom każdego pracownika we współczesnym społeczeństwie, uznając, że płatny urlop szkoleniowy powinien być ujmowany w powiązaniu z polityką stałego kształcenia i szkolenia, tak aby jego realizacja przebiegała w sposób progresywny i skuteczny [...]”¹²⁴.

Natomiast **Konwencja nr 142** dotyczy roli poradnictwa i kształcenia zawodowego w rozwoju zasobów ludzkich. Kraje ratyfikujące zobowiązano do tego, aby „Každy członek [...] stopniowo rozszerzał, przystosowywał i harmonizował różne systemy kształcenia zawodowego, aby sprostać potrzebom młodocianych i dorosłych w ciągu całego ich życia, we wszystkich sektorach gospodarki i we wszystkich dziedzinach działalności gospodarczej oraz na wszystkich poziomach kwalifikacji zawodowych i szczeblach stanowisk”¹²⁵.

W późniejszym dokumencie międzynarodowym z 5 maja 1988 roku - **Europejskiej Karcie Społecznej** (zrewidowana 3 maja 1996r.), również zostało zapisane prawo dzieci i młodzieży do bezpłatnej nauki w szkole podstawowej i średniej. Artykuł 17 zatytułowany „Prawo dzieci i młodzieży do ochrony społecznej, prawnej i ekonomicznej” stanowi: „W celu zapewnienia dzieciom i młodzieży skutecznego wykonywania prawa dorastania w środowisku sprzyjającym rozwijaniu ich osobowości oraz zdolności fizycznych i umysłowych, Strony zobowiązują się podejmować, bądź

¹²⁴ Konwencja weszła w życie 23 września 1976 r., przez Polskę została ratyfikowana w 1979 r.; Konwencje i zalecenia Międzynarodowej Organizacji Pracy 1919-1994, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Genewa, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej 1996, PWN.

¹²⁵ Konwencja weszła w życie 19 lipca 1997 r., przez Polskę została ratyfikowana w 1979 r.; Konwencje i zalecenia Międzynarodowej Organizacji Pracy 1919-1994, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Genewa, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej 1996, PWN.

bezpośrednio, bądź we współpracy z organizacjami publicznymi lub prywatnymi, wszelkie konieczne i odpowiednie środki zmierzające do:

1. a. zapewnienia dzieciom i młodzieży, z uwzględnieniem praw i obowiązków rodziców, leczenia, pomocy, kształcenia i szkolenia, które są im niezbędne, szczególnie przewidując tworzenie lub utrzymywanie odpowiednich i wystarczających instytucji lub służb w tym celu;
- b. ochrony dzieci i młodzieży przed zaniedbywaniem, przemocą lub wyzyskiem;
- c. zapewnienia ochrony i specjalnej pomocy państwa dzieciom i młodzieży czasowo lub stale pozbawionym wsparcia rodziny;
2. zapewnienia dzieciom i młodzieży bezpłatnego kształcenia na szczeblu podstawowym i średnim, jak i podejmowania środków w celu popierania regularnego uczęszczania do szkoły.

W Karcie znajdziemy również odniesienie do szkolenia zawodowego niezbędnego ze względu na ciągły postęp techniczny i zmiany na rynku pracy.

Artykuł 10 zatytułowany „Prawo do szkolenia zawodowego” stwierdza: „W celu zapewnienia skutecznego wykonywania prawa do szkolenia zawodowego, Strony zobowiązują się:

1. zapewnić lub popierać, w miarę potrzeby, szkolenie techniczne i zawodowe wszystkich osób, w tym osób niepełnosprawnych, w porozumieniu z organizacjami pracodawców i pracowników oraz umożliwić oparty jedynie na kryterium uzdolnień indywidualnych dostęp do wyższego nauczania technicznego i uniwersyteckiego;
2. zapewnić lub popierać system przysposobienia zawodowego oraz inne systemy szkolenia młodych chłopców i dziewcząt w różnych zawodach;
3. zapewnić lub popierać w miarę potrzeby:
 - a. odpowiednie i łatwo dostępne ułatwienia w celu szkolenia dorosłych pracowników;
 - b. specjalne ułatwienia w celu przeszkolenia dorosłych pracowników, niezbędnego ze względu na postęp techniczny lub nowe tendencje na rynku pracy;
4. zapewnić lub popierać, w miarę potrzeby, szczególne środki szkolenia i reintegracji długoterminowo bezrobotnych;
5. popierać pełne wykorzystywanie ułatwień zapewnianych przez odpowiednie środki, takie jak:
 - a. obniżenie lub zniesienie wszelkich opłat;

- b. przyznanie, w uzasadnionych przypadkach pomocy finansowej;
- c. włączenie do zwykłego czasu pracy spędzonego na zawodowym szkoleniu uzupełniającym, podjętym w okresie zatrudnienia przez pracownika, na życzenie jego pracodawcy;
- d. zapewnienie, poprzez odpowiedni nadzór, w porozumieniu z organizacjami pracodawców i pracowników, skutecznego systemu przysposobienia zawodowego i każdego innego systemu szkolenia zawodowego młodych pracowników oraz, w sposób ogólny, odpowiedniej ochrony młodych pracowników¹²⁶.

Równie ważnym dokumentem obowiązującym w Unii Europejskiej jest **Karta Socjalna Wspólnoty Europejskiej** z 1989 roku. „Przywódcy państw i rządów Wspólnoty Europejskiej przyjęli na posiedzeniu w Strasburgu w dniu 9 grudnia 1989 roku deklarację stanowiącą kartę podstawowych praw socjalnych pracobiorców w krajach Wspólnoty Europejskiej”¹²⁷. Ustanawia ona podstawowe prawa pracobiorców oraz reguluje ważne kwestie w zakresie zatrudniania, wynagradzania oraz ochrony pracy. Chroni ona także w sposób szczególny dzieci i młodzież ustanawiając dopuszczalną granicę wieku przy zatrudnianiu, nie niższą niż wiek, w którym wygasa obowiązek szkolny, z zastrzeżeniem, że nie może być niższa niż 15 lat. Natomiast młodocianym powinno się zapewnić kształcenie zawodowe mające na celu indywidualny rozwój, aby w przyszłości mogli sprostać wymaganiom stawianym przez rynek pracy.

W **Traktacie** z 1997r. ustanawiającym Wspólnotę Europejską zostały zawarte regulacje prawne związane z edukacją i szkoleniem zawodowym młodzieży. W rozdziale 3 art. 149 Traktatu jest zapisane: „Wspólnota przyczynia się do podnoszenia poziomu edukacji, zachęcając Państwa Członkowie do współpracy oraz, jeśli to konieczne, wspierając i uzupełniając ich działalność, jednocześnie całkowicie respektując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania, organizację systemów organizacyjnych i ich różnorodność kulturową i językową. [...] Wspólnota i Państwa Członkowskie sprzyjają współpracy z krajami trzecimi i właściwymi organizacjami międzynarodowymi zajmującymi się oświatą, a zwłaszcza z Radą Europy”.

¹²⁶ Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) Strasburg 3 maja 1996.

¹²⁷ Karta Socjalna Wspólnoty Europejskiej, Starsburg 1989.

Rozdział 3 art. 150 Traktatu określa działalność Wspólnoty w zakresie kształcenia zawodowego, która ma na celu: „ułatwienie przystosowania się do zmian w przemyśle, zwłaszcza poprzez kształcenie zawodowe i przekwalifikowanie; podnoszenie poziomu kształcenia zawodowego początkowego i ustawicznego w celu ułatwienia integracji zawodowej i reintegracji na rynku pracy; [...] pobudzenie współpracy w zakresie kształcenia pomiędzy instytucjami oświatowymi lub instytucjami szkolenia zawodowego a przedsiębiorstwami”¹²⁸.

Wśród dokumentów prawnych w Polsce regulujących współczesne prawo do edukacji należy wymienić przede wszystkim Konstytucję RP z 1997 roku. Artykuł 70 tejże Konstytucji stwierdza „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. (...) Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. (...) Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. (...) Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”¹²⁹.

Ważnym dokumentem w tym zakresie jest również **Ustawa o Systemie Oświaty z 7 września 1991 roku**. W preambule Ustawy znajdujemy odwołanie do wskazań zawartych w aktach międzynarodowych, takich jak: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencje o Prawach Dziecka. Z prawem do nauki wiąże się obowiązek nauki i obowiązek szkolny. Według artykułu 15 tejże Ustawy „Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej niż do ukończenia 18 roku życia”. Artykuł 16 pkt 5 określa iż „Obowiązek szkolny spełnia się przez uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum, publicznych albo nie publicznych” oraz pkt 5a „Po ukończeniu gimnazjum obowiązek nauki spełnia się:

- 1) poprzez uczęszczanie do publicznej i niepublicznej szkoły ponadgimnazjalnej;
- 2) przez uczęszczanie na zajęcia realizowane w formach pozaszkolnych w placówkach publicznych i niepublicznych posiadających akredytację (...);

¹²⁸ Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, Amsterdam 1997.

¹²⁹ Konstytucja RP z 1997 r., (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).

- 3) przez uczęszczanie na zajęcia realizowane w ramach działalności oświatowej prowadzonej przez osoby prawne lub fizyczne (...);
- 4) przez realizowanie(...) przygotowania zawodowego u pracodawcy”¹³⁰.

Dokument ten stanowi podstawę określającą funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce. Reguluje funkcjonowanie, finansowanie i zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi. Określa organizacje kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach publicznych. Również reguluje działalność szkół i placówek niepublicznych. Zawiera także uregulowania dotyczące pomocy materialnej dla uczniów.

Uregulowania prawne systemu edukacji związane z zawodem nauczyciela zawiera Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 r. Określa ona prawa i obowiązki nauczycieli, wymagania kwalifikacyjne do zajmowania odpowiednich stanowisk w zawodzie, awans zawodowy oraz nagrody i wyróżnienia, warunki pracy i wynagrodzenia za pracę, uprawnienia socjalne i emerytalne. Oba dokumenty były wielokrotnie nowelizowane¹³¹.

¹³⁰ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku (Tekst jednolity z 2004r. Dz. U. 256, poz. 2572 z późn. zm.).

¹³¹ Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 roku (Dz. U. 1982, nr 3, poz. 19) –tekst jednolity.

2.2. REFORMA EDUKACJI Z 1999 ROKU

2.2.1. RODZAJE REFORM EDUKACYJNYCH

W Polsce z końcem XX wieku coraz częściej mówiono o reformie w systemie edukacji. Wynikało to z przeświadczenia o nienadążaniu ówczesnego systemu za zmieniającą się rzeczywistością. Jego nieudolność została również wykazana w wielu wcześniejszych opracowaniach¹³².

Ważnym wydaje się wyjaśnienie samego terminu reformy oświatowej. Według M. Cyłkowskiej – Nowak o reformie w systemie edukacji można mówić wówczas, gdy zmiana nią wprowadzona jest zasadnicza. O takiej sytuacji można mówić, gdy zostają spełnione następujące warunki:

- dostęp do środków materialnych jest zapewniony określonym instytucjom społecznym lub grupom, jak również do realizacji określonych form aktywności społecznej lub do podejmowania decyzji;
- wcześniej posiadane prawa określone instytucje społeczne lub grupy tracą je w całości lub częściowo;
- zmuszane do podejmowania działań lub ich zaniechania są określone instytucje społeczne lub grupy¹³³.

Zdaniem J. W. Guthrie i J. E. Koppich istnieją cztery zakresy przeprowadzania reform edukacyjnych. Są nimi: zmiany upodmiotowienia osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji, zmiany w rozdzielaniu środków finansowych przewidzianych na realizację reformy, zmiany w przepisach obowiązujących, co prowadzi nowy ład edukacyjny oraz zmiany w zakresie istniejących wartości, co ma wpływ na zmianę funkcjonowania oraz sens edukacji¹³⁴.

T. Leowiecki wyróżnia różne strategie reform oświatowych. Można do nich zaliczyć:

¹³² K. Denek: O nowy kształt edukacji. Toruń 1998, s. 69; Zob. K. Denek, W kręgu krajoznawstwa i turystyki w szkole, Poznań 2000; K. Denek, I. Kuźniak, Projektowanie celów kształcenia w zreformowanej szkole, Poznań 2001; E. Kamednia, I. Kuźniak, E. Piotrowski, (red.), W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa, Poznań 2003.

¹³³ M. Cyłkowska – Nowak, Współczesne reformy w Japonii i Stanach Zjednoczonych na tle trendów światowych, [w:], Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych, pod red. M. Cyłkowskiej – Nowak, Poznań – Toruń 2000.

¹³⁴ J. W. Guthrie, J. E. Koppich, A.J.M. Ready, *Reform: Buldding a Model of Edukation Reform and High Politics* [w:] H. Beare, W.L. Boyd, *Restructuring Schools. An International and the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*, Washington 1993, s. 12.

- przemiany oświaty które oparte są na jasno sformułowanych i wielostronnie uzasadnionych koncepcjach,
- strategię zakładającą edukację nauczycieli, którzy przez zdobycie kompetencji mogliby wpływać na kształt reform,
- dodatkowe nakłady finansowe na oświatę w okresie reform,
- ciągłe doskonalenie systemu edukacyjnego poprzez działania o charakterze ewolucyjnym,
- wdrażanie reform w wybranych placówkach oświatowych – wprowadzenie strategii wyspowej,
- stopniowe poszerzanie obszarów reformowania oświaty- wprowadzenie strategii klinowej
- przyjmowanie rozwiązania o charakterze kaskadowym, obejmującym coraz szersze kręgi, instytucje, środowiska, regiony reformowania oświaty,
- wdrażanie strategii etapowego i długofalowego wprowadzania reform,
- wprowadzenie reform o charakterze programowym,
- akceptowanie strategii anarchistycznych, dopuszczających współistnienie sprzeczności w systemie oświatowym.

Na tle powyższych strategii zdaniem T. Leowieckiego, można podejmować próbę określenia sposobu wdrażania reformy w naszym kraju¹³⁵.

W literaturze wyróżnia się różne rodzaje reform ze względu na ich źródło. Ze względu na inicjatora należy tutaj wymienić dwa rodzaje reform, mianowicie **reformy oddolne** oraz **reformy odgórne**. Pierwsze są efektem nowatorstwa pedagogicznego, przenoszącego nowe, alternatywne rozwiązania cząstkowe lub całościowe wzory zmiany przez pojedynczych nowatorów, naukowców, społeczników do systemu szkolnego na zasadzie indukcji czy dyfuzji.

Drugie są planowane i sterowane w fazie realizacji odgórnie przez centralne władze państwowe. Etatystyczna strategia reformowania oświaty to narzucanie przez władze oświatowe określonej koncepcji zmian, które bywa, że nie zawsze mają jasne cele dla społeczeństwa. Często dzieje się to z udziałem ekspertów, powołanych i finansowanych przez władze oświatowe.

Ze względu na istotę, zakres i jakość zmian oświatowych literatura wymienia następujące typy reform: **naprawcze, modernizacyjne, strukturalne i systemowe**.

¹³⁵ T. Leowiecki, W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych, [w:] Oświata na wirażu, pod red., K. Deneka, T. M. Zimnego, Częstochowa 1999, s. 11-19.

Reformy naprawcze zostały zapoczątkowane w roku 1989 przez Henryka Samosonowicza pierwszego ministra edukacji w postsocjalistycznym ustroju. Zdemontował on socjalistyczny system oświatowy, jednocześnie zachęcając społeczeństwo do tworzenia szkół niepaństwowych oraz oddolnego reformowania szkół państwowych.

Reformy modernizacyjne wiążą się z ustawiczną aktualizacją treści nauczania, podręczników szkolnych, wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, rozwoju nowoczesnych metod oddziaływania pedagogicznego czy kształcenia nauczycieli. W Polsce ten typ reformy dotyczy nowoczesnych metod dydaktycznych oraz dostosowania treści nauczania do obowiązujących w krajach Unii Europejskich rozwiązań programowych czy strukturalnych.

Reformy strukturalne w Polsce dotyczą nie tyle zmian wewnątrz systemu oświatowego, co całej jego struktury, w tym szczególnie: systemu finansowania, zmiany statusu nauczycieli, mechanizmu sprawowania władzy w systemie oświatowym, zmiany czasu trwania obowiązkowej nauki, zmiany typów szkół, relacji między typami i poziomami kształcenia, certyfikatami, kwalifikacjami.

Reformy systemowe sięgają do zmian instytucjonalnych, organizacyjnych, wiążących się ze zmianą relacji między systemem oświatowym a systemem społecznym, radykalną zmianą kontroli jakości i efektywności kształcenia¹³⁶.

Wyróżnia się następujące typy reform edukacyjnych po przeprowadzeniu analizy ich procesów:

1. **Reformy adaptacyjne** – obejmują niewielkie zmiany w dotychczasowych systemach edukacyjnych, zwłaszcza w strukturach i układach instytucji prowadzących kształcenie.
2. **Reformy radykalne** – obejmują zmiany zasadnicze w różnych układach, strukturach bądź placówkach, dotyczą zasadniczego ich funkcjonowania. Mają charakter definitywny i nieodwracalny. Często przed ich wprowadzeniem poddawane są dyskusji społecznej. Taki typ reform pojawia się w momencie zmiany elementów organizacyjnych i strukturalnych całego szkolnictwa poprzez wprowadzenie jego nowych segmentów. Jest on efektem postanowień władzy ustawodawczej i administracyjnej.

¹³⁶ B. Śliwierski: Reformowanie oświaty w Polsce, [w:], Pedagogika, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, cz. 2, Warszawa 2004, PWN, s. 387-392.

3. **Reformy parcjalne** – obejmują ograniczony zasięg w obszarze edukacyjnym, a ich wprowadzenie uzależnione jest od woli i decyzji lokalnych władz samorządowych.
4. **Reformy holistyczne** – mają charakter kompleksowy, obejmują cały system edukacji albo jakiś większy jego obszar. Przeprowadzane są etapowo i wiążą się ze zwiększeniem nakładów finansowych. Są przeprowadzane w okresie przesilenia ustrojowo – politycznych, gdyż edukacja powinna w nich odgrywać rolę czynnika stabilizującego skutki następujących zmian w ramach danego systemu społecznego.

Autorka pracy uważa wprowadzoną w 1999 roku reformę edukacji w Polsce jako strukturalną oraz radykalną. Strukturalną, ponieważ objęła swym zakresem całą jego strukturę. Włączając w to sposób finansowania, status nauczycieli, zmiany w zakresie nadzorowania oraz zarządzania, zmiany dotyczące sposobu oceniania. Radykalna, ponieważ ma także charakter definitywny i nieodwracalny oraz zostały wprowadzone nowe segmenty szkolnictwa.

Reformy ocenia się również w kontekście zasad, jakie należy stosować przy ich wdrażaniu. **A. M. De Tchoczewski**¹³⁷ wymienia zasady reformowania oświaty: **realności, komplementarności, akceptacji, wiarygodności.**

Zasada realności – powinna być obszarem działań rzeczywistych, a nie pozorowanych, jak również określać rezultaty i przewidywać kierunki oczekiwanych zmian. Zatem wskazuje na właściwości postępowania w procesie wdrażania reform edukacyjnych – na jej autentyczność, pragmatyczność i prognostyczność.

Zasada komplementarności – wskazuje na to, iż zmiany edukacyjne są uzupełnieniem innych ważnych zmian. Wdrażanie reformy następuje wówczas, gdy istnieją ku temu inne przesłanki natury: społecznej, ekonomicznej, ustrojowej itp.

Zasada akceptacji – jest ważną zasadą, ponieważ istotnym jest, aby wdrażana reforma uzyskała przyzwolenie wszystkich podmiotów w niej uczestniczących na jej wdrażanie.

Zasada wiarygodności – reformatorzy podejmują takie działania, które mają potwierdzić jej sens i znaczenie oraz gwarantują dochodzenie do oczekiwanych efektów.

¹³⁷A. M. De Tchoczewski: Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych [w:] Edukacja w dialogu i reformie, pod red., A. Karpińskiej, Białystok 2002, pessim.

2.2.2. ZAMIANY WPROWADZONE REFORMĄ Z 1999 ROKU

W maju 1998 roku został opublikowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dokument pt. *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Punktem wyjścia była *Koncepcja wstępna reformy systemu edukacji*. Została ona przedstawiona w styczniu 1998, a jej konsekwencją był *Projekt reformy systemu edukacji*.

Na wstępie *Projektu* znajduje się następujące wyjaśnienie: „Czas między tymi dwiema prezentacjami wykorzystaliśmy na konsultację, dzięki której zapoznaliśmy się z opiniami na temat reformy. Obecny projekt zawiera uszczegółowienie i rozwinięcie koncepcji wstępnej. Przedstawiamy zatem system kształcenia i wychowania, opieki i profilaktyki. Pokazujemy, jak będzie zorganizowane kształcenie zawodowe, specjalne, ustawiczne oraz doskonalenie nauczycieli. Załączamy także projekty rozwiązań legislacyjnych oraz podstawy programowe, zawierające konkretne odniesienia wychowawcze. Słyszeliśmy często pytania o koszt reformy, prezentujemy zatem również aspekty finansowe tego wielkiego przedsięwzięcia”¹³⁸.

Nowy ustrój szkolny nie miał być celem reformy, lecz środkiem do osiągnięcia jej głównych celów:

- „podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans edukacyjnych,
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia”.

„Realizacji tych celów mają służyć:

- przedłużenie wspólnej edukacji do lat 16 i przesunięcie o rok decyzji o zróżnicowaniu drogi edukacyjnej,
- struktura systemu szkolnego, w której poszczególne etapy kształcenia będą obejmowały grupy dzieci lub młodzieży w tej samej fazie rozwoju psychicznego i fizycznego, co pozwoli dostosować pracę szkoły do specyficznych potrzeb danej grupy wiekowej,
- przebudowa szkolnictwa zawodowego i oparcie go na szeroko profilowanym, integralnie połączonym z wykształceniem ogólnym, kształceniu w liceum

¹³⁸ Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998, WSiP, s. 5.

profilowanym oraz na dwuletnich szkołach zawodowych, dających kwalifikacje w zawodzie o szerokim profilu. Ma to później umożliwić stosunkowo szybkie opanowanie specjalistycznych kwalifikacji zawodowych, a także ułatwić proces przekwalifikowania się odpowiednio do potrzeb rynku pracy,

- wprowadzenie dwuletniego liceum uzupełniającego dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych, stwarzającego możliwość dalszego kształcenia tym, którzy po ukończeniu gimnazjum wybrali edukację zawodową: obecnie uczeń, który wybiera zasadniczą szkołę zawodową, musi uczyć się 6 lat, aby mieć szansę studiowania,
- wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów, co ma na celu uzyskanie większej drożności ustroju szkolnego, porównywalności świadectw oraz nadanie egzaminom funkcji diagnostycznej i preorientującej. Egzaminy mają podsumowywać realizację zadań każdego cyklu kształcenia, co powinno wpływać na poprawę jakości edukacji. Dany typ szkoły ma być nie tylko przygotowaniem do następnego cyklu kształcenia, ale i do życia”¹³⁹.

2.2.2.1. ZMIANY ORGANIZACYJNE

Zapowiadany w *Projekcie* nowy typ szkół przedstawiał się następująco:

- sześćioletnie szkoły podstawowe – podzielone na dwa cykle kształcenia: klasy I – III (kształcenie zintegrowane) oraz klasy IV – VI (kształcenie blokowe). Nauka na tym poziomie jest zakończona sprawdzianem kompetencji;
- trzyletnie gimnazja – spowodowały wydłużenie o rok obowiązkowego i podstawowego kształcenia ogólnokształcącego. Celem tego kształcenia jest upowszechnienie wykształcenia ogólnego, wyrównanie szans edukacyjnych, jak również podniesienie poziomu nauczania, zatrudnianie kadry o wysokich kwalifikacjach, zwiększenie pomocy dydaktycznych w szkołach, rozbudzanie aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz przygotowanie jej do dalszej nauki w liceum. Ten poziom nauczania kończy egzamin preorientujący;

¹³⁹ Ibidem, s.10.; O konieczności reformy systemu edukacji zob. K. Zugulski, *Spojrzenie na edukację z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno – kulturalnych*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Poznań 1999.

- trzyletnie licea profilowane – realizujące kształcenie ogólne wspólne dla wszystkich oraz kształcenie w poszczególnych profilach. Ten poziom kończy państwowy egzamin maturalny;
- dwuletnie szkoły zawodowe – umożliwiają uzyskanie uczniom tytułu robotnika wykwalifikowanego lub pracownika o równorzędnych kwalifikacjach. Nauka na tym etapie zostaje zakończona egzaminem zawodowym opartym na wystandaryzowanych wymaganiach, w którym biorą udział przedstawiciele pracodawców;
- dwu- trzy- lub czetrosemestralne policealne szkoły zawodowe – pozwalające na zdobycie kwalifikacji przez maturzystów w konkretnym zawodzie na poziomie technika lub równorzędnym;
- dwuletnie licea uzupełniające – przeznaczone dla absolwentów szkół zawodowych a pozwalające im na zdobycie wykształcenia średniego¹⁴⁰.

Po zwycięstwie w wyborach w roku 1997 partii postsolidarnościowych, nowy minister edukacji wprowadził program zmian zasad zarządzania i finansowania placówek oświatowych, przemianę ustroju szkolnego, zasad funkcjonowania szkół, reformę programów wraz z nowym systemem egzaminacyjnym oraz zmiany w statucie nauczycieli. Reformę charakteryzowała kompleksowość, czego konsekwencją było wprowadzanie jednocześnie wszystkich zmian. Większość z nich miała zostać wprowadzona z dnia 1 września 1999 roku. Należy również wspomnieć, że towarzyszyły jej trzy inne: zdrowia, zabezpieczenia społecznego oraz administracji. Z tą ostatnią reformą edukacji była najbardziej powiązana. Zostały bowiem rozszerzone kompetencje samorządów w zarządzaniu placówkami oświatowymi. Tworzone szczeble samorządów terytorialnego zarządzały poszczególnymi placówkami¹⁴¹. W efekcie poszczególnym szczeblom samorządu terytorialne zostały przypisane zadania związane z działalnością oświatową.

Reforma spowodowała przekształcenie systemu szkolnictwa z dwuszczeblowego w trzyszczeblowy schemat organizacyjny. Ośmioletnia szkoła podstawowa została skrócona do lat sześciu, następnie drugi szczebel stanowiły gimnazja. Wydłużono więc o rok kształcenie obowiązkowe. Nowym elementem było wprowadzenie obowiązku nauki. Jak czytamy w Ustawie o systemie oświaty „ Nauka

¹⁴⁰ B. Śliwierski, Reformowanie oświaty,, s. 392.

¹⁴¹ M. Zahorska, Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji [w].: Reformy społeczne. Bilans dekady, pod red. M Rymczy, ISP, Warszawa 2004, s. 162.

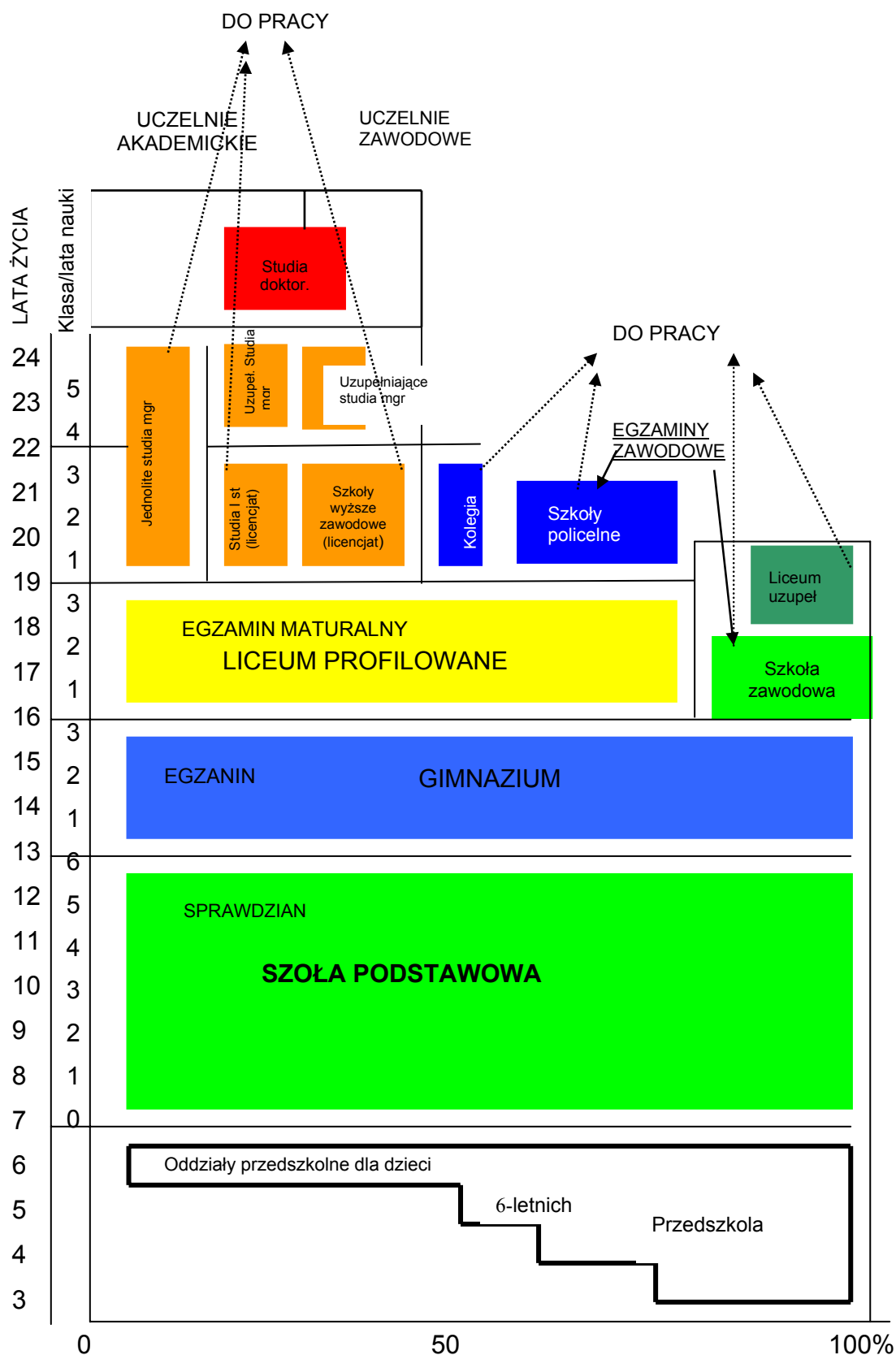
jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia”. Obowiązek ten może być realizowany niekoniecznie w szkole. Należy odróżnić ten obowiązek od obowiązku szkolnego. W Ustawie znajdujemy następujący zapis „Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia”.

W dalszej kolejności planowano przekształcić wszystkie szkoły średnie ponadgimnazjalne w trzyletnie licea profilowane. Szkoły zawodowe miały pozostać, lecz chciano ograniczyć w nich uczestnictwo absolwentów gimnazjów do 20%¹⁴².

Poniższy rysunek obrazuje schemat zapowiadanego nowego ustroju szkolnego.

¹⁴² Ibidem, s. 163.

SCHEMAT 1 USTRÓJ SZKOLNY W POLSCE OD 1999 ROKU*



* Schemat nie uwzględnia szkolnictwa specjalnego, artystycznego. Struktura szkolnictwa specjalnego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, mieszczącej się w normie intelektualnej, jest zbieżna z przedstawionym schematem. Źródło: Reforma systemu edukacji. Projekt.

Partie postkomunistyczne, które w 2001 roku objęły ponownie władzę i znalazły się pod presją samorządów terytorialnych oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego. Chcieli oni złagodzenia rygorów reformy. Nowa minister szkolnictwa, **Krystyna Łybacka**, wydała zgodę na łączenie szkół podstawowych i gimnazjów, co znalazło wyraz w wydanym przez nią rozporządzeniu. Przeczyło to założeniom reformy i przyczyniło się raczej do tworzenia dziewięcioklasowych szkół podstawowych, a nie tak jak zakładano dwu szczebli – podstawowego i niższego średniego. Spowodowało to zmniejszenie kosztów prowadzenia szkoły, eliminowało konieczność powoływania dwóch dyrektorów oraz ułatwiało rozliczanie kosztów bieżących.

Nastąpiła również, w wyniku wydania następnej decyzji, zmiana postanowień reformy dotyczących szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Wycofano się z pomysłu przekształcenia wszystkich szkół w licea profilowane. Poza nimi, które powstały na bazie liceów zawodowych, zdecydowano o funkcjonowaniu również techników i liceów ogólnokształcących¹⁴³.

Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku¹⁴⁴ dzieli szkoły na następujące typy:

1. sześcioletnią szkołę podstawową;
2. trzyletnie gimnazjum;
3. szkoły ponadgimnazjalne:
 - zasadnicze szkoły zawodowe o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata,
 - trzyletnie licea ogólnokształcące,
 - trzyletnie licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego,
 - czteroletnie technika,
 - dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące,
 - trzyletnie technika uzupełniające,
 - szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku,

¹⁴³ Ibidem, s. 165

¹⁴⁴ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku; Podział szkół został wprowadzony Ustawą z dnia 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy Karty Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. 2001, nr 144, poz. 1615), art.2.

- trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Decyzje ministerstwa miały charakter korekt zasad reformy, które dopasowywano do możliwości oraz życzeń i nacisków różnych podmiotów społecznych. Nie stanowiły one wyrazu własnej polityki. Nowa ekipa podjęła również własne inicjatywy. Przejawem tego jest zmiana Ustawy o systemie oświaty dotycząca obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego. Zmiana zaczęła obowiązywać od roku 2004. Wcześniejsza edukacja jest wyrazem dążeń do wyrównywania szans startu szkolnego¹⁴⁵.

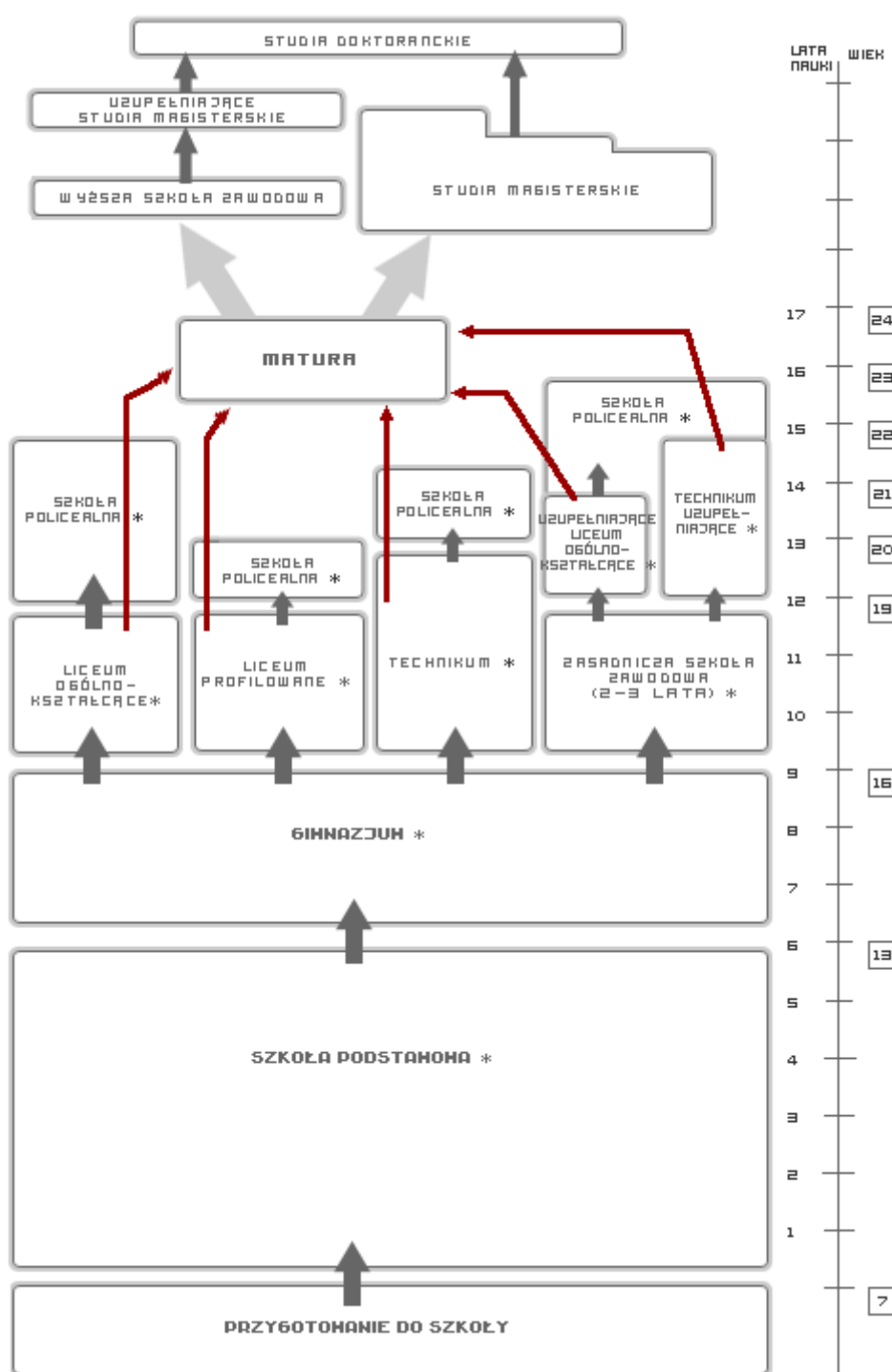
Znajdujący się poniżej schemat przedstawia aktualną strukturę ustroju szkolnego w Polsce.

Zdaniem autorki nowa struktura szkolnictwa nie spełnia założonych oczekiwań. Skrócone potencjalne lata nauki w szkole podstawowej oraz wprowadzenie gimnazjum uczniom nie generuje pozytywnych skutków. Dzieci po ukończeniu szkoły podstawowej uważają, że weszły w okres „dorosłości”. Przekłada się to na negatywne zachowanie w szkole gimnazjalnej. Ponadto zbyt szybka i częsta zmiana środowiska szkolnego także generuje negatywne konsekwencje dla uczniów.

¹⁴⁵ M. Zahorska, Edukacja: od prób uspołecznienia ..., s. 167-168.

Schemat 2

Aktualny schemat ustroju szkolnego w Polsce



* w tym szkoły specjalne

Źródło: www.men.gov.pl/oświata/istotne/nowy.php (31.12.2006).

2.2.2.2. ZMIANY PROGRAMOWE – PROGRAMY NAUCZANIA

Do roku 1989 w Polsce mieliśmy scentralizowany system oświaty, a zatem również jeden program nauczania obowiązujący we wszystkich szkołach. To on wyznaczał przedmioty nauczania oraz dzielił ich treść na klasy, czy lata nauki. Nauczyciel jedynie mógł wybrać metodę nauczania oraz rozłożyć program na jednostki lekcyjne.

Po roku 1989 zaczął się proces decentralizacji oświaty. Pierwszy jej przejaw był zauważalny już w roku 1990, kiedy to oświata włączona została do obowiązkowych zadań samorządu. Jeżeli chodzi natomiast o decentralizację sterowania, to rzecz wyglądała nieco inaczej. Z jednej strony chciano, aby nauczyciel i szkoła miały więcej swobody, a z drugiej, by swobody tej było na tyle, by nie pozbawić rządu kontroli nad procesem kształcenia. Stało się to przedmiotem sporu, w sprawie którego pierwsze stanowisko zostało ujawnione na przełomie 1989 i 1990 roku. Ówczesny wiceminister do spraw oświaty - Anna Radziwiłł, uznała, iż największą wadą pozostałą po poprzednim systemie było powierzchowne przerabianie materiału. Bez znaczenia pozostawał fakt zrozumienia bądź niezrozumienia przez uczniów wiedzy i wykorzystania jej w praktyce. Fakt ten był tłumaczony zbyt obszernym programem nauczania i związanym z tym pośpiechem.

Z związku z powyższym, zbyt obszerne programy nauczania z 1984 roku zmniejszono do objętości jaka miała stanowić zakres treści określonej dla każdej klasy, która stanowi niezbędne minimum wiedzy obowiązującej w szkole. Wówczas zdefiniowano program szkolny jako sumę centralnego minimum programowego i lokalnego dopełnienia. Dopełnienie kontrolowane było przez nauczycieli, którzy najlepiej potrafili zadbać o lepsze zrozumienie wiedzy przez uczniów, rozwijanie ich zainteresowań czy uczenie twórczego myślenia.

W roku 1991 została przyjęta przez resort „Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”, która definiowała przyjęte minimum programowe jako „powszechnie obowiązujące treści kształcenia, które będą musiały być zawarte w każdym z programów dopuszczonych do użytku szkolnego”. W praktyce wyglądało to tak, iż nauczyciel w dalszym ciągu realizował zatwierdzony program, tylko mógł dokonać wyboru spośród kilku dopuszczonych do użytku szkolnego przez resort. Resort nie zajmował się tworzeniem programów, ale zastrzegł sobie prawo do odrzucenia tych

które nie zawierają minimum programowego i nie spełniają warunków poprawności ideologicznej i metodycznej.

Zmiany nastąpiły również w nazewnictwie. Zaczęła pojawiać się nazwa podstawa programowa, której zawsze towarzyszyło w nawiasie „minimum programowe”. Wymagano, aby zawierała również deklaracje celów nauczania, a nie tylko obligatoryjny spis umiejętności i wiadomości¹⁴⁶. Swoje następstwa miało zalecenie, zgodnie z którym „zestawy wiadomości (materiał nauczania) powinny być zredagowane w ogólniejszym języku niż język programu”¹⁴⁷.

Prace nad podstawą programową zostały zahamowane w związku z upadkiem rządu Hanny Suchockiej. Zostały one wznowione za rządów ministra edukacji Jerzego Wiatra. Wówczas została zachowana również stara nazwa, ale o nowym znaczeniu. Stanowiło ono połączenie dwóch poprzednich. Zdecydowano się na zaadresowanie jej zarazem do szkół i autorów, zamiast wybierać pomiędzy podstawą dla szkół a podstawą dla autorów. Opracowany projekt podstawy przez wiceministra Mirosława Sawickiego, który ujrzał światło dzienne z początkiem roku 1997, mówił o tym, aby szkoły mogły same tworzyć programy nauczania, bądź wybierać spośród istniejących. Nastąpił więc kolejny krok w stronę decentralizacji, który spotkał się również z protestami. Pomimo tego został on zatwierdzony przez ministra Mirosława Handkego i doprowadzony do realizacji w 1999 roku¹⁴⁸.

Funkcje złożone podstawy programowej uwidacznia ustawa o systemie oświaty, zgodnie z którą podstawa programowa to „obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiedni w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych” (art.3 ustawy o systemie oświaty).

Podstawa kształcenia ogólnego:

- „Normuje strukturę nauczania w szkołach zdefiniowanych przez ustawę: dzieli nauczanie na etapy, przedmioty i ścieżki edukacyjne. W tej funkcji jest zaadresowana do organów prowadzących i dyrektorów szkół. W połączeniu

¹⁴⁶ K. Konarzewski, Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, ISP, Warszawa 2004, s. 12-14.; Zob. M. Dąbrowski, Czy warto mieć podstawy programy „Gazeta Szkoła”, 2004, nr 39.

¹⁴⁷ Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego, Wydawnictwo Oświata, 1993 Warszawa s. 51.

¹⁴⁸ K. Konarzewski, Reforma oświaty..., s. 14-15.

z ramowym planem nauczania wyznacza minimalną obsadę kadrową, a przez to decyduje o wysokości bieżących kosztów kształcenia.

- Zarysowuje treści nauczania w obrębie tych jednostek. W tej funkcji jest zaadresowana do autorów i wydawców programów nauczania, podręczników szkolnych oraz materiałów pomocniczych. Jej odbiorcami są też nauczyciele – nie tylko jako autorzy programów, ale także jako wykonawcy któregoś z programów zatwierdzonych do użytku szkolnego przez resort oświaty, na nich bowiem ciąży obowiązek zapewnienia zgodności nauczania z obowiązującą podstawą. Zarysowane w podstawie treści nauczania są wreszcie instrukcją dla autorów testów stosowanych w egzaminach wewnętrznych. Zgodność testu z podstawą legitymizuje go, czyli nadaje mu trafność.
- Stawia szkole zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. W tej funkcji podstawa zwraca się do organów prowadzących, dyrektorów, rad pedagogicznych i nauczycieli. Jest też instrukcją dla organów nadzoru pedagogicznego kontrolujących szkoły.
- Dostarcza kontekstu ideologicznego, który ma tłumaczyć i uzasadniać jej szczegółowe postanowienia. W tej funkcji zwraca się do szerokich kręgów ludzi oświaty¹⁴⁹.

Podstawy programowe nie tylko określają jakim celom i jakie zadania ma spełniać kształcenie szkolne, ale również zawiera kanon podstawowych treści nauczania. Wskazują na umiejętności i sprawności, jakie uczeń powinien opanować w toku nauczania. Podstawy programowe stanowią wyjście do opracowania programów nauczania poszczególnych przedmiotów lub bloków przedmiotowych i programów edukacyjnych, a także programów wychowawczych. Podstawy stanowią źródło określając wymagania – standardy, natomiast nie ustalają bezpośrednich wymagań stawianych przed uczniem¹⁵⁰.

Projekt zakładał następujące programy nauczania dla poszczególnych szczebli edukacji:

- szkoła podstawowa – zakładano, że nauczanie w klasach I-III będzie realizowane na zasadzie nauczania zintegrowanego, bez wyodrębniania nazw przedmiotów; bez przestrzegania czasu lekcji i przerw – dowolna modyfikacja

¹⁴⁹ K. Konarzewski, *Reforma oświaty...*, s. 16.;

¹⁵⁰ *Reforma systemu edukacji. Projekt, WSiP, Warszawa 1998*, s. 41-42.; Zob. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.; K. Denek, *Urywające się w morzu molo*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI w.*, pod red., K. Deneka, F. Bereźnickiego, I. Świrko – Filipczuka, Szczecin 2000.

czasu trwania lekcji i przerwy w zależności od potrzeb; w klasach IV – VI nauczanie realizowane w ramach nauczania blokowego – zachowany dotychczasowy podział przedmiotów, ale nauczyciele zobowiązani są do opracowania programów przedmiotów pokrewnych w taki sposób, aby wiedza została wzajemnie uzupełniona; ponadto w toku nauczania powinny być uwzględnione zagadnienia dotyczące wychowania patriotycznego i obywatelskiego, wychowania do życia w rodzinie, wychowania prozdrowotnego i kultury informacyjnej;

- gimnazjum – nauczania na tym poziomie realizowane na podobnej zasadzie co w klasach IV – VI szkoły podstawowej, ale jednocześnie uzupełnione o przedmioty i programy, które należy realizować wspólnie na wszystkich przedmiotach;
- liceum – nauczanie w liceum oparte na przedmiotach tradycyjnych i zintegrowanych takich jak: człowiek i środowisko, człowiek i współczesny świat, kultura i sztuka.

Zakładano uzupełnienie ramowych projektów o podstawy programowe¹⁵¹. Tak w zamyśle reformatorów miała wyglądać zmiana podstaw programowych.

Działania w zakresie przebudowy podstawy programowej miały służyć osiągnięciu celów reformatorskich. Reforma miała przyczynić się do tego, by szkoła lepiej mogła realizować swoje cele wychowawcze i kształceniowe. Przyczyną zmiany w podstawie programowej było założenie, że w szkołach uczniowie zdobywają wiedzę fragmentaryczną, bez umiejętności łączenia jej w bloki tematyczne. Zaproponowano zwiększenie roli nauczyciela w tym zakresie. Zwrócono również uwagę na większą integrację kształcenia i wychowania. W związku z powyższym autorzy reformy przyjęli następujące założenia:

- wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość;
- w kształceniu szkolnym powinna być zachowana proporcja pomiędzy przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności i wychowaniem;
- podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, punktem wyjścia procesu edukacji powinny być potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi przedmiotów – odpowiedników akademickich dziedzin wiedzy;

¹⁵¹ L. Kolarska-Bobińska, (red.), op. cit., s. 155-156.

- edukacja szkolna, szczególnie w początkowych okresach nauczania, powinna w możliwie największym stopniu integrować poszczególne dziedziny wiedzy;
- państwo powinno zapewnić jednolitość systemu edukacyjnego, stwarzając jednocześnie szerokie pole dla autonomicznych działań szkół, ich dyrektorów i nauczycieli oraz społeczności uczniów i rodziców, której szkoły mają służyć;
- istotne jest stwarzanie warunków do współpracy całego zespołu nauczycieli edukującego daną grupę uczniów, co umożliwi stworzenie w szkole środowiska wychowawczego i edukację prorozwojową;
- w obecnych warunkach społecznych ważnym celem edukacji staje się wyposażenie absolwentów polskich szkół w znajomość przynajmniej jednego języka obcego oraz umiejętności posługiwania się komputerem¹⁵².

Założenia te dowodzą, iż ważnym staje się połączenia wiedzy z praktyką, jak również nauczanie wykorzystywania nabytej wiedzy. Wiedza powinna łączyć się w logiczną całość oraz poszerzać horyzonty uczniów.

Podstawy programowe zostały zatwierdzone do użytku szkolnego przez ministra edukacji narodowej. Opracowano podstawy programowe kształcenia ogólnego oraz podstawy programowe kształcenia w zawodzie lub profilu kształcenia zawodowego. Określiły one cele, jakim ma służyć kształcenie szkolne i jakie ma realizować zadania. Wskazano, że nauczanie ma służyć rozwojowi ucznia, a nie polegać tylko na przekazywaniu treści. W podstawach programowych zostały zawarte podstawowe treści nauczania, określając jakie umiejętności i sprawności uczeń winien opanować w toku nauczania.

Ramowy plan nauczania ustalało Ministerstwo Edukacji Narodowej i obowiązywał on w szkołach publicznych. Rozstrzygały one o tym, jakich przedmiotów naucza się w szkole oraz stanowiły o treści świadectw szkolnych, treści podręczników, organizacji doradztwa metodycznego dla nauczycieli oraz ich specjalizacji zawodowej.

Reforma wprowadziła dwa rodzaje programów w kształceniu ogólnym – jedno z nich dopuszczone do użytku wszystkich szkół danego typu przez MEN, wpisywane do wykazu oraz drugie, przeznaczone dla konkretnego oddziału danej szkoły, dopuszczone do użytku wewnątrzszkolnego przez dyrektora szkoły.

¹⁵² K. Denek, O nowy kształt edukacji, ..., s. 76.; Zob. S. Wlazło, Nieunikniona konieczność zmian, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 3.

W gestii nauczyciela pozostał wybór koncepcji nauczania, a co za tym idzie również i rodzaju programu. Różnorodne programy powinny zawierać treści, które zostały określone w odpowiedniej części podstaw programowych, jak również powinny być dostosowane do ogólnej charakterystyki etapu kształcenia szkolnego, dla którego zostały przygotowane¹⁵³.

Zmienione programy nauczania w opinii autorki pracy dzielą w sposób niewłaściwy nauczanie na pierwszym stopniu edukacyjnym, jakim jest szkoła podstawowa. O ile w założeniach słuszne, o tyle w realizacji niewłaściwe wykonanie nauczania zintegrowanego. W praktyce postrzegane często jako przedłużenie kształcenia przedszkolnego. Brak ocen cząstkowych i zastąpienie ich „znaczkami” w efekcie prowadzić może do braku poczucia realizacji właściwego kształcenia na tym poziomie. Kontynuowanie nauki połączonej z zabawą na tym etapie w dalszym kształceniu może rodzić zbyt silne zderzenie z rzeczywistością.

2.2.2.3. PROGRAM WYCHOWAWCZY

Każda szkoła, w wyniku zmian zapowiedzianych reformą, zobowiązana jest również do przygotowania programu wychowawczego. Ma on stanowić informacje dla rodziców kierujących dzieckiem do danej szkoły, jakimi wartościami i za pomocą jakich metod przekazywane one będą dziecku w danej szkole¹⁵⁴. Realizacja założeń programowych ma szansę powodzenia w momencie połączenia tych działań z oddziaływaniami o charakterze wychowawczym.

W przygotowanym projekcie reformy systemu wskazano, że wiodący prioryt w zakresie wychowania spoczywa na barkach domu rodzinnego. To właśnie rodzice mają prawo do decydowania o całym procesie wychowawczym młodego człowieka również w zakresie, który dokonuje się w szkole. Natomiast rola szkoły jest niezwykle ważna w wprowadzaniu ucznia w kontakty społeczne oraz w rozwijaniu jego wiedzy i umiejętności¹⁵⁵. Szkoła w tym zakresie powinna współpracować z innymi instytucjami wychowawczymi, takimi jak: organizacje młodzieżowe, kluby, towarzystwa.

¹⁵³ A. Ćwikliński, op. cit., s. 346-347.

¹⁵⁴ L. Kolarska – Bobińska, (red.), s. 156.

¹⁵⁵ A. Ćwikliński, op. cit. s. 347.

Według założeń *Projektu* reformy edukacji niezwykle ważna jest w zakresie wychowania współpraca z rodzicami. Powinna ona rozpocząć się w chwili przyjęcia dziecka do szkoły i przedstawienia rodzicom programu wychowawczego szkoły. Dalsza współpraca powinna być utrzymana m.in. poprzez organizowanie warsztatów, które skupiałyby rodziców i nauczycieli we wspólnej pracy¹⁵⁶.

Aby przywrócić właściwą rangę wychowaniu w szkole niezbędne jest wypełnienie trzech warunków:

1. Przeznaczenie odpowiedniego czasu na wychowanie – w całym procesie dydaktycznym powinien następować jak najpełniejszy rozwój osobowy młodego człowieka. Wymaga to przede wszystkim częstych kontaktów osobowych z wychowawcą klasy, ścisłego związku wychowania z dydaktyką na każdej godzinie lekcyjnej oraz godzin wychowawczych, potrzebnych do prowadzenia cykli tematycznych z zakresu przyjętego przez szkołę programu wychowania;
2. Zachowanie odpowiedniej liczby uczniów w klasie – klasa szkolna nie powinna liczyć więcej niż 26 uczniów. Taka liczba pozwala na indywidualne odniesie się do uczniów, natomiast jej przekroczenie to utrudnia. Zwraca się również uwagę, aby uczniowie dzieleni byli na zespoły powoływane do wykonywania zadań;
3. Zbieżność oddziaływań wychowawczych – ważne jest, aby grono pedagogiczne miało wspólną wizję wychowania, aby występował ten sam zakres swobód, zasady odnoszenia się do nauczycieli czy jednolity system kar i nagród¹⁵⁷.

Proces wychowania w szkołach aktualnie nie jest prawidłowo realizowany. Wprowadzona reforma w tym zakresie nie dokonała moim zdaniem pozytywnych zmian. Brak narzędzi w rękach nauczycieli powoduje, że wykonywanie tej funkcji poprzez szkołę nie jest realizowane w sposób właściwy. Można zaryzykować stwierdzenie, że nie jest realizowane w ogóle.

¹⁵⁶ Reforma systemu edukacji... s. 37.

¹⁵⁷ Ibidem, s. 39.

2.2.2.4. SYSTEM OCENIANIA I EGZAMINOWANIA

Ważnym elementem reformy była zmiana systemu oceniania i egzaminowania. Egzaminy zewnętrzne kończą poszczególne etapy edukacji: po szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wyniki tych egzaminów miały umożliwić porównanie świadectw szkolnych oraz diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych i braków uczniów, ułatwić ocenę oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w poszczególnych szkołach. Taki system tworzył także podstawy do oceny jakości pracy szkoły i nauczycieli. Zmiana w tym zakresie była niezwykle ważna także ze względu na porównywalność świadectw ukończenia konkretnej szkoły ze standardami obowiązującymi w krajach członkowskich Unii Europejskiej. W nowym systemie ocenianie jest prowadzone z uwzględnieniem znanych odpowiednio wcześniej ocenianym i oceniającym wymagań oraz kryteriów ocen. Ocenie podlega praca włożona w realizację określonych celów, postępy ucznia a mniej ważny staje się sam stan jego wiedzy¹⁵⁸. Ocenianie zewnętrzne organizują, powołane przez Ministra Edukacji Narodowej, Komisje regionalne i Centralna Komisja Egzaminacyjna. Zajmują się one egzaminami na poszczególnych poziomach szkolnej edukacji. Egzaminy na poszczególnych poziomach:

- szkoła podstawowa – sprawdzian wiedzy i umiejętności,
- gimnazjum – egzamin preorientujący,
- liceum ogólnokształcące – egzamin maturalny,
- liceum profilowane – egzamin maturalny,
- technikum - uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- zasadnicza szkoła zawodowa – egzamin zawodowy,
- liceum uzupełniające – egzamin maturalny,
- technikum uzupełniające - uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- policealna szkoła zawodowa – różne formy potwierdzenia kwalifikacji zawodowych w zależności od konkretnej szkoły¹⁵⁹.

¹⁵⁸ K. Denek, O nowy kształt edukacji, ...,s.106.

¹⁵⁹ Reforma systemu edukacji, ..., s.50.

Do zadań centralnej Komisji Egzaminacyjnej należy:

- „1) opracowanie propozycji standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia sprawdzianów oraz egzaminów (...) we współpracy w szczególności z zainteresowanymi ministrami, szkołami wyższymi, jednostkami badawczo – rozwojowymi, organizacjami pracodawców i samorządami zawodowymi;
- 1a) przygotowywanie pytań, zadań i testów oraz ustalanie zestawów do przeprowadzenia sprawdzianu i egzaminów(...);
- 1b) opracowywanie, we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, a w zakresie egzaminów zawodowych również z ministrami właściwymi dla zawodów, oraz ogłaszanie informatorów zawierających w szczególności opis zakresu sprawdzianu i egzaminów (...) przykładowe pytania, zadania i testy oraz kryteria ich oceniania.
- 2) dokonywanie analizy wyników sprawdzianów i egzaminów (...) oraz składanie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania corocznych sprawozdań o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia;
- 3) przygotowywanie i upowszechnianie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania;
- 4) inspirowanie badań naukowych i innowacji w dziedzinie oceniania i egzaminowania;
- 5) (...);
- 6) koordynowanie działalności okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz nadzorowanie ich prac związanych z opracowaniem propozycji zestawów zadań, pytań i testów do sprawdzianów i egzaminów (...), a także nadzorowanie prac związanych z ich przeprowadzeniem, w tym ocenianiem przez okręgowe komisje egzaminacyjne prac egzaminacyjnych, w celu zapewnienia jednolitości i jakości działań wykonywanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne oraz porównywalności wyników sprawdzianów i egzaminów” (art. 9a ustawy o systemie oświaty).

Zadania należące do okręgowych komisji egzaminacyjnych przedstawiają się następująco:

- „ 1) przeprowadzanie sprawdzianów i egzaminów (...);

- 2) przygotowywanie, w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną, propozycji pytań, zadań i testów oraz ich zestawów do przeprowadzenia sprawdzianu i egzaminów (...);
- 2a) przygotowywanie, w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną, propozycji pytań, zadań i testów oraz kryteriów ich oceniania do informatorów (...);
- 3) analizowanie wyników sprawdzianów i egzaminów (...) oraz formułowanie wniosków;
- 4) opracowywanie i przekazywanie sprawozdań z przeprowadzonych sprawdzianów i egzaminów (...) dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły, kuratorom oświaty i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej;
- 5) szkolenie kandydatów na egzaminatorów i egzaminatorów;
- 6) współpraca z innymi okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi oraz Centralną Komisją Egzaminacyjną;
- 7) prowadzenie ewidencji egzaminatorów zamieszkujących na terenie objętym właściwością danej okręgowej komisji egzaminacyjnej;
- 8) współpraca z kuratorami oświaty właściwymi ze względu na zasięg terytorialny komisji w sprawach związanych z przeprowadzeniem sprawdzianu i egzaminów (...) oraz doskonaleniem nauczycieli w zakresie diagnozowania, oceniania, egzaminowania i badania osiągnięć edukacyjnych uczniów” (art. 9c ustawy o systemie oświaty).

SPRAWDZIAN WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI – jest to sprawdzian przeprowadzony na zakończenie szóstej klasy szkoły podstawowej. Obrazuje on, jaki poziom osiągnęli uczniowie w toku nauczania na tym poziomie. Według projektu zakładano, że nie będzie miał charakteru selekcyjnego. Przyjęto, że będzie polegał na określeniu, na jakim poziomie uczeń osiągnął kompetencje, które zostały przyjęte w podstawie programowej. Sprawdziany ocenianie są przez utworzone zewnętrzne komisje. Wyniki znane szkole macierzystej oraz gimnazjum, w którym uczeń będzie kontynuował naukę. Założono w Projekcie, iż dzięki temu szkoły uzyskają obraz efektywności podejmowanych działań edukacyjnych, natomiast w gimnazjum będzie można podjąć pracę z uczniami w celu wyrównania ich braków bądź stosowne formy działań ze szczególnie uzdolnionymi.

EGZAMIN PO GIMNAZJUM – zakładano, że egzamin kończący trzyletnie gimnazjum będzie miał charakter preorientujący. Oprócz zweryfikowania poziomu wiedzy i umiejętności ma za zadanie określić również predyspozycje ucznia. Jego wyniki są podstawą do starania się o przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej.

EGZAMIN MATURALNY – zakładano, że zdawać go będą uczniowie kończący trzyletnie licea profilowane. Wymagania opracowywane będą przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Miał on obejmować przedmioty obowiązkowe i przedmioty do wyboru. *Projekt* zakładał trzy przedmioty obowiązkowe – język polski, matematykę oraz język obcy. Zdawanie możliwe jest na dwóch poziomach: podstawowym lub rozszerzonym. Ponadto każdy uczeń jest zobowiązany do zdawania jednego spośród przedmiotów: historia, biologia, chemia, fizyka, geografia, drugi język obcy. Lista przedmiotów miała ulec poszerzeniu. W liceach profilowanych o profilu zawodowym po 2004 roku zakładano, że przedmiotem do wyboru stanie się ponad to przedmiot zawodowy szeroko profilowany. Podstawę egzaminu maturalnego miał stanowić egzamin pisemny, przygotowywany i oceniany przez regionalne komisje egzaminacyjne. Komisje te również miały nadzorować przebieg i zaliczenie samodzielnej pracy uczniów przygotowanej pod nadzorem nauczyciela. Temat tejże pracy jest również zatwierdzany przez komisje. Miała ona stanowić element egzaminu z przedmiotu wybranego; przewidywano również przeprowadzenie egzaminu ustnego z języka polskiego i języka obcego. Jego przebieg i organizacja należeć miała do szkoły macierzystej. Świadectwo miało zawierać informacje na temat zdawanych przedmiotów, ich poziomu, wyniki poszczególnych składowych – egzaminu pisemnego, ustnego, pracy rocznej oraz szczególnych uzdolnień ucznia. Jeżeli chodzi o egzaminy maturalne dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, to miały być przeprowadzane przez komisje, w skład których wchodzić mieli specjaliści znających specyficzne problemy uczniów.

Egzamin maturalny jest formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego i sprawdza wiadomości i umiejętności ustalone w standardach wymagań egzaminacyjnych.

Obecnie do egzaminu maturalnego może przystąpić absolwent liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, uzupełniającego liceum ogólnokształcącego, technikum, i technikum uzupełniającego jeden raz w ciągu roku szkolnego - w okresie od maja do lipca. Egzamin składa się z dwóch części:

- ustnej - ocenianej w szkole przez przedmiotowy zespół egzaminacyjny oraz
- pisemnej - ocenianej przez egzaminatorów wpisanych do ewidencji egzaminatorów okręgowej komisji egzaminacyjnej.

EGZAMINY ZAWODOWE- egzamin przeprowadzany dla uczniów kończących ponadgimnazjalne dwuletnie szkoły zawodowe. Egzamin przeprowadzany przez komisję regionalną. Celem egzaminu miało być określenie, czy absolwent posiadał umiejętności określone w podstawie programowej przewidziane dla danego zawodu. Planem na przyszłość w tej dziedzinie jest aby podstawę egzaminu zawodowego stanowiły standardy ustalone przy współpracy organizacji pracodawców i pracobiorców.

Po zmianie założeń przez minister Krystynę Łybacką i podjęciu decyzji o innym kształcie szkół ponadgimnazjalnych egzamin zawodowy przeprowadzany jest dla:

- zasadniczych szkół zawodowych

a. w zawodach dwuletnich – od 2004 r.,

b. w zawodach trzyletnich – od 2005 r.,

- techników – od 2006 r.,

- techników uzupełniających – od 2007 r.,

- szkół policealnych – od 2006-2008.

Egzamin zawodowy zastępuje dotychczasowy egzamin z nauki zawodu i egzamin z przygotowania zawodowego. Do roku szkolnego 2005/2006 egzamin zawodowy przeprowadzany jest dwa razy w ciągu roku szkolnego – w sesji letniej i sesji zimowej. Od roku szkolnego 2006/2007 egzamin zawodowy przeprowadzany jest jeden raz w ciągu roku szkolnego – w okresie od czerwca do sierpnia, w terminie ustalonym przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej¹⁶⁰.

Aby tego rodzaju zmiany mogły zaistnieć należało przekształcić lub przygotować następujące akty prawne:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie utworzenia regionalnych komisji egzaminacyjnych oraz określenia szczegółowych zasad ich działania,
- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży,
- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sprawdzianów i egzaminów państwowych w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i szkołach zawodowych,

¹⁶⁰ www.cke.edu.pl (31.12.2006r.).

- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad przeprowadzania państwowego egzaminu maturalnego,
- rozporządzenia w sprawie egzaminów z nauki zawodu i przygotowania zawodowego,
- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad wydawania oraz wzorów świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, sposobu dokonywania ich sprostowań i wydawania duplikatów, a także legalizacji dokumentów przeznaczonych do obrotu prawnego z zagranicą oraz odpłatności za wykonywanie tych czynności¹⁶¹.

Nowy system egzaminów miał być obiektywny. W praktyce posiada on również swoje wady. Uczniowie oceniani według tzw. klucza nie mogą wyjść poza niego, gdyż nie zostaje to zaliczone jako odpowiedź pozytywna. Nie sprzyja to ich rozwojowi. Sposób nauczania w większości przypadków również realizowany jest tzw. „pod testy”. O ile egzaminy po gimnazjum i liceum są zasadne, o tyle egzamin kończący szóstą klasę wydaje się być niepotrzebny. Nie ma on odbicia w dalszej edukacji młodego człowieka. Może jedynie mieć wpływ na dostanie się do gimnazjum, aczkolwiek w dalszym ciągu istnieje rejonizacja, która zobowiązuje szkoły do zapewnienia uczniom ze swojego rejonu miejsca w szkole. W chwili przechodzenia ucznia ze szkoły podstawowej do gimnazjum istnieje w dalszym ciągu obowiązek szkolny i nauki, który uczeń musi realizować. Zdanie egzaminu kończącego szkołę podstawową na bardzo niskim poziomie (brak określenia minimum punktów) a jednocześnie zamieszkiwani w obwodzie szkolnym gimnazjum o wysokim poziomie nauczania, gwarantuje możliwość kontynuacji nauki w tej samej szkole.

2.2.2.5. AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELI

Reforma systemu edukacji wpłynęła również na zmianę sylwetki zawodowej nauczyciela. Wymusiła ona na nauczycielach dynamikę w pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem. Wiadomym jest, że każdy z nich powinien rozwijać się ciągle i skutecznie¹⁶². „Rozwój jest zmianą zachowań, sposobu pracy, sposobu wdrażania ocen czy opinii merytorycznych itp. Jeśli ta zmiana jest oceniana dodatnio

¹⁶¹ Reforma systemu edukacji, ..., s. 51-54.

¹⁶² B. Szluz, Awans zawodowy nauczyciela jako problem reformy oświatowej, [w:] Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej, pod red. A. Śniegulskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 109.

przez określone zespoły kompetentnych rzeczoznawców według określonych kryteriów, wówczas są podstawy do stwierdzenia postępu, jeśli zaś ujemnie jest regresem”¹⁶³ – pisze **R. Więckowski**.

Wyróżniono cztery etapy rozwoju nauczyciela: inicjacji, naśladownictwa, innowacji i mistrzostwa zawodowego. Nauczyciel ubiegający się o awans zawodowy powinien posiadać doświadczenie pedagogiczne, a więc osiągnąć etap innowacji. Wiąże się to z posiadaniem pomysłów procesu udokumentowanych zmian we własnej pracy oraz urzeczywistnianie owych pomysłów w trakcie odbywanego stażu zawodowego. Rozwój nauczyciela zależy od wielu czynników, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, czasami zupełnie niezależnych od niego samego. Rozwój ten można określić jako pozytywne zmiany jakości poziomu edukacyjnych kompetencji nauczyciela oraz w jego osobowości i sylwetce, uwidaczniające się w postaci konkretnych osiągnięć edukacyjnych. Zawodowy rozwój nauczyciela trwa przez całe jego aktywne uczestnictwo w edukacji szkolnej. Wprowadzona reforma wymusiła przyspieszenie tego rozwoju. Jest to proces wielce złożony i zindywidualizowany, w dużej mierze zależny od cech danej osoby. W rozwoju zawodowym nauczyciela chodzi o ulepszenie najważniejszych, kluczowych umiejętności. Rozwój ten odmienny ma przebieg u nauczyciela stażysty niż u nauczyciela dojrzałego¹⁶⁴.

Z przeprowadzeniem reformy ustrojowo – programowej niezbędne było również zróżnicowane podniesienie płac nauczycieli. Struktura awansu zawodowego i zarobków musi być przejrzysta i zrozumiała. Jej konstrukcja powinna premiować jakość pracy, podnoszenie kwalifikacji i wzbogacanie warsztatu zawodowego oraz aby każdy mógł dostrzec wymierne korzyści płynące z podejmowania takich działań. Projekt reformy systemu edukacji zakładał, aby nowy system awansu zawodowego uwzględniła również kwalifikacje zdobyte przez nauczyciela przed wprowadzeniem zmian¹⁶⁵.

Obecny system awansu zawodowego stawia przed nauczycielem wysokie wymagania – odnosi się on bowiem do celów edukacji i do celów reformy oświaty. Sylwetka nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego oraz dyplomowanego jest zdefiniowana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Rozporządzenie

¹⁶³ R. Więckowski, Konstruowanie rozwoju planu zawodowego nauczyciela, „Życie Szkoły” 2001, nr 7, s. 387.

¹⁶⁴ B. Szluz, op. cit., s. 110.

¹⁶⁵ Reforma systemu edukacji..., s. 63.

określa zadania, które należy zrealizować w okresie odbywania stażu oraz wymagania egzaminacyjne (kwalifikacyjne).

System awansu zawodowego został tak skonstruowany, aby premiovani byli nauczyciele twórczy, aktywni, kreatywni, podnoszący swoje kwalifikacje. W systemie tym nie ma obligatoryjności. Każdy sam dba o to, by awansować¹⁶⁶.

Według Rozporządzenia wymagania niezbędne do uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego są następujące:

„Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego obejmują:

- 1) znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;
- 2) umiejętności prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;
- 3) znajomości środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem uczniów;
- 4) umiejętności omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć”¹⁶⁷.

„Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują:

- 1) umiejętności organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach (...);
- 2) umiejętności uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;
- 3) umiejętności wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
- 4) umiejętności zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczycieli zadań;
- 5) umiejętności posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż”¹⁶⁸.

¹⁶⁶ B. Szluz, op. cit., s.111.

¹⁶⁷ Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2004, nr 260, poz. 2593), art.6 pkt 2.

¹⁶⁸ Ibidem, art.7 pkt 2.

„Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego obejmują:

- 1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły (...);
- 2) wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
- 3) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć;
- 4) realizację co najmniej trzech z następujących zadań:
 - a) opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich,
 - b) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych – także konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej,
 - c) poszerzenia zakresu działania szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych,
 - d) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem na poziomie zaawansowanym,
 - e) wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowanie w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami,
 - f) uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej;

- 5) umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych, z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony”¹⁶⁹.

Aby uzyskać kolejne stopnie awansu zawodowego należy spełniać warunki:

- posiadać odpowiednie kwalifikacje,
- złożyć wniosek o rozpoczęcie stażu (nie dotyczy nauczycieli stażystów),
- odbyć staż,
- realizować własny plan rozwoju zawodowego w okresie odbywania stażu,
- przygotować sprawozdanie z realizacji tego planu,
- uzyskać pozytywną ocenę dorobku zawodowego za okres odbywania stażu,
- przestrzegać ustalonych terminów,
- złożyć wniosek o rozpoczęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego wraz z odpowiednią dokumentacją,
- uzyskać akceptację komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej.

Spełnienie powyższych warunków daje możliwość nauczycielowi uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego¹⁷⁰.

Kolejne stopnie awansu zawodowego nadaje w przypadku nauczyciela stażysty stopień nauczyciela kontraktowego – dyrektor szkoły, w przypadku nauczyciela kontraktowego stopień nauczyciela mianowanego – organ prowadzący szkołę, a w przypadku nauczyciela mianowanego stopień nauczyciela dyplomowanego – organ nadzoru pedagogicznego.

Czas trwania stażu na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczycieli jest następujący:

- na nauczyciela kontraktowego w wymiarze 9 miesięcy;
- na nauczyciela mianowanego i dyplomowanego w wymiarze 2 lat i 9 miesięcy¹⁷¹.

Słuszną w założeniach ścieżkę awansu zawodowego, w praktyce przerodziła się w bieganie po zdobywanie dokumentów, potwierdzających kolejne dokonania niezbędne do realizacji stażu. Zbyt dużo formalnych wymagań spowodowało zmianę idei tego zamysłu. Rozwinięta biurokracja i chęć zdobycia kolejnego „papierka” to wymóg potwierdzenia „aktywności” i „rozwoju” nauczyciela. Awans zawodowy miał

¹⁶⁹ Ibidem, art.8 pkt 2.

¹⁷⁰ B. Szluz, op. cit., s. 112.

¹⁷¹ Por. Karta Nauczyciela – Ustawa z 26 stycznia 1982 r., (Dz. U. 1982, nr 3, poz. 19).

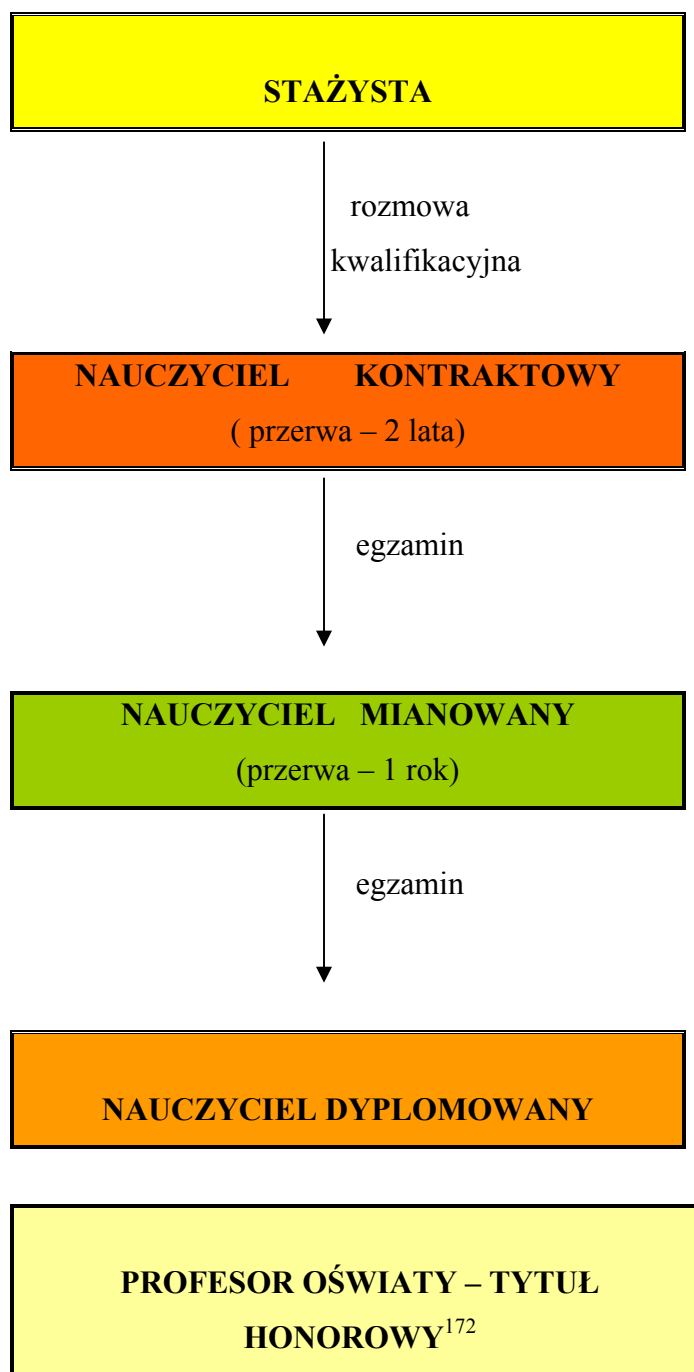
przyczynić się do ciągłej aktywności edukacyjnej nauczyciela, niestety w praktyce aktywność ta nie posiada odpowiedniej jakości. Powstawanie placówek doskonalenia było odzwierciedleniem na duże zapotrzebowanie kształcenia nauczycieli, niestety odbiło się to na poziomie realizacji tego procesu. Przyczyniło się również do oddalenia się nauczyciela od procesu kształcenia i wychowywania ucznia. Obecny system awansu zawodowego wymaga zmiany. Pozostawiony w obecnym kształcie może przyczynić się do sztucznego „produkowania” dobrze wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej.

Przedstawione w dalszej części pracy wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają negatywne opinie o złej realizacji tego przedsięwzięcia.

Poniższy schemat przedstawia ścieżkę awansu zawodowego nauczycieli.

Schemat 3

AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELI



Źródło: Opracowanie własne.

¹⁷² Według Karty Nauczyciela z 1982 r.(Dz. U. 1982, nr 3, poz. 19) art.9i – „Nauczycielowi dyplomowanemu, posiadającemu co najmniej 20-letni okres pracy w zawodzie nauczyciela, w tym co najmniej 10-letni okres pracy jako nauczyciel dyplomowany, oraz znaczący i uznany dorobek zawodowy, na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty może być nadany przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania tytuł honorowy profesora oświaty.

2.2.2.6. ZARZĄDZANIE I NADZOROWANIE

Zmiany w zarządzaniu i nadzorowaniu w systemie edukacji spowodowane są zmianami systemowymi. Potrzeba utworzenia samorządności oświaty wynika stąd, iż wiele decyzji o jej funkcjonowaniu powinno zapadać na najniższym szczeblu zarządzania.

W literaturze wyróżnia się trzy rodzaje uwarunkowań procesu „usamorządowienia” edukacji, mianowicie prawne, ekonomiczne i społeczne. W dalszej części pokrótce zostaną omówione następujące uwarunkowania. Jeżeli chodzi o **uwarunkowania prawne** to warto zastanowić się nad rolą normy prawnej w oświacie. Należy wyróżnić dwie metafunkcje prawa. Mianowicie:

- funkcja stabilizująca, gwarantująca ład, porządek oraz efektywność przyjętych rozwiązań, a zarazem utrzymanie istniejącego układu stosunków społecznych,
- funkcja dynamizująca, wyrażająca się we wprowadzeniu zmian w tym układzie i kształtowaniu nowych stosunków społecznych; zmiany te mogą być wynikiem działań koordynujących działania zbiorowe i przynajmniej w jakiejś mierze oddziaływać na tok dokonujących się przeobrażeń. Mogą one również mieć charakter planowy, oparty na prognozach naukowych, zgodny z wytyczonym kierunkiem rozwoju norm i instytucji prawnych.

W okresie dokonujących się przemian społecznych szczególnego znaczenia nabiera funkcja dynamizująca¹⁷³.

„Niewątpliwie prawodawstwo może sprzyjać określonym przeobrażeniom stosunków społecznych, a inne utrudniać. W szczególności prawo może wprowadzać unormowania kreujące nowe instytucje prawne, odpowiadające potrzebom społecznym przejawiającym się w danym czasie, może stwarzać nowe struktury organizacyjne życia społecznego, co określa się mianem funkcji innowacyjnej. Dawne, nie uchylone prawo może paraliżować spontaniczne zmiany społeczne, a uchylenie go może te zmiany przyspieszać. Co więcej, na dłuższą metę biorąc, dobrze funkcjonujący system prawny może kształtować system wartości, który akceptują obywatele, spełniając w ten sposób funkcję wychowawczą i pośrednio ułatwiającą określone przemiany życia społecznego”¹⁷⁴.

¹⁷³ J. Gęsiecki, Uwarunkowania tworzenia oświaty samorządowej, [w:] Samorządowy model oświaty. Koncepcje i realia, pod red., E. Adamczyk, J. Gęsieckiego, E. Matczak, IBE, Warszawa 2001, s.12.

¹⁷⁴ A. Redelbah, S. Wronkowska, Z. Ziemiński, Zarys teorii państwa i prawa. Warszawa 1993, PWN, s. 272.

Zasada rzymska mówi, że prawo nie może działać wstecz. Ale należy pamiętać również o tym iż nie może zanadto wybiegać w przyszłość. Norma prawna powinna określać grunt społeczny, ekonomiczny i organizacyjny.

Bardzo ważna jest weryfikacja normy, zanim stanie się powszechna i obligatoryjna, albowiem pewnych procesów nie da się już odwrócić.

Uwarunkowania ekonomiczne – zmiany w edukacji wprowadzone za pomocą normy prawnej mogą rodzić skutki finansowe. Często zakłada się, że przeprowadzenie zmian nie będzie wymagało dodatkowych środków finansowych. Uwarunkowania ekonomiczne mają tu zasadne znaczenie, ponieważ szkoła biedna nie może być szkołą w pełni samorządową. Wystarczy popatrzeć na nakłady z budżetu państwa na oświatę rządową i samorządową. Subwencja oświatowa dla oświaty samorządowej była większa niż przyrost środków dla oświaty rządowej. Szkoły po przejęciu przez samorządy stały się bardziej autonomiczne. Warunkiem jest tutaj również zwiększenie ogólnych nakładów na oświatę.

Uwarunkowania społeczne – tworzą całość z uwarunkowaniami prawnymi i ekonomicznymi. Nie można traktować ich oddzielnie. Poglądy na temat samorządności nie są jednoznaczne a oświata i szkoła jest uwikłana w wiele zależności i procesów społecznych. Z zakresu socjologii oświaty w tym zakresie ciekawe są następujące spostrzeżenia¹⁷⁵: „Zauważyć można coś w rodzaju paradoksu. Otóż pedagogika – dyscyplina tradycyjnie skłonna do idealizmu – krytykuje zbytnią autonomii i niedostosowanie oświaty do systemu społecznego. Postuluje socjologizację. Natomiast socjologia demaskuje i krytykuje nadmierną społeczną zależność i uwikłanie oświaty. Postuluje jej większą autonomię, gdyż wtedy oświata będzie mogła stać się siłą wyzwolicielską”¹⁷⁶.

Oświata spełnia ważne funkcje społeczne i podlega grze interesów różnych grup nacisku¹⁷⁷.

Prowadzenie szkół i placówek publicznych zostało powierzone w całości samorządom terytorialnym oraz osobom prawny i fizycznym. W gestii rady gminy jest ustalanie planu sieci placówek oraz określanie obwodów publicznych szkół podstawowych i gimnazjów. Rada powiatu ustala plan sieci szkół ponadgimnazjalnych. Samorząd stał się odpowiedzialny za lokalną politykę oświatową. Reforma

¹⁷⁵ E. Adamczyk, J. Gęsiecki, E. Matczak, (red.), op. cit., s.11-16.

¹⁷⁶ A. Stawisz, Szkoła a system społeczny, Warszawa 1989, WSiP s. 44.

¹⁷⁷ E. Adamczyk, J. Gęsiecki, E. Matczak, (red.), op. cit., s.16.

doprowadziła do poszerzenia autonomii szkół. Sprzyja temu tworzenie własnych koncepcji pracy szkoły, własnych planów i programów nauczania oraz wewnątrzszkolnych systemu oceniania. Nadzór pedagogiczny leży w rękach administracji rządowej. W związku z oddaniem nauczycielom decyzji dotyczących wyboru podręczników, zwiększeniu kompetencji dyrektorów dotyczących planów nauczania oraz pełna swoboda w stosowaniu metod pracy sprawiły, że organy nadzoru pedagogicznego mają obowiązek zadbać o zapewnienie jednolitości.

W wyniku zaistniałych zmian nadzoru pedagogicznego, realizowanego przez administrację rządową szczebla wojewódzkiego **kurator oświaty** sprawuje nadzór nad działalnością wszystkich szkół i placówek na terenie województwa, z wyjątkiem nadzoru nad szkołami artystycznymi i prowadzonymi przez ministra sprawiedliwości. Nadzór ten obejmuje całość działań edukacyjnych szkoły czy placówki. Wzrosła rola merytoryczna kuratora oświaty w zakresie inspiracji i koordynacji innowacji pedagogicznych oraz wykonywania funkcji diagnostycznych. Kurator posiada większe uprawnienia władczo – kontrolne w stosunku do szkół i placówek¹⁷⁸.

Według zapisu w Ustawie o Systemie Oświaty nadzór pedagogiczny polega na:

- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli,
- analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

W zakresie oceniania stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli oraz analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej jak również innej działalności statutowej szkół i placówek, nadzorowi podlega w szczególności

- zgodność zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami,
- realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania,

¹⁷⁸Reforma systemu edukacji..., s. 31.

- przestrzeganie zasad oceniania, kwalifikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzegania przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki,
- przestrzeganie statutu szkoły lub placówki,
- przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnienie wiedzy o tych prawach, zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki (art. 33 ustawy o systemie oświaty).

Kuratora oświaty powołuje i odwołuje wojewoda w porozumieniu z właściwym ministrem. Kandydat na to stanowisko jest wyłaniany w drodze konkursu. Musi on spełnić wymogi określone ustawą. Kurator oświaty wykonuje zadania i kompetencje w zakresie oświaty a w szczególności:

- sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami oraz placówkami doskonalenia nauczycieli, w tym nad niepublicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, które znajdują się na obszarze danego województwa,
- współdziała z radami oświatowymi,
- wykonuje zadania organu wyższego stopnia:
 - w stosunku do organów jednostek samorządu terytorialnego – w sprawach szkół publicznych, zakładanych i prowadzonych przez osoby prawne i fizyczne, oraz szkół i placówek niepublicznych,
 - w stosunku do dyrektorów szkół – w sprawach zakresu obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz w sprawach skreślenia uczniów z listy uczniów.
- realizuje politykę oświatową państwa, a także współdziała z organami jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu i realizowaniu regionalnej i lokalnej polityki oświatowej,
- opiniuje arkusze organizacji publicznych szkół i placówek w zakresie ich zgodności z przepisami, przedstawiane przez organy prowadzące szkoły i placówki przed zatwierdzeniem arkuszy,
- opiniuje plany pracy placówek doskonalenia nauczycieli,
- opracowuje programy wykorzystania środków na dofinansowanie doskonalenia nauczycieli, wyodrębnionych w budżecie wojewody, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych,

- organizuje olimpiady, konkursy, turnieje, przeglądy oraz inne formy współzawodnictwa i prezentacji osiągnięć uczniów szkół na obszarze województwa,
- współdziała z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi,
- bada potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia oraz inicjuje i koordynuje działania związane z doskonaleniem nauczycieli, współdziałając z organami prowadzącymi szkoły i placówki, a także może podejmować działania wspomagające materialnie i organizacyjnie doskonalenie nauczycieli, w szczególności promować nowatorstwo dydaktyczno – wychowawcze,
- wspomaga działanie w zakresie organizowania egzaminów i sprawdzianów w szkołach,
- współdziała z właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej, a także wspomaga działania tych podmiotów,
- koordynuje, wspomaga i nadzoruje organizacje wypoczynku dzieci i młodzieży na obszarze województwa w okresie ferii letnich i zimowych (art.31 ustawy o systemie oświaty).

Wzrosły również uprawnienia i obowiązki dyrektorów szkół i placówek.

Wzrosła ich odpowiedzialność za tworzenie programów rozwoju szkoły.

Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności:

- kieruje działalnością szkoły lub placówki i reprezentuje ją na zewnątrz,
- sprawuje nadzór pedagogiczny,
- sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne
- realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących,
- dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanym przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki,
- współdziała ze szkołami wyższymi oraz z zakładami kształcenia nauczycieli w organizacji praktyk pedagogicznych,

- odpowiada za właściwą organizację i przebieg sprawdzianów i egzaminów, przeprowadzanych w szkole.

Dyrektor jest również kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników nie będących nauczycielami. Decyduje on w szczególności w sprawach:

- zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz pracowników szkoły lub placówki,
- przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki,
- występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach oznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki (art. 39 ustawy o systemie oświaty).

Kompetencje jednostek samorządu terytorialnego w zakresie oświaty przedstawiają się następująco:

- gmina – jej zadaniem własnym jest zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi, szkół podstawowych i gimnazjów, w tym z oddziałami integracyjnymi, z wyjątkiem szkół artystycznych oraz szkół przy zakładach karnych, zakładach poprawczych i schroniskach nieletnich;
- powiat – jego zadaniem własnym jest zakładanie i prowadzenie publicznych szkół podstawowych specjalnych i gimnazjów specjalnych, szkół ponadgimnazjalnych, w tym z oddziałami integracyjnymi, szkół sportowych i mistrzostwa sportowego, placówek oświatowo-wychowawczych, w tym schronisk młodzieżowych, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji wolnego czasu; placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiających uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych; placówek artystycznych – ognisk artystycznych umożliwiających rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych; poradni psychologiczno – pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych udzielających dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno – pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu; młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków

socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno – wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagającej stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki; placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejsce stałego zamieszkania, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym;

- samorząd województwa – jego zadaniem własnym jest zakładanie i prowadzenie zakładów kształcenia i placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych oraz szkół i placówek o znaczeniu regionalnym lub ponadregionalnym (art. 5, pkt 5, 5a, 6 ustawy o systemie oświaty).

Ważne dla prawidłowego funkcjonowania szkół i placówek są również **kompetencje organu prowadzącego**. Odpowiada on za działalność szkoły i placówki. Jego zadania wymienione są w Ustawie o Systemie Oświaty (art. 5, pkt 7,9) i należą do nich w szczególności:

- zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki,
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie,
- zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej lub organizacyjnej szkoły lub placówki,
- wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych.

W celu wykonywania tych zadań organy prowadzące szkoły i placówki mogą tworzyć jednostki obsługi ekonomiczno – administracyjnej szkół i placówek lub organizować wspólną obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną szkół i placówek.

Organy stanowiące jednostki samorządu terytorialnego mogą powoływać **rady oświatowe** działające przy tych organach. Do zadań tych rad należy:

- badanie potrzeb oświatowych na obszarze działania jednostki samorządu terytorialnego oraz przygotowywanie projektów ich zaspokajania,
- opiniowanie budżetu jednostki samorządu terytorialnego w części dotyczącej wydatków na oświatę,
- opiniowanie projektów sieci publicznych szkół i placówek,
- opiniowanie projektów aktów prawa miejscowego wydanych w sprawach oświaty,
- wyrażanie opinii i wniosków w innych sprawach dotyczących oświaty.

Skład rady oświatowej, zasady wyboru członków oraz regulamin działania ustala jednostka samorządu terytorialnego powołująca radę (art. 48,49 ustawy o systemie oświaty).

Niektóre szkoły i placówki prowadzone są przez **ministrów**. I tak:

- minister spraw wewnętrznych – 3 szkoły pożarnicze;
- minister obrony narodowej – 2 szkoły ponadgimnazjalne;
- minister sprawiedliwości – 34 szkoły w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich oraz 23 szkoły przy zakładach karnych;
- minister edukacji – szkoły, zespoły szkół oraz szkolne punkty konsultacyjne przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej w celu kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, a także publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu krajowym; może zakładać i prowadzić publiczne szkoły i placówki o charakterze eksperymentalnym oraz publiczne placówki kształcenia ustawicznego o zasięgu ogólnokrajowym;
- minister kultury – publiczne szkoły artystyczne oraz placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom szkół artystycznych w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, a także placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych;
- minister rolnictwa – publiczne szkoły rolnicze oraz placówki rolnicze o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym, oraz publiczne placówki doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych;
- minister środowiska – publiczne szkoły leśne¹⁷⁹.

¹⁷⁹ A. Jeżowski, *Ekonomika oświaty*, Dom wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 48-49; Zob. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 grudnia 1998 r., w sprawie wykazu szkół, które prowadzą: minister właściwy do

Zdaniem autorki pracy jak najbardziej słuszne jest przekazanie kompetencji jednostkom samorządu terytorialnego, gdyż najłatwiej rozpoznać i zaspokoić potrzeby edukacyjne na tym poziomie.

Nastąpiło jednak zbyt duże uzależnienie szkoły od organu prowadzącego. Bez jego zgody bądź wiedzy szkoła nie może niczego wykonać. Często zdarza się, że następuje na tym etapie rozbieżność zdań.

Nie bez znaczenia pozostaje również zakres kompetencji dyrektorów szkół. Dyrektorzy powinni być menadżerami swoich szkół, a szkoły względem siebie konkurencyjne.

2.2.2.7. FINASOWANIE OŚWIATY

Analizując nakłady państwa na oświatę w Polsce, na podstawie udziału wydatków publicznych w PKB, można wnioskować, że w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i na początku XXI wieku wydatki oświatowe stanowiły przeciętnie 4,2-4,3% PKB. Na początku lat dziewięćdziesiątych następował wzrost tych wydatków. W latach 1994-1995 udział tych wydatków się zmniejszył. W roku 2002 wydatki te wzrosły, by w roku 2003 znacząco zmaleć.

Plany finansowania oświaty ze środków publicznych opracowywane są i uchwalane na zasadach określonych w ustawie. Projekt ustawy budżetowej opracowywany jest na podstawie zasad określonych corocznie przez Ministra Finansów. Prace rozpoczynają się od konsultacji i uzgodnień międzyresortowych dotyczących założeń projektu budżetu na rok następny. Założenia te są przyjmowane przez Radę Ministrów. Na podstawie tych założeń dysponenci poszczególnych części budżetowych opracowują projekty budżetów.

Podstawowe założenie finansowania oświaty to przede wszystkim przestrzeganie zasady konstytucyjnej nieodpłatnej nauki do lat 18 we wszystkich szkołach publicznych¹⁸⁰.

Finansowe środki na oświatę pochodzą z budżetu państwa oraz z budżetów samorządów terytorialnych, jak również ze źródeł pozabudżetowych takich jak np. gospodarstw domowych, stowarzyszeń, fundacji. Jeżeli chodzi o środki budżetowe

spraw wewnętrznych, Minister Obrony Narodowej i Minister Sprawiedliwości (Dz. U. Nr 162, poz. 1134 z późn. zm.).

¹⁸⁰ R. Piwowarski, Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej, IBE, Warszawa 2006, s. 39-40.

to w największej części pochodzą one z subwencji oświatowej, która stanowi część subwencji ogólnej. Poza tym w budżecie państwa planuje się wydatki na oświatę w części ministra edukacji, wojewodów i innych ministrów. Ciężar finansowania całości oświaty zdecydowanie przesunął się w stronę subwencji oświatowej.

Struktura nakładów na oświatę i wychowanie wskazuje, że w większej części dysponentami środków finansowych są samorządy, które z subwencji oświatowej w 2000 roku finansowały 65% wydatków, a w 2004 roku już 67% wydatków.

Udział subwencji oświatowej w PKB w latach 2000-2005 kształtował się na poziomie około 2,38%.

Praktyka pokazała, jak nie najlepszy okazał się wskaźnik minimalnych nakładów na oświatę, który obowiązywał do końca 2003 roku. Zgodnie z obowiązującą wówczas ustawą o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, subwencja nie mogła być mniejsza niż 12,8% planowanych dochodów budżetu państwa. W praktyce zawsze przekraczała ten wskaźnik.

Dlatego w polityce budżetowej unika się ustalania stałych parametrów dotyczących jakichkolwiek wydatków budżetowych. Jest to dla państwa szkodliwe, ponieważ usztywnia politykę finansową oraz osłabia jej skuteczność z braku wystarczającej elastyczności reagowania na zmieniające się warunki ekonomiczne.

Ważny staje się argument o potrzebie zmniejszenia subwencji w momencie zmniejszania się populacji uczniów szczególnie, że jej późniejszy podział na poszczególne samorządy jest zależny od liczby uczniów. Rzeczywistość pokazuje, że takie pomniejszanie subwencji oświatowej nie jest poprawne, ponieważ koszty edukacji, choć zależne od liczby uczniów, nie są do tej liczby wprost proporcjonalne. Efekt finansowy zmniejszającej się liczby uczniów będzie widoczny wówczas, gdy zostanie zlikwidowany oddział lub szkoła. Pomniejszanie subwencji z roku na rok w związku z malejącą populacją uczniów, powoduje błędną kalkulację wielkości subwencji oświatowej. Brak w wielu samorządach środków na sfinansowanie zadań oświatowych jest efektem nie bilansujących się budżetów oświatowych w tych samorządach.

W latach 2000-2004 samorządy systematycznie dokładały do subwencji oświatowej. Tak wysokie zaangażowanie samorządów w finansowanie wydatków oświatowych wynika z różnych przyczyn. **Po pierwsze** samorządy mają obowiązek sfinansowania edukacji przedszkolnej dzieci sześciolatków zgodnie z przepisami o systemie oświaty. W 1992 roku samorządy na ten cel otrzymały odpowiednio wyższe udziały

w podatkach. Dlatego w momencie przekształcenia się fakultatywności nauczania dzieci sześciolatków w obowiązek nie można domagać się powiększenia subwencji oświatowej. Fakultatywność w 1992 roku oznaczała wybór rodziców o kształceniu dziecka na tym poziomie. Natomiast ten zapis ustawy dla samorządów oznaczał, że muszą być przygotowane na sfinansowanie nauki każdego sześciolatka. Niewykorzystane w danym roku budżetowym środki przeznaczone na ten właśnie cel, mogły i powinny być przeznaczone na inne zadania, ale do momentu kiedy fakultatywność nauczania dzieci sześciolatków nie zamieniono na obowiązek. Wolne środki finansowe przez wszystkie lata były umieszczane w innych pozycjach wydatkowych. Dlatego w roku 2004 obawiano się, że oddanie tych pieniędzy na obowiązkowe kształcenie sześciolatków oznaczać będzie w praktyce rezygnację z części już „zakorzenionych” wydatków w budżetach samorządowych. Obawy samorządów okazały się zbyt przesadne, gdyż wprowadzenie obowiązku kształcenia sześciolatków wcale nie zwiększyło populacji dzieci w przedszkolach.

Po drugie samorządy mają również obowiązek ustawowy sfinansowania dowożenia dzieci do szkół i przedszkoli. Dzieje się tak wówczas, gdy odległość z miejsca zamieszkania do przedszkola lub oddziału przedszkolnego i szkoły przekracza 3 km w przypadku dziecka sześciolatniego i uczniów klas I-IV szkół podstawowych oraz 4 km w przypadku uczniów klas V i VI szkół podstawowych oraz gimnazjów.

Po trzecie w roku 2004 samorządy przeznaczyły aż 1,8 mld zł z dochodów własnych na inwestycje, często komponujące te środki z innymi, pochodzącymi z odrębnych źródeł.

Po czwarte do zadań oświatowych finansowanych subwencją i dotacjami celowymi w 2004 roku samorządy z własnych dochodów przeznaczyły środki w wysokości 4,9 mld zł. Można zatem przyjąć iż jest to kwota niedoszacowania subwencji oświatowej, lecz nie ma na to żadnych dowodów, że kwota ta była kwotą niedoszacowaną subwencji oświatowej. Nie istnieje na razie żadna metoda, ani podstawa prawna, umożliwiająca samorządom domaganie się sporządzenia rzetelnego rachunku nakładów niezbędnych na sfinansowanie zadań oświatowych¹⁸¹.

Według danych Urzędu Statystycznego¹⁸² wydatki publiczne na oświatę i wychowanie w 2005 roku wyniosły 40,2 mld zł, co stanowiło 4,1% PKB. Wydatki pochodzące z budżetu państwa wyniosły w 2005 roku 28,0 mld zł, w tym 26,1 mld zł

¹⁸¹ H. Kuzińska: Finansowanie oświaty w Polsce, WSPiZ, Warszawa 2005, s. 11-21.

¹⁸² Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006.

(tj. 93,4%) – części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego. Nakłady te były wyższe w porównaniu z rokiem 2004 o 4,9 %. Wydatki z budżetów jednostek samorządu terytorialnego na oświatę i wychowanie oraz edukacyjną opiekę wychowawczą – łącznie ze środkami otrzymanymi z budżetu państwa – wyniosły 38,7 mld zł. Rozdysponowanie środków samorządów w 2005 roku przedstawia się następująco:

- samorządy gminne przeznaczyły swoje środki (19,0 mld zł) na:
 - funkcjonowanie szkół podstawowych (51,3%)
 - funkcjonowanie gimnazjów (25,7%)
 - funkcjonowanie przedszkoli (20,3%)
- samorządy powiatowe przeznaczyły swoje środki (6,0 mld zł) na:
 - szkoły zawodowe (38,1%)
 - licea ogólnokształcące (22,6%)
- samorządy w miastach na prawach powiatu przeznaczyły swoje środki (12,7 mld zł) na:
 - szkoły podstawowe (25,6%)
 - gimnazja (15,5%)
 - przedszkola (12,6%)
 - licea ogólnokształcące (12,3%)
 - szkoły zawodowe (12,0%)
- samorządy województw przeznaczyły swoje środki (0,9 mld zł) na:
 - szkoły zawodowe (21,0%)
 - zakłady kształcenia nauczycieli tj. kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych (12,8%)
 - biblioteki pedagogiczne (11,8%)
 - placówki kształcenia i doskonalenia nauczycieli (9,7%).

Dla porównania wydatki roku 2004 przedstawiają się następująco:

- samorządy gminne przeznaczyły swoje środki (18,0 mld zł) na:
 - funkcjonowanie szkół podstawowych (53,0%)
 - funkcjonowanie gimnazjów (26,2%)
 - funkcjonowanie przedszkoli (11,7%)
- samorządy powiatowe przeznaczyły swoje środki (5,5 mld zł) na:
 - szkoły zawodowe (40,0%)
 - licea ogólnokształcące (22,6%)

- samorządy w miastach na prawach powiatu przeznaczyły swoje środki (12,0 mld zł) na:

- szkoły podstawowe (26,2%)
- gimnazja (15,6%)
- przedszkola (13,0%)
- licea ogólnokształcące (12,1%)
- szkoły zawodowe (12,9%)

- samorządy województw przeznaczyły swoje środki (0,6 mld zł) na:

- szkoły zawodowe (17,4%)
- zakłady kształcenia nauczycieli tj. kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych (16,2%)
- biblioteki pedagogiczne (16,2%)
- placówki kształcenia i doskonalenia nauczycieli (16,0%)¹⁸³.

Tabela 1. Rozdysponowanie środków samorządów gminnych w roku 2005, 2004

SAMORZĄDY GMINNE			
l.p.		2005 19,0 mld zł.	2004 18,0 mld zł.
1	szkoły podstawowe	51,3%	53,0%
2	gimnazja	25,7%	26,2%
3	przedszkola	29,3%	11,7%

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005.

Przedstawione dane pokazują wzrost nakładów finansowych na placówki szkolne zarządzane przez samorządy gminne zarówno w kwocie ogólnej jak i w procentowym ich udziale.

¹⁸³ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005.

Tabela 2. Rozdysponowanie środków samorządów powiatowych w roku 2005, 2004

SAMORZĄDY POWIATOWE		
	2005 6,0 mld zł.	2004 5,5 mld zł.
szkoły zawodowe	38,1%	40,0%
licea ogólnokształcące	22,6%	22,6%

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005.

Samorządy powiatowe zwiększyły ogólne wydatki. Natomiast ich procentowy udział w stosunku do szkół zawodowych uległ zmniejszeniu, a liceów ogólnokształcących utrzymał się na tym samym poziomie.

Tabela 3. Rozdysponowanie środków samorządów w miastach na prawach powiatu w roku 2005, 2004

SAMORZĄDY W MIASTACH NA PRAWACH POWIATU		
	2005 12,7 mld zł.	2004 12,0 mld zł.
szkoły podstawowe	25,6%	26,2%
gimnazja	15,5%	15,6%
przedszkola	12,6%	13,0%
licea ogólnokształcące	12,3%	12,1%
szkoły zawodowe	12,0%	12,9%

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005.

W miastach na prawach powiatu ogólna kwota wydatkowania zwiększyła się. Udział procentowy jest większy w stosunku do liceów ogólnokształcących, natomiast w stosunku do innych rodzajów placówek zmniejszył się.

Tabela 4. Rozdysponowanie środków samorządów województw w roku 2005, 2004

SAMORZĄDY WOJEWÓDZTW		
	2005 0,9 mld zł.	2004 0,6 mld zł.
szkoły zawodowe	21,0%	17,4%
zakłady kształcenia nauczycieli	12,8%	16,2%
biblioteki pedagogiczne	11,8%	16,2%
placówki kształcenia i doskonalenia nauczycieli	9,7%	16,0%

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005.

Podobnie ma się sytuacja w samorządach województw. Także w tym przypadku tylko w stosunku do jednego rodzaju placówki (szkół zawodowych) zwiększył się udział procentowy w wydatkach. Udział procentowy w stosunku do pozostałych placówek zmniejszył się. Ogólna kwota w stosunku do roku poprzedniego zwiększyła się.

Kolejnym źródłem finansowania oświaty są dotacje celowe, które są przeznaczone na określony cel. W związku z czym nie zwiększają one płynności budżetów samorządowych. Są to wydatki przeznaczone np. na zakup wyprawki szkolnej pierwszoklasistom lub wypoczynek wakacyjny dzieci.

W ustawie o finansach publicznych dotacje celowe są definiowane między innymi jako wydatki budżetu państwa podlegające szczególnym zasadom rozliczenia. Przeznaczone są one również na realizację zadań administracji rządowej i na realizację zadań ustawowo zleconych samorządom.

Instytucja dotacji w 1999 roku służyła finansowaniu zadań oświatowych. Została ona zamieniona na subwencję, co miało na celu zwiększenie finansowej autonomii samorządów. Samorządy w ten sposób uzyskały większą płynność finansową, ponieważ środki z subwencji mogą adresować kierując się pilnością potrzeb w danym roku budżetowym. Za pomocą dotacji celowej finansowanych jest wiele zadań oświatowych, które w budżecie państwa zaplanowane są jako rezerwy celowe. Dotacje dla

samorządów choć finansowo nie znaczą zbyt wiele na tle kwoty subwencji, w dalszym ciągu odgrywają ważną rolę. Poprzez dotacje przekazywane są środki na sfinansowanie wypoczynku dzieci oraz na pomoc materialną dla uczniów.

Źródłem finansowania oświaty są także rezerwy budżetowe. W ustawie o finansach publicznych rezerwy celowe definiowane są jako wydatki, których nie można zaklasyfikować w okresie opracowywania budżetu. Uzasadnione jest planowanie w postaci rezerwy celowej wydatków na reformę systemu oświaty. W rezerwie tej znajdują się np. nie do końca przewidywalne wydatki na sfinansowanie kosztów egzaminów zewnętrznych przygotowywanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, awansu zawodowego nauczycieli zatrudnionych w kuratoriach i ministerstwach oraz na sfinansowanie prac komisji kwalifikacyjnych. Jest to kwota niezbędna, ponieważ budżet na wynagrodzenia, czy koszt egzaminów zewnętrznych powinien zostać zwiększony wyłącznie o kwoty sprawdzone w praktyce, jako rzeczywiście niezbędne. Środki niewykorzystane z tego tytułu, mogą być wówczas przeznaczone na cele inne. Znaczna część rezerw celowych, której dysponentem jest minister edukacji, dotyczy pomocy materialnej dla uczniów. Do końca 2004 roku środki te były rozproszone na wiele mniejszych pozycji budżetowych niż w roku 2005. W tym właśnie roku rozpoczęto próbę scentralizowania pomocy materialnej dla uczniów w Narodowym Programie Stypendialnym. Pomimo podjęcia takich działań w dalszym ciągu w budżecie, w wielu oddzielnych rezerwach ujmuje się pomoc materialną dla uczniów. Zaletą utworzenia jednej puli środków jest uzyskanie większej elastyczności gospodarowania nimi, w zależności od potrzeb i możliwości ujawnionych w trakcie roku budżetowego.

Wydatki na zadania oświatowe planowane są również w rezerwach celowych, których dysponentem jest wielu ministrów.

Planowanie w rezerwach oświatowych znajduje uzasadnienie wówczas, gdy wydatek ma charakter jednorazowy.

W budżecie państwa zostaje utworzona również rezerwa ogólna, której dysponentem jest Rada Ministrów. Powiększa ona w miarę potrzeb także budżet oświatowy z tej rezerwy.

Istnieje również możliwość finansowania zadań oświatowych z innych części budżetu państwa. W budżetach wojewodów planuje się wydatki oświatowe dla kuratorów oświaty, natomiast w budżetach niektórych ministrów pozostawiono różne

nietypowe placówki. Poza tym w budżetach innych ministrów pojawiają się wydatki zaklasyfikowane jako oświatowe.

Minister edukacji odpowiedzialny za organizację całej oświaty gromadzi w planie budżetowym jedynie jedną czwartą wszystkich wydatków działu oświata. Należy się zastanowić, czy tak rozdrobnione środki finansowe u tak wielu dysponentów budżetowych stanowi racjonalny sposób planowania budżetowego.

Edukacja jest podmiotem wciąż rosnącego zainteresowania ekonomicznych decydentów, również tych na poziomie Unii Europejskiej. Przyczyn tego należy upatrywać w poszerzających się celach edukacyjnych wpływających na wzrost ekonomiczny; należy pamiętać też, że edukacja stanowi pokaźną część, około 11% w skali Unii Europejskiej, wydatków publicznych¹⁸⁴. W związku z członkostwem Polski w Unii Europejskiej nastąpiła możliwość finansowania zadań oświatowych właśnie z jej środków. W połowie roku 2004 przystąpiono do opracowywania programów dla edukacji, które mogłyby zostać zakwalifikowane do finansowania ze środków pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (pozostałe dwa fundusze - Europejski Fundusz Orientacji i Gwarancji Rolnej oraz Finansowy Instrument Orientacji Rybołówstwa -nie dotyczyły edukacji; członkostwo daje również możliwość korzystania ze środków planowanych na realizację inicjatyw wspólnotowych oraz z Funduszu Spójności). Na początku najwięcej uwagi koncentrowano na poprawie i unowocześnieniu bazy informatycznej szkół i placówek oświatowych. Najwięcej środków wykorzystano na zakup pracowni komputerowych dla szkół (łączna alokacja 312 mln zł), centrów kształcenia ustawicznego i praktycznego (28 mln zł), poradni psychologiczno – pedagogicznych (17 mln zł) jak również w Internetowe centra informacji multimedialnej w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych (18 mln zł) oraz na aktualizację edukacyjnego portalu internetowego i utworzenie bazy danych instytucji akredytowanych (ponad 2 mln zł).

Drugą grupę w kolejności wydatków pochodzących z tego źródła przeznaczono na tworzenie bazy materialnej dla wdrażanego systemu egzaminów zewnętrznych (około 10 mln zł).

Trzecia grupa wydatków pochodzących z funduszy unijnych dotyczy doskonalenia nauczycieli (ponad 19 mln zł).

¹⁸⁴ European Economy, European Comiission, Nowember 2004, s. 4.

Wiele również korzyści uczestnictwa w środkach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego mogą odnieść szkoły wyższe. Ze ZSOPR w połączeniu ze środkami zgromadzonymi w rezerwie celowej „stypendia i pomoc materialna dla młodzieży wiejskiej”, od listopada 2004 rozpoczęto wypłatę stypendiów.

W latach 2007-2013 programy edukacyjne będą kontynuacją tych z lat 2004-2006, ale zostaną wyłonione również nowe¹⁸⁵.

Finansowanie edukacji w Polsce jest regulowane przez wiele aktów prawnych takich jak:

- Konstytucja RP,
- ustawa o systemie oświaty
- ustawa o finansach publicznych,
- ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego.

Jednak podstawowy akt prawny od grudnia 1999 roku stanowi rokroczne rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, które w skrócie nazywane jest algorytmem finansowania.

W latach 1996-1999 algorytm finansowania szkolnictwa podstawowego dotyczył raczej nauczycieli i oddziały szkolne niż uwzględniał liczbę uczniów. Subwencja wówczas naliczana była proporcjonalnie do liczby etatów nauczycielskich, preferując tych z wyższym wykształceniem. Ten sposób finansowania powodował zwiększanie się nakładów na szkolnictwo podstawowe, pomimo zmniejszającej się liczby uczniów i gwarantował gminie środki finansowe nie mniejsze niż w roku ubiegłym. Wzrost ten miał przyczyny w zwiększającej się liczbie nauczycieli posiadających wykształcenie wyższe oraz w stosowaniu indeksacji inflacyjnej. Nie bez znaczenia jest również to, że ten sposób finansowania uwzględniał w większym stopniu niż obecny specyfikę szkoły wiejskiej, która przejawiała się w mniejszej liczbie uczniów i oddziałów szkolnych.

Natomiast obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej od 1 stycznia 2000 roku¹⁸⁶, dotyczące finansowania oświaty, zakładało stosowanie przelicznika jednolitego w stosunku do uczniów szkoły wiejskiej. Skutkowało to tym, że jeżeli szkoła znajdowała się na wsi, rzeczywistą liczbę uczniów powiększało się o 33%. Finansowanie takie nie rekompensowało wzrostu kosztów jednostkowych

¹⁸⁵ H. Kuzińska, op. cit., s. 65-82.

¹⁸⁶ Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 1999, Nr 111, poz. 1284).

spowodowanych małą liczebnością tych szkół. Istnieją również koszty stałe, bez względu na liczbę uczniów czy liczbę oddziałów. Została ustalana kwota bazowa przypadająca na ucznia. Wystarczała one jednak tylko w przypadku tych szkół, w których liczebność oddziałów szkolnych przekraczała 26 uczniów, a na wsiach takich szkół prawie nie było. Należy wspomnieć, że wówczas istniał dodatek na dofinansowanie wydatków związanych z racjonalizacją sieci szkół. Polegał on jednak na tym, że jeżeli uczeń był dowożony – w gminie wiejskiej - to kwota bazowa powiększana była o 30%. W związku z powyższym na jednego ucznia na wsi i dowożonego do szkoły można była w sumie uzyskać o 63% więcej środków finansowych, a więc o tyle samo więcej co w przypadku algorytmu obowiązującego do końca roku 1999, jeżeli w oddziale szkolnym było nie więcej niż 17 uczniów. W związku z tym, iż uczniów dowożonych było o wiele mniej niż uczniów uczących się w małych oddziałach szkolnych, system finansowania był mniej korzystny dla szkoły wiejskiej, zwłaszcza małej.

Z początkiem roku 2005 szkoły zlokalizowane na wsi dostawały jeszcze mniej środków, a wiele samorządów miejskich zgłaszało sprzeciw z powodu niedoszacowania przeliczników stosowanych tylko w placówkach znajdujących się w miastach.

O ile następujący stały wzrost kwoty bazowej przeznaczonej na jednego ucznia jest pozytywny, o tyle niekorzystne są ciągle, praktycznie coroczne zmiany dotyczące liczby oraz wartości tzw. wag. Są to procentowe wskaźniki, przy pomocy których w określonych sytuacjach zwiększa się kwotę bazową na jednego ucznia.

W roku 2005 nie było już wagi zwiększającej kwotę bazową z tytułu reorganizacji sieci (z powodu likwidacji małych szkół i zwiększonej liczby uczniów dowożonych). Natomiast utworzono jedną kategorię szkół podstawowych i gimnazjów zlokalizowanych na terenach wiejskich lub w miastach do 5000 mieszkańców, w których środki finansowe przeznaczone na jednego ucznia można było zwiększyć o 38%. W wielu przypadkach szkół wiejskich są to zbyt małe środki finansowe. W związku z zaistniałą sytuacją wielu dyrektorów próbuje dopasować do swojej szkoły również inną wagę np. tworzenie klas integracyjnych, wówczas na każdego ucznia niepełnosprawnego można uzyskać dodatkowe 80% w stosunku do kwoty bazowej. Na terenach zamieszkiwanych przez mniejszości narodowe, Romów tworzenie dodatkowych zajęć dla dzieci z tych grup można zwiększyć kwotę bazową o 20% lub nawet o 100%, jeżeli liczba tych uczniów nie jest większa niż 42.

Gdy w roku 2000 wprowadzono algorytm finansowania, ustalono wówczas 21 różnorodnych wag przeliczeniowych, które pozwalają przejść od rzeczywistej do przeliczeniowej liczby uczniów. W roku 2005 tych wag było 39 i niektóre z nich różniły się znacznie od początkowych.

W przypadku szkół ponadgimnazjalnych rzeczywista liczba uczniów w roku 2005 powiększono tylko o 8%, a jeśli jest to szkoła zawodowa to o dalsze 15%. Wyższe przeliczniki stosowano wobec uczniów niepełnosprawnych, uczących się zwykle w szkołach specjalnych, również zawodowych.

W algorytmie finansowym jest również pojęcie pozaszkolnych zadań oświatowych, które mogą w szkolnictwie zawodowym przejawiać się w prowadzeniu internatów i burs. Wówczas przelicznik ten na jednego ucznia jest również wyższy.

Z publicznych wydatków na kształcenie najwięcej przeznaczają się na szkolnictwo obowiązkowe. Znaczną pozycję w tych wydatkach stanowią również szkoły zawodowe. Natomiast stosunkowo nie wiele pochłaniają wydatki związane z funkcjonowaniem liceów ogólnokształcących. Koszty kształcenia jednego ucznia w szkołach zawodowych są wyższe niż w szkołach ogólnokształcących czy podstawowych.

Finansowanie oświaty pochodzi również ze źródeł niepublicznych. W Polsce są one w większości ponoszone przez rodziców. Trudno jest ustalić wydatki ponoszone przez rodziców, ale z danych publikowanych przez CBOS, wynika iż należy podzielić je na :

- związane z rozpoczęciem roku szkolnego (podręczniki, ubranie szkolne);
- dodatkowe zajęcia takie jak nauka języka obcego, zajęcia sportowe, artystyczne i korepetycje.

Pierwsze mają charakter jednorazowy, natomiast drugie stanowią comiesięczny wydatek z budżetu rodziców. Dla przykładu można podać, że w roku 2004 według danych CBOS łączne wydatki rodziców na edukację jednego ucznia wynosiły 2658 zł. Natomiast w skali całego kraju stanowiło to łącznie 16,86 mld zł. Wyliczenia te ukazują skalę wysiłku finansowego rodziców w stosunku do wydatków ponoszonych przez państwo¹⁸⁷.

Dokonując zmian tego typu w szkolnictwie należy liczyć się z zwiększonymi wydatkami w tym zakresie. Brak dostatecznych środków nie daje możliwości zaspokojenia wszystkich potrzeb edukacyjnych.

¹⁸⁷ R. Piwowarski, op. cit., s.39-48.

2.2.2.8. ROLA GIMNAZJUM W NOWYM SYSTEMIE EDUKACJI

Wprowadzona w 1999r. reforma edukacji stworzyła nowy szczebel (II) - gimnazjum. Zdaniem autorów reformy szkoła ta to koło zamachowe całej zmiany, jest nowym elementem w strukturze, naruszającym cały stary system, przyzwyczajenia i układy. Założenia funkcjonowania gimnazjum były następujące: wydłużające o rok obowiązkowe kształcenie ogólne, to sposób na podniesienie poziomu edukacji w Polsce, jak również na upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego¹⁸⁸.

Zadania edukacyjne na tym poziomie reforma edukacyjna określiła następująco. Cele edukacji na tym etapie to:

- wyrównywanie szans życiowych wszystkich dzieci;
- wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności stosownie do stopnia rozwoju psychofizycznego;
- ułatwianie uczestnictwa w kulturze
- kształtowanie postawy moralnej o cechach: dobroci, spolegliwości i altruizmu;
- wyrabianie ciekawości poznawczej i refleksyjnego stosunku do świata oraz szacunku dla odmienności poglądów i potrzeb innych ludzi;
- rozwijanie samodzielności w myśleniu i podejmowaniu decyzji.

Gimnazjum z wyżej wymienionymi funkcjami stanowi instytucję wielozadaniową, gdzie szeroko pojmowane wychowanie traktowane jest na równi z programem nauczania.

Gimnazjum, zgodnie z założeniami reformatorów systemu edukacji, nie może mieć charakteru przedłużania szkoły podstawowej lub stanowić swojego rodzaju poczekalnię następnego szczebla edukacji. Ma stanowić samodzielną placówkę. Powinno stanowić szkołę, która umożliwia jednocześnie swobodniejszy i bardziej wyrównany dostęp wszystkich dzieci do wykształcenia i zdobycia zawodu. Powinno wreszcie stanowić punkt wyjścia dla stworzenia demokratycznych postaw „społeczeństwa ludzi uczących się” przy tendencji odejścia od zjawiska utorowania edukacji.

O specyfice każdego gimnazjum, poza pracą nauczycieli i uczniów, decydują również inne podmioty środowiska lokalnego – rodzice. Przekazywany w szkole system norm moralnych i społeczno – kulturowych musi być zbieżny z tym

¹⁸⁸: Fudalii M., Funkcjonowanie gimnazjum – założenia a rzeczywistość, „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 4-5, s.10-12.

przekazywanym przez rodzinę. Bardzo więc istotna jest współpraca tych dwóch środowisk życia najmłodszego pokolenia.

Aby każde gimnazjum mogło wykonywać przypisane mu zadania i funkcje, należy inicjować współpracę na szczeblu lokalnym w taki sposób, aby w szkole i poprzez szkołę ścieranie się odmiennych interesów stwarzało możliwość pełnego i harmonijnego rozwoju każdego ucznia w każdym środowisku szkolnym oraz przy udziale wszystkich najistotniejszych podmiotów¹⁸⁹.

Wraz z wprowadzeniem reformy przed nauczycielami, szczególnie tymi którzy podjęli pracę w gimnazjum, stały się nowe zadania. Związane są one nie tylko z nauczaniem w nowo powstałych gimnazjach. Ważne jest również, kto jest odbiorcą procesu dydaktycznego. Młodzież ucząca się w gimnazjum znajduje się w tzw. średnim wieku szkolnym. Charakteryzuje się on szczególnie intensywnymi zmianami w sferze biologicznej, rodzinnej i społecznej. Jest to czas poszukiwania własnej tożsamości, odrzucania wszelkich autorytetów, „eksperymentowania” z własnym życiem. To nauczyciel w tej sytuacji musi umieć udzielić mu pomocy, nauczyć rozwiązywać konflikty, radzić sobie ze stresem, presją grupy.

Według reformatorów gimnazjum z placówki nauczania miało stać się na nowo instytucją wychowawczą. Dyrektorzy tych szkół zobowiązani zostali do stworzenia szkolnego programu wychowawczego, którego podstawą konstruowania stały się wytyczne *Szkolnego programu wychowania* opracowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Były minister Edukacji Narodowej M. Handke uważał, że utworzenie gimnazjum jako szkoły o mniejszej liczbie uczniów i niewielkim zróżnicowaniu młodzieży pod względem wieku miało zapewnić lepszą opiekę pedagogiczną i korzystną atmosferę wychowawczą¹⁹⁰. Tymczasem ¼ gimnazjów miejskich to szkoły o dużej liczbie uczniów – „molochoy” – w których znajduje się więcej niż 9 oddziałów na poziomie jednej klasy. Dyskomfort uczenia się w takiej szkole pogłębiony bywa również poprzez zmianowość – druga zmian opuszcza szkołę o 18. wieczorem lub później¹⁹¹.

Uczniowie przychodzący do gimnazjum są zróżnicowani pod względem poziomu wiedzy i umiejętności, jak również chęci do nauki. To spowodowało że wielu

¹⁸⁹P. Mosiek, Gimnazjum wobec dylematów współczesności, „Dyrektor Szkoły”, 2004, nr 1.

¹⁹⁰Fudali M., op. cit., s. 10-12.

¹⁹¹Konarzewski K., Zmiany w oświacie. Wyniki badań empirycznych., ISP, Warszawa 2002, s.34.

nauczycieli i dyrektorów gimnazjum żądało możliwości tworzenia specjalnych typów klas czy nawet gimnazjów – o profilu zawodowym, w których wymagania wobec uczniów zostałyby obniżone. Taka zgoda została wyrażona przez Ministerstwo¹⁹². Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w *sprawie statutu publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola* (Dz. U. nr 14 poz. 131 z 2000 r. nr 2 poz. 20) art. 8 ust.1 „Dla uczniów, którzy po rocznym uczęszczaniu do gimnazjum i ukończeniu 15 roku życia nie rokują ukończenia gimnazjum w normalnym trybie, mogą być tworzone oddziały przysposabiające do pracy” i dalej ust. 3 „W oddziałach przysposabiających do pracy kształcenie ogólne realizuje się zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego w formach dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów”¹⁹³.

Idea wyrównywania szans poprzez gimnazja osiągnęła swoje przeciwieństwo: podział dróg edukacyjnych następuje po sześciu klasach szkoły podstawowej. Tworzenie owych oddziałów to mechanizm naznaczania społecznego i marginalizacji części młodzieży, wywodzącej się głównie ze środowisk niekorzystnych dla jej rozwoju¹⁹⁴.

Wadliwa infrastruktura, nie dostosowana do potrzeb, niedostateczna ilość środków inwestycyjnych, brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli – to problemy z jakimi najczęściej borykają się gimnazja.

Reforma zmieniła strukturę szkół i ich programy, ale nie wpłynęła na codzienność życia poza marginesem szkolnym. Gimnazjum coraz częściej bywa kojarzone z miejscem, które odznacza się wieloma problemami wychowawczymi¹⁹⁵.

Wyżej podjęto próbę zobrazowania zmian jakie zostały wprowadzone wraz z reformą edukacyjną w roku 1999. Próba oceny wpływu tych zmian na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych zostanie omówiona

¹⁹² Fudali M., op. cit., s. 10-12.

¹⁹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w *sprawie statutu publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola* (Dz. U. 1999 nr 14 poz. 131) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999r., zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum (Dz. U. z 2000r. Nr 2, poz. 20). tracą moc - zastąpione zostają Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 Maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz szkół publicznych (Dz. U. 2001 nr 61 poz. 624) .

¹⁹⁴ Dudzikowa M., Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s.116-118.

¹⁹⁵ Fudali M., op. cit., s.10-12.

w rozdziale następnym. Będzie on przedstawiał wyniki badań, jakie zostały przeprowadzone w celu ukazania tych zmian.

Rozdział 3

BADANIA WŁASNE

Przedstawione w części metodologicznej założenia badawcze zostały zweryfikowane poprzez przeprowadzenie badania ankietowego i weryfikację uzyskanych wyników empirycznych. Przeprowadzono je po wcześniejszym wyborze obszaru badawczego. Zbadanie wpływu reformy edukacji na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych dokonano na obszarze Delegatury Śląskiego Kuratorium w Bytomiu. Ponieważ Kuratorium pełni rolę nadzoru pedagogicznego i skupia różne miejscowości, zdecydowano się na wybór jednej z Delegatur. Ma to służyć zróżnicowaniu obszaru badawczego. W zasięgu Kuratorium Oświaty w Katowicach znajdują się następujące Delegatury: Delegatura w Bielsku Białej, Delegatura w Bytomiu, Delegatura w Częstochowie, Delegatura w Gliwicach, Delegatura w Rybniku, Delegatura w Sosnowcu. Każda Delegatura obejmuje swym zasięgiem poszczególne miasta i powiaty. Schemat organizacyjny przedstawia się następująco:

Delegatura w Bielsku – Białej:

miasto i powiaty wchodzące w obszar działania delegatury:

miasto na prawach powiatu: Bielsko – Biała;

powiaty: bielski, cieszyński, pszczyński, żywiecki.

Delegatura w Bytomiu:

miasta i powiaty wchodzące w obszar działania delegatury:

miasta na prawach powiatu: Bytom, Chorzów, Piekary Śląskie, Siemianowice Śląskie, Świętochłowice;

powiat: tarnogórski.

Delegatura w Częstochowie:

miasto i powiaty wchodzące w obszar działania delegatury:

miasto na prawach powiatu: Częstochowa,

powiaty: częstochowski, kłobucki, lubliniecki, myszkowski.

Delegatura w Gliwicach:

miasta i powiat wchodzące w obszar działania delegatury:

miasta na prawach powiatu: Gliwice, Ruda Śląska, Zabrze,

powiat: gliwicki

Delegatura w Rybniku:

miasta i powiaty wchodzące w obszar działania delegatury:

miasta na prawach powiatu: Jastrzębie Zdrój, Rybnik, Żory,

powiaty: mikołowski, raciborski, rybnicki, wodzisławski.

Delegatura w Sosnowcu:

miasta i powiaty wchodzące w obszar działania delegatury:

miasta na prawach powiatu: Dąbrowa Górnicza, Jaworzno, Sosnowiec, Mysłowice,

powiaty: będziński, zawierciański.

W skład struktury organizacyjnej Kuratorium Oświaty w Katowicach wchodzi również: **Wydział Kształcenia, Wychowania i Opieki**. Składa się on z dwóch oddziałów: Oddział Kształcenia Ponadgimnazjalnego Ogólnego, Zawodowego i Ustawicznego, Oddział Edukacji Przedszkolnej, Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego oraz Oddział Kształcenia Specjalnego, Profilaktyki, Wychowania i Sportu. Wydział swoim działaniem obejmuje następujące miasta i powiaty: miasta na prawach powiatu: Katowice, Tychy oraz powiat: będziński – bieruński.

W pracy badawczej wybrano ankietę jako metodę badawczą.

Badania ankietowe polegają na wywiadzie pisemnym, w którym ważna jest właśnie ankietka. Badania tego typu można przeprowadzić poprzez rozprowadzenie i rozesłanie odpowiedniej ilości ankiet, które są wypełniane bez udziału badającego. Rola osoby przeprowadzającej tego typu badania polega na opracowaniu odpowiedniej ankiety, wyborze osób, które zamierza się poddać badaniom, rozprowadzeniu ankiet, wskazaniu sposobu ich zwrotu oraz ich zebraniu. Dalsze opracowanie danych tą metodą nie zawsze należy do osób je rozpowszechniających, czyli ankieterów. Zatem niezwykle ważna w tym badaniu jest sama ankietka. Istotną uwagę odnosi się do anonimowości ankiety. Zapewnienie jej w ankiecie sprzyja znacznie szczerzym wypowiedziom respondentów w porównaniu z wywiadem przeprowadzanym bezpośrednio z osobą badaną. Ankietka jako metoda badawcza posiada również swoje słabe strony. Można tu wymienić:

- niemożliwe staje się uwzględnienie indywidualnych różnic respondentów, ponieważ trudno jest dostosować ankietę do każdego nieznanego nam respondenta;
- w każdej zbiorowości występuje odsetek ludzi, którzy nie są w stanie prawidłowo wypełnić ankiety z różnych przyczyn; niektórzy ludzie mają problemy z pisemnym formułowaniem myśli;

- w ankiecie mogą się pojawić pytania, nawet w tej starannie opracowanej, które mogą być różnorodnie interpretowane;
- badania ankietowe gromadzą dane głównie o charakterze ilościowym – jednogłośność nie zawsze oznacza jednomyślność oraz to samo zaangażowanie uczuciowe;
- słabością badań ankietowych jest również to, że duży odsetek rozprawdzonych ankiet nie wraca.

Można wyróżnić kilka rodzajów ankiet. Ze względu na sposób rozprawdzenia rozróżnia się:

- ankiety środowiskowe – bezpośrednio rozprawdzone w danym środowisku;
- ankiety prasowe – dołączane do gazet, czasopism albo zamieszczane na ich łamach;
- ankiety pocztowe – badający rozsyła jej pocztą na adres wybranych osób.

Można wymienić również inne typy ankiet: jawne i anonimowe. Ankiety jawne to takie, które są imienne bądź mogą wskazywać na osobę respondenta ze względu na zawarte w nich pytania. Anonimowe ankiety to takie, które nie tylko nie zawierają podpisu ale również pytań, które mogłyby ujawnić osobę respondenta gdyby na nie odpowiedział¹⁹⁶.

Autorka pracy zastosowała ankietę o charakterze anonimowym. Jest to ankietą środowiskową, przeprowadzaną bezpośrednio w środowisku szkolnym. Zawiera pytania zarówno zamknięte jak i otwarte. Na końcu ankiety umieszczona jest metryczka dotycząca charakterystyki społeczno – demograficznej.

Badania przeprowadzono na obszarze Delegatury Bytomskiej, której wyboru dokonano w sposób losowy spośród wszystkich delegatur wyżej przedstawionych. Ze względów technicznych i finansowych ograniczono się do przeprowadzania badań w każdym mieście czy powiecie do jednej placówki szkolnej. Badania przeprowadzono na pięciu grupach respondentów: dyrektorzy szkoły, pedagodzy szkolni, nauczyciele wychowawcy klas szóstych, uczniowie klas szóstych (po jednej klasie w każdej szkole) oraz rodzice tych uczniów. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2005/2006 w miesiącu maju.

¹⁹⁶ J. Sztumski: Wstęp do metod i technik badań społecznych, Katowice 2005, „Śląsk”, s. 170-176

Jak wcześniej wspomniano, w zasięgu Delegatury Bytomskiej znajdują się następujące miasta i powiat: miasta na prawach powiatu to: Bytom, Chorzów, Piekary Śląskie, Siemianowice Śląskie, Świętochłowice oraz powiat tarnogórski.

Bytom to miasto położone w południowo – zachodniej Polsce w województwie śląskim. Prawa miejskie posiada od 1254 roku. Rozciąga się na terenie 66,43 km². Liczba mieszkańców miasta Bytomia to 188 234. W Bytomiu znajdują się 23 szkoły podstawowe. W Bytomiu jest 11 326 dzieci w wieku 7-12 lat.

Miasto **Chorzów** położone jest na Górnym Śląsku w województwie śląskim. Prawa miejskie posiada od 1868 roku. Jego powierzchnia wynosi 33,5 m². Liczba mieszkańców oscyluje około 114 686. Baza edukacyjna na szczeblu podstawowym przedstawia się następująco: 17 szkół podstawowych. Liczba dzieci w wieku 7-12 lat zamyka się w 7001.

Piekary Śląskie to kolejne miasto wchodzące w obszar Delegatury Bytomskiej Śląskiego Kuratorium Oświaty. Tak jak poprzednie miasta, ono również jest położone w południowo- zachodniej części Polski. Prawa miejskie posiada od 1939 roku. Rozciąga się na obszarze 40 m², a liczba ludności to 59 675. Na terenie miasta znajduje się 10 szkół podstawowych oraz jeden zespół szkolno przedszkolny. Liczba dzieci w wieku 7-12 lat w Piekarach Śląskich to 3 521.

Siemianowice Śląskie znajdują się w południowej części Polski. Prawa miejskie posiada ją od 1932 roku. Liczba mieszkańców Siemianowic Śląskich na obszarze 25,5 km² wynosi 72 869. Na terenie miasta znajduje się 10 szkół podstawowych. W Siemianowicach Śląskich liczba dzieci w wieku 7-12 lat wynosi 4 103.

Kolejne miasto wchodzące w obszar Delegatury Bytomskiej to **Świętochłowice**. Miasto leży w południowej Polsce. Prawa miejskie posiada od 1947 roku. Obszar Świętochłowic to 13,22 km². Liczba mieszkańców wynosi 55 065. Baza edukacyjna szkół podstawowych zawiera się w liczbie 7. W Świętochłowicach znajduje się 3 344 dzieci w wieku 7-12 lat.

W obszarze wspomnianej Delegatury znajduje się również **powiat tarnogórski**. Został on utworzony w 1999 roku w wyniku reformy administracyjnej. Położony jest w południowo – zachodniej Polsce, w północno – zachodniej części województwa śląskiego. Jego powierzchnia rozciąga się na obszarze 642,63 m². Liczba ludności wznosi 138 458. W skład powiatu wchodzi następujące miasta i jednocześnie gminy: Kalety, Miasteczko Śląskie, Radzionków, Tarnowskie Góry oraz gminy wiejskie takie jak: Krupski Młyn, Ożarowice, Świerklaniec, Tworóg, Zbrosławice. Baza edukacyjna

szkół podstawowych w powiecie tarnogórskim wynosi 37. Na terenie powiatu tarnogórskiego znajduje się 8 57 dzieci w wieku 7-12 lat. W badaniach wykorzystano dwa miasta, mianowicie Tarnowskie Góry oraz Radzionków. Wyboru dokonano drogą losową.

Tarnowskie Góry to miasto i gmina położona w południowo – zachodniej Polsce w województwie śląskim. Prawa miejskie posiada od 1526 roku. Jego powierzchnia to 83,47 km². Liczba ludności wynosi 61 642. Miasto posiada 10 szkół podstawowych. Tarnowskie Góry liczą sobie 3 576 dzieci w wieku 7-12 lat.

Drugie miasto wchodzące w skład powiatu tarnogórskiego, na terenie którego również przeprowadzono badania to **Radzionków**. Leży w południowo – zachodniej Polsce i tak jak wszystkie poprzednie w województwie śląskim. Prawa miejskie uzyskało w 1951 roku. Jego powierzchnia to 13,26 m². a liczba ludności 17 130. Na jego terenie znajdują się 4 szkoły podstawowe. Dzieci w wieku 7-12 lat w Radzionkowie jest 1 122.

W powiecie tarnogórskim zdecydowano się na przeprowadzenie badań w dwóch miastach ze względu na wielkość omawianego powiatu¹⁹⁷.

Badania przeprowadzono w siedmiu publicznych szkołach podstawowych. Dało to następującą liczbę badanych: 7 dyrektorów szkół, 7 pedagogów szkolnych, 21 nauczycieli (wychowawców klas szóstych), 200 uczniów, 200 rodziców.

Ankiety zostały dostarczone do szkół, po uzyskaniu zgody dyrektorów szkół na przeprowadzenie badań. Każdy z dyrektorów zażądał osobistej weryfikacji ankiety i dopiero po takiej analizie otrzymano zgodę na dalsze jej rozpowszechnienie. Dyrektorzy przekazywali ankiety pedagogom szkolnym, nauczycielom – wychowawcom. Nauczyciele - wychowawcy rozprowadzali ankiety wśród uczniów i ich rodziców. Wszystkie ankiety po ich wypełnieniu zostały składane do dyrektorów, skąd później je odebrano.

Z rozprowadzonych ankiet nie powróciło 15 ankiet od uczniów i 10 ankiet od rodziców. Dało to ogólną liczbą wszystkich wypełnionych ankiet 410.

¹⁹⁷ Informacje o miastach pochodzą ze stron internetowych poszczególnych miast oraz z Głównego Urzędu Statystycznego.

3.1. ANALIZA WYNIKÓW PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

W szkołach w których przeprowadzono badania ogólna liczba wszystkich uczniów wynosiła 2. 938, oddziałów klas I-II 57, oddziałów klas IV –VI 63.

3.1.1. ANALIZA ANKIET SKIEROWANYCH DO DYREKTORÓW SZKÓŁ

Pierwszą z analizowanych grup respondentów są dyrektorzy szkół. Na wykresach analizę odpowiedzi dla wyrazistego zwizualizowania, zdecydowano się odnieść liczbę N=7 do 100%.

Charakterystyka grupy badawczej

1. Płeć

Tabela 5: Płeć dyrektorów

l.p.		N=7
1	kobieta	4
2	mężczyzna	3

Źródło: Opracowanie własne

2. Wszyscy biorący udział w badaniu dyrektorzy posiadają wyższe wykształcenie

3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela

Tabela 6: Staż pracy w zawodzie nauczyciela

l.p.	staż pracy w zawodzie nauczyciela	N=7
1	10-20 lat	3
2	20-30 lat	4
3	powyżej 30 lat	0

Źródło: Opracowanie własne

3. Staż na stanowisku dyrektora

Tabela 7: Staż na stanowisku dyrektora

l.p.	staż pracy na stanowisku dyrektora	N=7
1	10-20 lat	3
2	20-30 lat	4
3	powyżej 30 lat	0

Źródło: Opracowanie własne

4. Stopień awansu zawodowego

Wszyscy badani dyrektorzy posiadają stopień nauczyciela dyplomowanego.

I. OPINIE DYREKTORÓW O REFORMIE

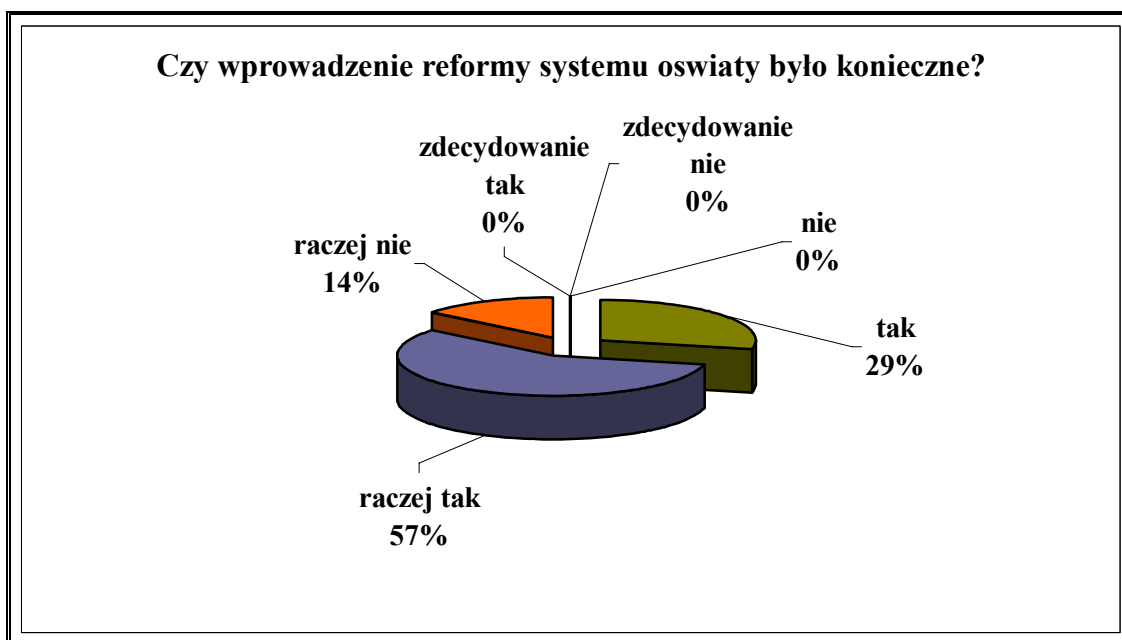
1. Czy wprowadzenie reformy systemu oświaty było konieczne?

Tabela 8: Ocena konieczności wprowadzenia reformy oświaty

l.p.		N=7
1	zdecydowanie tak	0
2	tak	2
3	raczej tak	4
4	raczej nie	1
5	nie	0
6	zdecydowanie nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 1: Ocena konieczności wprowadzenia reformy oświaty



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość dyrektorów szkół opowiedziała się za koniecznością wprowadzenia zreformowania systemu edukacji.

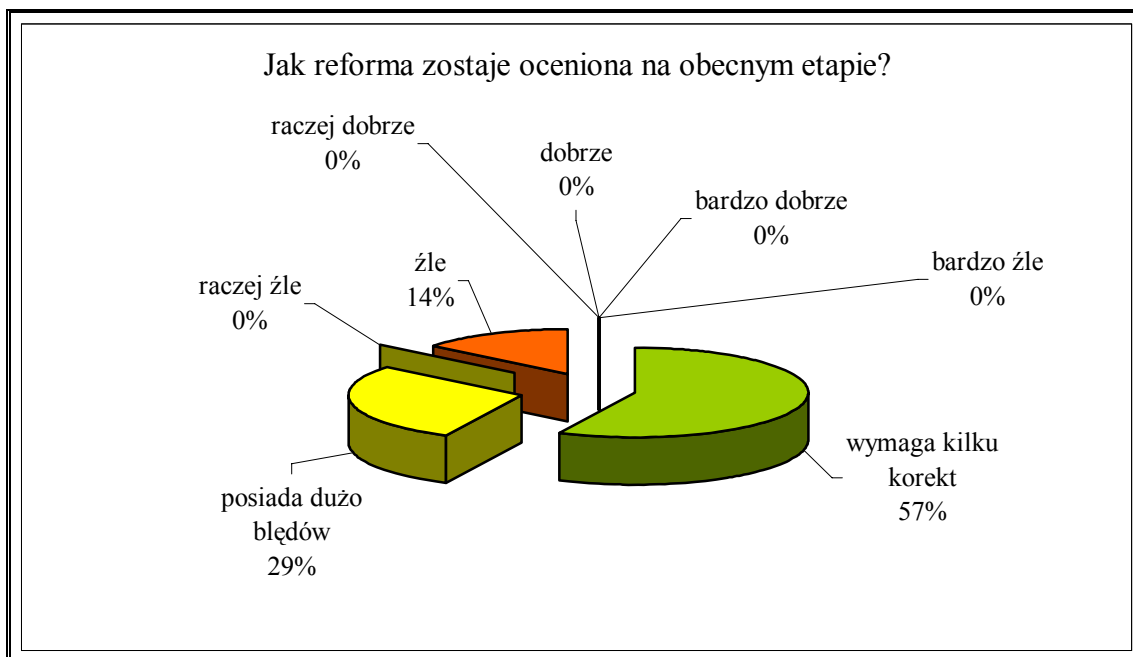
2. Jak reforma oświaty zostaje oceniona na obecnym etapie?

Tabela 9: Ocena reformy na obecnym etapie

l.p.		N=7
1	bardzo dobrze	0
2	dobrze	0
3	raczej dobrze	0
4	wymaga kilku korekt	4
5	posiada dużo błędów	2
6	raczej źle	0
7	źle	1
8	bardzo źle	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 2: Ocena reformy na obecnym etapie



Źródło: Opracowanie własne

Reforma edukacji na obecnym etapie została oceniona przez dyrektorów szkół źle, posiada dużo błędów oraz wymaga korekt. Nie pojawiła się pozytywna opinia. Należy wnioskować, że obecny kształt wprowadzonych zmian musi ulec kolejnym.

3. Czy wprowadzenie reformy szkolnej podniosło poziom kształcenia w danej szkole?

Tabela 10: Wpływ reformy szkolnej na poziom kształcenia w szkole

l.p.		N=7
1	tak	4
2	nie	3

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 3: Wpływ reformy szkolnej na poziom kształcenia w szkole



Źródło: Opracowanie własne

Większość dyrektorów udzieliła pozytywnej odpowiedzi. Reforma przyczyniła się do podniesienia poziomu kształcenia w szkole. Podyktowane może być to różnymi przyczynami, np. taki jak awans zawodowy nauczycieli. W wyniku realizacji tego procesu nauczyciele uczestniczą w różnych formach doksztalcania, co również może przekładać się na poziom kształcenia.

4. Czy obecny system edukacji sprzyja podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli?

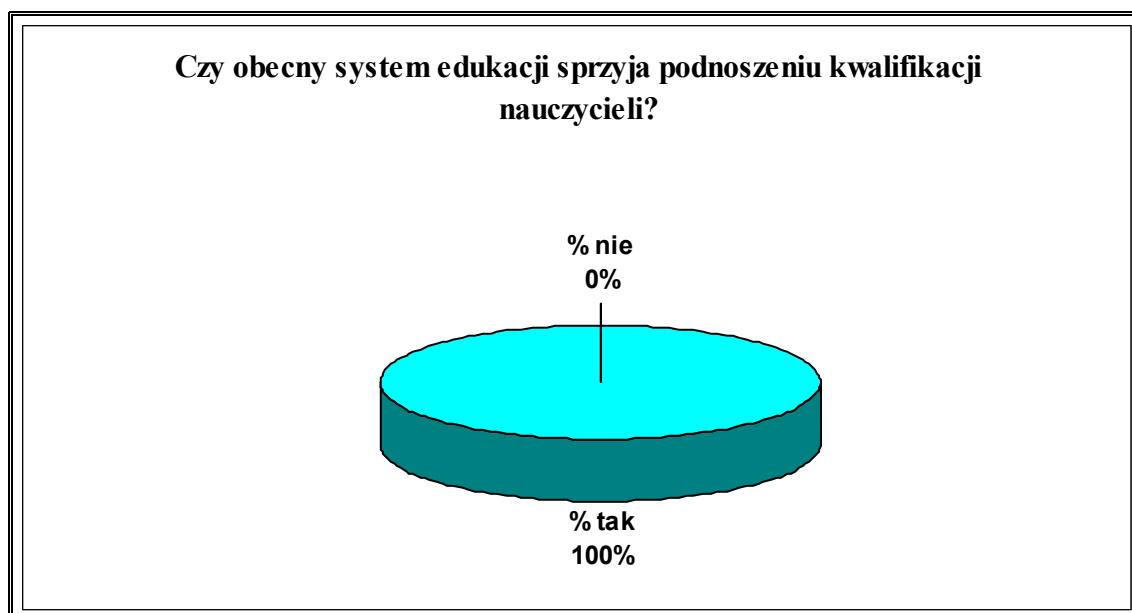
Tabela 11: Wpływ obecnego systemu edukacji na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy dyrektorzy badanych szkół twierdzą, że aktualny system edukacji sprzyja podnoszeniu kwalifikacji zawodowych. Jest to pozytywne, gdyż zmiana kwalifikacji zawodowych ma odbicie w realizacji procesu dydaktycznego.

Wykres 4: Wpływ obecnego systemu edukacji na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

5. Czy wprowadzona reforma przyczyniła się do zwiększenia biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego?

Tabela 12: Wpływ reformy na zwiększenie się biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 5: Wpływ reformy na zwiększenie się biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego



Źródło: Opracowanie własne

Wprowadzona reforma zwiększyła biurokrację z zakresu procesu dydaktycznego i wychowawczego. Jednocześnie spowodowało to oddalenie od prawidłowej realizacji funkcji dydaktycznej i wychowawczej.

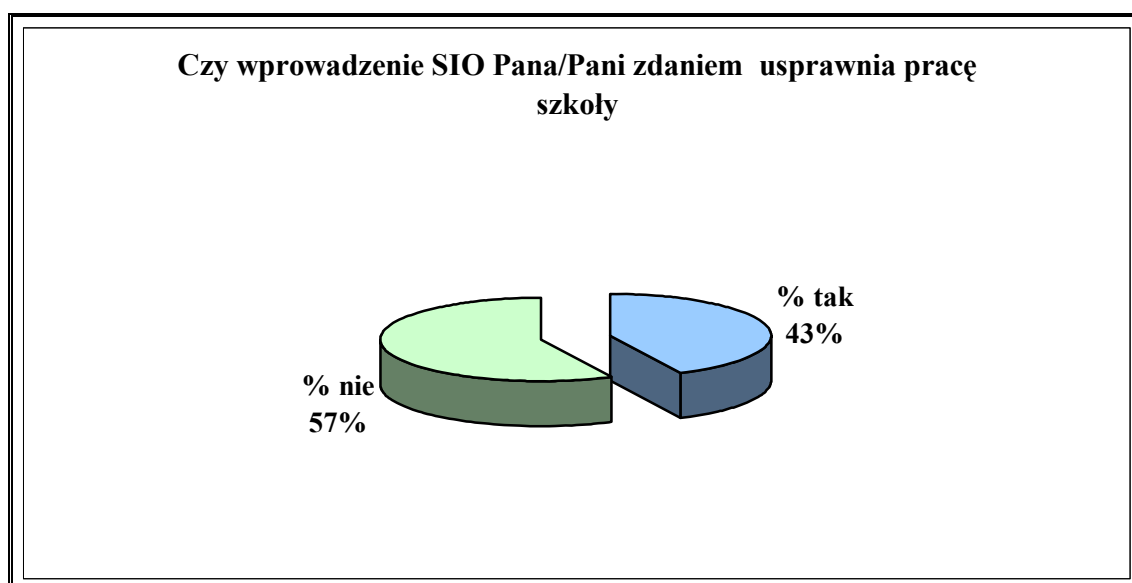
6. Czy wprowadzenie Systemu Informacji Oświatowej usprawniło pracę szkoły?

Tabela 13: Wpływ wprowadzenia Systemu Informacji Oświatowej na usprawnienie pracy szkoły

l.p.		N=7
1	tak	3
2	nie	4

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 6: Wpływ wprowadzenia Systemu Informacji Oświatowej na usprawnienie pracy szkoły



Źródło: Opracowanie własne

Ponad połowa badanych dyrektorów wypowiedziała się negatywnie na temat Systemu Informacji Oświatowej. Przy odpowiedzi negatywnej poproszono o uzasadnienie i uzyskano następujące odpowiedzi:

- SIO jest kolejnym dokumentem dla szkoły;
- powiela inne sprawozdania, które miały być zawarte w SIO;
- nie wpływa na pracę szkoły;
- nie wnosi niczego konkretnego

System ten miał usprawnić pracę szkoły w niektórych jej obszarach. Miał skupiać dane dotyczące całej działalności szkoły. Jego pozytywną stroną miało być również powiązanie szkoły z organem prowadzącym a organu prowadzącego z organem nadzoru pedagogicznego. W praktyce miał zastąpić również sprawozdania wypełniane okresowo przez szkołę.

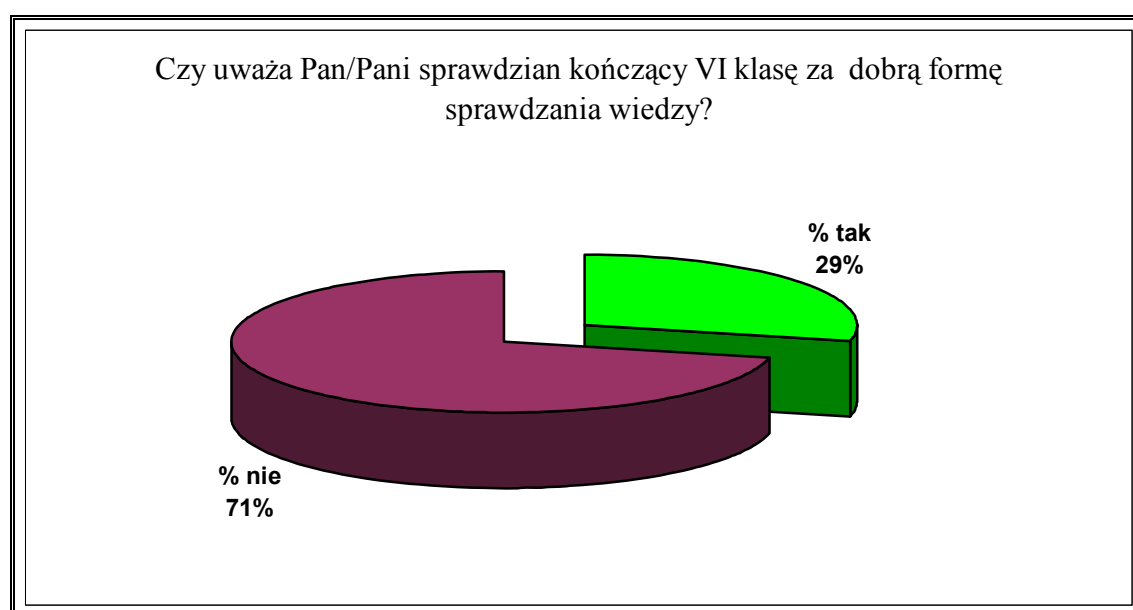
7. Czy sprawdzian kończący szóstą klasę jest dobrą formą sprawdzania wiedzy?

Tabela 14: Sprawdzian kończący klasę szóstą jako dobra forma sprawdzania wiedzy

l.p.		N=7
1	tak	2
2	nie	5

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 7: Sprawdzian kończący klasę szóstą jako dobra forma sprawdzania wiedzy



Źródło: Opracowanie własne

Na temat sprawdzianu kończącego klasę szóstą w wypowiedziach dyrektorów szkół przeważa odpowiedź negatywna. Dyrektorzy wypowiadający się negatywnie poproszeni zostali o uzasadnienie swoich odpowiedzi. Oto one:

- sprawdzian kończący klasę szóstą nie sprawdza wiadomości i umiejętności ucznia, uczeń „sprytny” dobrze radzi sobie na sprawdzianie;
- nie daje całkowitego pełnego obrazu wiedzy ucznia i jego umiejętności
- uczeń może losowo dokonywać wyboru i udzielić poprawnej odpowiedzi na pytania od 1 – 20;
- oparty jest tylko na standardach, więc nie może dogłębnie sprawdzić wiedzy.

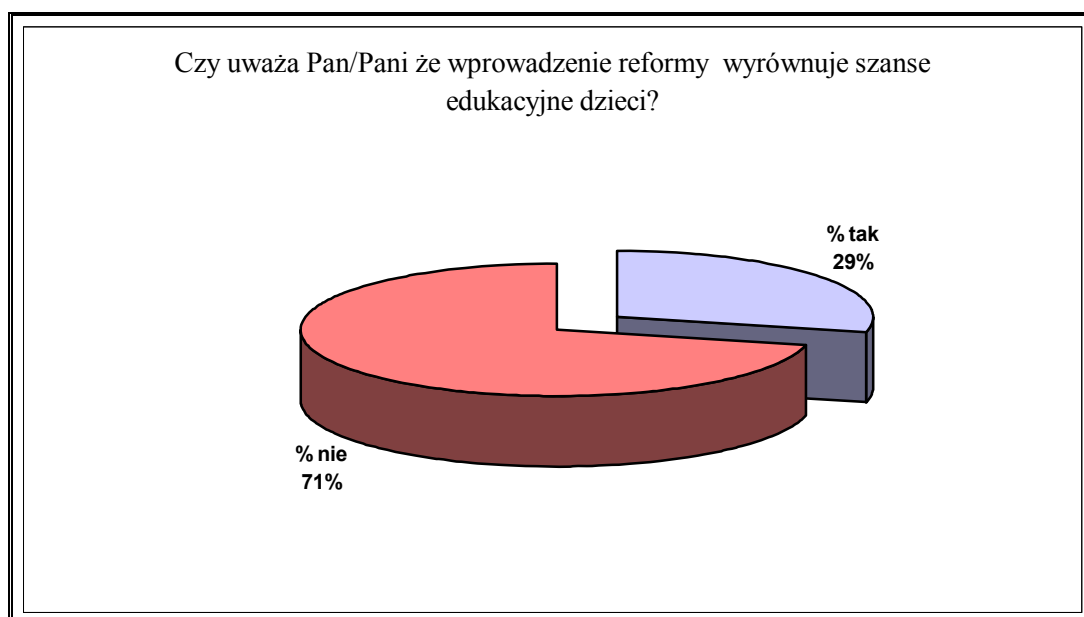
8. Czy wprowadzenie reformy wyrównuje szanse edukacyjne dzieci?

Tabela 15: Wpływ reformy na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci

l.p.		N=7
1	tak	2
2	nie	5

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 8: Wpływ reformy na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci



Źródło: Opracowanie własne

Wyrównanie szans edukacyjnych stanowiło jeden z celów reformy oświaty. Niestety w opinii dyrektorów szkół cel nie został zrealizowany. Zdecydowana większość udzielonych odpowiedzi stanowi odpowiedzi negatywne. Na pytanie dlaczego nie, uzyskano następujące odpowiedzi:

- reforma nie wyrównuje szans, wyrównanie to pieniądze na dodatkowe zajęcia poza „ramówką” – czyli ramowym planem zajęć;
- nie ma szansy na indywidualizację pracy z uczniem;
- nie wyrównuje różnic pomiędzy miasteczkiem a aglomeracją.

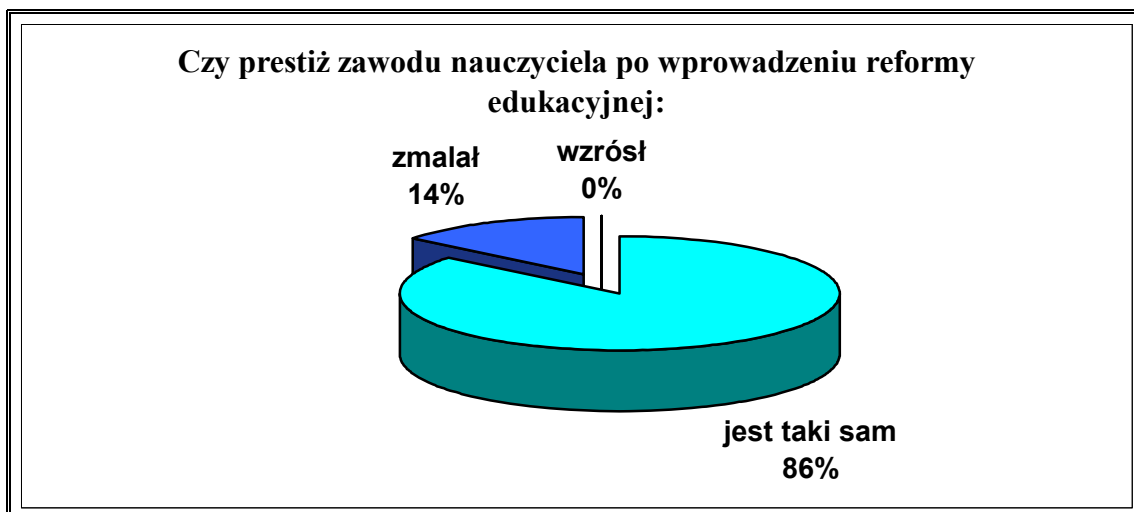
9. Czy prestiż zawodu nauczyciela po wprowadzeniu reformy edukacyjnej:

Tabela 16: Wpływ wprowadzonej reformy na zmianę prestiżu zawodu nauczyciela?

l.p.		N=7
1	wzrósł	0
2	jest taki sam	6
3	zmalał	1

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 9: Wpływ wprowadzonej reformy na zmianę prestiżu zawodu nauczyciela



Źródło: Opracowanie własne

W opinii większości dyrektorów prestiż nauczyciela w wyniku wprowadzonej reformy edukacyjnej nie zmienił się. W przypadku zaznaczenia odpowiedzi – zmalał – poproszono o uzasadnienie odpowiedzi i uzyskano opinię o szykanowaniu nauczycieli przez media, środowisko lokalne. To zdaniem dyrektora jednej ze szkół przyczynia się do zmniejszenia prestiżu zawodu nauczyciela. Nauczyciele nie mają żadnych narzędzi, którymi mogliby zdyktynować uczniów. Uczniowie często nie odczuwają dystansu w stosunku do osoby nauczyciela. Obecnie bardzo dużo mówi się o prawach ucznia, natomiast niewiele mówi się o ich obowiązkach. Niestety reforma nie przyczyniła się do wzrostu i tak niedużego już prestiżu nauczyciela.

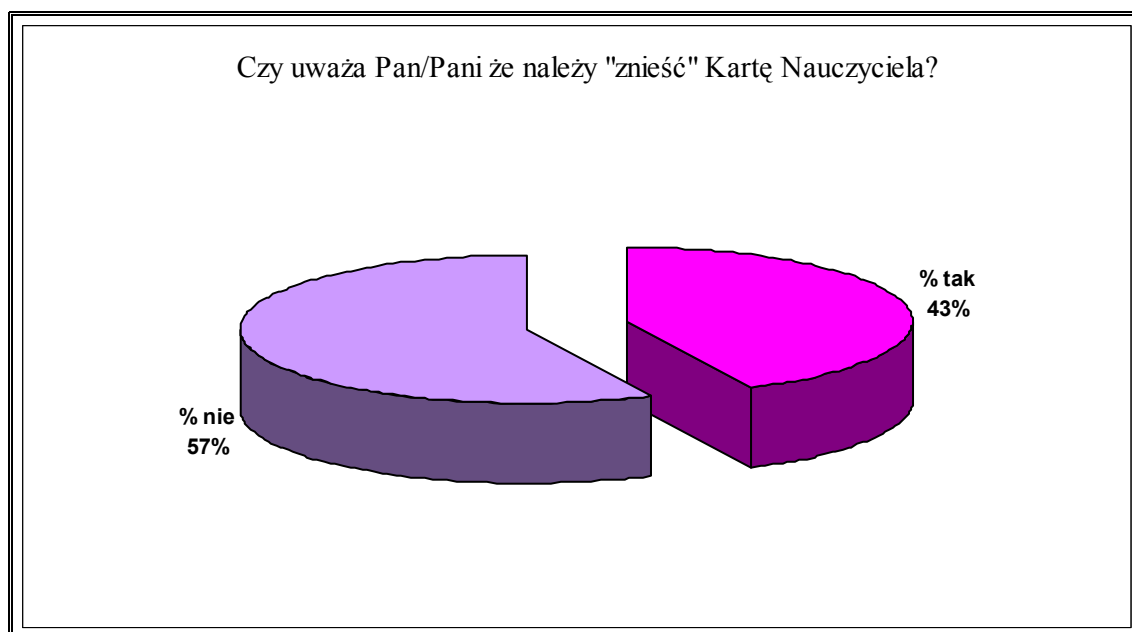
10. Czy należy znieść „Kartę Nauczyciela”?

Tabela 17: Opinia dyrektorów o zniesieniu Karty Nauczyciela

l.p.		N=7
1	tak	3
2	nie	4

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 10: Opinia dyrektorów o zniesieniu Karty Nauczyciela



Źródło: Opracowanie własne

Większość dyrektorów szkół opowiedziało się za zniesieniem Karty Nauczyciela. Zarówno przy odpowiedzi pozytywnej jak i negatywnej poproszono o uzasadnienie. Zwolennicy pozostawienia dokumentu formułowali następujące wnioski:

- dokument stanowi ochronę zawodu nauczyciela;
- chroni prawa nauczycieli;
- zawiera pewne przywileje;
- określa prawa i obowiązki, stanowi dobry dokument do dalszej pracy.

Dyrektorzy opowiadający się za zniesieniem dokumentu argumentowali odpowiedzi w sposób następujący:

- należy go znieść, gdyż stanowi wytwór poprzedniej epoki;
- dyrektor powinien mieć większy wpływ na dobór kadr;
- zawarte jest w nim zbyt dużo ograniczeń dla dyrektora.

Dyrektorzy pomimo zawartych w dokumencie przywilejów dla nauczycieli są poprzez zawarte w nim przepisy również ograniczani. Ich spojrzenie, jest spojrzeniem pracodawcy zatrudniających pracowników i odpowiedzialnym za pracę szkoły.

11. Pozytywne skutki reformy

To pytanie zalicza się do pytań otwartych. Dyrektorzy formułowali swe wnioski na w/w temat. Wśród pozytywnych skutków należy wymienić:

- obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne dzieci sześciolletnich;
- kształcenie nauczycieli;
- samorząd właścicielem szkoły;
- awans zawodowy nauczycieli;
- badanie osiągnięć uczniów po kolejnych etapach edukacyjnych.

12. Negatywne skutki reformy

Wśród skutków negatywnych wymieniano:

- utworzenie gimnazjów – gromadzenie młodzieży w najtrudniejszym okresie dorastania, skąd wiele problemu dotyczących ten etap kształcenia;
- zła koncepcja funkcjonowania nadzoru pedagogicznego;
- brak finansów;
- biurokracja;
- zmniejszenie liczby godzin dydaktycznych;
- dodatkowe czynności nauczycieli, nieodzwierciedlone w pensji
- przeładowane programy szkolne;
- zbyt duża liczba programów nauczania;
- „poszatkowana” wiedza.

13. Czy „Nowy kształt systemu edukacyjnego pozwala na osiągnięcie zamierzonych celów reformy”?

Tabela 18: Wpływ nowego kształtu systemu edukacji na osiągnięcie zamierzonych celów reformy

l.p.		N=7
1	tak	0
2	nie	3
3	trudno powiedzieć	4

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 11: Wpływ nowego kształtu systemu edukacji na osiągnięcie zamierzonych celów reformy



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość dyrektorów nie posiada jednoznacznego zdania na temat, czy nowy kształt systemu edukacyjnego pozwala na osiągnięcie założonych celów reformy. Natomiast 3 dyrektorów zaprzecza stwierdzeniu. Żaden z dyrektorów

szkół badanych nie potwierdza stwierdzenia. Należy wnioskować, że cele edukacyjne nie zostały w pełni osiągnięte.

II. ZAPLECZE INFRASTRUKTURALNE I KADROWE SZKOŁY

1. Posiadanie przez szkołę

Tabela 19: Infrastruktura szkoły w opinii dyrektorów

l.p.		Szkoły						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
1	pracownia komputerowa	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
2	pracownia językowa	-	tak	tak	-	-	tak	-
3	świetlica	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
4	stołówka	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
5	biblioteka	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
6	gabinet higienistki	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
7	gabinet pedagoga szkolnego	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
8	sala gimnastyczna	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
9	inne obiekty	salka do gimnastyki korekcyjnej	-	salka do gimnastyki korekcyjnej, zaplecze do terapii zajęciowej	-	-	boisko szkolne	gabinet logopedy

Źródło: Opracowanie własne

2. Czy szkoła zatrudnia pedagoga szkolnego?

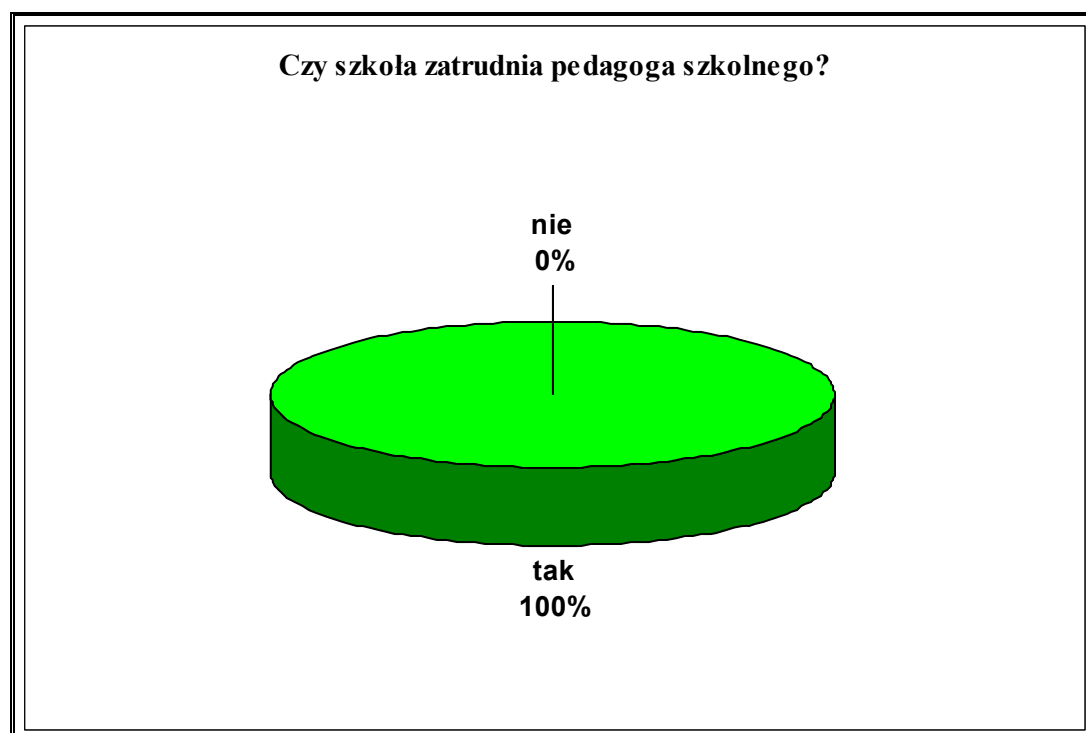
Tabela 20: Zatrudnianie pedagoga szkolnego przez szkołę

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wszystkie szkoły poddane badaniu zatrudniają pedagogów szkolnych. Pedagog szkolny pełni szczególną rolę w szkole, co przy powyższym można uznać za pozytywne zjawisko.

Wykres 12: Zatrudnianie pedagoga szkolnego przez szkołę



Źródło: Opracowanie własne

3. Czy szkoła zatrudnia psychologa szkolnego?

Tabela 21: Zatrudnianie psychologa szkolnego przez szkołę

l.p.		N=7
1	tak	1
2	nie	6

Źródło: Opracowanie własne

Większość z przebadanych szkół nie zatrudnia psychologa szkolnego. Stanowi to negatywny element systemu oświaty, gdyż przy narastających problemach wychowawczych psycholog szkolny ma duże znaczenie przy ich rozwiązywaniu.

Wykres 13: Zatrudnianie psychologa szkolnego przez szkołę



Źródło: Opracowanie własne

4. Czy szkoła zatrudnia higienistkę szkolną i w jakim wymiarze?

Tabela 22: Zatrudnianie higienistki szkolnej

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 14: Zatrudnianie higienistki szkolnej



Źródło: Opracowanie własne

Jak przedstawia wykres, wszystkie badane szkoły zatrudniają higienistkę szkolną. Należy tu wyjaśnić, iż szkoły bezpośrednio nie zatrudniają higienistki szkolnej. Zapewnienie podstawowej opieki zdrowotnej jest zadaniem gminy. Narodowy Fundusz Zdrowia kontraktuje świadczenia z podmiotami. Podmiotem (świadczeniodawcą) mogą być bądź zakłady opieki zdrowotnej, bądź praktyka pielęgniarstwa zbiorowa lub indywidualna. Natomiast pytanie zostało poszerzone o wymiar zatrudnienia i przedstawia się on następująco:

Tabela 23: Wymiar czasu pracy higienistki szkolnej

l.p.	Wymiar etatu	N=7
1	1 etat	0
2	½ etatu	4
3	poniżej ½ etatu	3

Źródło: Opracowanie własne

W żadnej ze szkół higienistka szkolna nie pracuje w pełnym wymiarze czasu pracy. Wymiar czasu pracy jest podyktowany kilkoma przyczynami: ilością uczniów w szkole, specyfiką szkoły, podmiotem z którym został zawarty kontrakt o świadczenia, odległością szkół od siebie. Niemniej jednak opieka medyczna w szkołach, o czym świadczą powyższe wyniki, jest na niewystarczającym poziomie.

5. Czy wszyscy nauczyciele w szkole uczą zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami?

Tabela 24: Nauczanie przez nauczycieli zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami

l.p.		N= 7
1	tak	6
2	nie	1

Źródło: Opracowanie własne

W większości szkół zatrudniani nauczyciele uczą zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami. Pomimo stawianych warunków posiadania kwalifikacji do nauczania poszczególnych przedmiotów, w niektórych szkołach zdarzają się odstępstwa. Przy udzieleniu odpowiedzi negatywnej pytanie zostało poszerzone o uzasadnienie odpowiedzi. Jako przyczynę nauczania niezgodnie z posiadanymi kwalifikacjami wymieniono uzupełnianie kwalifikacji przez nauczycieli do wymogów stawianych poprzez przepisy prawne.

Wykres 15: Nauczanie przez nauczycieli zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami



Źródło: Opracowanie własne

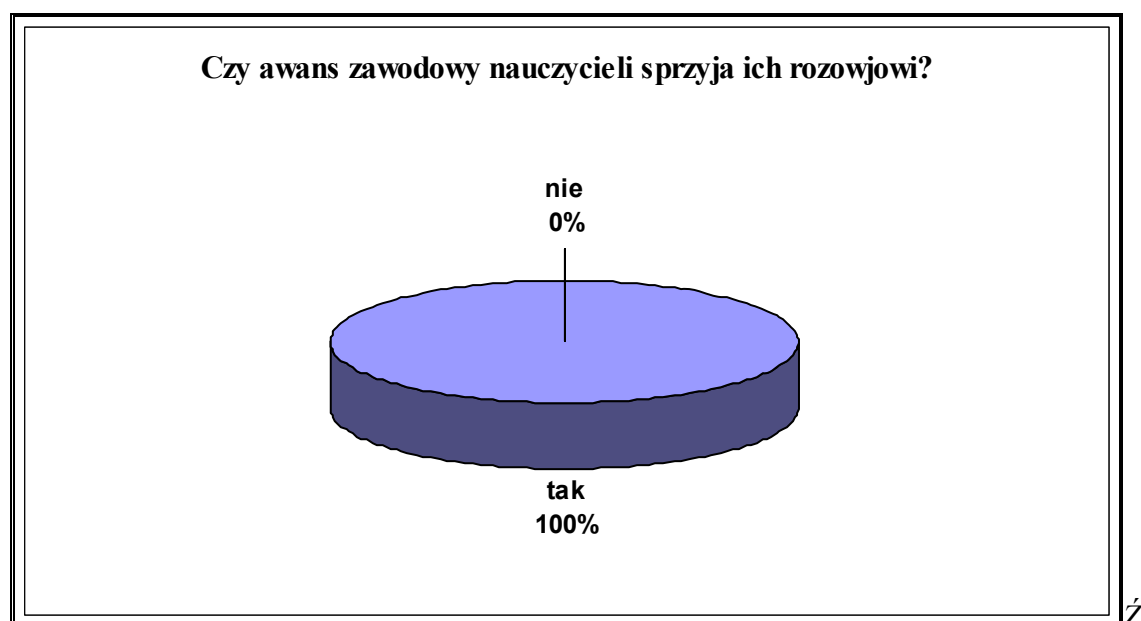
6. Czy awans zawodowy nauczycieli sprzyja ich rozwojowi?

Tabela 25: Wpływ awansu zawodowego na rozwój nauczycieli

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 16: Wpływ awansu zawodowego na rozwój nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

Awans zawody nauczycieli, jak określili dyrektorzy badanych szkół, sprzyja ich rozwojowi. Pełniejszy obraz tego zagadnienia przedstawia nam kolejne pytanie.

7. Jakie są przyczyny ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego?

Tabela 26: Przyczyny ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego

l.p.		możliwość wyboru kilku odpowiedzi
1	chęć rozwoju	5
2	finanse	7
3	chęć wykazania się	4
4	inne	1

Źródło: Opracowanie własne

Każdy z dyrektorów miał możliwość wyboru kilku odpowiedzi. Wszyscy dyrektorzy zaznaczyli odpowiedź – finanse. Można wnioskować, że finanse są jedną z najczęstszych przyczyn ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego. Wraz ze zmianą stopnia awansu zawodowego zmienia się również wynagrodzenie. Drugą w kolejności przyczyną ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego jest chęć rozwoju. Kolejna to chęć wykazania się. Przy zaznaczeniu odpowiedzi – inne – poproszono o wyjaśnienie jakie i uzyskano odpowiedź – podniesienie jakości pracy szkoły. Poproszono również o wskazanie najczęstszej przyczyny ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego. Wszyscy dyrektorzy wymienili finanse.

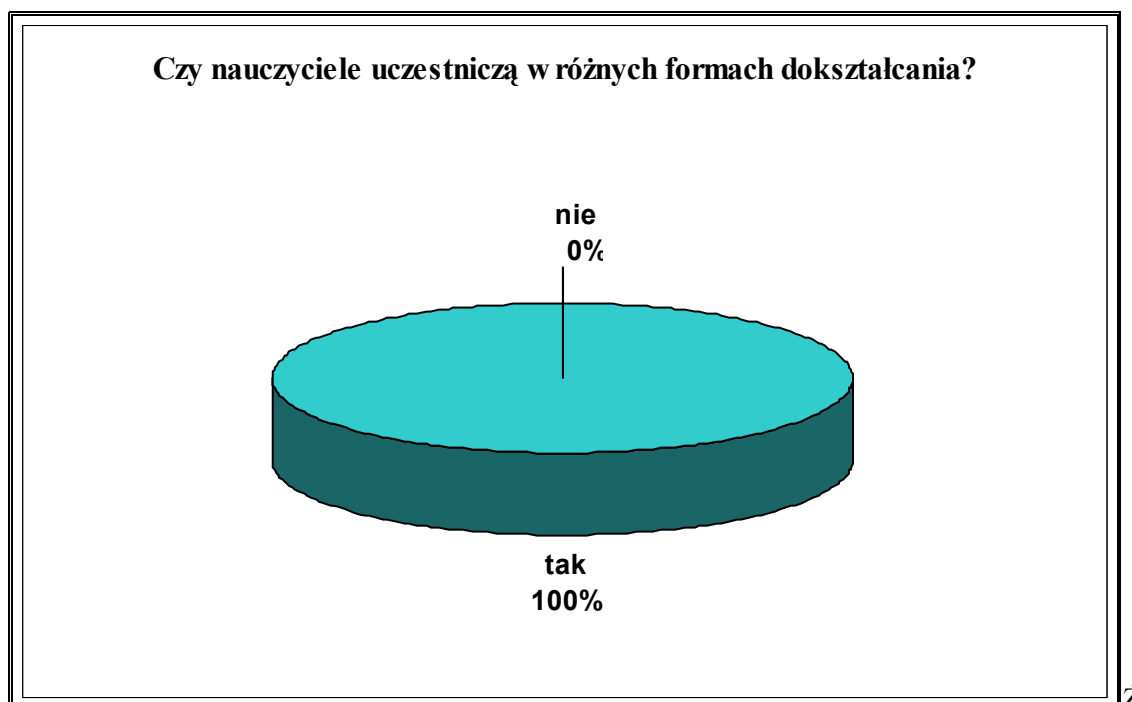
8. Czy nauczyciele uczestniczą w różnych formach doskonalenia?

Tabela 27: Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doskonalenia

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 17: Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doksztalcania



ródło: Opracowanie własne

We wszystkich badanych szkołach nauczyciele uczestniczą w różnych formach doksztalcania.

9. Jakie motywy kierują nauczycielami korzystającymi z formy doksztalcania?

Dyrektorzy wśród przyczyn korzystania z form doksztalcania nauczycieli wymieniają następujące:

- awans zawodowy,
- chęć podniesienia kwalifikacji,
- finanse,
- poszerzenie wiedzy,
- uaktualnianie wiedzy
- zdobycie drugiej specjalizacji (zmniejszająca się liczba dzieci).

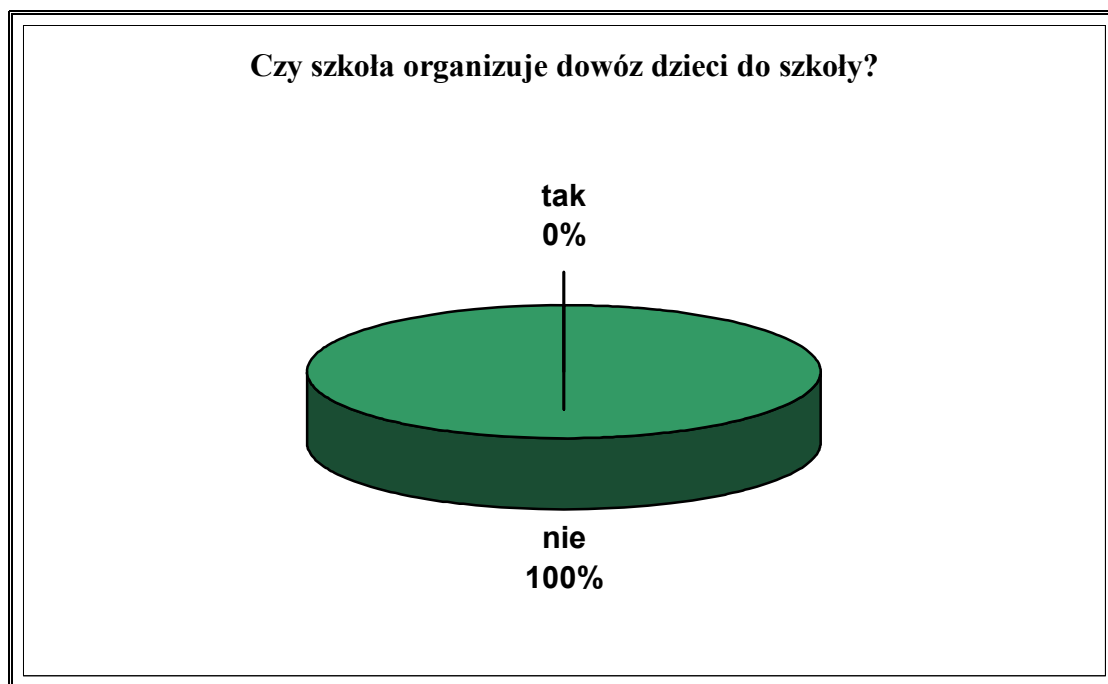
10. Czy szkoła organizuje dowóz dzieci do szkoły?

Tabela 28: Dowóz dzieci do szkoły

l.p.		N=7
1	tak	0
2	nie	7

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 18: Dowóz dzieci do szkoły



Źródło: Opracowanie własne

We wszystkich badanych szkołach nie jest organizowany dowóz dzieci do szkoły. Przy odpowiedzi –nie- poproszono o uzasadnienie. We wszystkich przypadkach uzyskano odpowiedź świadczącą o braku potrzeby organizacji dowozu dzieci do szkoły. Odległość od miejsca zamieszkania do szkoły jest zbyt mała.

11. Czy szkoła organizuje nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów?

Tabela 29: Nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów organizowane przez szkołę

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Dyrektorzy wszystkich szkół organizują nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów. Jest to bardzo pozytywne, gdyż uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania, a nie wszystkich uczniów stać jest na uczestnictwo w zajęciach odpłatnych. Można wymienić następujące nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne przez szkoły: kółka przedmiotowe, językowe oraz kółka zainteresowań takie jak informatyczne, plastyczne, wokalne, fotograficzne, sportowe, literackie, ekologiczne, szachowe, gitarowe, klub europejski.

Wykres 19: Nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów organizowane przez szkołę



Źródło: Opracowanie własne

12. Od której klasy szkoła prowadzi zajęcia z języka obcego

Wszystkie szkoły poddane badaniom prowadzą zajęcia z języka obcego od klasy pierwszej. Przy braku obowiązkowości prowadzenia zajęć od tego szczebla nauczania, jest to bardzo korzystne. We wszystkich badanych szkołach językiem obcym jest język angielski bądź język niemiecki.

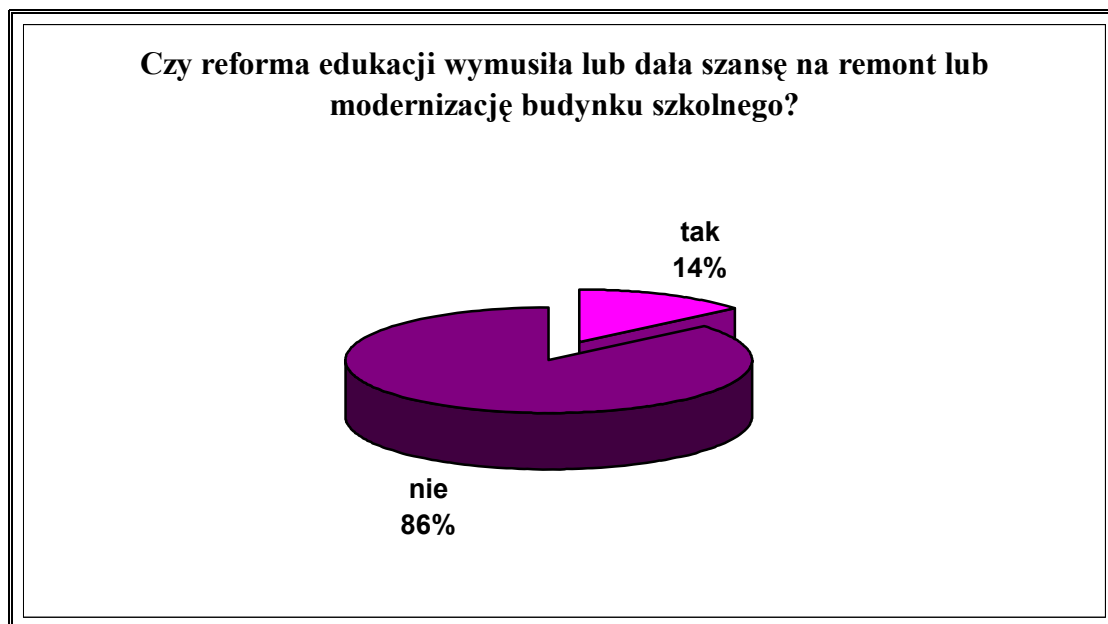
13. Czy reforma edukacji wymusiła lub dała szansę na remont lub modernizację budynku szkolnego?

Tabela 30: Wpływ reformy edukacji na remont lub modernizację budynku szkolnego

l.p.		N=7
1	tak	1
2	nie	6

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 20: Wpływ reformy edukacji na remont lub modernizację budynku szkolnego



Źródło: Opracowanie własne

Tylko w jednej z badanych szkół wprowadzona reforma dała szansę na remont bądź modernizację budynku szkolnego. W pozostałych szkołach taka szansa w wyniku wprowadzonej reformy nie zaistniała.

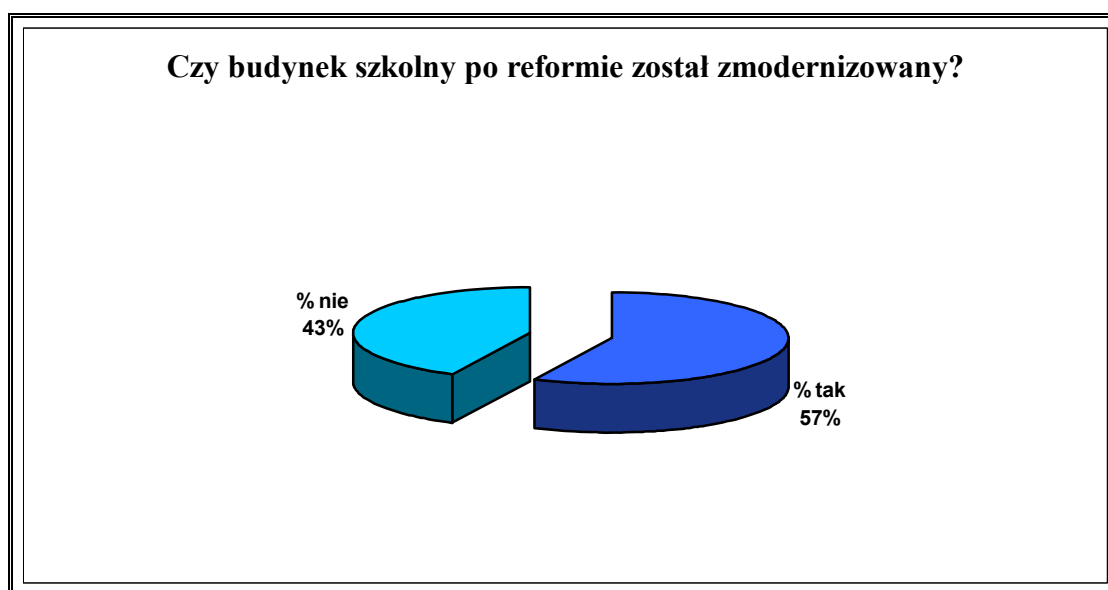
14. Czy budynek szkolny po reformie został zmodernizowany?

Tabela 31: Modernizacja budynku szkolnego po reformie

l.p.		N=7
1	tak	4
2	nie	3

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 21: Modernizacja budynku szkolnego po reformie



Źródło: Opracowanie własne

Przeważająca połowa szkół przeprowadziła modernizację budynku szkolnego po reformie. W związku z powyższym należy wnioskować, iż modernizacja nie była wymuszona zaistniałą reformą, która powinna poprawić infrastrukturę szkół. Wiele szkół nie posiadało podstawowego wyposażenia niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania oraz realizacji procesu dydaktycznego. Odpowiedź „nie” poszerzono o uzasadnienie, w wyniku którego uzyskano stwierdzenia świadczące o braku funduszy na modernizację budynku szkolnego.

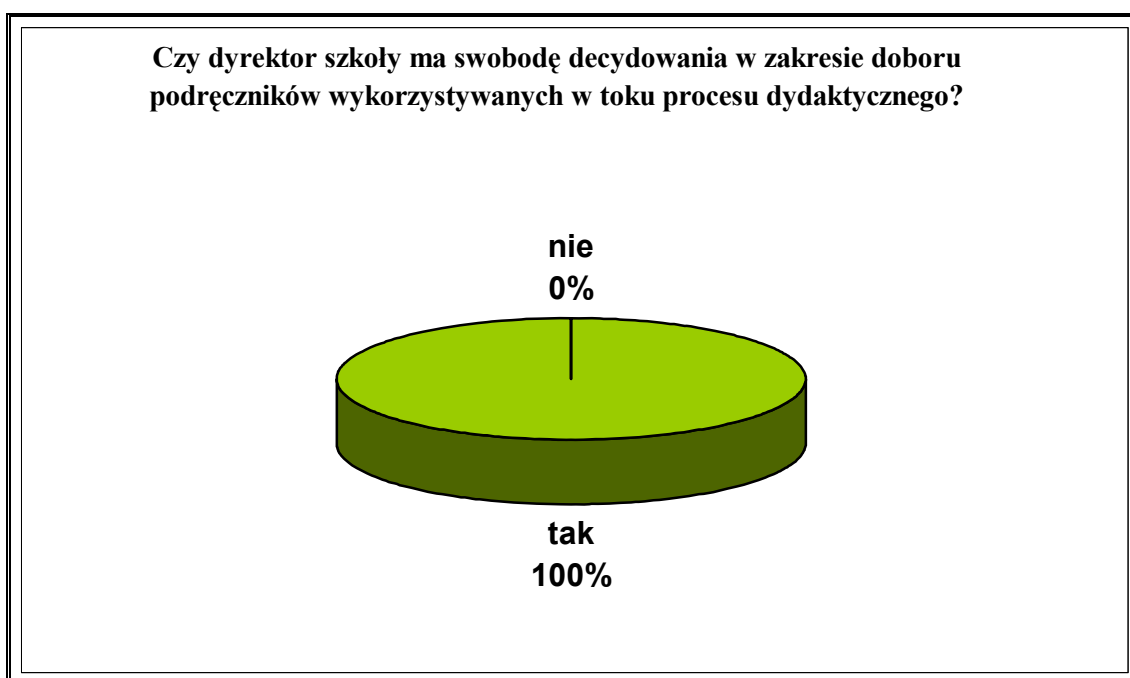
15. Czy dyrektor szkoły ma swobodę decydowania w zakresie doboru podręczników wykorzystywanych w toku procesu dydaktycznego?

Tabela 32: Swoboda dyrektora szkoły w decydowaniu o doborze podręczników

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 22: Swoboda dyrektora szkoły w decydowaniu o doborze podręczników



Źródło: Opracowanie własne

Dyrektorzy wszystkich szkół badanych deklarują posiadanie swobody przy doborze podręczników szkolnych. Mogą w sposób swobodny decydować o rodzaju podręczników. Przy takiej swobodzie należy wziąć pod uwagę możliwość wpływu różnych zewnętrznych uwarunkowań na decyzje dyrektorów.

III. PROBLEMY WYCHOWAWCZE

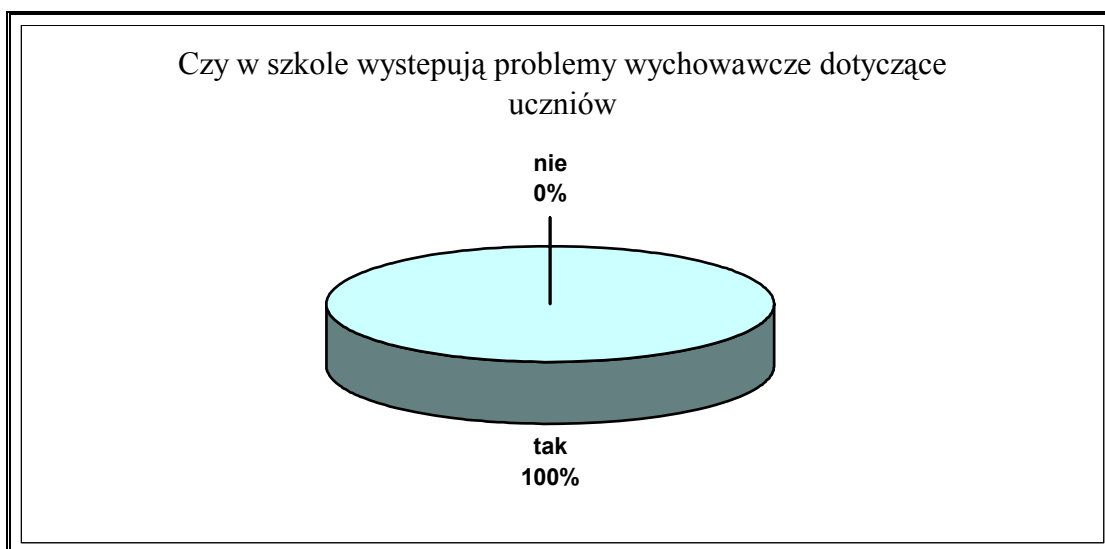
1. Czy w szkole występują problemy wychowawcze dotyczące uczniów?

Tabela 33: Występowanie problemów wychowawczych w szkole

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 23: Występowanie problemów wychowawczych w szkole



Źródło: Opracowanie własne

Wszystkie badane szkoły borykają się z problemami wychowawczymi uczniów. Uzupełnieniem tego pytania jest pytanie kolejne, dotyczące obszaru problemów. Uzyskano następujące kategorie odpowiedzi:

- środowisko ucznia,
- wymuszenia,
- kradzieże,
- wagary,
- wulgaryzmy,
- palenie papierosów,

- bójk,
- agresja, przemoc,
- brak realizacji obowiązku szkolnego.

Problemy dotyczą wielu obszarów. Szkoła podstawowa jako pierwszy etap edukacyjny boryka się już z bardzo wieloma problemami wśród uczniów.

IV. WSPÓŁPRACA

1. Czy dyrektor czuje się gospodarzem szkoły?

Tabela 34: Dyrektor jako gospodarz szkoły

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 24: Dyrektor jako gospodarz szkoły



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy dyrektorzy badanych szkół czują się w pełni ich gospodarzami. Można zatem wnioskować, iż mają swobodę w podejmowaniu decyzji wpływających na pracę szkoły.

Odpowiedzi na pytania kolejne, dotyczące współpracy pomiędzy szkołą a samorządem terytorialnym oraz kuratorium oświaty obrazują obszar tejże współpracy.

2. Szkoły z samorządem terytorialnym współpracują w następujących obszarach:

- remontów,
- edukacji regionalnej,
- finansów szkoły,
- kształcenie,
- wychowanie,
- opieka,
- zawody, konkursy.

W większości wymienione obszary są zawarte w ustawie o systemie oświaty. Poza zapisem ustawowym współpraca pomiędzy samorządem terytorialnym a szkołą jest słabo rozwinięta.

3. Współpraca pomiędzy szkołą a kuratorium oświaty dotyczy następujących obszarów:

- kształcenie, wychowanie i opieka,
- programy unijne,
- zatwierdzanie projektów organizacyjnych.

Wymienione obszary również w większości pokrywają się z zadaniami ustawowymi. Dyrektor jednej ze szkół badanych umieścił stwierdzenie, że kuratorium nastawione jest tylko na nadzór pedagogiczny, natomiast żadna inna współpraca nie istnieje.

4. Kolejne pytanie dotyczy współpracy pomiędzy szkołą a organizacjami społecznymi np. fundacjami, stowarzyszeniami.

Tabela 35: Współpraca szkoły z organizacjami społecznymi?

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wszystkie badane szkoły współpracują z organizacjami społecznymi. W wielu obszarach mogą one być pomocne w usprawnianiu funkcjonowania szkoły.

Wykres 25: Współpraca szkoły z organizacjami społecznymi



Źródło: Opracowanie własne

5. Czy zmiany w układzie politycznym na szczeblu krajowym wpłynęły na warunki funkcjonowania szkoły?

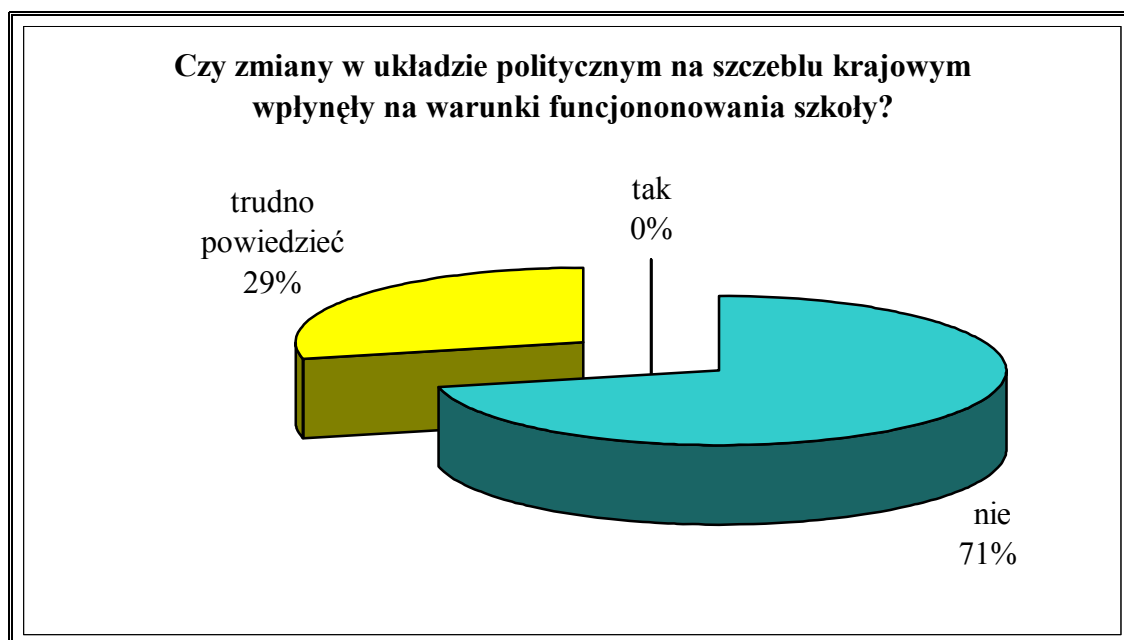
Tabela 36: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu krajowym na funkcjonowanie szkoły

l.p.		N=7
1	tak	0
2	nie	5
3	trudno powiedzieć	2

Źródło: Opracowanie własne

Większość dyrektorów odpowiedziało, że zmiany w układzie politycznym na szczeblu krajowym nie wpłynęły na funkcjonowanie szkół. Natomiast dyrektorzy dwóch szkół nie zaprzeczają, ale również i nie potwierdzają wpływu takich zmian na pracę szkoły.

Wykres 26: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu krajowym na funkcjonowanie szkoły



Źródło: Opracowanie własne

6. Czy zmiany w układzie politycznym na szczeblu samorządowym wpłynęły na warunki funkcjonowania szkoły?

Tabela 37: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu samorządowym na funkcjonowanie szkoły

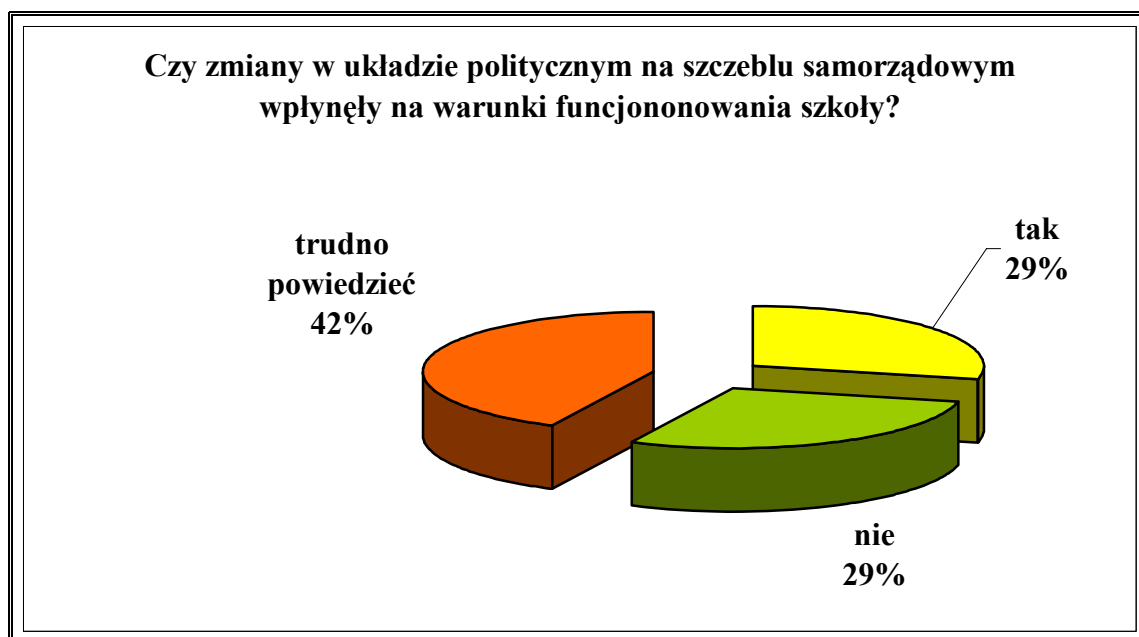
l.p.		N=7
1	tak	2
2	nie	2
3	trudno powiedzieć	3

Źródło: Opracowanie własne

Przy odpowiedziach twierdzących poszerzono je o przedstawienie sposobu wpływu na funkcjonowanie szkoły. Dyrektorzy zaznaczający odpowiedź twierdzącą przedstawili następujący wpływ na funkcjonowanie szkoły w przypadku zmian politycznych na szczeblu samorządowym:

- w zależności zwiększenie lub zmniejszenie dotacji na remonty szkoły;
- ważne jest, aby gospodarz miasta znał problemy, z jakimi boryka się edukacja.

Wykres 27: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu samorządowym na funkcjonowanie szkoły



Źródło: Opracowanie własne

3.1.2. ANALIZA ANKIET SKIEROWANYCH DO PEDAGOGÓW SZKOLNYCH

Charakterystyka grupy badawczej

Również analiza odpowiedzi tej grupy badanej w liczbie N=7 została odniesiona do 100% i przedstawiona na wykresach.

1. Płeć

Tabela 38: Płeć pedagogów

l.p.		N=7
1	kobieta	7
2	mężczyzna	0

Źródło: Opracowanie własne

2. Staż pracy na stanowisku pedagoga szkolnego

Tabela 39: Staż pracy na stanowisku pedagoga

l.p.		N=7
1	0-5 lat	1
2	5-10 lat	3
3	10-15 lat	3
4	powyżej 15 lat	0

Źródło: Opracowanie własne

3. Stopień awansu zawodowego

Tabela 40: Stopień awansu zawodowego

l.p.		N=7
1	stażysta	0
2	kontraktowy	0
3	mianowany	2
4	dyplomowany	5

Źródło: Opracowanie własne

4. Wszyscy poddani badaniu pedagodzy posiadają wyższe wykształcenie.

I. PROBLEMY WYCHOWAWCZE UCZNIÓW

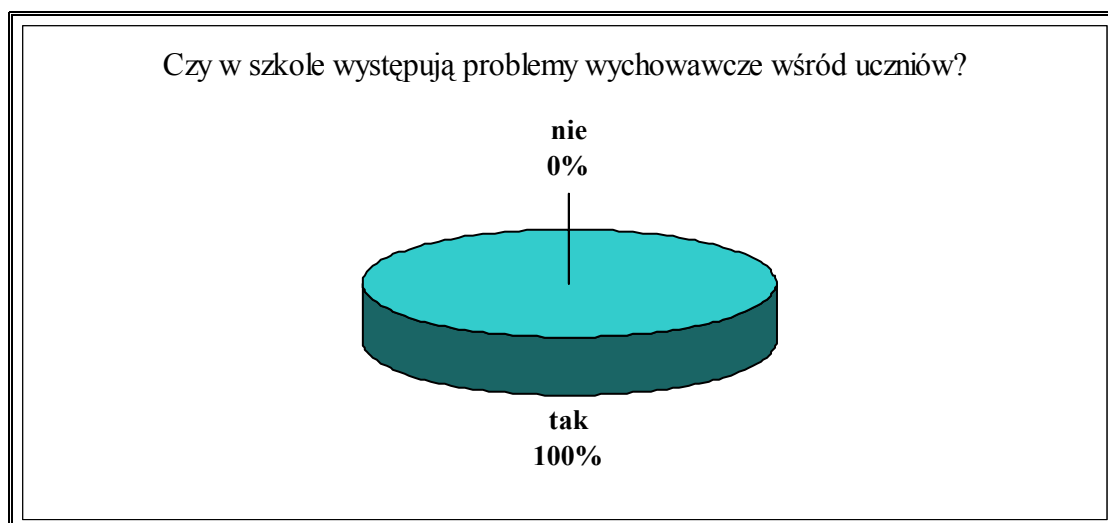
1. Czy w szkole występują problemy wychowawcze wśród uczniów?

Tabela 41: Występowanie problemów wychowawczych w szkole w opinii pedagogów szkolnych

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 28: Występowanie problemów wychowawczych w szkole w opinii pedagogów szkolnych



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy pedagodzy szkół potwierdzają występowanie problemów wychowawczych w szkołach. Taka sama opinia na zadane pytanie została wyrażona wśród dyrektorów szkół. Oni również deklarują występowanie problemów wychowawczych w szkołach. Dlatego w takiej sytuacji ważnym byłoby zatrudnianie psychologów w szkołach. Niestety, tylko jedna z badanych szkół zatrudnia psychologa. Osoba psychologa w dobie narastających problemów wychowawczych mogłaby być pomocna przy ich rozwiązywaniu.

2. Jakich sfer dotyczą problemy wychowawcze wśród uczniów?

Tabela 42: Rodzaje problemów wychowawczych

l.p.		możliwość wyboru kilku odpowiedzi
1	nauka	5
2	finanse	4
3	kontakty z rodzicami	3
4	problemy wychowawcze, socjalizacyjne, dostosowawcze	7
5	inne	0

Źródło: Opracowanie własne

Każdy z pedagogów miał możliwość wyboru kilku odpowiedzi. Wszyscy zaznaczyli odpowiedzi dotyczące problemów wychowawczych, socjalizacyjnych oraz dostosowawczych. Z analizy odpowiedzi wynika, że tych problemów jest najwięcej i występują w każdej z badanych szkół. Kolejne co do częstości występowania są problemy z nauką. Następnie kolejno finanse oraz kontakty z rodzicami.

3. Które z problemów dominują?

Tabela 43: Najczęściej spotykane problemy wychowawcze

l.p.		N=7
1	nauka	0
2	finanse	2
3	kontakty z rodzicami	0
4	problemy wychowawcze, socjalizacyjne, dostosowawcze	5
5	inne	0

Źródło: Opracowanie własne

Pedagodzy jako dominujące problemy wskazują problemy wychowawcze, socjalizacyjne, dostosowawcze. W mniejszym stopniu są to finanse.

4. Czy w szkole występują problemy związane z:

Tabela 44: Występowanie patologii w szkole

l.p.		możliwość wyboru kilku odpowiedzi
1	narkotyki	0
2	odurzanie się substancjami chemicznymi	0
3	kradzieże	5
4	przemoc	7
5	rozboje	0
6	alkohol	0
7	papierosy	3
8	inne	2

Źródło: Opracowanie własne

Jak wynika z analizy odpowiedzi we wszystkich szkołach spotkano się z przemocą. Spotykane są również kradzież oraz palenie tytoniu. Kradzieże spotkano w pięciu szkołach na siedem badanych. Natomiast palenie tytoniu w trzech szkołach na siedem badanych. Zjawisko przemocy w szkole ulega ciągłemu nasileniu i brak sprawnych mechanizmów przeciwdziałania mu. Przy zaznaczeniu odpowiedzi -inne - poproszono o podanie, jakie i uzyskano następujące stwierdzenia:

- wagary,
- wymuszenia,
- bójki,
- zastraszania.

Katalog problemów występujących w szkole jest szeroki.

II. UDZIELANIE WSPARCIA I POMOCY

1. Czy istnieje współpraca pomiędzy pedagogiem szkolnym a Poradnią Psychologiczno - Pedagogiczną

Tabela 45: Współpraca pedagoga szkolnego z Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną?

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 29: Współpraca pedagoga szkolnego z Poradnią Psychologiczno - Pedagogiczną



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy pedagodzy ze szkół poddanych badaniu zapewniają o współpracy z Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną. Jest to niezwykle ważny element rozwiązywania problemów występujących wśród uczniów jak również ważny element pomocy.

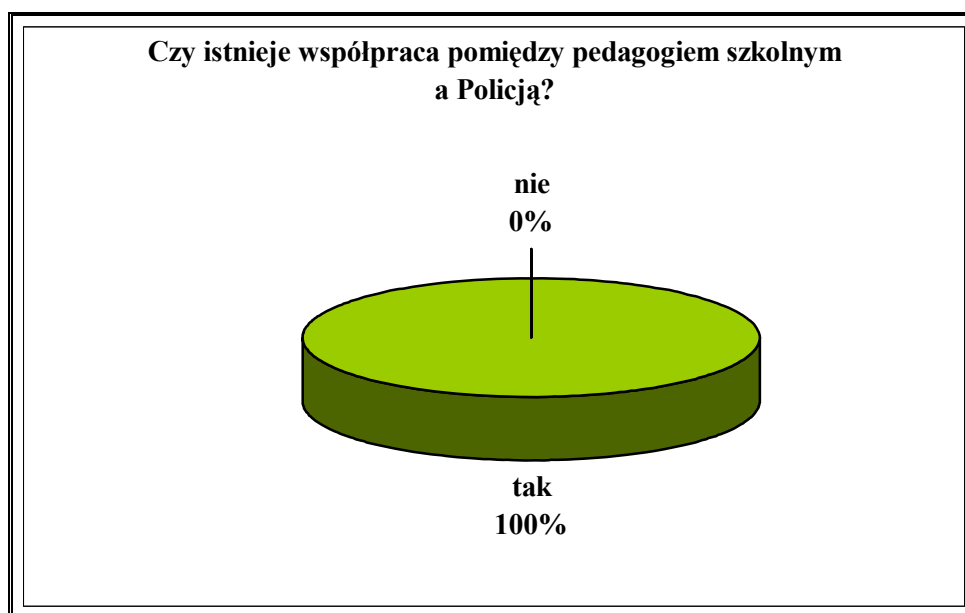
2. Czy istnieje współpraca pomiędzy pedagogiem szkolnym a Policją?

Tabela 46: Współpraca pedagoga szkolnego z Policją

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 30: Współpraca pedagoga szkolnego z Policją



Źródło: Opracowanie własne

Również i w tym przypadku we wszystkich szkołach badanych pedagodzy współpracują z Policją. Należy wnioskować, że współpraca taka jest konieczna skoro istnieje.

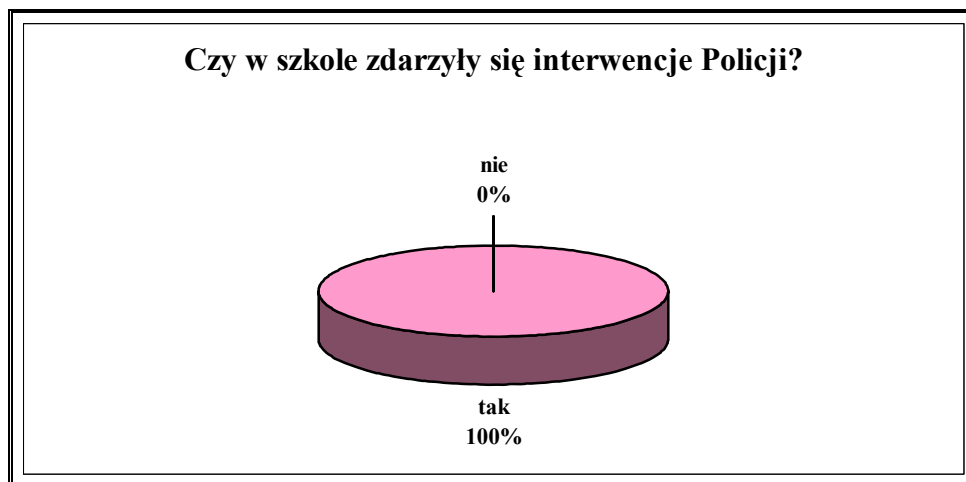
3. Czy w szkole zdarzały się interwencje Policji?

Tabela 47: Interwencje Policji w szkole

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 31: Interwencje Policji w szkole



Źródło: Opracowanie własne

We wszystkich szkołach badanych zdarzyły się interwencje Policji. Świadczy to zaistniałej potrzebie takich interwencji.

4. Ile razy miały miejsce interwencje Policji i co było ich powodem

Interwencje Policji w szkołach poddanych badaniu miały miejsce od 3 razy do kilkunastu w ciągu roku szkolnego. Jako powody tych interwencji podano:

- pobicia,
- zastraszanie,
- wymuszanie,
- wagary,
- kradzieże,
- zachowanie uczniów,
- sytuacja rodzinna,
- palenie tytoniu.

Jak widać z przedstawionej analizy powodów interwencji jest wiele.

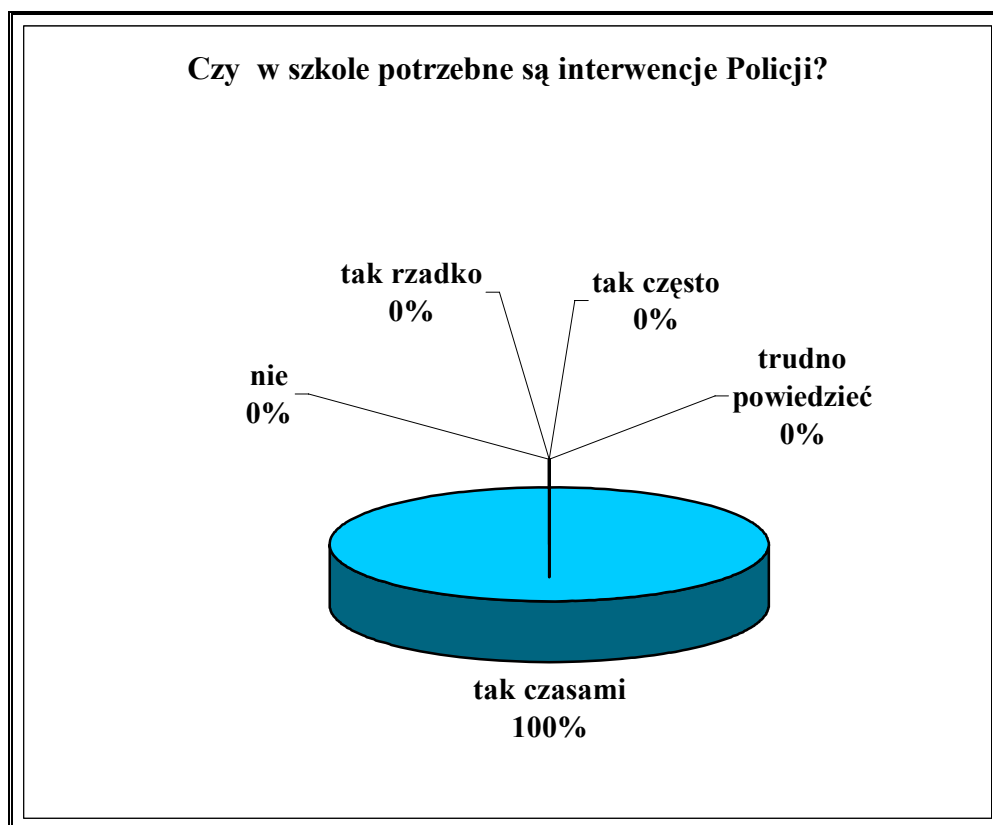
5. Czy w szkole są potrzebne interwencje Policji?

Tabela 48: Konieczność interwencji Policji w szkole

l.p.		N=7
1	tak często	0
2	tak czasami	7
3	tak rzadko	0
4	nie	0
5	trudno powiedzieć	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 32: Konieczność interwencji Policji w szkole



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy pedagodzy twierdzą zgodnie, że czasami są potrzebne interwencje Policji w szkołach.

6. Czy w porównaniu z okresem przed wprowadzeniem reformy, rodzice w większym stopniu obarczają odpowiedzialnością szkołę za losy dziecka ?

Tabela 49: Obarczanie szkoły za losy dziecka przez rodziców po wprowadzeniu reformy

l.p.		N=7
1	zdecydowanie tak	2
2	tak	4
3	tak samo	1
4	nie	0
5	zdecydowanie nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 33: Obarczanie szkoły za losy dziecka przez rodziców po wprowadzeniu reformy



Źródło: Opracowanie własne

W większości badanych szkół pedagodzy twierdzą, że rodzice w większym stopniu obarczają szkołę za losy dziecka. Niestety reforma nie wprowadziła mechanizmu, który pozwoliłby na podjęcie współpracy pomiędzy szkołą a rodziną dziecka. Taka współpraca jest niezwykle ważna, gdyż szkoła sama nie upora się ze wszystkimi problemami uczniów.

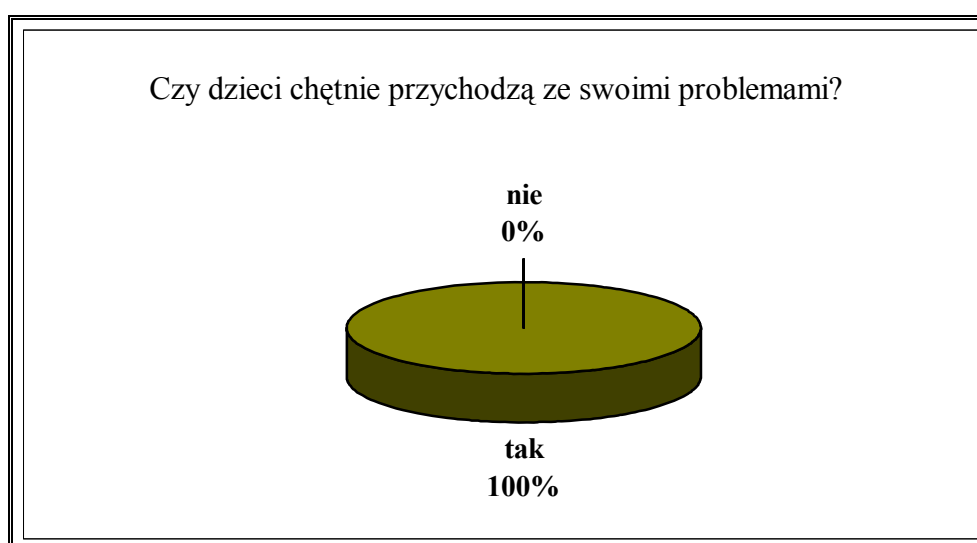
7. Czy dzieci często i chętnie przychodzą z swoimi problemami?

Tabela 50: Relacje pomiędzy pedagogiem szkolnym a uczniami

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 34: Relacje pomiędzy pedagogiem szkolnym a uczniami



Źródło: Opracowanie własne

We wszystkich szkołach, które uczestniczyły w badaniu dzieci chętnie przychodzą do pedagogów szkolnych ze swoimi problemami. Jest to bardzo pozytywne, gdyż szybko można dokonać rozpoznania problemu oraz zacząć go rozwiązywać.

8. W jakich formach szkoła oferuje pomoc uczniom?

Na to pytanie uzyskano następujące odpowiedzi:

- konsultacje indywidualne pedagoga z uczniami oraz rodzicami,
- zajęcia grupowe,
- kierowanie do specjalisty,
- ćwiczenia stymulujące ogólny rozwój dziecka,
- pomoc w nauce,

- programy profilaktyczno – wychowawcze,
- pomoc rzeczowa,
- zajęcia korekcyjno – kompensacyjne,
- zajęcia reedukacyjne,
- zajęcia dydaktyczno – wyrównawcze,
- zajęcia rewalidacyjne.

Szkoły posiadają szeroki katalog pomocy uczniom. Niestety występuje również szeroki katalog problemów, którym należy zaradzić.

9. Czy teraz występuje większa możliwość pomocy uczniom niż przed wprowadzeniem reformy?

Tabela 51: Możliwości pomocy uczniom po wprowadzeniu reformy

l.p.		N=7
1	tak	2
2	taka sama	3
3	nie	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 35: Możliwości pomocy uczniom po wprowadzeniu reformy



Źródło: Opracowanie własne

Większość pedagogów szkolnych uważa, że możliwości pomocy dla uczniów są takie same. Taka sama ilość pedagogów twierdzi, że możliwości pomocy są większe jak

również że nie są większe. Przy odpowiedziach mówiących o braku większych możliwości poproszono o wyjaśnienie „dlaczego” i otrzymano następujący wniosek:

- możliwości pomocy uczniom nie są większe niż przed wprowadzeniem reformy, gdyż każde podjęte działanie należy uzgodnić z rodzicami ucznia, a oni często nie widzą problemu.

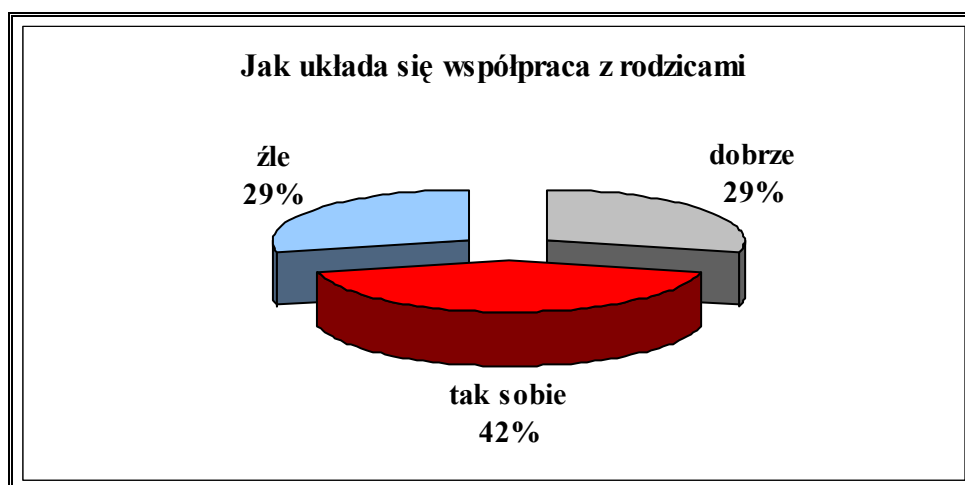
10. Jak układa się współpraca z rodzicami?

Tabela 52: Współpraca pedagoga szkolnego z rodzicami

l.p.		N=7
1	dobrze	2
2	tak sobie	3
3	źle	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 36: Współpraca pedagoga szkolnego z rodzicami



Źródło: Opracowanie własne

Współpraca między pedagogiem szkolnym a rodzicami w większości badanych szkół układa się - tak sobie. Bywa również że układa się ona dobrze bądź źle. Współpraca pomiędzy rodzicami a pedagogiem szkolnym jest ważna, gdyż powala ona na rozwiązanie wielu problemów występujących wśród uczniów.

III. WARUNKI PRACY / WYKONYWANIA ZAWODU

1. Czy pedagog szkolny posiada swój własny gabinet?

Tabela 53: Miejsce pracy pedagoga w szkole

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 37: Miejsce pracy pedagoga w szkole



Źródło: Opracowanie własne

Wszystkie badane szkoły posiadają gabinety pedagogów szkolnych. Ma to duże znaczenie w pracy pedagoga szkolnego. Możliwość pracy z uczniem w takich warunkach przyczynia się do uzyskania pozytywnych rezultatów.

3. Czy pedagog szkolny uczestniczy w różnych formach doksztalcania?

Tabela 54: Uczestnictwo pedagoga szkolnego w doksztalcaniu

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 38: Uczestnictwo pedagoga szkolnego w doksztalcaniu



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy pedagodzy uczestniczą w różnych formach doksztalcania. Jest to bardzo pozytywne, gdyż ponoszenie swoich kwalifikacji przekłada się na jakość wykonywanej pracy.

Kolejne zadane pytanie dotyczyło form doksztalcania się. W wyniku uzyskano następujące odpowiedzi:

- kursy doskonalące,
- warsztaty,
- konferencje szkoleniowe,
- szkolenia
- spotkania z metodykiem,
- studia podyplomowe.

Formy doksztalcania w których uczestniczą pedagodzy szkolni jest wiele. Należy również wziąć pod uwagę, że uczestnictwo w formach doksztalcania jest podyktowane ubieganiem się o kolejny stopień awansu zawodowego.

3.1.3. ANALIZA ANKIET SKIEROWANYCH DO NAUCZYCIELI

Charakterystyka grupy badawczej

1. Płeć

Tabela 55: Płeć nauczycieli

l.p.		N=21
1	kobieta	20
2	mężczyzna	1

Źródło: Opracowanie własne

2. Staż pracy w zawodzie

Tabela 56: Staż pracy w zawodzie nauczyciela

l.p.	staż pracy w zawodzie	N=21
1	0-10 lat	6
2	10-20 lat	12
3	20-30 lat	3
4	powyżej 30 lat	0

Źródło: Opracowanie własne

3. Stopień awansu zawodowego

Tabela 57: Stopnie awansu zawodowego nauczycieli

l.p.	stopień awansu zawodowego	N=21
1	stażysta	0
2	kontraktowy	3
3	mianowany	9
4	dyplomowany	9

Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy poddaniu badaniu nauczyciele posiadają wyższe wykształcenie.

I. OPINIE O REFORMIE

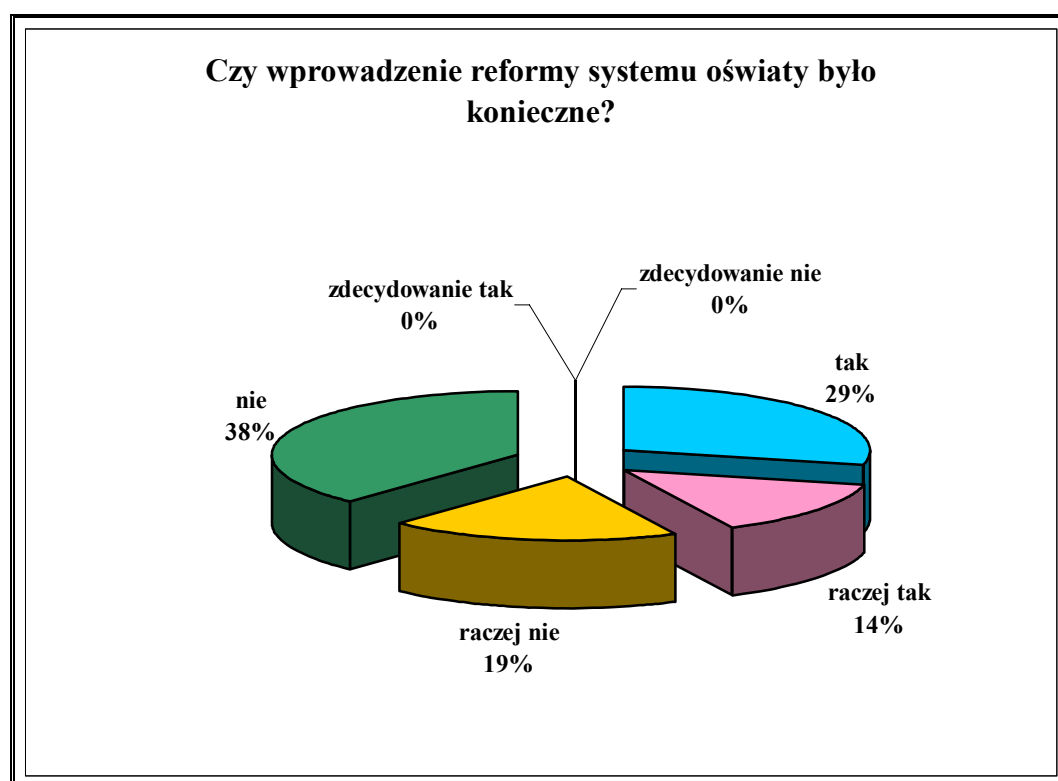
1. Czy reforma edukacyjna była konieczna?

Tabela 58: Konieczność wprowadzenia reformy w opinii nauczycieli

l.p.		N=21
1	zdecydowanie tak	0
2	tak	6
3	raczej tak	3
4	raczej nie	4
5	nie	8
6	zdecydowanie nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 39: Konieczność wprowadzenia reformy w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

Nauczyciele poddani badaniu wyrażają się w przeważającej części w sposób negatywny o konieczności wprowadzenie reformy systemu edukacji. Zdecydowana mniejszość opowiedziała się za koniecznością jej wprowadzenia.

W porównaniu z wypowiedziami dyrektorów szkół odpowiedzi rozkładają się w inny sposób.

Tabela 59: Porównanie odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli na temat konieczności wprowadzenia reformy

l.p.	Odpowiedzi dyrektorów	N=7	N=100%	Odpowiedzi nauczycieli	N=21	N=100%
1	zdecydowanie tak	0	0,0%	zdecydowanie tak	0	0,0%
2	tak	2	29,0%	tak	6	29,0%
3	raczej tak	4	57,0%	raczej tak	3	14,0%
4	raczej nie	1	14,0%	raczej nie	4	19,0%
5	nie	0	0,0%	nie	8	38,0%
6	zdecydowanie nie	0	0,0%	zdecydowanie nie	0	0,0%

Źródło: Opracowanie własne

Nauczyciele są najbliższej realizacji zmian wprowadzonych reformą oraz jej bezpośrednimi wykonawcami.

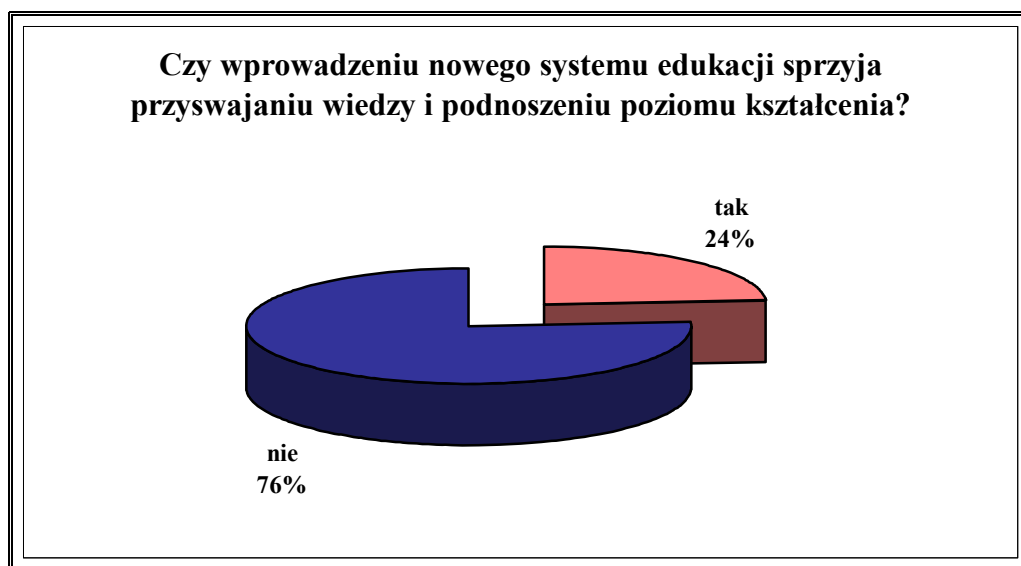
2. Czy wprowadzenie nowego systemu edukacji sprzyja przyswajaniu wiedzy i podnoszeniu poziomu kształcenia?

Tabela 60: Wpływ nowego systemu kształcenia na przyswajanie wiedzy i podnoszenie poziomu kształcenia

l.p.		N=21
1	tak	5
2	nie	16

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 40: Wpływ nowego systemu kształcenia na przyswajanie wiedzy i podnoszenie poziomu kształcenia



Źródło: Opracowanie własne

Według zdecydowanej większości opinii badanych nauczycieli nowy system edukacji nie sprzyja przyswajaniu wiedzy i podnoszeniu poziomu kształcenia. Nauczyciele są najbliżej procesu dydaktycznego i najbardziej trafnie mogą określić poziom przyswajania wiedzy.

Dyrektorzy zapytani o to samo odpowiedzieli inaczej. W tej grupie respondentów zdecydowana większość opowiedziała się za podniesieniem poziomu kształcenia.

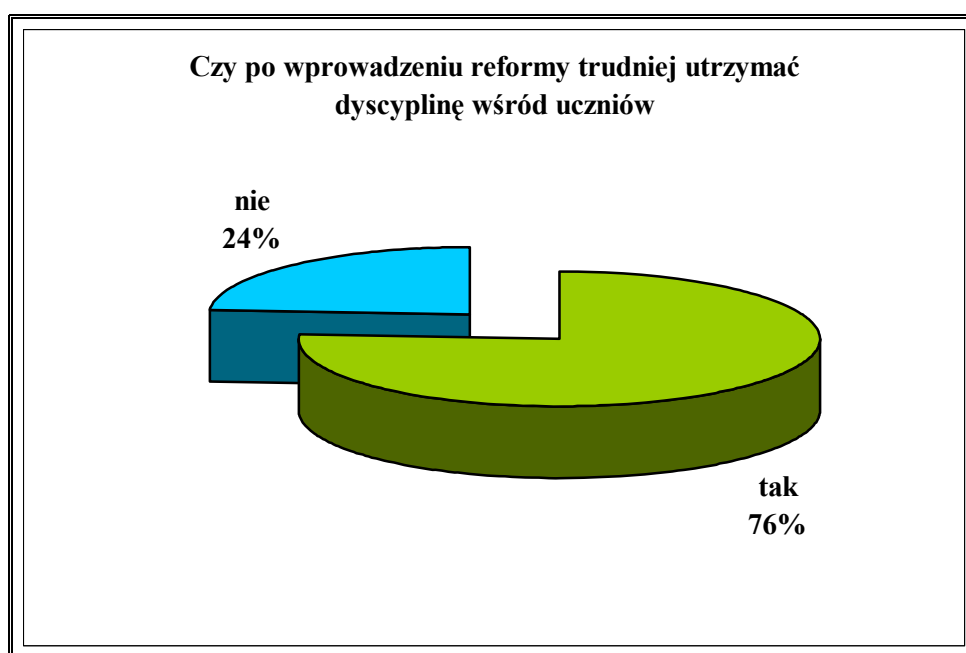
3. Czy po wprowadzeniu reformy trudniej utrzymać dyscyplinę wśród uczniów?

Tabela 61: Utrzymanie dyscypliny wśród uczniu po wprowadzeniu reformy

l.p.		N=21
1	tak	16
2	nie	5

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 41: Utrzymanie dyscypliny wśród uczniu po wprowadzeniu reformy



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość nauczycieli uważa, że po wprowadzeniu reformy trudniej utrzymać dyscyplinę wśród uczniów. Obowiązujące przepisy prawne nie dają narzędzi nauczycielowi, którymi mógłby on wprowadzić dyscyplinę wśród uczniów. Poza tym bardzo często, przy podejmowaniu jakichkolwiek działań, potrzebna jest zgoda rodziców. Ci z kolei nie zawsze widzą problem. Zdarza się również, że rodzice podważają autorytet nauczyciela w obecności dziecka.

4. Czy należy zlikwidować Kartę Nauczyciela

Tabela 62: Opinia nauczycieli o likwidacji Karty Nauczyciela

l.p.		N=21
1	tak	2
2	nie	19

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 42: Opinia nauczycieli o likwidacji Karty Nauczyciela



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość nauczycieli opowiada się za zostawieniem Karty Nauczyciela. Jest ona dokumentem prawnym, który zawiera obowiązki ale i uprawnienia nauczycieli. W każdym przypadku poproszono o uzasadnienie wyboru odpowiedzi. W przypadku odpowiedzi opowiadających się za zanieśieniem dokumentu argumentowano je w sposób następujący:

- ponieważ dokument ten zbyt mocno chroni nauczycieli niekompetentnych.

W przypadku odpowiedzi opowiadających się za zostawieniem aktu prawnego odnotowano następujące uzasadnienie:

- gwarantuje prawa nauczycielom,
- w jasny sposób określa zadania stawiane nauczycielom,
- gwarantuje przywileje socjalno – bytowe nauczycielom i stwarza ochronę zatrudnienia,
- specyfika zawodu wymaga odrębnych przepisów prawnych,
- chroni prawa nauczycieli, których nie gwarantuje ogólnie obowiązujące prawo pracy,
- zapewnia poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji w zawodzie,
- likwidacja Karty doprowadzi do całkowitej utraty autorytetu nauczyciela w środowisku,

- należy zachować przywileje zawodowe nauczycieli, rekompensujące uciążliwość pracy w tym zawodzie.

Na to samo pytanie zadane dyrektorom szkół otrzymano inny rozkład odpowiedzi.

Tabela 63: Porównanie opinii dyrektorów i nauczycieli na temat likwidacji Karty Nauczyciela

l.p.	Odpowiedzi dyrektorów	N=7	100,0%	Odpowiedzi nauczycieli	N=21	100,0%
1	tak	3	43%	tak	2	10%
2	nie	4	57%	nie	19	90%

Źródło: Opracowanie własne

Dyrektorzy w większości przypadków opowiedzieli się za zniesieniem Karty Nauczyciela w porównaniu z odpowiedziami nauczycieli. Dyrektorzy są pracodawcami zatrudniającymi nauczycieli, a dokument ten może ograniczać im właściwy dobór kadry. Natomiast nauczyciele są pracownikami i zależy im na jak najbardziej dogodnych warunkach pracy oraz ochronie zatrudnienia. Karta Nauczyciela chroni ich prawa, co nie zawsze przekłada się na właściwy dobór pracowników.

5. Pozytywne skutki wprowadzonej reformy edukacyjnej:

- swoboda w wyborze programów i podręczników,
- zbliżenie do zachodniego systemu oświaty,
- obiektywna ocena uczniów poprzez sprawdziany na poszczególnych szczeblach edukacyjnych,
- ułatwienie dostępności do informacji komputerowej,
- zmiana programów nauczania, wprowadzenie ścieżek edukacyjnych,
- programy autorskie tworzone przez nauczycieli,
- zwiększone ukierunkowanie zainteresowań młodzieży.

6. Negatywne skutki reformy:

- niewłaściwy moment przejścia dziecka do szkoły gimnazjalnej,
- zbyt wczesne „wchodzenie w dorosłość”, co powoduje duże rozluźnienie w sferze moralnej,

- obniżenie poziomu kształcenia młodzieży, dyscypliny,
- duże problemy z utrzymaniem dyscypliny,
- lekceważenie obowiązku szkolnego przez uczniów,
- panująca swoboda obyczajów wśród młodzieży,
- zwiększające się problemy wychowawcze,
- uczniowie klas szóstych szkoły podstawowej czują się „dorośli”, ponieważ kończą podstawówkę,
- zwiększenie biurokracji w zawodzie nauczyciela – wypełnianie na „życzenie” kuratorium oświaty ankiet, lub innych dokumentów zupełnie zbędnych nauczycielowi bądź placówce szkolnej,
- nauczyciel poświęca więcej czasu sprawozdawczości a nie nauczaniu,
- pokonywanie poszczególnych stopni awansu zawodowego,
- brak w szkole podstawowej przedmiotu – geografia,
- niski poziom kształcenia,
- rozbieżność toku nauczania na trzy etapy, z których każdy wymaga najpierw dłuższego poznawania ucznia,
- połączenie przedmiotów w bloki przedmiotowe np. przyroda,
- powtarzanie tych samych treści na kolejnych etapach nie sprzyja pogłębianiu wiedzy,
- uczenie pod „testy”,
- zbyt krótki czas nauki w szkołach średnich,
- skrócenie czasu nauki w szkołach podstawowych,
- mała ilość techniki, muzyki i plastyki,
- wprowadzenie sprawdzianów w klasach szóstych,
- „wyścig szczurów” od najmłodszych lat szkolnych podyktowany chęcią dostania się do lepszego gimnazjum a później szkoły średniej,
- przeciążenie programów nauczania treściami, których nie sposób realizować bez selekcji ze względu na ograniczenia czasowe.

II. OCENA SYTUACJI PRZED I PO REFORMIE

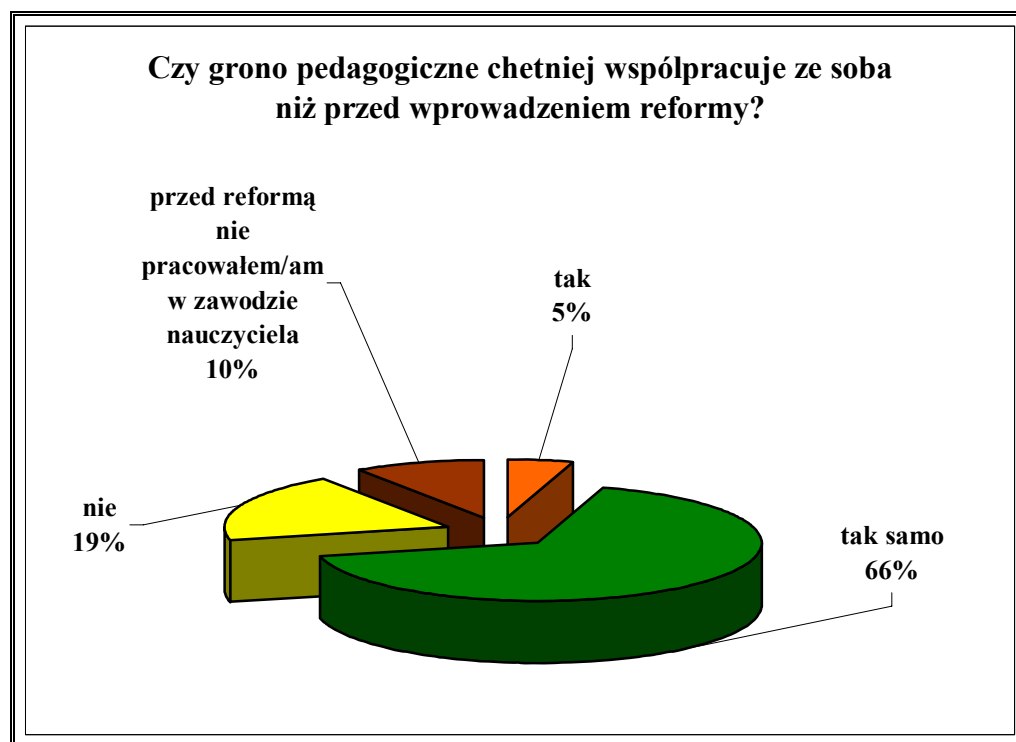
1. Czy grono pedagogiczne chętniej współpracuje ze sobą niż przed wprowadzeniem reformy?

Tabela 64: Współpraca grona pedagogicznego po wprowadzeniu reformy

l.p.		N=21
1	tak	1
2	tak samo	14
3	nie	4
4	przed reformą nie pracowałem/am w zawodzie nauczyciela	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 43: Współpraca grona pedagogicznego po wprowadzeniu reformy



Źródło: Opracowanie własne

Największy odsetek pytaných nauczycieli twierdzi, iż współpraca w gronie pedagogicznym się nie zmieniła. Niewielka liczba poddanych badaniu nauczycieli przyznaje, że grono pedagogiczne nie współpracuje chętniej po wprowadzeniu reformy.

Najmniejsza ilość twierdzi, że współpraca jest lepsza po wprowadzeniu reformy. Natomiast brak wypowiedzi na ten temat charakteryzuje nauczycieli nie pracujących w szkole przed wprowadzeniem reformy.

Współpraca grona pedagogicznego jest ważna, gdyż wpływa na pracę szkoły.

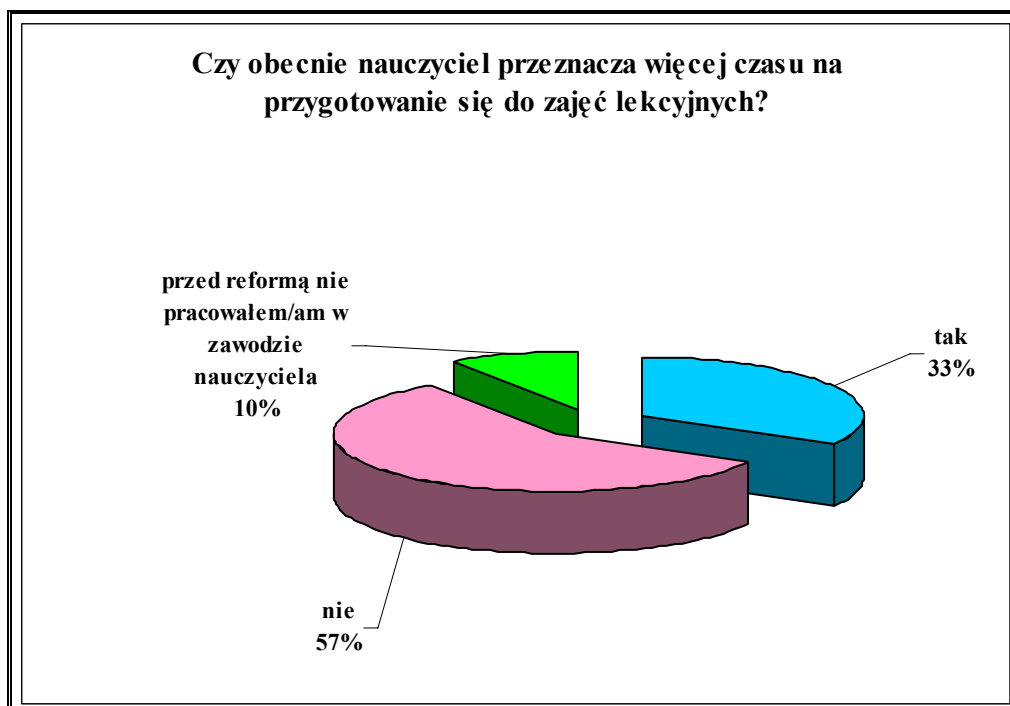
2. Czy obecnie nauczyciel przeznaczą więcej czasu na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych ?

Tabela 65: Przygotowanie do zajęć po wprowadzeniu reformy w opinii nauczycieli

l.p.		N=21
1	tak	7
2	nie	12
3	przed reformą nie pracowałem/am w zawodzie nauczyciela	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 44: Przygotowanie do zajęć po wprowadzeniu reformy w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

Nauczyciele w większości nie są zmuszeni do poświęcania większej ilości czasu w przygotowaniu się do zajęć lekcyjnych. Ci którzy to robią podają tego następujące powody:

- wymagają tego program tematyka lekcji,
- ze względu na zwiększoną biurokrację,
- istnieje więcej możliwości,
- nauczają kilku przedmiotów.

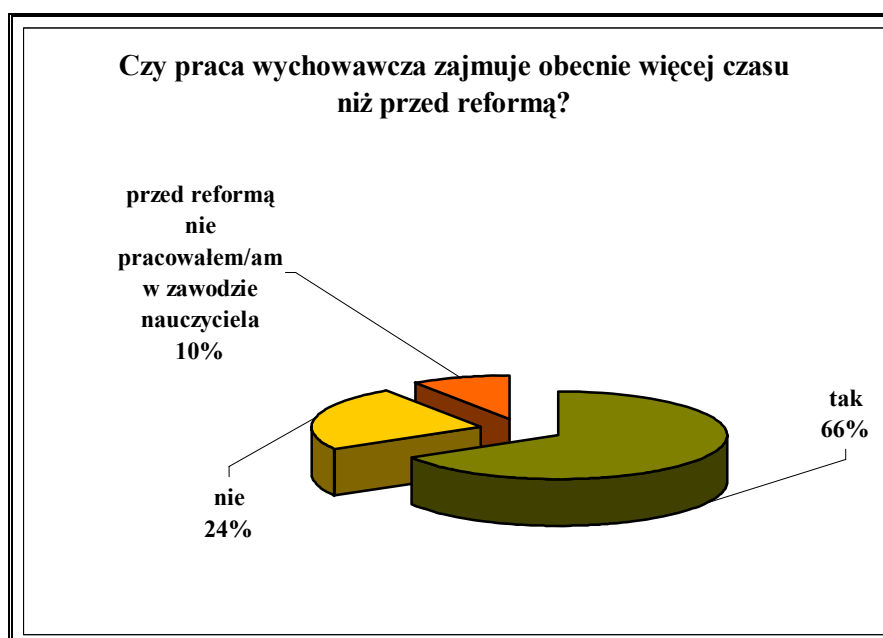
3. Czy praca wychowawcza zajmuje obecnie więcej czasu niż przed reformą?

Tabela 66: Praca wychowawcza po wprowadzeniu reformy

l.p.		N=21
1	tak	14
2	nie	5
3	przed reformą nie pracowałem/am w zawodzie nauczyciela	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 45: Praca wychowawcza po wprowadzeniu reformy



Źródło: Opracowanie własne

Odpowiedzi na to pytanie rozkładają się odwrotnie niż w odpowiedzi w pytaniu poprzednim. Zdecydowana większość nauczycieli deklaruje, że praca wychowawcza zajmuje im więcej czasu obecnie niż miało to miejsce przed reformą. Nauczycieli wypowiadających się w ten sposób poproszono o uzasadnienie odpowiedzi i zebrano następujące informacje:

- dzieci są wychowywane w sposób „beztresowy”, coraz częściej uczniowie zachowują się w sposób bezczelny, są niezdyscyplinowani, sprawiają coraz więcej problemów wychowawczych,
- większa ilość problemów wychowawczych, błędy wychowawcze rodziców,
- dzieci borykają się z problemami, w rozwiązywaniu których musi pomóc nauczyciel,
- zbyt duża liczba sporządzanych i wypełnianych dokumentów,
- gorsza sytuacja rodzinna uczniów (nie tylko materialna), stwarzająca sytuacje wymagające często interwencji wychowawczej.
- postępująca pauperyzacja środowiska (domów rodzinnych uczniów) nasila zjawiska patologii społecznej mających wpływ na postawy uczniów.

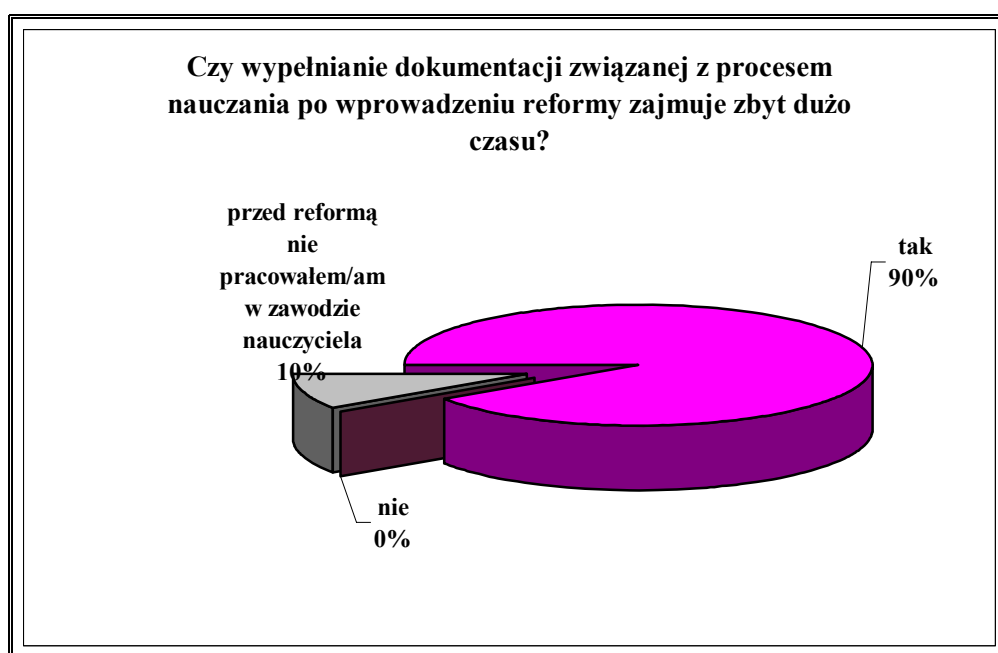
4. Czy wypełnianie dokumentacji związanej z procesem nauczania po wprowadzeniu reformy zajmuje zbyt dużo czasu?

Tabela 67: Czas związany z wypełnianiem dokumentacji po wprowadzeniu reformy

l.p.		N=21
1	tak	19
2	nie	0
3	przed reformą nie pracowałem/am w zawodzie nauczyciela	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 46: Czas związany z wypełnianiem dokumentacji po wprowadzeniu reformy



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy poddani badaniom nauczyciele zgodnie twierdzą, że dokumentacja związana z procesem nauczania po wprowadzeniu reformy zajmuje zbyt dużo czasu. Duża liczba dokumentów może spowodować oddalenie nauczyciela od procesu dydaktycznego.

III. AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELI

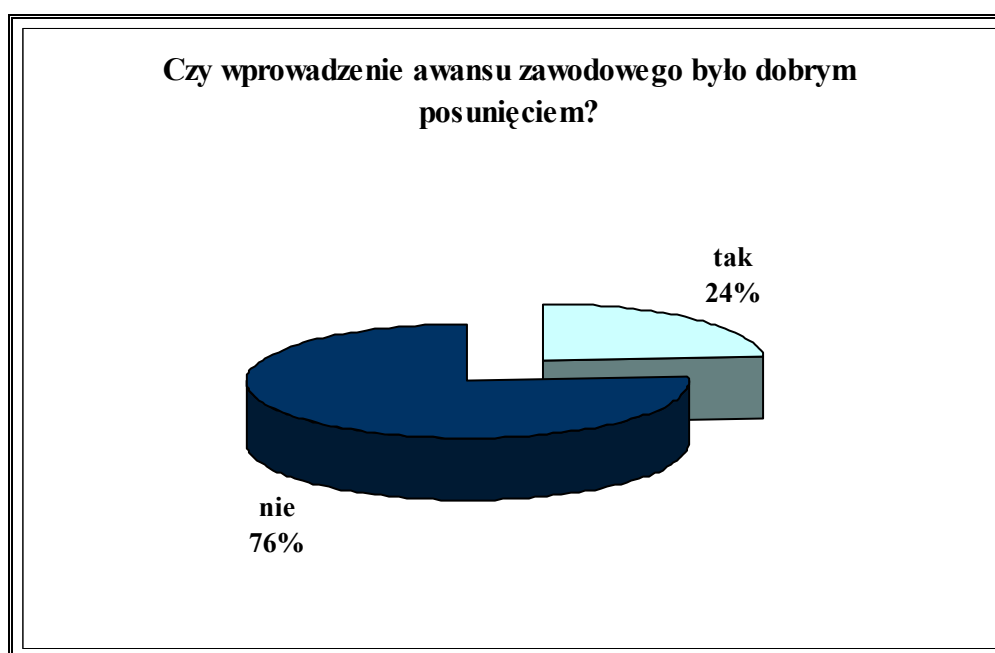
1. Czy wprowadzenie awansu zawodowego nauczycieli było dobrym posunięciem?

Tabela 68: Opinia nauczycieli na temat wprowadzenia awansu zawodowego

l.p.		N=21
1	tak	5
2	nie	16

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 47: Opinia nauczycieli na temat wprowadzenia awansu zawodowego



Źródło: Opracowanie własne

Awans zawodowy nauczycieli nie był dobrym posunięciem – tak twierdzi większość badanych nauczycieli. Tylko niewielki odsetek nauczycieli wypowiedziało się za słusnością wprowadzenia awansu zawodowego nauczycieli. Respondenci odpowiadający negatywnie uzasadnili swoje odpowiedzi w sposób następujący:

- biurokracja, która nie wpływa na jakość uczenia ani nie motywuje nauczycieli do sensownego rozwoju – kształcenie dla „papierka”,
- w wyniku dużej ilości zbieranych dokumentów, które nie służą podniesieniu poziomu kształcenia, uczeń znalazł się na szarym końcu, dla niego zabrakło po prostu czasu,
- dokumentacja tworzona pod kątem awansu nie przekłada się na kwalifikacje i przydatność,
- czas poświęcony pracy nad awansem jest czasem straconym, a można by go poświęcić uczniom,
- nauczyciel skupia się na celu jaki chce osiągnąć, zdarza się że uczeń jest „środkiem” do celu, a nie podmiotem działań,
- bywają nauczyciele, którzy robią bardzo wiele, a nie potrafią „ładnie” dokumentować osiągnięć, przez co nie awansują i są tacy, którzy nie robią nic a pięknie piszą i pną się w górę – to dyrektorzy powinni decydować o awansie,
- awans zawodowy sprowadza się do gromadzenia zaświadczeń,

- zdarza się, że nauczyciele uczestniczą w kursach i warsztatach (płatnych), których głównym celem jest promocja książek a efektem końcowym jest zaświadczenie,
- zbyt niska pensja nauczyciela stażysty i kontraktowego,
- zła forma awansu zawodowego,
- podejmowanie zadań przez nauczyciela tylko dla papierka a nie z własnej inicjatywy – wprowadza niezdrową konkurencję.

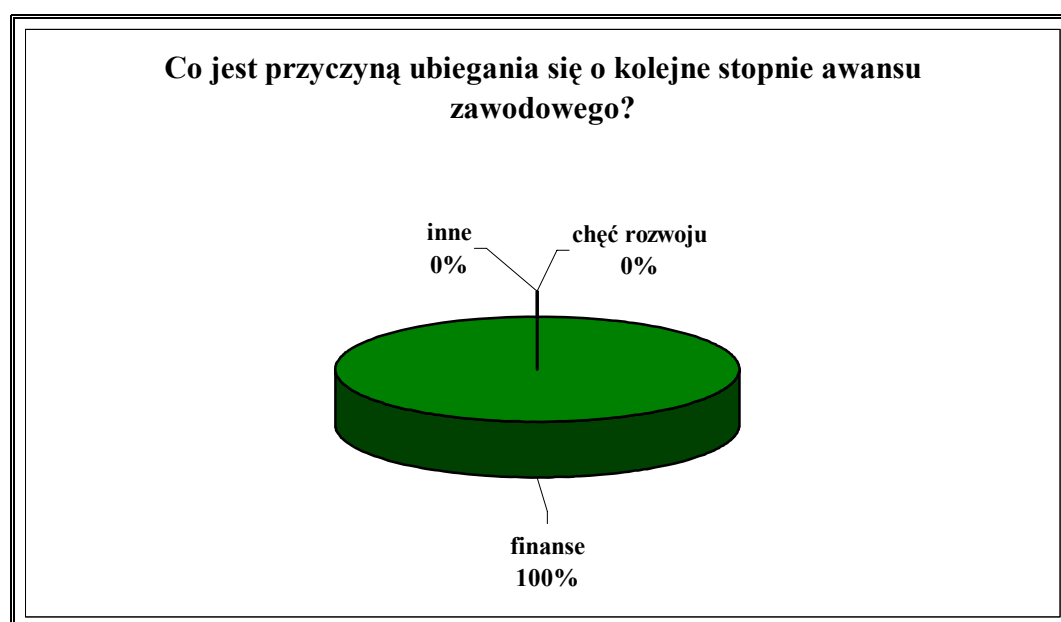
2. Co jest przyczyną ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego?

Tabela 69: Przyczyny ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego w opinii nauczycieli

l.p.		N=21
1	finanse	21
2	chęć rozwoju	0
3	inne	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 48: Przyczyny ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

W tym przypadku nauczyciele są zgodni co do tego, że przyczyną ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego są finanse. W związku z wyrażaniem wielu negatywnych opinii na temat awansu zawodowego w pytaniu poprzednim, odpowiedzi na to pytanie obrazują całość.

3. Ocena procedura awansu zawodowego nauczycieli

a) elementy oceniane pozytywnie:

- stawiane wymagania pobudzają do większej aktywności,
- doskonalenie swojego warsztatu pracy,
- możliwości ustawicznego kształcenia i rozwoju,
- uczestnictwo nauczyciela mianowanego w rozmowie kwalifikacyjnej z ekspertami,
- wielu nauczycieli pracuje efektywniej, aby awansować,
- uświadomienie sobie ogromu wykonywanej pracy w ramach nauczania i wychowania uczniów oraz pedagogizacji rodziców,
- korzyść finansowa,
- nauczyciele prowadzą społeczne kółka zainteresowań.

b) elementy oceniane negatywnie:

- zbyt duża biurokracja,
- tworzenie niepotrzebnych dokumentów,
- poniżające zbieranie zaświadczeń,
- skupianie się na pracy papierkowej, a nie na pracy dydaktycznej i dobru ucznia,
- wielu nauczycieli przystępuje do awansu zawodowego ze względu na finanse,
- komisja decyduje o awansie nauczyciela tylko na podstawie zawartości złożonejteczki i krótkiej rozmowy,
- kontrolowane są tylko sprawozdania bez jakichkolwiek odniesień do konkretnej pracy,
- konieczność zbierania podpisów poświadczających wykonane zadania,
- teczka awansu – zbędna, ogrom pracy,
- obejmuje tylko okres pracy nauczyciela w czasie trwania stażu,
- zmiana zasad uzyskiwania awansu w okresie stażu,
- zbyt duża przerwa dla nauczyciela kontraktowego oczekującego na rozpoczęcie awansu zawodowego na nauczyciela mianowanego (2 lata) – z kolei zbyt mały

odstęp dla nauczyciela ubiegającego się o awans na nauczyciela dyplomowanego (1 rok).

IV. OBOWIĄZKI ZAWODOWE

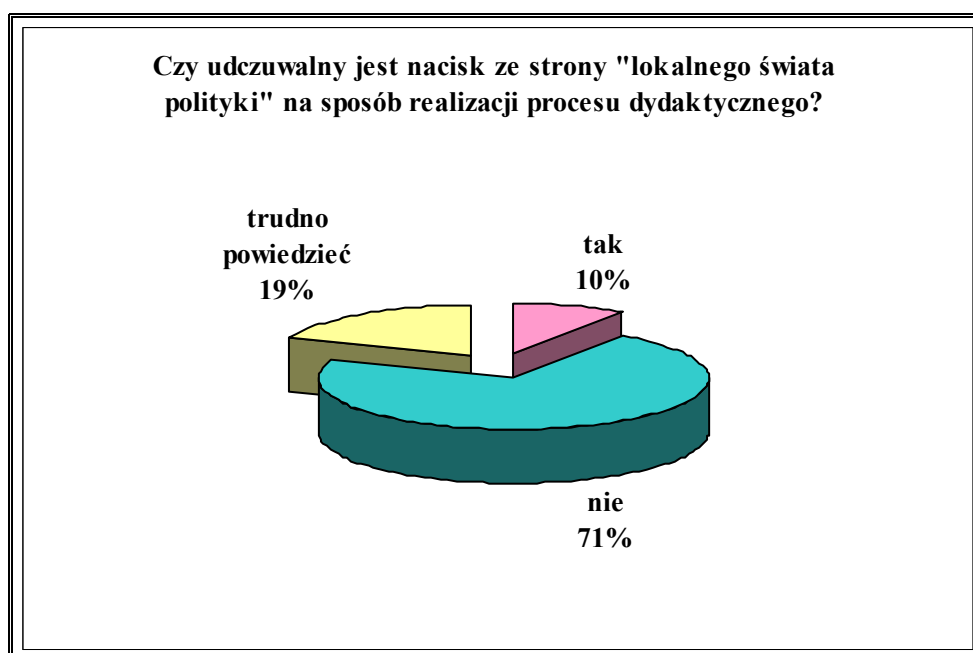
1. Czy odczuwa się nacisk ze strony „lokalnego świata polityki” na sposób realizacji procesu dydaktycznego?

Tabela 70: Opina nauczycieli na temat nacisków ze strony „lokalnego świata polityki”

l.p.		N=21
1	tak	2
2	nie	4
3	trudno powiedzieć	15

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 49: Opina nauczycieli na temat nacisków ze strony „lokalnego świata polityki”



Źródło: Opracowanie własne

Większość nauczycieli badanych nie odczuwa nacisku z „lokalnego świata polityki” na sposób realizacji procesu dydaktycznego. Ci, którzy wypowiedzieli się, że go odczuwają, uzupełnili swoje odpowiedzi o następujące stwierdzenie:

- owe naciski polegają na stawianiu wymagań organizowania zbyt wielu imprez „pokazowych”, co niekorzystnie odbija się na systematyczności nauczania.

Niewielki odsetek nauczycieli miał również trudności z określeniem obecności takich nacisków.

Należy wnioskować zatem, że owe naciski z „lokalnego świata polityki” mają miejsce, choć nie w przeważającej ilości. W sytuacjach, w których występują mają odbicie na realizacji procesu dydaktycznego.

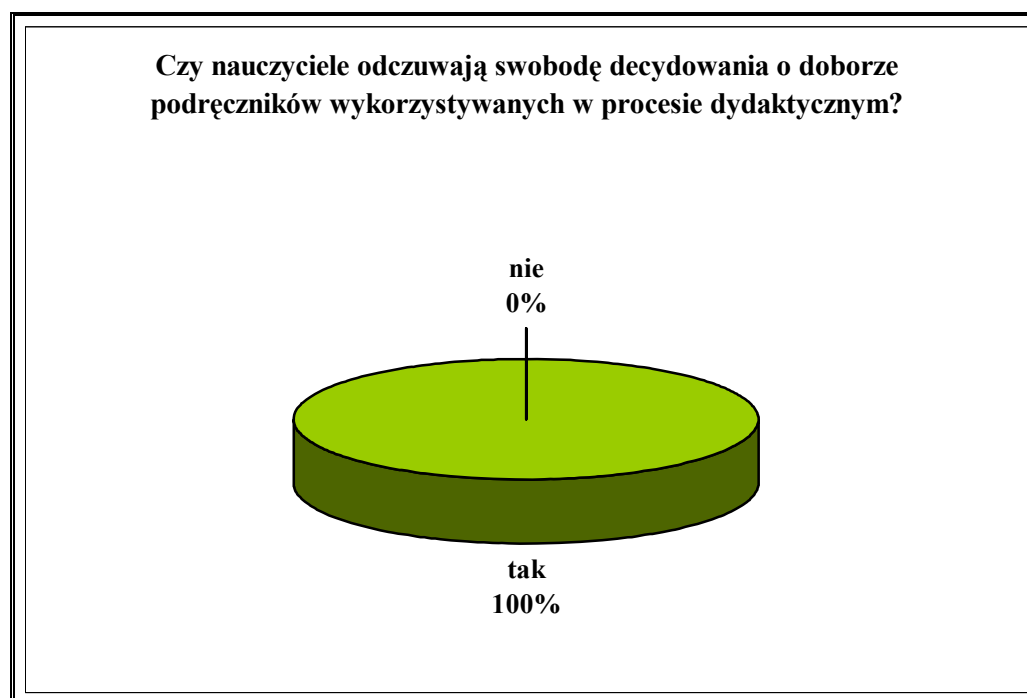
2. Czy nauczyciel odczuwa swobodę decydowania o doborze podręczników wykorzystywanych w procesie dydaktycznym?

Tabela 71: Swoboda decydowania o doborze podręczników w opinii nauczycieli

l.p.		N=21
1	tak	21
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 50: Swoboda decydowania o doborze podręczników w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy nauczyciele poddani badaniu w pełni odczuwają swobodę decydowania o doborze podręczników wykorzystywanych w procesie dydaktycznym. To samo pytanie zadane dyrektorom również wykazało ten sam rozkład odpowiedzi.

Tabela 72: Porównanie opinii nauczycieli i dyrektorów na temat swobody doboru podręczników

l.p.	odpowiedzi nauczycieli	N=21	odpowiedzi dyrektorów	N=7
1	tak	21	tak	7
2	nie	0	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Zarówno dyrektorzy szkół jak i nauczyciele poddani badaniu odczuwają swobodę decydowania o doborze podręczników.

Należy zastanowić się, czy taka swoboda w dobie zubożenia społeczeństwa jest czymś właściwym. Czy nie należy wypracować mechanizmu ograniczającego do pewnego stopnia taką swobodę. Brak ograniczenia może stwarzać możliwości korzystania z różnego rodzaju profitów oferowanych przez wydawnictwa przedstawiające oferty podręczników.

Ponadto, podręczniki w klasach I-III szkoły podstawowej stanowią jednocześnie tzw. karty pracy w których uczniowie piszą, zatem przekazanie ich następnym rocznikom jest niemożliwe. Koszt książek jest bardzo wysoki, niejednokrotnie zbyt wysoki. Wiele rodzin nie stać na kupno podręczników dla dzieci. Należy wziąć pod uwagę, że nauczyciel ma prawo zmiany podręcznika praktycznie w każdym momencie, co stanowi bardzo duże obciążenie dla budżetu rodziny ucznia.

3. Czy nauczyciel czuje się osobą w pełni samodzielną i odpowiedzialną za realizowany program nauczania?

Tabela 73: Opinia nauczycieli o swobodzie realizowania programu nauczania

l.p.		N=21
1	tak	21
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Każdy z odpowiadających nauczycieli czuje się w pełni samodzielny i odpowiedzialny za realizowany program nauczania. To nauczyciel decyduje o wyborze programu nauczania i sposobie jego realizacji.

Wykres 51: Opinia nauczycieli o swobodzie realizowania programu nauczania



Źródło: Opracowanie własne

4. Jak układa się współpraca z rodzicami?

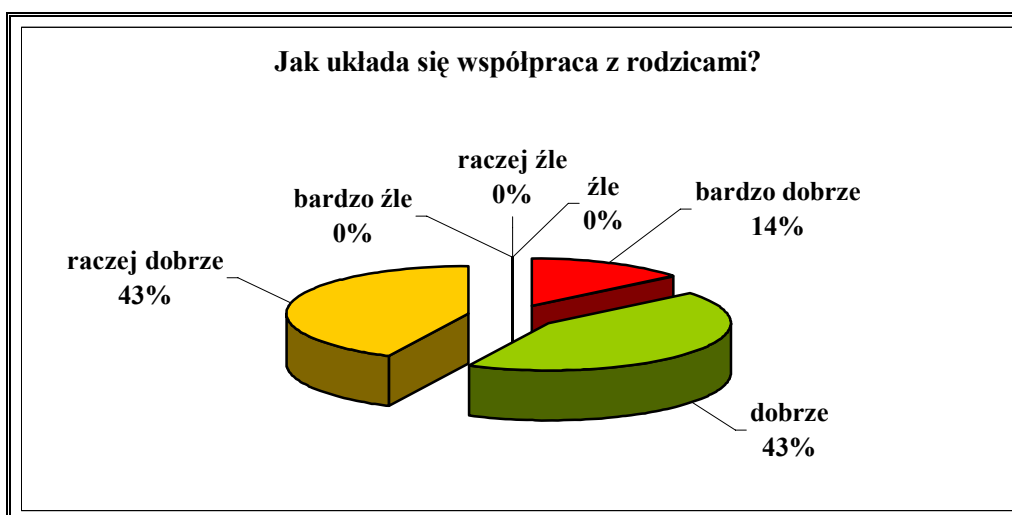
Tabela 74: Współpraca z rodzicami w opinii nauczycieli

l.p.		N=21
1	bardzo dobrze	3
2	dobrze	9
3	raczej dobrze	9
4	raczej źle	0
5	źle	0
6	bardzo źle	0

Źródło: Opracowanie własne

Odpowiedzi wszystkich nauczycieli mieszczą się w odpowiedziach pozytywnych i rozkładają się od bardzo dobrych do raczej dobrych. Nauczyciele badani są wychowawcami uczniów klas szóstych. Współpraca z rodzicami stanowi ważny element procesu dydaktyczno – wychowawczego.

Wykres 52: Współpraca z rodzicami w opinii nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

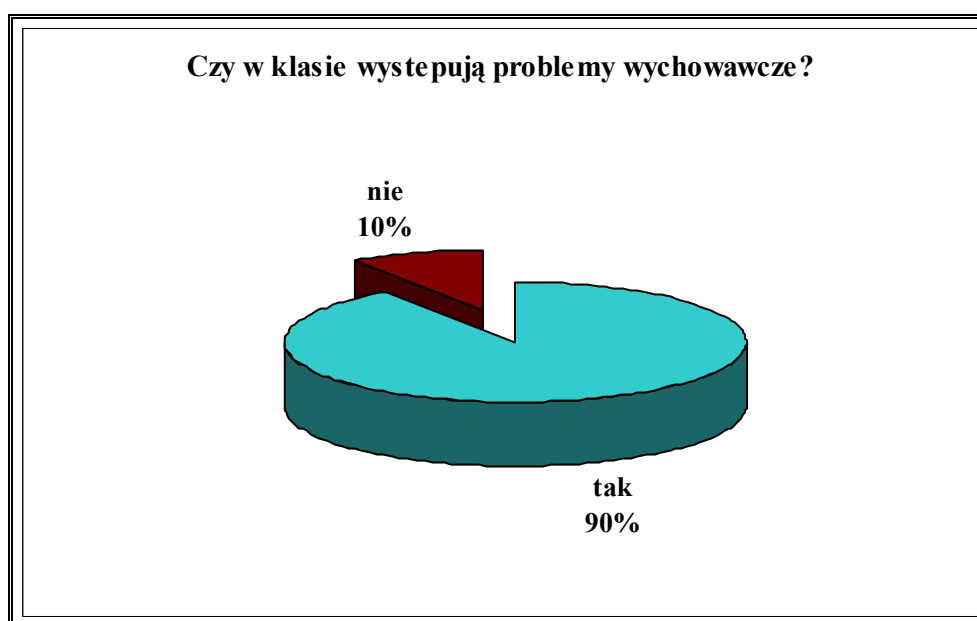
5. Czy w klasie występują problemy wychowawcze?

Tabela 75: Występowanie problemów wychowawczych na tle klasy

l.p.		N=21
1	tak	19
2	nie	2

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 53: Występowanie problemów wychowawczych na tle klasy



Źródło: Opracowanie własne

Tylko dwóch nauczycieli zadeklarowało brak problemów wychowawczych w klasie. Respondentów zaznaczających odpowiedź twierdzącą poproszono o wymienienie, jakiego typu są to problemy. Uzyskano następujące odpowiedzi:

- związane z sytuacją rodzinną uczniów,
- agresja wśród uczniów,
- niezdyscyplinowanie i nieodpowiedzialność,
- nietolerancja,
- wagary,
- lekceważący stosunek do obowiązku szkolnego,
- niezdrowa rywalizacja w zakresie posiadania zamożności, mody, wyników w nauce,
- źle rozumiana przebojowość i kreatywność,
- uzależnienie od komputera,
- nadpobudliwość psychoruchowa, nerwice,
- brak zaangażowania w pracę na rzecz szkoły i klasy.

Przedstawione zjawiska zostały odnotowane w następującej liczbie przypadków:

Tabela 76: Rodzaje problemów wychowawczych w opinii nauczycieli

l.p.		możliwość wyboru kilku odpowiedzi
1	związane z sytuacją rodzinną uczniów	3
2	agresja wśród uczniów	15
3	niezdyscyplinowanie i nieodpowiedzialność	7
4	nietolerancja	2
5	wagary	8
6	lekceważący stosunek do obowiązku szkolnego	5
7	niezdrowa rywalizacja w zakresie posiadania zamożności, mody, wyników w nauce	7
8	źle rozumiana przebojowość i kreatywność	3
9	uzależnienie od komputera	1
10	nadpobudliwość psychoruchowa, nerwice	2
11	brak zaangażowania w pracę na rzecz szkoły i klasy	2

Najwięcej przypadków przypada na agresję wśród uczniów. Przysparza ona najwięcej problemów.

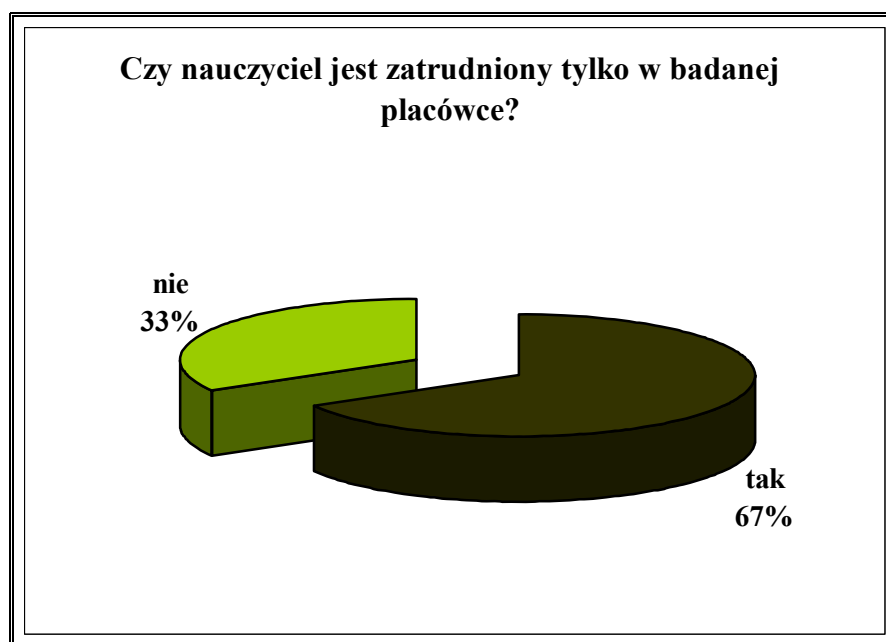
6. Czy zatrudnienie nauczyciela odnosi się tylko do placówki badanej?

Tabela 77: Liczba miejsc zatrudnienia nauczycieli

l.p.		N=21
1	tak	14
2	nie	7

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 54: Liczba miejsc zatrudnienia nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość nauczycieli zatrudniona jest tylko w placówce badanej. Jest to ważne ze względu na pracę z uczniami, która niejednokrotnie nie powinna ograniczać się tylko do zajęć lekcyjnych.

V. OFERTA SZKOŁY

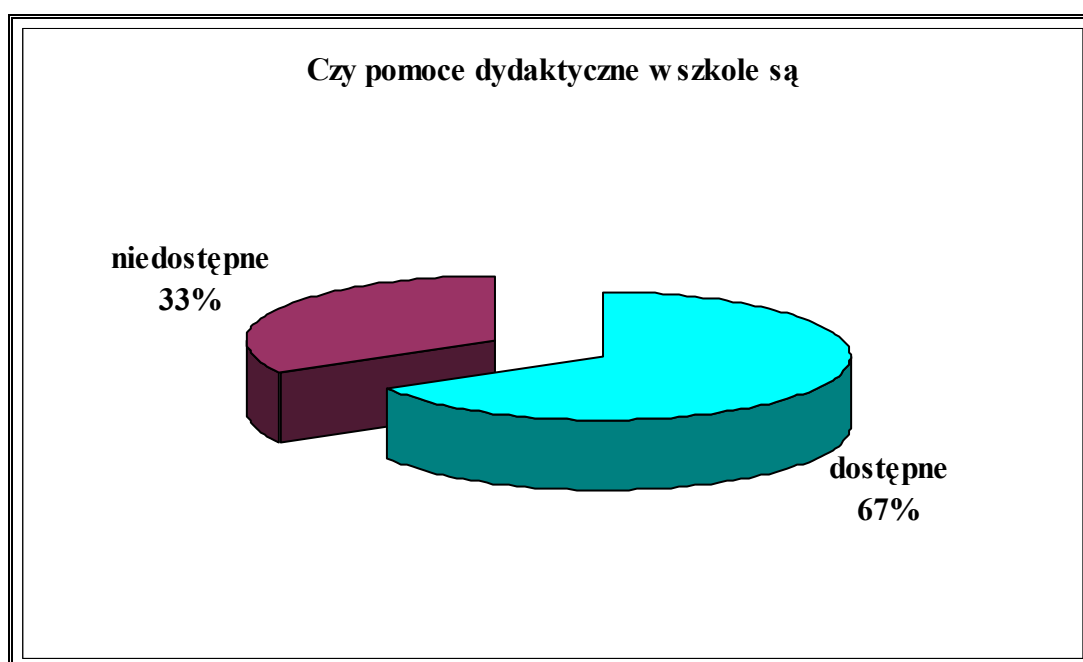
1. Czy pomoce dydaktyczne w szkole są:

Tabela 78: Dostępność pomocy dydaktycznych w szkole

l.p.		N=21
1	dostępne	14
2	niedostępne	7

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 55: Dostępność pomocy dydaktycznych w szkole



Źródło: Opracowanie własne

Większość nauczycieli deklaruje dostępność pomocy dydaktycznych w szkole. Zaznaczenie wypowiedzi oznaczającej niedostępność pomocy dydaktycznych uzyskała uzupełnienie o podanie pomocy brakujących. Wymieniano następujące:

- słowniki,
- mapy,
- telewizor,
- komputer,
- pomoce do pracowni przyrodniczej,
- pomoce dydaktyczne do nauczania matematyki,
- nowoczesny sprzęt audiowizualny,
- plansze edukacyjne z poszczególnych przedmiotów.

2. O jakie pomoce dydaktyczne szkoła mogłaby poszerzyć swoją ofertę?

W odpowiedziach na to pytanie uzyskano następujący katalog pomocy dydaktycznych, który powinien znaleźć się w szkołach:

- dodatkowe godziny języków obcych,
- zwiększona ilość sprzętu audiowizualnego,

- komputer w każdej sali lekcyjnej,
- programy komputerowe,
- gry edukacyjne,
- pomoce do nauki plastyki i muzyki,
- filmy edukacyjne,
- uaktualnianie pomocy dydaktycznych, tzn. zakup pojawiających się nowości na rynku w tej dziedzinie,
- zakup ciekawszych pomocy dydaktycznych,
- pomoce do nauki języków obcych,
- modele anatomiczne, mikroskopy, mapy, atlasy, słowniki.

Przy wykorzystaniu takich pomocy dydaktycznych, proces nauczania stałby się na pewno ciekawszy dla ucznia i bardziej zachęcający do zdobywania wiedzy.

3. Jak często są organizowane wyjścia pozaszkolne dla uczniów?

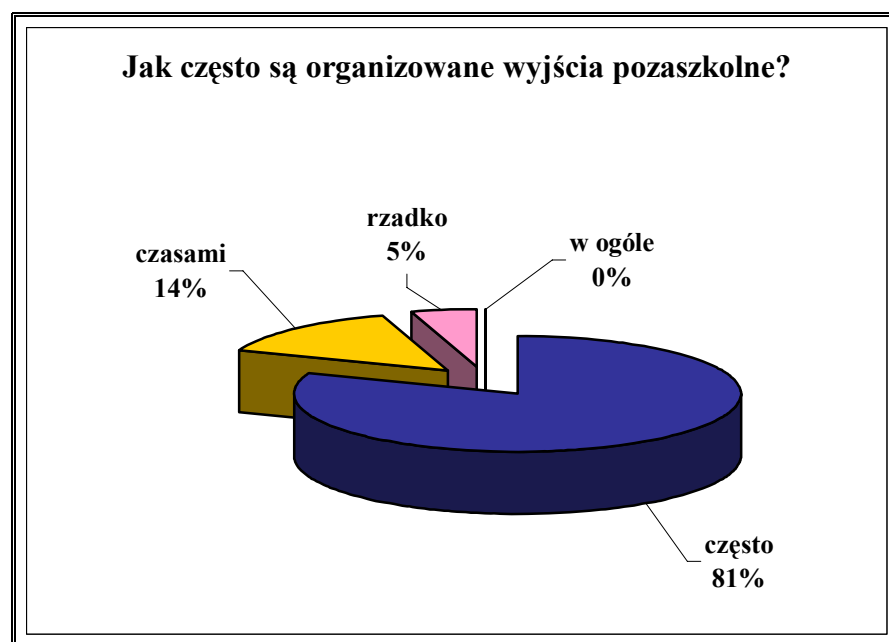
Tabela 79: Częstotliwość wyjść pozaszkolnych uczniów

l.p.		N=21
1	często	17
2	czasami	3
3	rzadko	1
4	w ogóle	0

Źródło: Opracowanie własne

W zdecydowanej większości nauczyciele deklarują częste wyjścia pozaszkolne. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest awans zawodowy, gdzie liczy się każdy dokument potwierdzający jakiekolwiek działanie. Należy zwrócić również uwagę, że przy częstych wyjściach pozaszkolnych zostaje zachwiana właściwa realizacja procesu dydaktycznego. Ponadto wiąże się to z kosztami ponoszonymi w większości przypadków przez rodziny uczniów, co może stanowić nadwężenie ich budżetów domowych. Z drugiej zaś strony uczeń, który nie uczestniczy w wyjściu pozaszkolnym może napotkać na przykrości.

Wykres 56: Częstotliwość wyjść pozaszkolnych uczniów



Źródło: Opracowanie własne

3.1.4. ANALIZA ANKIET SKIEROWANYCH DO UCZNIÓW

Charakterystyka badanej grupy

1. Płeć

Tabela 80: Płeć uczniów

l.p.		N=185
1	uczeń	94
2	uczennica	91

Źródło: Opracowanie własne

2. Matka

Tabela 81: Wykształcenie matki

l.p.		N=185
1	wyższe (mgr; licencjat)	40
2	średnie	72
3	zasadnicze zawodowe	68
4	podstawowe	5

Źródło: Opracowanie własne

3. Ojciec

Tabela 82: Wykształcenie ojca

l.p.		N=185
1	wyższe (mgr; licencjat)	35
2	średnie	60
3	zasadnicze zawodowe	87
4	podstawowe	3

Źródło: Opracowanie własne

1. STOSUNEK DO OBOWIĄZKU EDUKACJI/KLASY/WYCHOWAWCY

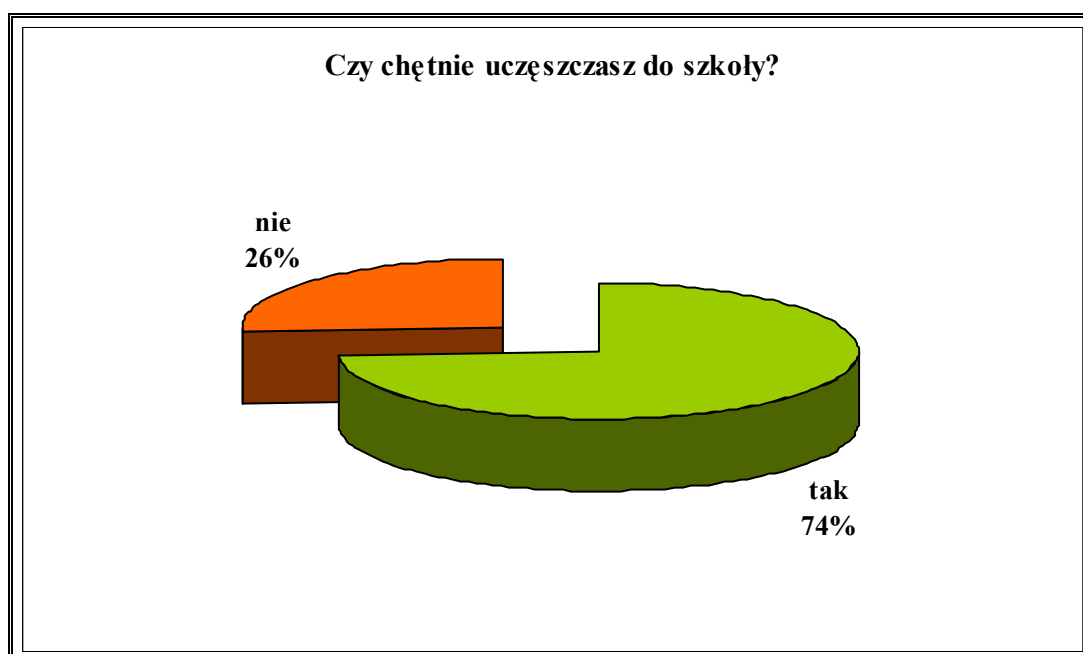
1. Czy chętnie uczęszczasz do szkoły?

Tabela 83: Uczęszczanie do szkoły w opinii uczniów

l.p.		N=185
1	tak	137
2	nie	48

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 57: Uczęszczanie do szkoły w opinii uczniów



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych uczniów deklaruje chęć uczęszczania do szkoły. Ci, którzy wypowiedzieli się negatywnie uzupełnili swoje odpowiedzi następującymi uzasadnieniami:

- brak sympatii do niektórych przedmiotów np. matematyki, wychowania fizycznego, przyrody, muzyki,
- zbyt długi czas przebywania w szkole,
- brak chęci do nauki,
- brak przydatności wiedzy z poszczególnych przedmiotów,

- brak zrozumienia niektórych partii materiału,
- zbyt szybkie tempo realizowanego materiału,
- nieprzychylna postawa niektórych nauczycieli,
- zbyt duże ilości materiału zadawanego do domu,
- za mało czasu poświęconego na rozmowy o życiu i wychowaniu,
- nieciekawa forma prowadzonych lekcji.

Rozkład odpowiedzi w poszczególnych szkołach jest bardzo podobny. Te same typy odpowiedzi występują w poszczególnych szkołach.

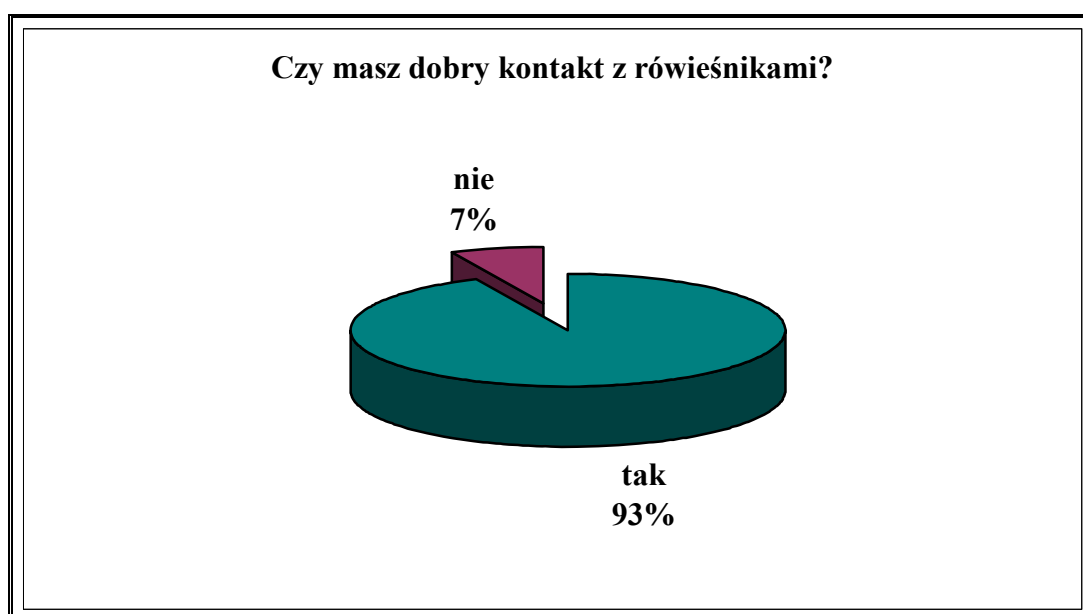
2. Czy masz dobry kontakt z rówieśnikami?

Tabela 84: Kontakt z rówieśnikami w opinii uczniów

l.p.		N=185
1	tak	172
2	nie	13

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 58: Kontakt z rówieśnikami w opinii uczniów



Źródło: Opracowanie własne

Tylko niewielki odsetek uczniów deklaruje złe kontakty z rówieśnikami. Zdecydowana większość opowiada się za poprawnymi kontaktami z rówieśnikami. Stanowi to bardzo pozytywną cechę, gdyż poprawne stosunki w grupie mogą przełożyć się na inne zachowania typu agresja, przemoc. Pomimo tak pozytywnej wypowiedzi, w odpowiedziach nauczycieli na temat problemów wychowawczych aż w 15 przypadkach na 21 pojawiło się zjawisko agresji wśród uczniów.

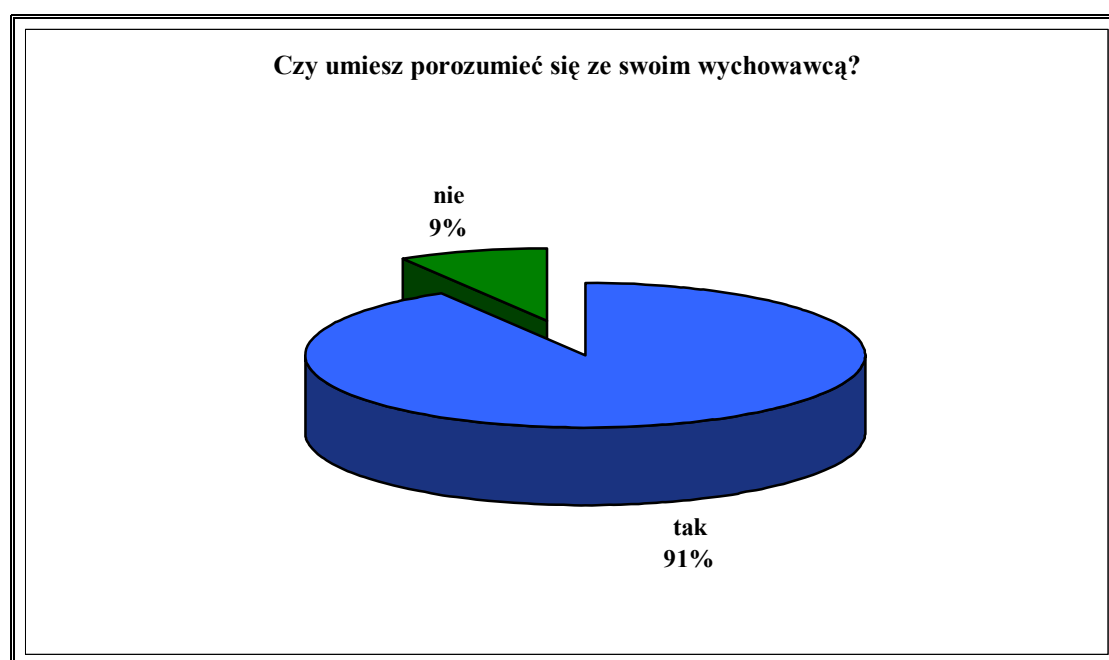
3. Czy umiesz porozumieć się ze swoim wychowawcą?

Tabela 85: Relacje w opinii uczniów z wychowawcami

l.p.		N=185
1	tak	169
2	nie	16

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 59: Relacje w opinii uczniów z wychowawcami



Źródło: Opracowanie własne

Tylko 9% uczniów deklaruje złą współpracę ze swoim wychowawcą, natomiast zdecydowana większość opowiada się za umiejętnością porozumienia się. Jest to

niezwykle ważne, gdyż dobre relacje pomiędzy wychowawcą a wychowankami mogą mieć wpływ na rozwiązywanie problemów występujących wśród uczniów.

II. PROBLEMY SZKOLNE

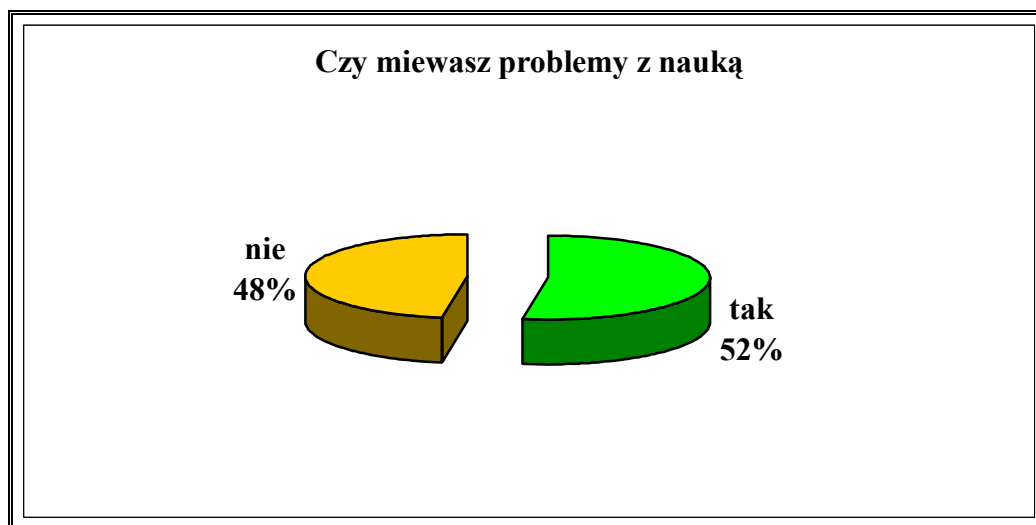
1. Czy miewasz problemy z nauką?

Tabela 86: Problemy w nauce w opinii uczniów

l.p.		N=185
1	tak	97
2	nie	88

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 60: Problemy w nauce w opinii uczniów



Źródło: Opracowanie własne

Większość uczniów deklaruje problemy z nauką. Jest to wynik niepokojący, zwłaszcza iż 91% uczniów wypowiedziało się o poprawnych relacjach z wychowawcą. Z powyższego można wnioskować, że poprawne relacje pomiędzy uczniami a wychowawcą nie przekładają się na niwelowanie problemów w nauce.

2. Do kogo w szkole możesz zwrócić się o pomoc, jeśli jej potrzebujesz?

Tabela 87: Wykaz osób do których zwraca się potrzebujący pomocy uczeń

l.p.		
1	wychowawca	49%
2	nauczyciele	45%
3	przyjaciele	40%
4	pedagog szkolny	17%
5	dyrektor	13%
6	pracownicy obsługi (woźne, sprzątaczk, konserwator)	6%
7	rodzice	6%
8	higienistka szkolna	4%
9	psycholog szkolny	2%
10	katecheta	2%
11	brak takiej osoby	11%

Źródło: Opracowanie własne

Uczniowie najczęściej wskazywali osobę wychowawcy jako tej, do której można się zwrócić w razie zaistnienia takiej potrzeby. Niestety pedagog szkolny wskazany został tylko w 17%. Psychologa szkolnego wskazano tylko w 2% przypadków. Należy pamiętać, że psycholog szkolny nie jest zatrudniony w każdej z badanych szkół, natomiast pedagoga szkolnego zatrudnia każda badana placówka. Rodzice byli wskazywani w tylu samo przypadkach co pracownicy obsługi szkoły. Niepokojące jest przede wszystkim wskazanie aż w 11% przypadków braku osoby, do której można się zwrócić w chwili wystąpienia takiej potrzeby.

3. Czy spotkałeś się w swojej szkole z :

Tabela 88: Rodzaje problemów występujących w szkole w opinii uczniów

l.p.		
1	przemocą wśród rówieśników	70%
2	przemocą ze strony nauczycieli	10%
3	narkotykami	1,5%
4	odurzaniem się substancjami	8%
5	kradzieżami	53%
6	piciem alkoholu	10%
7	paleniem papierosów	34%
8	innymi sytuacjami trudnymi, wymagającymi wsparcia osób dorosłych	3,5%

Źródło: Opracowanie własne

Najczęściej uczniowie spotykają się z przemocą wśród rówieśników. Równie często spotykane są kradzieże. Co trzeci uczeń deklaruje, że w szkole spotkał się z paleniem tytoniu, natomiast co dziesiąty z piciem alkoholu. W 8% przypadków uczniowie spotkali się z odurzaniem się substancjami. Jako inne sytuacje trudne, wymagające wsparcia osób dorosłych wymieniono: *nieodpowiednie zachowanie uczniów wobec nauczycieli, wulgaryzm, sytuacje konfliktowe wśród uczniów*.

4. Czy w szkole przestrzegane są prawa uczniów?

Tabela 89: Przestrzeganie praw uczniów w ich opinii

l.p.		N=185
1	tak	144
2	nie	41

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 61: Przestrzeganie praw uczniów w ich opinii



Źródło: Opracowanie własne

W przeważającej liczbie uczniowie potwierdzają przestrzeganie w szkołach praw uczniów. 22 % uczniów informuje o nieprzestrzeganiu tych praw w szkole. Prawa uczniów są ważne i powinny być przestrzegane we wszystkich szkołach.

5. Czy w szkole egzekwuje się obowiązki uczniów?

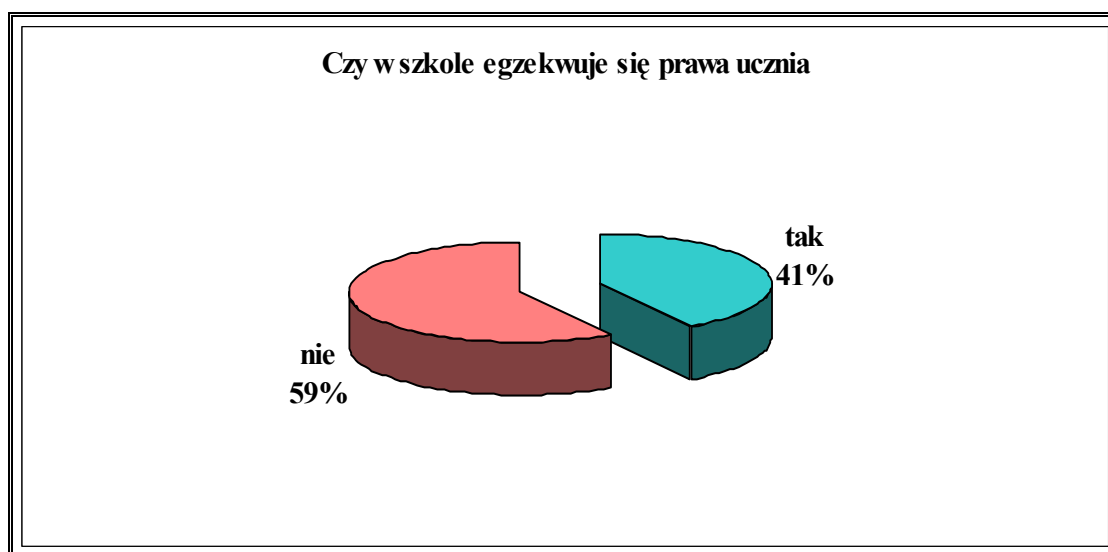
Tabela 90: Egzekwowanie obowiązków uczniów w ich opinii?

l.p.		N=185
1	tak	76
2	nie	109

Źródło: Opracowanie własne

Z analizy wyników wynika że, obowiązki ucznia egzekwowane są w przeważającej mniejszości badanych szkół. Na tle odpowiedzi pytania poprzedniego należy wnioskować, iż w większości przypadków przestrzega się praw uczniów, natomiast sprawa ma się gorzej w stosunku do egzekwowania ich obowiązku. Uczniowie są bardzo dobrze poinformowani o przysługujących im prawach, natomiast o obowiązkach wiedzą nieco mniej

Wykres 62: Egzekwowanie obowiązków uczniów w ich opinii



Źródło: Opracowanie własne

III. OFERTA SZKOŁY

1. Czy szkoła do której uczęszczasz posiada:

Tabela 91: Infrastruktura szkoły w opinii uczniów

l.p.		N=185 / 100%
1	pracownię komputerową	185 / 100%
2	pracownię językową	87 / 40%
3	świetlicę	185 / 100%
4	stołówka	185 / 100%
5	bibliotekę	185 / 100%
6	gabinet higienistki	185 / 100%
7	gabinet pedagoga szkolnego	185 / 100%
8	salę gimnastyczną	185 / 100%
9	basen	0
10	inne	58 / 31%

Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy uczniowie deklarują, że w ich szkołach jest pracownia komputerowa, świetlica, stołówka, biblioteka, gabinet higienistki, gabinet pedagoga szkolnego, sala gimnastyczna. Pracownia językowa jest zaznaczona tylko przez 87 uczniów, czyli występuje w trzech szkołach na siedem badanych. Basen nie występuje w żadnej z badanych placówek. Jako inne wskazane zostały pracownie przedmiotowe oraz siłownia. Uczyniły to dwie z badanych szkół.

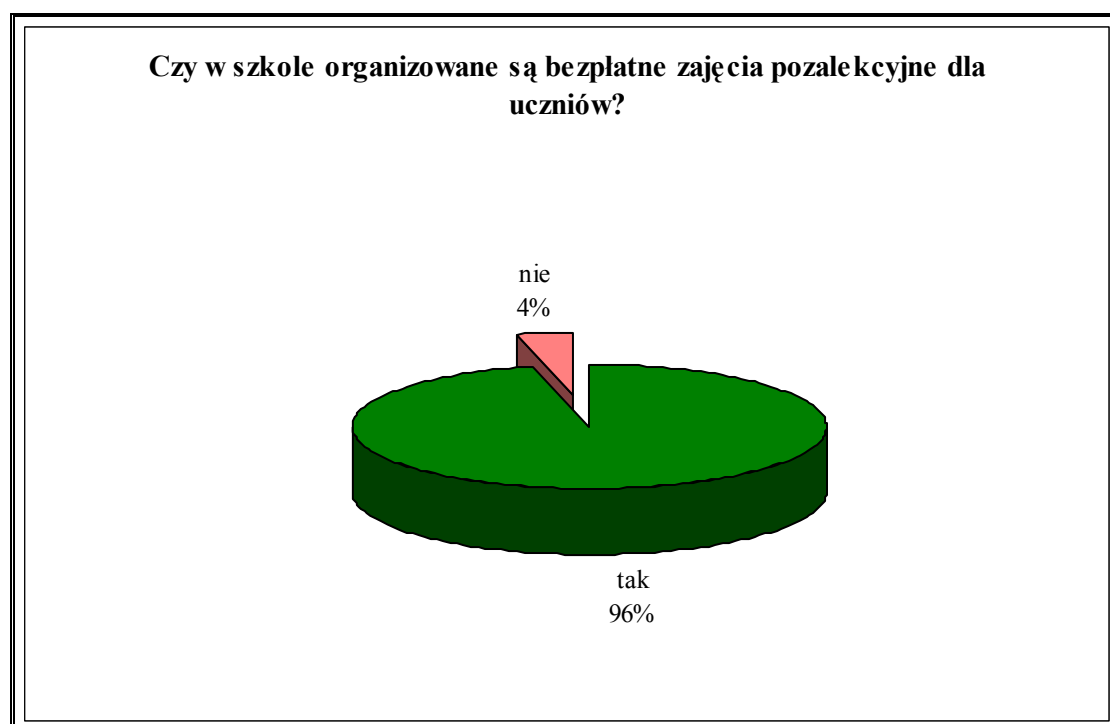
2. Czy w szkole organizowane są bezpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów?

Tabela 92: Organizacja bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów w ich opinii

l.p.		N=185
1	tak	178
2	nie	7

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 63: Organizacja bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów w ich opinii



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość uczniów potwierdza organizowanie w szkołach bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych. 4% z nich twierdzi, że takie zajęcia nie są organizowane. Świadczyć to może o braku poinformowania wszystkich uczniów o odbywaniu się tego typu zajęć.

Dla zobrazowania, niżej prezentowane są wyniki dyrektorów szkół, którzy deklarują, iż we wszystkich szkołach są organizowane zajęcia o których wyżej mowa.

Tabela 93: Organizacja bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów w opinii dyrektorów

l.p.		N=7
1	tak	7
2	nie	0

Źródło: Opracowanie własne

Odpowiedź twierdząca została uzupełniona o rodzaje organizowanych zajęć. W wyniku uzyskano następujące odpowiedzi:

- zajęcia z języków obcych,
- kółka zainteresowań (teatralne, plastyczne, informatyczne, historyczne, przyrodnicze, wokalne),
- kółka przedmiotowe (z języka polskiego, matematyki),
- sportowe zajęcia pozalekcyjne.

3. Czy korzystasz z korepetycji opłacanych przez rodziców/opiekunów?

Tabela 94: Korzystanie z korepetycji opłacanych przez rodziców w opinii uczniów

l.p.		N=185
1	tak	44
2	nie	141

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 64: Korzystanie z korepetycji opłacanych przez rodziców w opinii uczniów



Źródło: Opracowanie własne

31% uczniów korzysta z korepetycji opłacanych przez rodziców. Podważa to realizację jednego z wielu celów reformy, mówiącym o wyrównywaniu szans edukacyjnych.

4. Czy szkoła jest dobrze wyposażona w pomoce dydaktyczne?

Tabela 95: Wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne w opinii szkoły

l.p.		N=185
1	tak	160
2	nie	25

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 65: Wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne w opinii szkoły



Źródło: Opracowanie własne

Nie wszyscy uczniowie są zadowoleni z wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne. Duży wybór i ich atrakcyjność mogą mieć wpływ na przyswajanie wiedzy przez uczniów. Im ciekawsze, tym większa szansa zainteresowania uczniów.

5. Jakich pomocy dydaktycznych brakuje w szkole?

Jako brakujące pomoce dydaktyczne uczniowie wymieniają:

- komputery,
- mapy,
- globusy,
- sprzęt sportowy.

Wymienione pomoce pokrywają się w pewnej części z tymi, które zostały wymienione przez nauczycieli.

3.1.5. ANALIZA ANKIET SKIEROWANYCH DO RODZICÓW

Charakterystyka badanej grupy

1. Płeć

Tabela 96: Płeć rodziców

l.p.	płeć	N=190
1	kobieta	112
2	mężczyzna	78

Źródło: Opracowanie własne

2. Wykształcenie

Tabela 97: Wykształcenie rodziców

l.p.		N=190
1	wyższe (mgr; lic.)	33
2	policealne	24
3	średnie ogólne	56
4	średnie zawodowe	40
5	zasadnicze zawodowe	31
6	podstawowe	6
7	niepełne podstawowe i bez wykształcenia zawodowego	0

Źródło: Opracowanie własne

I. WIEDZA I OPINIE O REFORMIE

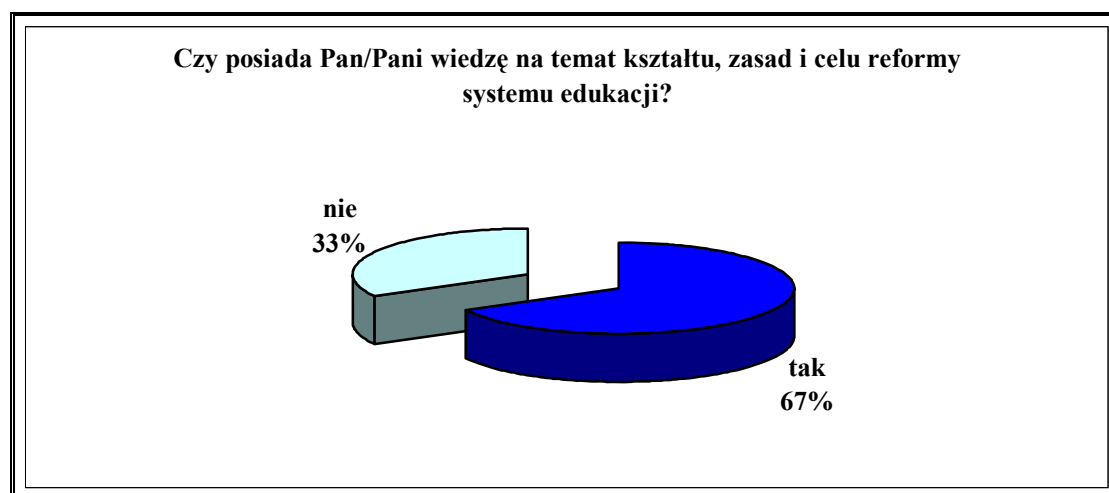
1. Czy posiada Pan/Pani wiedzę na temat kształtu, zasad i celu reformy systemu edukacji?

Tabela 98: Posiadanie wiedzy na temat reformy systemu edukacji

l.p.		N=190
1	tak	127
2	nie	63

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 66: Posiadanie wiedzy na temat reformy systemu edukacji



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość rodziców deklaruje posiadanie wiedzy na temat kształtu, zasad i celu reformy. Mniejszość, bo 33% nie posiada takiej wiedzy. Deklarowana mniejszość stanowi i tak duży odsetek rodziców, którzy nie znają zasad funkcjonowania aktualnego systemu edukacyjnego. W systemie tym aktualnie poruszają się ich dzieci, a niezajomość jego kształtu i zasad nie wpływa dobrze na całokształt działania systemu edukacyjnego.

2. Z jakich źródeł pochodziła wiedza o wprowadzanej reformie edukacji i jej celach?

Tabela 99: Źródła wiedzy na temat reformy edukacyjnej

l.p.		N=190	100%
1	media	134	70%
2	Internet	39	20%
3	szkoła/nauczyciele/dyrektor	74	39%
4	znajomi	22	12%
5	rodzice innych dzieci	24	13%
6	inne źródła	16	8%

Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej informacji o reformie edukacji rodzice czerpali z mediów. Informacje z tego źródła nie zawsze są informacjami rzetelnymi. W następnej kolejności wymieniono szkołę. Szkoła powinna stanowić główne źródło informacji. Z pozostałych źródeł korzystano w podobnym stopniu.

3. W jaki sposób szkoła starała się przybliżyć zagadnienia związane z reformą edukacji

W wyniku odpowiedzi rodziców poddanych badaniu uzyskano następujące uzasadnienie odpowiedzi:

- spotkania z rodzicami,
- informacje dostarczane przez nauczycieli i dyrektorów szkół,
- konferencje,
- udostępnienie materiałów związanych z reformą.

4. Czy obecny system edukacji w stosunku do poprzedniego jest:

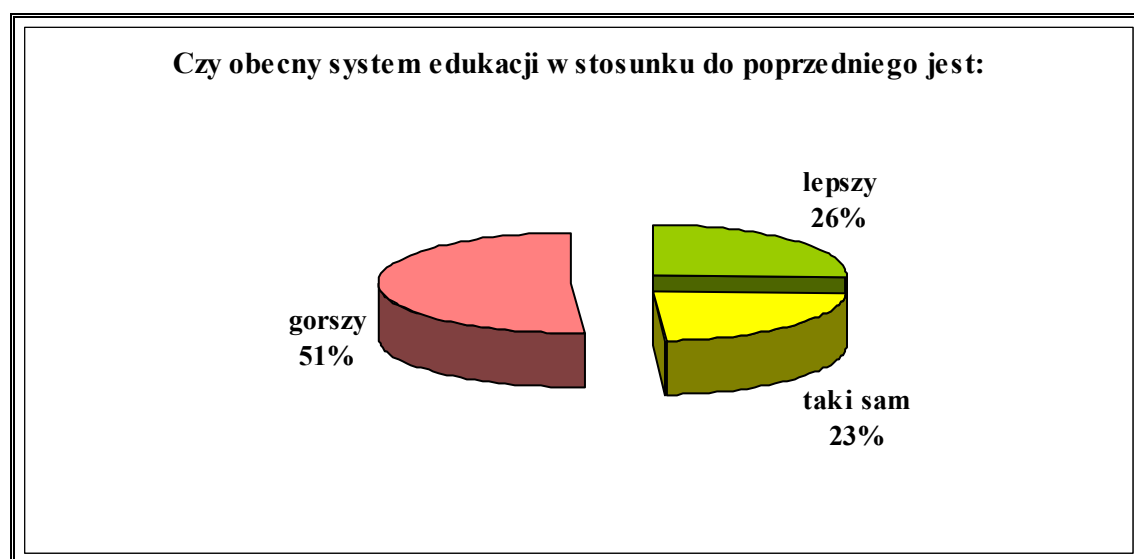
Tabela 100: Porównanie aktualnego systemu edukacyjnego z poprzednim

l.p.		N=190
1	lepszy	49
2	taki sam	44
3	gorszy	97

Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych rodziców stwierdza, iż aktualny system edukacyjny jest gorszy w stosunku do poprzedniego. 23% uważa, że jest on taki sam, natomiast 26% stwierdza o jego większej doskonałości w stosunku do poprzedniego systemu edukacyjnego.

Wykres 67: Porównanie aktualnego systemu edukacyjnego z poprzednim



Źródło: Opracowanie własne

Każda z zaznaczanych odpowiedzi uzupełniana została uzasadnieniem.

W wyniku tego otrzymano następujące odpowiedzi:

a. lepszy

- większy dostęp do pomocy naukowych,
- szybsza weryfikacja wiedzy, bo już po szóstej kasie,
- zmusza dzieci do samodzielnego myślenia,

- mniej nauki na pamięć,
- więcej zajęć pozalekcyjnych,
- wyższy poziom nauczania,
- pomoc dla uczniów z problemami z nauką,
- opisowa ocena dziecka w pierwszych latach nauki lepiej określa jego postępy i rozwój,
- większy dostęp do oferty dydaktycznej szkół,
- większy nacisk na nauczanie języka obcego,
- nauczanie informatyki,
- lepszy poziom wykształcenia nauczycieli,

b. taki sam

- niewidoczne różnice,
- poza podziałem na szczeble edukacyjne brak widocznych różnic,
- nic nie uległo zmianie,
- podobny poziom nauczania,

c. gorszy

- zbyt mała wiedza posiadana przez ucznia,
- utworzenie gimnazjów i skupienie w nich młodzieży w trudnym okresie rozwoju,
- brak dyscypliny w szkole,
- źle opracowany program i podręczniki szkolne,
- niepotrzebny stres spowodowany sprawdzianem i egzaminami po poszczególnych szczeblach edukacyjnych,
- bardziej skomplikowany, mniej zrozumiały,
- niedoinformowanie oraz dezorientacja dzieci jak i rodziców,
- system poprzednich ośmiu klas lepszy od powstałego gimnazjum,
- brak możliwości przekazywania podręczników,
- zmiana systemu oceniania w klasach I-III,
- nie sprzyja rozwojowi dzieci,
- za szybkie tempo nauczania,
- zbyt „przeładowane torby” podręcznikami powodujące wady postawy u dzieci,

- skrócenie czasu nauki w szkole podstawowej i szkole średniej na rzecz utworzenia gimnazjum,
- wiedza zawarta w podręcznikach zbyt obszerna i nieuporządkowana,
- nauczanie blokowe nie sprzyja przyswajaniu wiedzy,
- obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela,
- coraz więcej problemów wychowawczych i towarzysząca im bezradność nauczycieli,
- niższy poziom nauczania,
- więcej sytuacji stresowych (liczne egzaminy),
- brak zainteresowania ze strony nauczyciela uczniem poza szkołą,
- zbyt drogie podręczniki i możliwość ciągłej ich wymiany,
- zbędny egzamin po szóstej klasie.

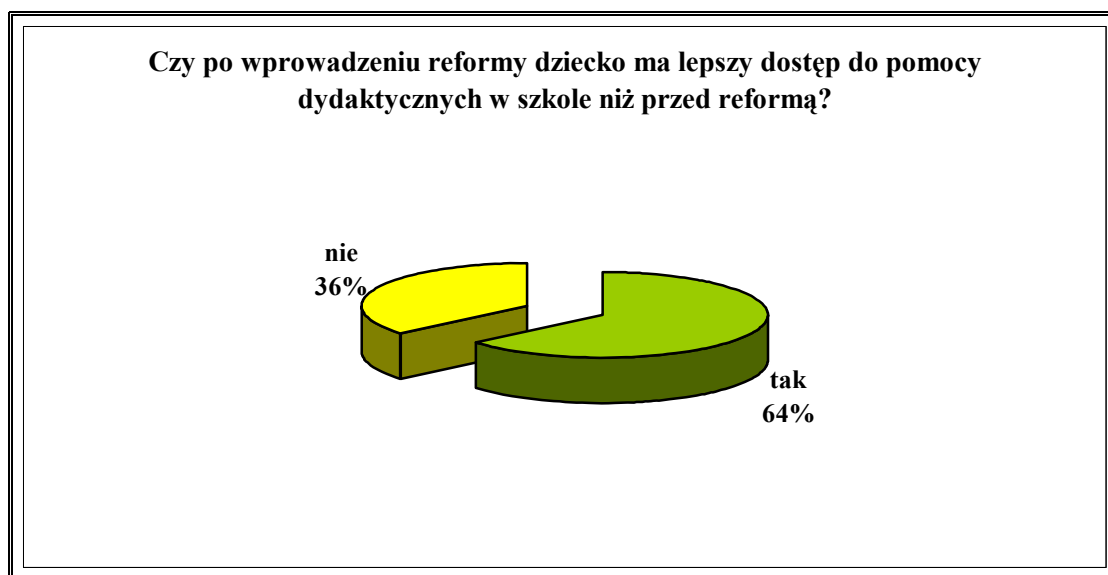
5. Czy po wprowadzeniu reformy dziecko ma lepszy dostęp do pomocy dydaktycznych w szkole niż przed reformą?

Tabela 101: Dostęp dziecka do pomocy dydaktycznych po wprowadzeniu reformy w opinii rodziców

l.p.		N=190
1	tak	85
2	nie	48
3	dziecko rozpoczęło realizację obowiązku szkolnego w warunkach reformy	57

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 68: Dostęp dziecka do pomocy dydaktycznych po wprowadzeniu reformy w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

Aż 64% rodziców stwierdza o lepszym dostępie do pomocy dydaktycznych aktualnie w porównaniu z poprzednim systemem edukacyjnym. W stosunku do tych odpowiedzi 36% nie deklaruje polepszenia się w tej działalności. Dane te odnoszą się do liczby 133 rodziców, którzy zadeklarowali możliwość porównania sytuacji ze stanem przed wprowadzeniem reformy.

6. Czy zwiększyły się koszty ponoszone na kształcenie dziecka (podręczniki, pomoce dydaktyczne)?

Tabela 102: Wpływ reformy na zwieszenie kosztów ponoszonych na kształcenie w opinii rodziców

I.p.		N=190
1	tak	102
2	nie	31
3	dziecko nie uczęszczało do szkoły przed reformą	57

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 69: Wpływ reformy na zwieszenie kosztów ponoszonych na kształcenie w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

W zdecydowanej większości koszty związane z kształceniem dziecka zwiększyły się. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę różnorodność podręczników i możliwość ich swobodnego doboru przez nauczycieli. Może to w znaczny sposób wpływać na podniesienie kosztów kształcenia. Ponadto, wyposażenie ucznia w pomoce dydaktyczne stanowi również duże obciążenie dla budżetu rodzinnego. Tylko 23% uważa, że poprzez wprowadzenie reformy nie uległy zwiększeniu koszty związanych z kształceniem. Przedstawione dane na wykresie również odnoszą się do 133 rodziców, którzy zadeklarowali porównanie stanu obecnego ze stanem z przed reformy.

II. FUNKCJONOWANIE SZKOŁY

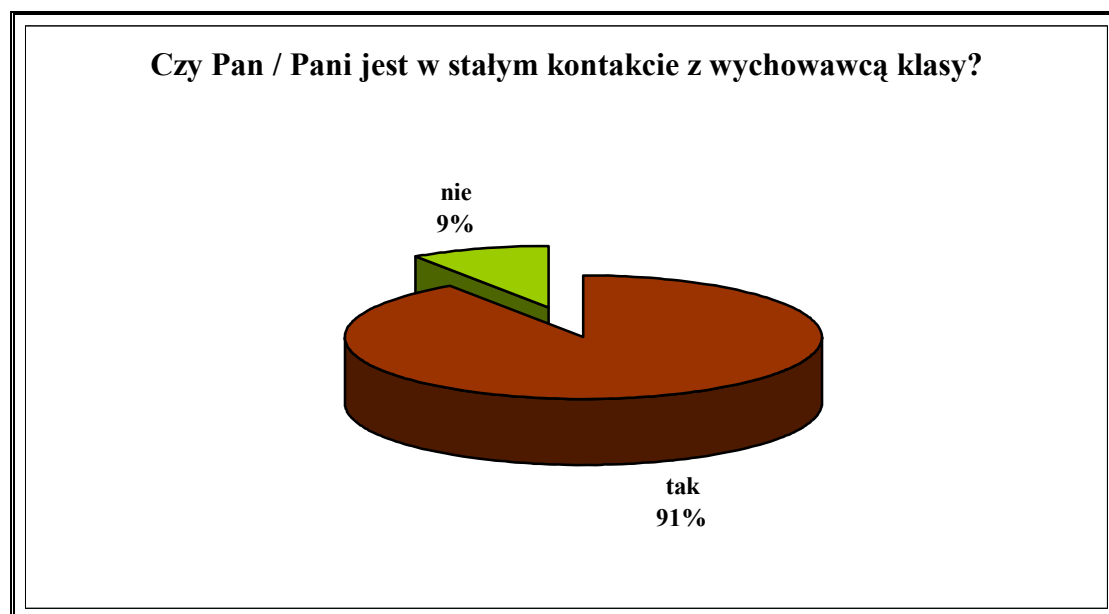
1. Czy jest Pan/Pani w stałym kontakcie z wychowawcą klasy?

Tabela 103: Utrzymywanie kontaktów przez rodziców z wychowawcą

l.p.		N=190
1	tak	172
2	nie	18

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 70: Utrzymywanie kontaktów przez rodziców z wychowawcą



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość rodziców utrzymuje stały kontakt z wychowawcą klasy. Można zatem domniemać, że są oni „na bieżąco” z sytuacjami dotyczącymi ich dzieci. 9% rodziców nie utrzymuje stałego kontaktu z wychowawcą a przyczyny tego wskazują następująco:

- niedostosowanie się wychowawców do godzin pracy rodziców,
- brak czasu,
- nie ma takiej potrzeby, dziecko nie wymaga dodatkowych konsultacji,
- rodzice nie widzą potrzeby kontaktów z wychowawcą,
- dziecko nie sprawia problemów wychowawczych.

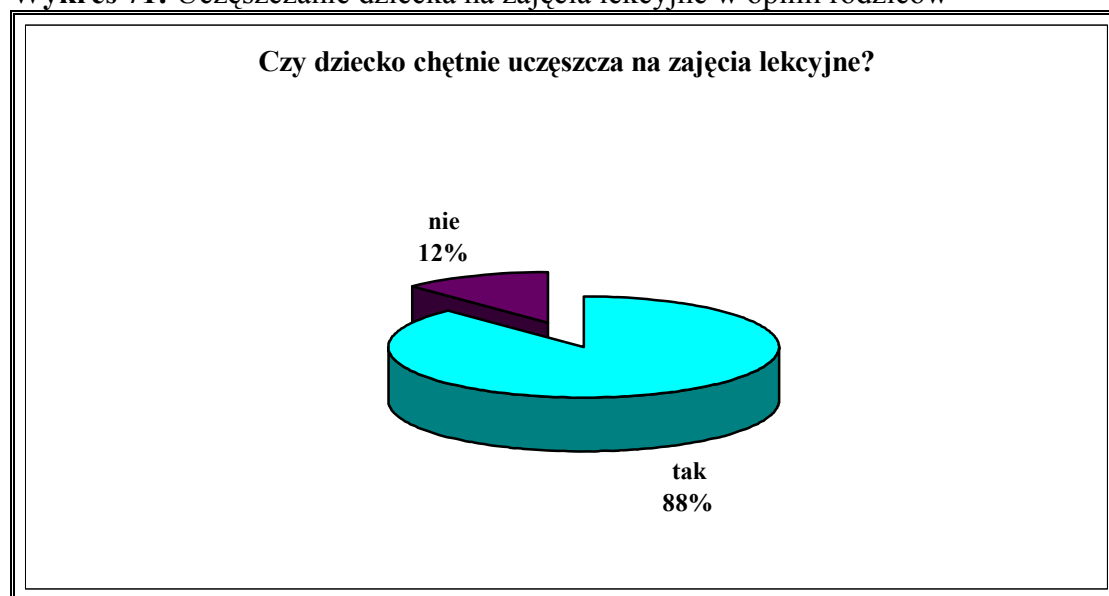
2. Czy dziecko chętnie uczęszcza na zajęcia lekcyjne?

Tabela 104: Uczęszczanie dziecka na zajęcia lekcyjne w opinii rodziców

l.p.		N=190
1	tak	167
2	nie	23

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 71: Uczęszczanie dziecka na zajęcia lekcyjne w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

88% rodziców twierdzi, że ich dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach lekcyjnych. Natomiast 12% rodziców uważa, że ich dzieci bez przyjemności uczęszczają do szkoły. Chęć chodzenia na zajęcia lekcyjne może przełożyć się na lepsze przyswajanie wiedzy. Rodzice, którzy twierdzą że ich dzieci niechętnie uczęszczają na zajęcia lekcyjne podają następujące tego przyczyny:

- za długi czas spędzony w szkole,
- wiedza przekazywana w szkole nie jest przydatna w życiu,
- niesprawiedliwie ocenianie,
- szablonowe traktowanie uczniów,

- nieuwzględnianie opinii Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej,
- nieprzychylność nauczycieli w stosunku do uczniów,
- szkoła przysparza zbyt dużo stresu.

3. Czy dziecko korzysta z zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę nieodpłatnie?

Tabela 105: Korzystanie dziecka z bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych w opinii rodziców

l.p.		N=190
1	tak	128
2	nie	62

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 72: Korzystanie dziecka z bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

Większość rodziców deklaruje uczęszczanie dzieci na zajęcia nieodpłatne, organizowane przez szkołę. 33% twierdzi, że ich dzieci nie uczęszczają na takie zajęcia. Stanowi to dość duży odsetek.

4. Czy dziecko korzysta z korepetycji opłacanych prywatnie?

Tabela 106: Korzystanie dziecka z korepetycji opłacanych prywatnie w opinii rodziców

l.p.		N=190
1	tak	42
2	nie	148

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 73: Korzystanie dziecka z korepetycji opłacanych prywatnie w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

22% rodziców spośród badanych posyła dzieci na prywatne korepetycje. Niestety nie sprzyja to wyrównywaniu szans edukacyjnych, co zakłada reforma. 78% rodziców nie opłaca swoim dzieciom korepetycji.

5. Czy w szkole, do której uczęszcza dziecko, jest zatrudniony pedagog szkolny?

Tabela 107: Zatrudnienie przez szkołę pedagoga szkolnego w opinii rodziców

l.p.		N=190
1	tak	182
2	nie	8

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 74: Zatrudnienie przez szkołę pedagoga szkolnego w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość rodziców twierdzi, że w szkole ich dziecka jest zatrudniony pedagog szkolny. Niestety bywają i tacy którzy uważają, że taka osoba w szkole nie pracuje. Przyczyn tego należy upatrywać głównie w braku zainteresowania rodzicami szkołą dziecka. Można także wnioskować, że praca pedagoga nie jest dostatecznie efektywna, gdyż niektórzy rodzice twierdzą, iż nie wiedzą o takim pracowniku szkoły. Należy przypomnieć, że wszystkie szkoły, w których przeprowadzono badanie, zatrudniały pedagogów szkolnych.

6. Czy jest Pan / Pani zadowolony z pracy szkoły?

Tabela 108: Praca szkoły w opinii rodziców

l.p.		N=190
1	tak	170
2	nie	20

Źródło: Opracowanie własne

Wykres 75: Praca szkoły w opinii rodziców



Źródło: Opracowanie własne

Rodzice w dużej mierze są zadowoleni z pracy szkoły, do której uczęszcza ich dziecko. Zdarzyły się także odpowiedzi, które świadczą o braku zadowolenia z pracy takiej placówki. Rodzice wyrażający niezadowolenie poproszeni zostali o podanie stref, w których należałoby poprawić, usprawnić działalność szkoły. W wyniku otrzymano następujące wnioski:

- zbyt mało nacisku na dokładne wyjaśnianie dzieciom materiału lekcyjnego,
- zbyt małe dofinansowanie bazy materialnej szkoły, należy zwiększyć ilość pomocy dydaktycznych,
- zły dobór podręczników przez szkołę,
- zmiana organizacji zajęć pozalekcyjnych,
- zwiększenie ilości zajęć pozalekcyjnych,
- prowadzenie zajęć pozalekcyjnych z większym zaangażowaniem nauczyciela,
- monitoring boiska i terenu szkoły,
- zwiększenie kontroli osób wchodzących do szkoły,
- zaostrenie dyscypliny w szkole,
- zmiana organizacji pracy szkoły – dzieci powinny uczyć się przede wszystkim w szkole, ponieważ po odbytych godzinach lekcyjnych nie są w stanie skupić się w domu; zeszyty i książki powinny pozostawać w szkole,
- wprowadzenie dodatkowych lekcji wychowania fizycznego przy braku warunków wydaje się być złym rozwiązaniem,

- zbyt liczne klasy,
- zróżnicowanie poziomu w poszczególnych klasach,
- należy zrezygnować z nauczania blokowego,
- poprawić współpracę szkoły z rodzicami,

Rozdział 4

ZAMIAST PODSUMOWANIA

4.1. Weryfikacja hipotez badawczych

Główna hipoteza badawcza postawiona w pracy brzmi następująco:

Reforma edukacji ma negatywny wpływ na wychowanie i kształcenie dzieci publicznych szkół podstawowych.

Sformułowano również **hipotezy szczegółowe**:

1. *Reforma edukacji nie wpłynęła w znacznym stopniu na wyrównanie szans edukacyjnych*
2. *Wprowadzony awans zawodowy nauczycieli spowodował ich oddalenie się od realizowania procesu dydaktycznego i wychowawczego*
3. *Reforma przyczyniła się w znacznym stopniu do rozwoju biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego*
4. *Reforma spowodowała nasilenie zjawisk patologicznych wśród dzieci w publicznych szkołach podstawowych.*

Odpowiedzi uzyskanych w ankiecie na poszczególne pytania potwierdzają lub zaprzeczają hipotezom.

Pierwsza hipoteza szczegółowa została zezemplifikowana przez odpowiedzi wszystkich grup respondentów na wybrane pytania. Odpowiedzi dyrektorów na wiele zadanych w ankiecie pytań weryfikują postawioną hipotezę.

Pięciu dyrektorów z siedmiu uważa, iż wprowadzona reforma edukacji nie wyrównuje szans edukacyjnych ponieważ, nie dała możliwości indywidualnej pracy z uczniem, w dalszym ciągu brakuje środków finansowych oraz widoczne są różnice w jej efektach pomiędzy aglomeracją a obszarami wiejskimi.

Wyrównanie szans edukacyjnych to jeden z wielu celów wprowadzonej reformy. Niestety w opinii tej grupy respondentów nie został on osiągnięty.

Żaden z zapytanych dyrektorów o realizację założonych celów reformy nie potwierdza jej sukcesów (wykres 11).

Wyposażenie szkoły ma także wpływ na wyrównanie szans edukacyjnych. W tym przypadku wszystkie odpowiedzi uzyskane z badanych szkół potwierdzają, że są dobrze zaopatrzone w zaplecze infrastrukturalne. Natomiast zdecydowana większość

kadry dyrektorskiej twierdzi, że reforma nie dała szansy na remont lub modernizację budynku szkolnego.

We wszystkich szkołach są organizowane nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów. Niestety, nie wszyscy uczniowie w nich uczestniczą. 33% rodziców potwierdza że ich dzieci nie korzystają z tej formy zajęć.

Według mojej opinii zróżnicowanie uczestnictwa w tych zajęciach należy upatrywać m.in. w atrakcyjności ich prowadzenia czyli zainteresowania uczniów daną tematyką przez nauczycieli. Również godziny (nie zawsze dogodne dla uczniów) w których się odbywają nie pozostają bez znaczenia.

We wszystkich przebadanych szkołach zajęcia z języka obcego organizowane są od pierwszej klasy. Ma to pozytywny wpływ na wyrównanie szans edukacyjnych.

Pedagodzy biorący udział w badaniu twierdzą, że reforma nie wprowadziła możliwości udzielania większej pomocy uczniom tego wymagającym.

Rodzice w przeważającej części twierdzą, że dziecko ma lepszy dostęp do pomocy dydaktycznych po wprowadzeniu reformy edukacyjnej. Niestety w zdecydowanej większości rodzin podniosło to koszty kształcenia. Ten fakt może w sposób negatywny wpływać na szanse edukacyjne dzieci.

22% rodziców opłaca korepetycje swoim dzieciom. Jest to także wyraz braku wyrównania szans edukacyjnych dzieci.

Jak wynika z analizy odpowiedzi, przeważa tendencja braku wyrównania szans edukacyjnych w efekcie wprowadzonej reformy edukacyjnej.

Druą hipoteza badawcza także została potwierdzona w większości odpowiedzi respondentów.

Dyrektorzy są zgodni co do faktu podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli. Obecny system edukacyjnych sprzyja ich podnoszeniu. Lecz pod uwagę wziąć należy także przyczynę tego zjawiska. Nauczyciele w wyniku wprowadzonego administracyjnie awansu zawodowego zobowiązani są do podnoszenia swoich kwalifikacji. Należy zatem zastanowić się, czy nie jest to proces napędzany biurokratycznie. Obrazują to również odpowiedzi, potwierdzające sprzyjaniu wprowadzenia awansu zawodowego w rozwoju nauczyciela. W tym przypadku także dyrektorzy są zgodni co realizacji tego procesu. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych przekłada się na awans nauczyciela. Natomiast jako najczęstszą przyczynę ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego wskazuje się finanse. Dyrektorzy deklarują także uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doksztalcania natomiast przyczyn

tego upatrują nie tylko w chęci podniesienia kwalifikacji, lecz także w realizacji awansu zawodowego oraz możliwości poprawy sytuacji finansowej.

Awans zawodowy, wprowadzony m.in. dla zaspokojenia potrzeby aktywności nauczyciela, w praktyce wygląda nieco inaczej. Sztuczne oferty edukacyjne stwarzane przez różne ośrodki podnoszenia kwalifikacji nie przekładają się na podnoszenie rzeczywistych umiejętności nauczycieli. W tym przypadku liczy się głównie zdobycie „papierka”, a nie efektywna praca w tym zakresie. Nauczyciele często podejmują doksztalcanie w obszarach ich nie interesujących, bądź forma ich realizacji nie jest często adekwatna do oczekiwań, czy nawet potrzeb.

Zatem statystyki wykazują ciągle podnoszenie kwalifikacji i doksztalcanie nauczycieli w wyniku wprowadzonej reformy edukacyjnej, lecz niestety nie ma to odbicia w rzeczywistych umiejętnościach pedagogów.

Biegania za gromadzeniem kolejnych potwierdzeń, nie zawsze odpowiadającym umiejętnościom merytorycznym, w znacznym stopniu oddala nauczyciela od efektywnej realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Zdecydowana większość nauczycieli twierdzi iż sformalizowana praca wychowawcza zajmuje im więcej czasu po wprowadzeniu reformy. Również wypełnianie dokumentacji związanej z procesem nauczania, zajmuje obecnie miejsce bezpośredniego kontaktu z uczniem. Biurokracja poszerzyła się w znacznym stopniu. Potwierdza to również kolejna hipoteza badawcza.

Sami nauczyciele twierdzą, w zdecydowanej większości, że wprowadzenie awansu zawodowego nauczycieli nie było dobrym posunięciem. Jako główną i jedyną przyczynę ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego wskazują skutki finansowe.

Kolejna hipoteza mówi o znacznym rozwoju biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Niestety reforma edukacji przyczyniła się w znacznym stopniu do rozwoju biurokracji. Pomimo wprowadzonego Systemu Informacji Oświatowej, który w założeniu miał usprawnić pracę szkoły i jednocześnie odciążyć od składania wielorakich sprawozdań, nie udało się tego dokonać. Stał się on kolejnym dokumentem obok innych formularzy wypełnianych przez szkołę. Miał on zastąpić inne i skupiać wszystkie dane, które mają znaczenie w funkcjonowaniu szkoły i wpływają na jej jakość. W opinii dyrektorów zamierzenia tego nie udało się zrealizować w praktyce (wykres 6).

Nauczyciele wyrażają podobną opinię co do rozrostu procesu biurokracji w szkołach w wyniku wprowadzenia reformy edukacji. Wszyscy nauczyciele poddani badaniu a pracujący zarówno w jej realiach przed wprowadzenia reformy jak i po jej realizacji, czyli mający możliwość porównania, zgodnie twierdzą, że poświęcają więcej czasu na wypełnianie dokumentacji związanej z procesem nauczania.

Zdaniem autorki pracy biurokracja w szkołach przyczynia się do jej przerostu nad inną działalnością. Dyrektorzy i nauczyciele przede wszystkim dbają o należyte wypełnianie dokumentacji, a dopiero w dalszej kolejności o pracę dydaktyczną. Zmuszają ich do tego zaostrzone przepisy w tym zakresie.

Postawiona **czwarta hipoteza** badawcza łączy wprowadzenie reformy edukacyjnej z nasileniem zjawisk patologicznych w szkołach podstawowych.

Zarówno dyrektorzy jak i nauczyciele potwierdzają występowanie problemów wychowawczych w szkole. Nauczyciele dodatkowo w przeważającej mierze, wyrażają opinię o występowaniu trudności z utrzymaniem dyscypliny wśród uczniów po wprowadzeniu reformy (wykres 41).

Wypowiedzi Pedagogów w tej kwestii mają duże znaczenie, gdyż to ich praca sprowadza się do m.in. rozwiązywania i zapobiegania problemom wychowawczym, w tym również patologiom. Wszyscy respondenci w tej grupie potwierdzają występowanie problemów dotyczących sfery wychowania w szkole. Z dominacją problemów wychowawczych, socjalizacyjnych oraz dostosowawczych. W największej ilości przypadków w szkołach spotykana jest przemoc i kradzieże. Choć współpraca z Poradniami Psychologiczno – Pedagogicznymi oraz Policją w deklaracjach pedagogów jest dobrze rozwinięta, nie ma to wpływu na zmniejszenie rozmiarów występujących patologii.

Reforma nie wprowadziła żadnych mechanizmów zapobiegania występowania takich zjawisk. W znacznym stopniu doszło do nasilenia przede wszystkim zjawiska agresji, które przybiera niepokojące rozmiary.

Deklarowana współpraca pomiędzy pedagogiem szkolnym a rodzicami układa się w opinii respondentów w takiej samej ilości przypadków dobrze, co źle, ale według ich opinii rodzice w znacznym stopniu obarczają odpowiedzialnością za losy dziecka szkołę, co nie miało miejsca w okresie poprzedzającym wprowadzenie reformy.

W związku z zaistniałą sytuacją uczeń często pozostaje z wieloma problemami sam, ponieważ szkoła nie posiada mechanizmów ich wyeliminowania bądź

zmniejszenia ich rozmiarów poza wymienionymi, a rodzice uważają, że to szkoła powinna tym się zająć.

Wykorzystanie istniejących mechanizmów, co deklarują pedagodzy w swych opiniach, jak można domniemać, jest daleko niewystarczające i w tym należy m.in. upatrywać rozmiarów występujących patologii.

Uczniowie deklarują, że w przypadku wystąpienia sytuacji wymagającej pomocy ze strony dorosłych najczęściej zwracają się przede wszystkim do wychowawcy i nauczycieli. Pedagog szkolny wskazany został tylko przez 17% uczniów.

Potwierdzają także, że najczęściej spotykają się z przemocą wśród swoich rówieśników.

Zdaniem autorki pracy problem ten przybiera tak duże rozmiary, gdyż nauczyciele nie mają żadnych narzędzi, którymi mogliby temu przeciwdziałać. Doszło do sytuacji, w której uczniowie nie czują żadnego respektu przed nauczycielami, ale również i przed rodzicami. Zmiana systemu oświatowego nie przyczyniła się do wyprowadzenia mechanizmu, który ograniczałby te niekorzystne zjawiska.

Główna hipoteza badawcza także uzyskała potwierdzenie została poprzez analizę treści wyników badań. Wiele wskazuje na negatywny wpływ reformy na wychowanie i kształcenie w publicznych szkołach podstawowych. Dużo jej elementów jest negatywnie ocenianych. Opinie o jej funkcjonowaniu w większości przypadków nie są pozytywne. Dyrektorzy twierdzą, że wymaga kilku korekt i posiada dużo błędów. W tej grupie respondentów nie została wyrażona pozytywna opinia o funkcjonowaniu nowego systemu.

Nie rozproszono jednoznacznie wątpliwości, że zaistniała konieczność wprowadzenia reformy. Potwierdzają to opinie dyrektorów (wykres 1). Nieco inaczej swoją opinię kształtują nauczyciele. Według nich w przeważającej mierze, reforma edukacyjna nie była konieczna.

Należy tutaj rozpatrzyć fakt, iż wprowadzona reforma objęła swym zasięgiem praktycznie całość systemu. Zostało zmienione prawie wszystko i większość zmian weszła w życie jednocześnie. Brak przygotowania nauczycieli do wprowadzonych zmian był jednym z błędów towarzyszących tej reformie. Nauczyciele są głównymi wykonawcami, a nieumiejętność poruszania się w nowym systemie sprzyjała narastaniu nieprawidłowości.

Opinia autorki pracy na temat dotychczasowych rezultatów reformy edukacyjnej jest negatywna. Skutki jej niedopracowania jeszcze przez wiele lat będą widoczne. Niektóre konsekwencje są nieodwracalne. Aby na obecnym etapie dokonać ich zmiany praktycznie należałoby „zreformować reformę”.

Należy wskazać także na wnioski z badań prowadzonych na temat reformy przez inne podmioty. W roku 1999 ukazało się *„Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy”*¹⁹⁸. W przytoczonym dokumencie czytamy, że „Operacjonalizacja celów tak wielkiego przedsięwzięcia, jakie stanowi reforma systemu oświatowego, jest zadaniem nadzwyczaj złożonym. Trudna też, kosztowna, lecz zarazem niezbędna jest realizacja badań diagnozujących stan edukacji oraz procedur monitorujących przebieg reformy”¹⁹⁹. Omawianie potrzeby, zakresu oraz sposobów monitorowania i ewaluacji reformy były przedmiotem seminarium zorganizowanego przez Instytut Spraw Publicznych, w którym wzięli udział zarówno badacze stanu edukacji w Polsce, jak i praktycy go kształtujący. Spotkania seminaryjne odbyły się w grudniu 1998 roku oraz w kwietniu 1999 roku i omawiano na nich następujące zagadnienia:

- ogólne problemy monitorowania i ewaluacji reformy,
- ocena przebiegu reformy programowej,
- decentralizacja zarządzania oświatą i kształtowanie się nowych stosunków między administracją centralną a samorządami centralnymi²⁰⁰.

Każde z wymienionych zagadnień zostało zaopatrzone we wnioski. Wokół pierwszego zagadnienia na podstawie wypowiedzi dyskutantów sformułowano następujące wnioski:

- „1. Istnieje niewątpliwa konieczność podjęcia badań ewaluacyjnych oraz zajęcia się monitorowaniem reformy;
2. Wagę tych badań potęguje charakter reformy, która zaplanowana została bardzo szeroko, od systemu zarządzania po zmiany programów nauczania, przy tym wprowadzona jest w ogromnym tempie, bez badań pilotażowych. Ewaluacja umożliwi określenie kierunku i stopnia, w jakim dokonują się zmiany, stopnia ich głębokości oraz dokonywanie koniecznych korekt;

¹⁹⁸ E. Putkiewicz i M. Zahorska, (red.), *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, ISP, Warszawa 1999.

¹⁹⁹ Ibidem, s. 4.

²⁰⁰ Ibidem, s. 4.

3. Badania ewaluacyjne powinny objąć podstawowe dziedziny reformowanej oświaty, zwłaszcza te, które już dziś nasuwają najczęściej wątpliwości i zastrzeżeń;
4. Badania te powinny być prowadzone systematycznie i profesjonalnie, przez ośrodki niezależne od MEN. Pożądane jest też zaangażowanie w proces monitorowania reformy grup i instytucji zainteresowanych jej przebiegiem (nauczyciele, samorządy lokalne) oraz „produktami” systemu oświatowego (wyższe uczelnie, pracodawcy);
5. Koszt badań ewaluacyjnych jest wysoki. Warunkiem ich powodzenia jest zapewnienie im stabilności finansowej;
6. Ewaluacja powinna dokonywać się na różnych poziomach:
 - analizy globalnych celów reformy: upowszechnienie wyższych etapów edukacji, polepszenia jakości nauczania i wyrównywania szans edukacyjnych. Warunkiem jest operacjonalizacja celów i rozłożenia ich na etapy, w jakich planowana jest ich realizacja przez MEN;
 - ustanowienie i opracowanie systemu monitoringu reformy na poziomie samorządów lokalnych;
 - prowadzenie badań tematycznych, dotyczących szczegółowych zagadnień wprowadzanej reformy, jak np.: relacje uczeń – nauczyciel, rola rodziców w szkole, analiza systemu wartości zawartego w programach szkolnych²⁰¹.

W przypadku drugiego zagadnienia, dotyczącego reformy programowej sformułowano następujące wnioski:

- „1. Reforma programowa stanowi jeden najistotniejszych punktów reformy edukacji;
2. Reformowanie zakresu i sposobu nauczania w szkole jest procesem wieloletnim, w trakcie którego dokonywane będą korekty. Podstawą korekt powinny być analizy monitorujące przebieg reformy programowej;
3. Pierwszy etap reformy programowej został zakończony. Komisja programowa dokonała selekcji nowych programów szkolnych, które wejdą do szkół w roku szkolnym 1999/2000;

²⁰¹ Ibidem, s. 6.

4. Przebieg tego etapu reformy wskazuje na konieczność zmian w dokumencie „Podstawy programowe”, który nie spełnia roli, do jakiej był przewidywany – nie dostarcza jasnych kryteriów oceny do jakich był przeznaczony;
5. Zadaniem badawczym związanym z tym pierwszym etapem reformy programowej jest analiza zatwierdzonych przez MEN programów, określenie cech charakteryzujących nowe programy w zestawieniu z obowiązującymi obecnie oraz wskazanie na kryteria, jakimi kierowano się przy selekcji programów;
6. Analizy tej powinni podjąć się eksperci, którzy nie uczestniczyli ani w pisaniu programów, ani w ich ocenianiu;
7. Kolejnym zadaniem związanym z monitorowaniem reformy programowej jest rozpoczęcie procesu badawczego dotyczącego realizacji reformy w szkołach;
8. Analizy powinny wskazać, jakie programy wybierają nauczyciele i jakimi kryteriami kierują się przy ich wyborze:
 - w jakim stopniu realizacja nowych programów jest zgodna z oczekiwaniami autorów programów;
 - na jakie problemy natrafiają nauczyciele i uczniowie realizujący nowe programy;
 - jakie są efekty pożądane i niepożądane, przewidziane i nieprzewidziane wprowadzanej reformy programów;
9. Badania powinny uwzględniać różnice terytorialne i społeczne istniejące w Polsce. Inny bowiem przebieg i inne efekty może mieć reforma w środowiskach wiejskich, inny w miejskich, inny w regionach ubogich, inny w zamożnych itp.
10. Przebieg i rezultaty „Nowej Matury” powinny stanowić obiekt starannych badań, które pomogą ocenić efektywność nowych zasad egzaminowania uczniów²⁰².

Również trzecia grup zagadnień, dotycząca stosunków między MEN a samorządami w kontekście reformy edukacji, została opatrzona następującymi wnioskami:

- „1. Realizacja reformy edukacji jest wielkim wyzwaniem dla samorządów lokalnych. Powinny mieć one zapewnioną pomoc przynajmniej w zakresie

²⁰² Ibidem, s. 34.

porad prawnych oraz informacji co do decyzji finansowych państwa. W MEN powinien powstać ośrodek konsultacyjno – informacyjny;

2. Konieczne jest przygotowanie reformy szkół ponadpodstawowych, która nastąpi w roku 2001. Już obecnie powinny w powiatach powstawać analizy symulacyjne sytuacji szkolnictwa średniego po 2001r.;
3. Nie rozstrzygnięto większości problemów z zakresu zarządzania szkołami. Stwarza to zapotrzebowanie na badania monitorujące, które powinny obejmować:
 - konsekwencje reformy administracyjnej dla zarządzania oświatą;
 - konsekwencje zmian legislacyjnych;
 - zamiany sieci szkół;
 - zmiany organizacji szkół;
 - konsekwencje reformy organizacyjnej szkół dla warunków i poziomu nauczania;
 - nastroje społeczne i oczekiwania uczniów²⁰³.

W grudniu 2000 roku ukazał się raport cząstkowy w ramach programu *Monitorowanie reformy systemu oświaty, przygotowany na zlecenie i we współpracy z Zespołem ds. Monitorowania Reformy Systemu Edukacji przy Prezesie Rady Ministrów zatytułowany - Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: fakty i opinie*. W 2000 r. dzięki porozumieniu między powołanym przez Prezesa Rady Ministrów Zespołem ds. Monitorowania Reformy Systemu Edukacji, Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Instytutem Spraw Publicznych w Warszawie powstał program cyklicznych badań poszczególnych aspektów reformy.

Wyniki tych badań zostały przedstawione w pracy zbiorowej *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty* (Konarzewski 2001).

Raport przedstawia wyniki badania metodą ankiety czterech grup respondentów: dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Badanie zaplanował Zespół Instytutu Spraw Publicznych a przeprowadziła sopocka Pracownia Badań Społecznych w październiku 2000 roku. Dyrektorów poproszono o podanie podstawowych faktów, natomiast nauczycieli, uczniów i rodziców o informację, co zmieniło się w ich szkołach w roku szkolnym 1999/2000, i o ocenę tych zmian²⁰⁴.

Struktura próby w przeprowadzonym badaniu przedstawiała się następująco:

²⁰³ Ibidem, s. 44

²⁰⁴ K. Konarzewski, *Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: fakty i opinie*, ISP, Warszawa 2000, s. 2-3.

- badaniu poddano 50 szkół wiejskich, w tym 18 szkół podstawowych i 32 gimnazja, 395 nauczycieli, 564 uczniów gimnazjów oraz 517 rodziców gimnazjalistów, oraz
- 30 szkół miejskich, w tym 14 szkół podstawowych, 16 gimnazjów, 489 nauczycieli, 527 uczniów gimnazjów oraz 451 rodziców gimnazjalistów²⁰⁵.

Tak ten jak i następny raport, który ukazał się rok później, jest autorstwa Krzysztofa Konarzewskiego. Z przedstawionego pierwszego raportu wynika, że reforma edukacji w pierwszym jej roku nie przyniosła szkód lecz korzyści. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę na cztery niepokojące zjawiska:

1. Infrastruktura szkolna w dalszym ciągu nie jest doskonała;
2. Uczniowie uprawnieni do dowożenia nie wszędzie są otoczeni właściwą opieką;
3. Pod względem wyposażenia szkół, dyscypliny pracy, współpracy z nauczycielami i współpracy z dyrektorem nauczyciele w większości przypadków opowiadali się za korzystnymi zmianami, ale pod względem współpracy z doradcami metodycznymi tendencja była odwrotna;
4. Większej uwagi wymagają obyczaje gimnazjalistów regulujące prace, życie towarzyskie i samorządność. W tym przypadku chodzi głównie o absencje wśród uczniów, która nabiera niepokojących rozmiarów szczególnie wśród gimnazjalistów.

Niepokojącym wydaje się być także, według raportu, nasilenie się częstości nagannych zachowań wśród uczniów gimnazjum.

W raporcie zwrócono również uwagę na rozbieżności między nauczycielskimi ocenami różnych aspektów zreformowanego szkolnictwa a postawą nauczycieli wobec reformy systemu oświaty. Ukazuje on niski odsetek głosów krytycznych, co oznacza, że przeważająca liczba nauczycieli nie odnotowała żadnych zmian albo odnotowała zmiany korzystne²⁰⁶. Jak czytamy w raporcie „zdawałoby się że powinno to prowadzić do umiarkowanie pozytywnej oceny skutków reformy – bo przecież byłoby naiwnością spodziewać się spektakularnej poprawy już w pierwszym roku”. Jest jednak inaczej. Że większość zmian, które dotąd wywołała reforma, to zmiany na lepsze, twierdzi 6% nauczycieli, że na gorsze – 24%. Pozostali wybierali ocenę ambiwalentną (niektóre to zmiany na lepsze, inne na gorsze) lub przeczą, by reforma wywołała jakiekolwiek istotniejsze zmiany.

²⁰⁵ Ibidem, s. 4.

²⁰⁶ Ibidem, s. 59-60.

Zagadkę wyjaśnia istnienie kolektywnego odruchu warunkowego na słowo „reforma”. Kształtował się on w środowisku nauczycieli przez całe dziesięciolecie, wypełnione jałowymi dyskusjami, niezrealizowanymi zapowiedziami kierownictwa resortu. Reforma kojarzy się większości nauczycieli z kwestionowaniem ich kwalifikacji, odbieraniem przywilejów, a przede wszystkim ze sporami politycznymi. (...) To w głównej mierze tłumaczy negatywną postawę nauczycieli wobec projektu reformy i wobec jego autorów”²⁰⁷.

Drugi raport *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, który ukazał się w grudniu 2001 roku, został przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Niniejsze opracowanie jest opracowaniem drugiego cyklu badań. Przedmiotem opracowania są następstwa reformy strukturalnej (skrócenia szkoły podstawowej do 6 klas i utworzenia 3-klasowego gimnazjum) w drugim (2000/01) i częściowo w trzecim (2001/02) roku reformy, a podstawą — badania przeprowadzone taką samą metodą jak w roku ubiegłym. Dzięki identyczności metod można nie tylko opisywać funkcjonowanie szkół podstawowych i gimnazjów, ale także sprawdzić rzetelność ubiegłorocznych wyników, a zatem i prawomocność opartych na nich wniosków²⁰⁸. Badanie przeprowadziło Centrum Badania Opinii Publicznej w listopadzie 2001 roku. Struktura próby przedstawia się następująco:

- 40 szkół wiejskich, w tym 20 szkół podstawowych i 20 gimnazjów, 256 nauczycieli szkół podstawowych i 299 nauczycieli gimnazjów, 386 uczniów, 342 rodziców,
- 35 szkół miejskich, w tym 18 szkół podstawowych i 17 gimnazjów, 527 nauczycieli szkół podstawowych, 474 nauczycieli gimnazjów, 913 uczniów, 753 rodziców.

W raporcie przedstawiono trzy przyczyny reformy strukturalnej systemu oświaty:

„1. **Zwiększenie efektywności finansowych na oświatę** - projektując reformę, autorzy nie zakładali trwałego powiększenia udziału oświaty i wychowania w budżecie państwa, zadowalając się jednorazowymi, niewielkimi kwotami na rozruch reformy (głównie na centralne zakupy sprzętu komputerowego i autobusów szkolnych). Należy stąd wnosić, że liczyli na finansowanie zmian strukturalnych z oszczędności na bieżącym prowadzeniu szkół. Nadzieja na te oszczędności to pierwszy powód utworzenia gimnazjum;

²⁰⁷ Ibidem, s. 65.

²⁰⁸ K. Konarzewski, *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, ISP, Warszawa 2001, s. 3.

2. **Selektywna poprawa warunków kształcenia** - przed reformą mieliśmy w Polsce prawie 18 tys. publicznych szkół podstawowych dla młodzieży (bez artystycznych, specjalnych oraz przysposabiających do zawodu). Wprowadzenie w tak wielkiej liczbie szkół najniezbędniejszych ulepszeń w zakresie wyposażenia socjalnego (szatnie, toalety, stołówki itp.) i dydaktycznego (pracownie, biblioteki, sale gimnastyczne) oraz oferty dydaktycznej (informatyka, języki obce) znacznie przekraczałoby możliwości finansowe państwa. O wiele łatwiej dałoby się to osiągnąć w niewielkim podzbiorze szkół. Wydzielenie tego podzbioru według arbitralnego kryterium (np. terytorialnego, co proponowali niektórzy krytycy reformy) pociągnęłoby jednak za sobą protesty pominiętych. Nie groził nimi taki sam ruch w odniesieniu do ostatnich klas szkoły podstawowej. Nadzieja na powstanie wyspy nowoczesności w morzu anachronicznych szkół podstawowych to drugi powód utworzenia gimnazjum. Taka wyspa to zresztą szansa na postęp także w pozostałych szkołach za sprawą publicznego unaocznienia różnicy i pobudzenia ambicji, by ją stopniowo zmniejszać.
3. **Zmniejszenie przepaści między szkołami na wsi i w mieście** - (...) Gimnazjum wiejskie można zorganizować na poziomie nieustępującym miejskiemu. Wprawdzie nadal dzieci na wsi będą przez 6 lat chodzić do ubogich i zaniedbanych szkółek, ale przez 3 następne dostaną możliwość przygotowania się do dalszej nauki w podobnych warunkach, jak ich rówieśnicy w mieście. Krytycy reformy twierdzą, że ich szanse oświatowe skuteczniej wyrównałoby upodobnienie warunków nauczania początkowego lub nawet wychowania przedszkolnego, i mają rację, pod warunkiem że równie wysoką jakość miałby następny etap kształcenia (klasy IV–VIII). Postulat wczesnego wyrównywania szans dzieci wiejskich sprowadza się więc do postulatu upodobnienia poziomu kształcenia w całej szkole podstawowej, co jako się rzekło, jest nierealne finansowo i politycznie. Nadzieja na zmniejszenie nierówności oświatowych między wsią a miastem to zatem trzeci powód powołania gimnazjum. (...)²⁰⁹.

Sformułowano następujące wnioski dotyczące realizacji reformy oświaty po dwóch latach od momentu jej uruchomienia:

1. Zmniejszenie kosztów bieżących - bezpośrednie oszacowanie zmiany bieżących kosztów prowadzenia szkół wskutek wprowadzenia gimnazjów wydaje się

²⁰⁹Ibidem, s. 60-61.

zadaniem beznadziejnym, ale uzyskane dane pośrednie przemawiają za ich spadkiem. Oszczędności na gimnazjach po części pochłania szkolnictwo podstawowe, w którym liczby szkół i oddziałów maleją wolniej niż liczba uczniów. Dotyczy to głównie szkół miejskich, które dzięki temu stają się mniej zatłoczone. Jest to przykład korzystnego skutku ubocznego reformy. Szkoły na wsi zmierzają do parametrów sprzed reformy (7,5 oddziału na szkołę, 18,2 uczniów na oddział), mimo że muszą zbierać uczniów z coraz większego obszaru. Wyliczone oszczędności pozostaną na papierze, jeśli nie zmniejszy się zatrudnienie w szkołach, o co w zdecentralizowanej oświacie trudno.

2. Poprawa warunków kształcenia - z przedstawionych danych wynika, że warunki kształcenia uległy poprawie w znacznym stopniu w gimnazjach, i że to ono ma mniej słabych stron. Należą do nich: ciasnota w budynku szkolnym, lekcje na II zmianie, mniejsza dostępność do zajęć pozalekcyjnych i mniejsza szansa na uzyskanie pomocy materialnej. W gimnazjum uczą lepiej wykształceni nauczyciele jak również uczniowie mogą liczyć tutaj na uzyskanie fachowej pomocy ze strony pedagoga szkolnego, psychologa, pielęgniarki lub lekarza. Wśród uczniów, którzy wprost porównywali wyposażenie dydaktyczne obu szkół, opinie są podzielone, ale zdaniem połowy z nich gimnazjum dawało większy dostęp do technologii informatycznej. Rodzice wyżej oceniają kompetencje i zaangażowanie nauczycieli gimnazjum niż ich kolegów ze szkoły podstawowej, a ponad połowa wyraziła zadowolenie, że dziecko poszło do gimnazjum, zamiast kontynuować naukę w dawnej szkole podstawowej.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że gimnazjum stawia uczniom znacznie większe wymagania niż szkoła podstawowa. Świadczą o tym niższe stopnie, wzrost korepetycji, podwojenie się odsetka uczniów niedostających promocji do następnej klasy, a także zgodne w tej sprawie opinie nauczycieli, uczniów i rodziców.

Obraz warunków kształcenia w gimnazjum maćci fakt, że w ciągu roku wzrosła krytyka szkół tego szczebla ze strony uczniów, a także rodziców. Mierzy ona jednak nie w ideę gimnazjum, lecz w jej realizację, w to, że praktyka nie dorasta do rozbudzonych oczekiwań.

3. Zmniejszenie różnic między wsią a miastem - mówiąc, że przeciętne gimnazjum jest lepiej wyposażone niż przeciętna szkoła podstawowa, trzeba dodać: zwłaszcza na wsi. Gimnazjum wiejskie należy do tego samego świata, co szkoły miejskie obu szczebli. Wiejska szkoła podstawowa zostaje daleko w tyle. Gimnazjum wiejskie

częściej niż wiejska szkoła podstawowa zapewnia uczniom opiekę pedagoga, psychologa, pielęgniarki lub lekarza. Oferta języków obcych nie różni się (poza francuskim) w gimnazjach wiejskich i miejskich, jest natomiast uboższa w wiejskich szkołach podstawowych. Oferta aktywności pozalekcyjnej jest w gimnazjum wiejskim bogatsza niż w wiejskiej szkole podstawowej. Odwrotnie jest z dostępnością tych form, ale w gimnazjum miejskim jest ona jeszcze niższa. Gimnazjum wiejskie wygrywa z miejskim także pod względem organizacji nauczania i współpracy z rodzicami, a przegrywa jedynie pod względem czasu docierania do szkoły oraz siedziby. Ważnym świadectwem wyższości gimnazjum wiejskiego nad wiejską szkołą podstawową są opinie uczniów. W niemal wszystkich porównaniach relatywnie więcej gimnazjalistów ze wsi niż z miasta donosi o przewadze swojej obecnej szkoły nad byłą. Gimnazjum przyczynia się do zmniejszenia różnic w poziomie kształcenia na wsi i w mieście.

4. Stosunek gimnazjum do innych różnic - czy w ślad za zmniejszeniem różnic w poziomie kształcenia na wsi i w mieście stara się też gimnazjum redukować inne różnice, czyli czy jest szkołą bardziej egalitarną niż szkoła podstawowa. Można przypuszczać, że w gimnazjum wpływ wyniesionego z domu „kapitału kulturowego” maleje, rośnie zaś wpływ ogólnej inteligencji i chęci, by ją wykorzystywać. Tę godną uznania tendencję okazują się jednak blokować same szkoły, najprawdopodobniej wskutek pogoni za prestiżem. Pogoń ta prowadzi, z jednej strony, do tworzenia oddziałów nieobjętych rejonizacją, do których można przyjmować tylko wyselekcjonowanych uczniów, a drugiej, do celowego grupowania całego rocznika. Rywalizacja o prestiż jest zapewne znacznie słabsza między gimnazjami wiejskimi, toteż są one znacznie rzadziej dotknięte chorobą grupowania celowego²¹⁰.

Jak wynika z przedstawionych raportów, realizacja reformy jest oceniana raczej pozytywnie. Należy wziąć pod uwagę fakt, że badania zlecone przez organizacje rządową co może mieć wpływ na ich wyniki.

Niestety, w latach następnych nie ukazał się kolejny raport omawiający wyżej przedstawione zagadnienie.

Opnie co do obszaru poprawy warunków kształcenia w pewnej części potwierdzone zostały wynikami moich badań. Wnioskować należy to z analizy

²¹⁰ Ibidem, s. 61-65.

odpowiedzi rodziców wymieniających negatywne skutki reformy, którzy w większości przypadków wymieniają zasadność utworzenia gimnazjum i jego funkcjonowanie.

4.2. POLITYKA EDUKACYJNA A CZŁONKOWSTWO POLSKI W UNII EUROPEJSKIEJ

Wstępując w struktury Unii Europejskiej należy rozpatrzyć jakie wyzwania z tym związane stoją przed polską edukacją.

Unia Europejska nie określa wspólnej polityki edukacyjnej dla wszystkich państw członkowskich. Wśród wielu celów jednoczenia Europy jest dążenie do integracji społeczeństw poszczególnych krajów członkowskich, lecz przy zachowaniu ich pełnej odrębności kultury, historii i tradycji, których przejawem jest edukacja. Tworzenie odrębnej polityki edukacyjnej potwierdza zapis w artykule 6 Traktatu o Unii Europejskiej, gdzie ustęp 3 mówi: „Unia szanuje tożsamość narodową Państw Członkowskich”²¹¹.

Deklaracja krajów członkowskich zawarta w preambule Traktatu Ustanawiającego Wspólnotę Europejską stanowi, że są one „zdecydowane popierać rozwój możliwie najwyższego poziomu wiedzy swoich narodów przez szeroki dostęp do edukacji oraz stałe uaktualnianie wiedzy”²¹².

Unia Europejska jako organizacja integrująca społeczeństwa o różnej ich tradycji i kulturze, dąży do wypracowania systemu, w którym obywatele poszczególnych państw członkowskich będą mieli szanse równego rozwoju osobistego. Dlatego w Unii Europejskiej tworzy się standardy, którym podlegają systemy edukacyjne poszczególnych państw członkowskich²¹³.

Przyczynia się to do możliwości porównań względnie autonomicznych systemów edukacyjnych poszczególnych krajów pod względem standardów edukacyjnych, jakości absolwentów czy rozwiązań organizacyjnych²¹⁴.

Ważnym zatem staje się określenie czy trwająca reforma systemu edukacyjnego w Polsce wpisuje się w politykę oświatową Unii Europejskiej.

²¹¹ B. Krawiec, Czy istnieją wyzwania edukacyjne w Polsce związane z członkostwem w Unii Europejskiej, [w:] Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej, pod red., Dziewięckiej – Bokun. A. Ładyżyńskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 19-20.

²¹² A. Przyborowska – Klimczak, E. Skrzydło – Tefelska, Dokumenty europejskie, Lublin 2003, t.4, s.91.

²¹³ A. Ćwikliński op. cit., s.167.

²¹⁴ Education and training in Europe: diverse system shared goals for 2010, Luksemburg 2003.

Wspólna polityka oświatowa odzwierciedlająca strategię Unii Europejskiej obejmuje cztery podstawowe obszary:

- równość szans edukacyjnych,
- podniesienie jakości kształcenia,
- modelowanie nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli,
- kształtowanie poprzez wychowanie osobowości Europejczyka.

Cele te realizowane są poprzez szereg działań zmierzających do ich urzeczywistnienia²¹⁵. Wyrównywanie szans edukacyjnych Unia Europejska wiąże z koncepcją demokratyzacji szkolnictwa, które cechuje się wydłużaniem obowiązku szkolnego, wzrostem liczby uczniów na szczeblu szkolnictwa średniego i wyższego oraz ułatwieniem dostępu do większości typów szkół.

Aktualnie, zagadnienie to wiąże się w Unii Europejskiej z problemem integracji dzieci imigrantów oraz uczniów niepełnosprawnych, sprzeciwem wobec wszystkich formom dyskryminacji, zapobieganiu analfabetyzmowi oraz ochrony zdrowia i życia uczniów²¹⁶.

Na mocy dyrektywy 77/486 z 1977 roku, uczniowie innych narodowości automatycznie podlegają prawu szkolnemu kraju przyjmującego i zostają włączeni w proces kształcenia wraz z innymi uczniami²¹⁷.

Ważnym wyzwaniem stojącym przed szkolnictwem Unii Europejskiej aktualnie jest również pomoc uczniom niepełnosprawnym zarówno fizycznie jak i umysłowo. Istotne rolę odgrywają w tej dziedzinie szkoły integracyjne, gdzie w sposób naturalny dokonuje się proces integracji uczniów zdrowych z niepełnosprawnymi. Oprócz wymienionej idei, państwa członkowskie Unii Europejskiej opracowały informacyjny program HELIOS służący niepełnosprawnym jako bank danych na temat prawa, kształcenia, readaptacji oraz pomocy społecznej²¹⁸.

Drugi z wymienionych celów realizowanych przez Unię to poprawa jakości kształcenia, z którym związane jest doskonalenie procesu edukacji w celu uzyskania jego większej skuteczności, trafności oraz wyższą sprawność działania. Istotne są także

²¹⁵ A. Ćwikliński, op. cit., s.168

²¹⁶ D. Dziewulak, Systemy szkolne Unii Europejskiej... s. 136.

²¹⁷ Community of Learning. Intercultural education in European Union 1976-1994, Geneva 1995, za A. Ćwikliński, Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej, Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2005, s. 169.

²¹⁸ F. Vaniscotte, 70 millions d'eleves, Paris 1989, s.171, za A. Ćwikliński, Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej, Wydawnictwo naukowe UAM, Poznań 2005, s. 169.

zmiany w zakresie treści kształcenia, kładąc nacisk na ich racjonalny dobór i układ oraz zwracając uwagę na odciążenie uczniów od nadmiaru wiedzy encyklopedycznej.

W tej kwestii ważne są także działania podejmowane na rzecz niwelacji zjawiska drugoroczności i odsiewu szkolnego. Należy tu wymienić np. tzw. dwa ciągi nauczania w tej samej klasie, które polegają na tym, że w jednym z nich uczą się uczniowie nie mający problemów z przyswajaniem wiedzy. W drugim uczą się dzieci z opóźnieniami. Gdy uczeń w drugim ciągu nauczania uzyska zadowalające wyniki może powrócić do ciągu nauczania pierwszego. Oznacza to zróżnicowanie wymagań programowych przy zachowaniu określonego minimum.

W reformowaniu nauczania w obrębie szkoły podstawowej Rada Europy podejmuje działania jak nie tylko dbałość o naukę czytania, pisania, liczenia, ale również o rozwój osobowości, wychowania dla wartości, przygotowanie do korzystania z mediów, większy nacisk na nauki przyrodnicze, wczesne nauczanie języków obcych.

Na poziomie szkoły średniej Rada do spraw Współpracy Kulturalnej przy Radzie Europy sformułowała projekt o tytule *Przygotowanie do życia w rodzinie* w którym zawarte zostały wytyczne dotyczące dobierania treści programowych pod kątem umożliwienia młodym ludziom przyszłego zatrudnienia w Europie²¹⁹.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, wprowadzenia do szkół nowoczesnych technologii informacyjnych NTI na mocy rezolucji Unii Europejskiej z dn. 19 września 1983 w sprawie NTI, w celu przygotowania młodzieży do samodzielnej i twórczej pracy oraz kształcenia ustawicznego.

Na jakość kształcenie wpływa również orientacja i poradnictwo pedagogiczno – zawodowe. Pomaga ono młodzieży w bardziej trafnym wyborze ścieżki zawodowej. W zakresie sprawniejszego działania placówek kształcenia ustawicznego oraz orientacji i poradnictwa zawodowego podejmowane przez Unię przedsięwzięcia polegają na powołaniu programów: Transition 1, Transition 2 i JEF – Plan. Rozwijają się w ich ramach sieć poradni i pracowni psychologiczno – zawodowych²²⁰.

Cel trzeci dotyczący wdrażania nowego modelu nauczania realizowany jest głównie poprzez zmianę struktury i metod kształcenia²²¹. Nowy model kształcenia przede wszystkim powinien przygotowywać do pracy zespołowej. Zadaniem nauczyciela jest także nauczenie rozumnego i krytycznego korzystania z różnorodnych

²¹⁹ A. Ćwikliński, op. cit. s. 170-171.

²²⁰ D. Dziewulak, Systemy szkolne Unii Europejskiej, ..., s. 142

²²¹ M. Matysiak, Tendencje w oświacie europejskiej „Edukacja” 1991, nr 7, s. 93.

źródeł, odpowiedniej selekcji materiałów oraz posługiwania się różnorodnymi narzędziami. Ma to znaczenie przy posługiwaniu się szczególnie informacjami nie pochodzącymi od nauczyciela.

Nowy model jakościowy nauczyciela jest jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej²²². Według C. Kupisiewicza nauczyciel powinien „mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności swoich uczniów, sprawować nie tylko funkcję kształceniową, lecz również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą, szybko i racjonalnie reagować na wszystko co postępuje i twórcze”²²³.

W tym zakresie został podpisany dokument przez ministrów edukacji na spotkaniach w Helsinkach i Trisenbergu, w którym uznano doskonalenie zawodowe nauczycieli za konieczność wynikającą z szybkości zachodzących przemian technologicznych, ekonomicznych oraz politycznych.

Podjęte działania nie świadczą mimo wszystko o istnieniu ujednoliconej koncepcji kształcenia nauczycieli Unii Europejskiej.

Kolejnym priorytetem wśród celów edukacyjnych Unii jest upowszechnienie europejskiego ideału wychowania. Stała się nim edukacja zgodna z Europejską Konwencją Praw Człowieka z 1950 roku. Na ten ideał składają się następujące wartości: uznanie praw człowieka, demokracja, tolerancja, poszanowanie odmiennych opinii, solidarność, poczucie odpowiedzialności a także otwarcie na inne kultury, czasy i kontynenty.

Wyrazem współczesnego kierunku edukacyjno – wychowawczego szkoły europejskiej mają być programy nauczania oparte na treściach wynikających z ducha tolerancji religijnej, rasowej oraz społecznej. Staje się to możliwe wówczas, gdy podjęte zostaną działania zmierzające do integracji społeczeństw. Ta z kolei możliwa, gdy w edukacji kładzie się nacisk na naukę języków niezbędnych w komunikacji, budowaniu nowoczesnych sieci informatycznych oraz wymianie młodzieży.

Ku realizacji tych zamierzeń służyło powołanie programu Młodzież Europy przez Komisję Wspólnoty Europejskiej, którego założeniem była wymiana 80 000 uczniów, studentów oraz nauczycieli w wieku 18-25 lat przypadająca na okres 1989-1991.

²²² A. Ćwikliński, op. cit., s.171-172.

²²³ Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w okresie przebudowy, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 186.

Według ekspertów Komisji Europejskiej osiągnięcie owych celów możliwe będzie do zrealizowania wówczas, gdy w ramach systemów edukacji narodowej budować się będzie przekonania i postawy dotyczące potrzeby ich realizacji.

Dalszy rozwój edukacji na skalę ogólnounijną poprzez budowanie europejskiego wymiaru edukacji stał się możliwy dzięki uświadomieniu znaczącej roli edukacji w procesach integracyjnych i rozwojowych Unii Europejskiej. Zaowocowało to określeniem zasad i kierunków wyznaczających jej dalszy rozwój w dokumentach programowych wspólnoty²²⁴.

Przedstawione cele edukacyjne Unii Europejskiej są na ogół kompatybilne ze zmianami zaprowadzonymi w polskim systemie edukacyjnym. Niemniej należy się przyjrzyć temu problemowi nieco bliżej.

Pierwszy z celów mówiący o równości szans został w Polsce realizowany. Wprowadzona reforma i wszystkie związane z nią działania miały między innymi na celu wyrównać szanse edukacyjne. Stało się to jednym z głównych zakładanych celów reformy edukacyjnej.

„Edukacja bez granic” to kategoria, która powstała w obrębie nauk społecznych a oznacza, że każdy bez względu na swoje położenie materialne, religię, rasę czy płeć ma prawo do określenia własnej drogi kształcenia od dziecka aż po późną starość i realizować je bez ograniczeń ze strony państwa²²⁵.

Różnice w pochodzeniu i statusie rodzin prowadzą do zróżnicowania szans uzyskania odpowiedniej „jakości” przez młode pokolenie co zostało udowodnione w teoriach ekonomicznych i badaniach socjologicznych. Zróżnicowane szanse mają wpływ na ograniczenie mobilności społecznej i sprzyjają dziedziczeniu pozycji społeczno – ekonomicznej. Niwelowanie tego wpływu następuje przez wyrównawczy system pozarodzinnych instytucji, inwestycji człowieka przede wszystkim oświaty i kształcenia.

W krajach Unii Europejskiej a więc także i w Polsce państwo rozwija system powszechnego szkolnictwa oraz dostarczanie dóbr i usług służących równej dostępności dzieci i młodzieży do szkół. Jest on ogólnie akceptowany ze względu na znaczenie edukacji w rozwoju człowieka i gospodarki²²⁶.

²²⁴ A. Ćwikliński, op. cit., s.173-174.

²²⁵ B. Kołaczek, Dostęp młodzieży do edukacji, IPiSS, Warszawa 2004, s. 17; Zob. J. Aulaytner, Edukacja bez granic, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001.

²²⁶ B. Kołaczek, op. cit., s.17.

W wyrównywaniu szans ważne jest również, jak wcześniej wspomniano kształcenie osób niepełnosprawnych. W Polsce jest realizowany system kształcenia integracyjnego. Państwo demokratyczne powinno stwarzać równe szanse wszystkim dzieciom i musi je dostosować do specyficznych potrzeb osób. Kształcenie tego typu jest możliwe gdy warunki fizyczne, intelektualne czy rozwój emocjonalny dzieci pozwala na kształcenie w tym systemie. Polega ono na integracji uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Oczywiście musi być spełniony szereg warunków by móc taki typ kształcenia zastosować w placówce.

Zdaniem autorki pracy jest on w Polsce wciąż jeszcze wielce niedoskonały. Sama diagnoza i zalecenia są często nie respektowane przez placówki szkolne. Takie kształcenie jest bardzo pozytywne. Pozwala bowiem nie tylko na integrację dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, ale również oddziałuje na dzieci sprawne. Daje możliwość wzajemnej akceptacji przez młode pokolenie. Wszystkie placówki począwszy od najwcześniejszego szczebla edukacyjnego poprzez kolejne aż do najwyższego powinny być placówkami kształcenia integracyjnego. Z pewnością miałyby to wpływ na niwelowanie tak wielu istniejących barier osób niepełnosprawnych.

Podniesienie jakości kształcenia to kolejny cel wyznaczony przez Unię Europejską. Jak czytamy w Projekcie – Reforma Systemu Edukacji²²⁷, sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia – to równie ważny cel wprowadzonej reformy w Polsce. Dla realizacji tego celu wprowadzono m.in. system sprawdzianów i egzaminów. Miało to na celu również uzyskanie większej drożności ustroju szkolnego, porównywalności świadectw jak również nadanie im funkcji diagnostycznej i preorientującej. Po czasie, jaki upłynął od wprowadzenia tej zmiany można to działanie zweryfikować. Jak się okazuje, system ten nie jest doskonały. Ma wiele wad. Zupełnie wątpliwa jest zasadność wprowadzenia takiego egzaminu na poziomie szkoły podstawowej. Ponadto forma obowiązująca na sprawdzianie czy egzaminie, powoduje że uczniowie przyswajają wiedzę „pod test”. W większości przypadków można tzw. na „chybił- trafi” zaznaczyć właściwe odpowiedzi. Ocenianie według tzw. klucza może nie uwzględniać innych odpowiedzi, równie prawidłowych a nie znajdujących się w kluczu.

²²⁷ Projekt reformy edukacji..., s.10.

Z celem tym wiąże się kolejny – nowoczesny system kształcenia nauczycieli. Kształcenie nauczycieli musi być dostosowane do rzeczywistości szkolnej i potrzeb oświaty. Działania, które służyły przygotowaniu reformy kształcenia nauczycieli podjęła w 1997 roku Rada do spraw Kształcenia Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej²²⁸.

Reforma systemu edukacji wymusiła na nauczycielach dynamikę w pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem, co ma związek z wprowadzonym awansem zawodowym nauczyciela²²⁹.

Według R. Więckowskiego „rozwój jest zmianą zachowań, sposobu pracy, sposobu wyrażania ocen czy opinii merytorycznych itp. Jeśli ta zmiana jest oceniana dodatnio przez określone zespoły kompetencyjnych rzeczoznawców według określonych kryteriów, wówczas są podstawy do stwierdzenia postępu, jeśli zaś ujemnie – jest regresem”²³⁰.

Rozwój nauczyciela przekłada się na rozwój ucznia. Istotne jest uświadomienie, że rozwój zawodowy nauczyciela trwa całe jego aktywne uczestnictwo w edukacji szkolnej. Proces ten w dużej mierze zależy od cech osobowych²³¹.

Jak wcześniej wspomniano, według opinii autorki pracy oraz wyników przeprowadzonych badań, awans zawodowy nie jest właściwą formą sprzyjającą doskonaleniu zawodowego nauczyciela. Należy jak najszybciej zmienić jego zasady, gdyż w obecnej formie nie spełnia zamierzonego celu.

Ostatni z wymienionych celów edukacyjnych Unii mówi o upowszechnieniu europejskiego ideału wychowania. Jak wcześniej wspomniano, w działaniach edukacyjnych wspomagających osiągnięcie tego celu kładzie się nacisk na naukę języków, które umożliwią komunikację, budowanie nowych sieci informatycznych oraz wymianę młodzieży²³².

W Polsce działania takie zostały podjęte, aczkolwiek jeszcze nie w wystarczającym wymiarze. Coraz większy nacisk kładzie się na naukę języków ale ich weryfikacja następuje dopiero na egzaminie szczebla średniego. To zdecydowanie za późno.

Jak można zauważyć mamy jeszcze wiele do zrobienia w tej dziedzinie.

²²⁸ Ibidem, s.63.

²²⁹ B. Szulz, op. cit., s. 109.

²³⁰ R. Więckowski, Konstruowanie planu rozwoju zawodowego nauczyciela, „Życie Szkoły” 2001, nr7, s. 387.

²³¹ B. Szulz, op. cit., s. 110.

²³² A. Ćwikliński, op. cit., s.173.

Ważna jest również strategia Unii w zakresie szkolnictwa wyższego. Stanowi to ważny element edukacyjnej integracji w Europie. W tym zakresie w dniu 19 czerwca 1999 roku ministrowie edukacji 29 krajów podpisali Deklarację Bolońską – dokument, który zawiera zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego państw europejskich. Jednym z głównych jej celów jest stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego do roku 2010. Realizacja zaleceń Deklaracji Bolońskiej omawiana jest na konferencjach organizowanych co dwa lata, które kończą się komunikatem podsumowującym dotychczasowe działania i wyznaczającym dalsze cele.

Proces tworzenia wspólnoty europejskiej, zwłaszcza po akcesji nowych państw 1 maja 2004, w tym między innymi Polski, staje się coraz bardziej realny i osiągalny, jeżeli chodzi o priorytetowe cele edukacji. Powodzenie ich realizacji to nie tylko wola instytucji unijnych, ale również wola państw członkowskich, wyrażających swoje preferencje w narodowej polityce edukacyjnej. W Deklaracji Bolońskiej stwierdzono, że "Europa jako społeczeństwo wiedzy obecnie uznana jest powszechnie za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i humanistycznego oraz składnik niezbędny w procesie konsolidacji i wzbogacania tożsamości Europy"²³³.

Wstąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej ma znaczenie dla polskiej gospodarki, polityki czy ogólnego rozwoju państwa oraz dla oświaty. W związku z tym, że edukacja jest jedną z dziedzin życia, która w ramach Unii nie podlega unifikacji, istotne jest, aby polska polityka edukacyjna wyraźnie odzwierciedla oczekiwany przez nas poziom integracji ze strategią europejskiej polityki oświatowej. Polski system edukacyjny należy skonstruować w taki sposób, aby z jednej strony charakteryzował się swoją narodową specyfiką a z drugiej przybliżyć szanse polskiej młodzieży na znalezienie swojego miejsca w Europie.

Już początek lat siedemdziesiątych przyniósł początek działaniom podejmowanym na rzecz zbieżnych działań oświatowych. Przełomowy momentem było podpisanie traktatu z Maastricht, gdzie sformułowano zasady współpracy w dziedzinie edukacji.

Natomiast ważnym opracowaniem na temat problematyki edukacyjnej był Raport Klubu Rzymskiego, w którym postulowano zmianę wizji szkoły z restropeksywnej na prospektywną.

²³³ [\(http://www.menis.gov.pl/proces_boloński/konferencje/info.php\)](http://www.menis.gov.pl/proces_boloński/konferencje/info.php). (15.04.2007).

W Raporcie Jensena opublikowanym w roku 1972 w Hadze pod tytułem *Perspektywy oświaty i wychowania w Europie Zachodniej* zwarte zostały prognozy rozwoju oświaty krajów Wspólnoty Europejskiej.

Kolejne dokumenty dotyczące edukacji opracowano w latach osiemdziesiątych.

W zakresie edukacji co za tym idzie również w sferze życia społecznego instytucjonalizacja działań widoczna jest obok wymienionego już Klubu Rzymskiego, w pracach UNESCO jako wyspecjalizowanej agendy OZN do spraw oświaty, nauki i kultury, dokumentach i traktatach Unii Europejskiej, na przykład Białej Księdze Edukacji i Kształcenia, traktacie z Maastricht, ale również raportach krajowego Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” działającego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk w Warszawie.

Międzynarodowe raporty i dokumenty oświatowe mają kluczowe znaczenie w kreowaniu strategii edukacyjnej Unii Europejskiej. Dlatego, gdyż brak rozwiązań prawnych, powoduje, że stają się one najskuteczniejszą formą działań edukacyjnych na obszarze Unii. Cechą charakterystyczną działań unijnych w zakresie oświaty jest niespójność działań i aktów prawnych. Wynika to z faktu braku odzwierciedlenia w regulacjach prawnych działań strategicznych w dziedzinie edukacji. Póki co brak wspólnej koncepcji edukacyjnej wyklucza tworzenie unii oświatowej na wzór unii gospodarczej czy monetarnej²³⁴.

„Pakiet intencyjnych dokumentów związanych z edukacją wskazuje na linię powolnych, ostrożnych zmian, głównie w dziedzictwie korekt narodowych programów nauczania i tworzenia wspólnych programów edukacyjnych wspierających wymianę młodzieży, naukę języków obcych, nawiązywanie kontaktów między instytucjami uniwersyteckimi itp. Należy więc uznać, że rysujący się kierunek wspólnej oświaty [...] pomija drogę ujednolicenia systemów edukacyjnych na kształt jednego zuniformizowanego ustroju szkolnego i proponuje szeroką współpracę oświatową w ramach narodowych systemów szkolnych”²³⁵.

Należy tutaj wspomnieć także o międzynarodowych programach współpracy, wymiany i integracji, uruchamianych przez centralne instytucje Unii Europejskiej. W latach osiemdziesiątych, na wniosek Komisji Europejskiej, Parlament zaakceptował siedem aktów dotyczących edukacji, jednocześnie uruchamiających:

²³⁴ A. Ćwikliński, op. cit. ,s.186-189, Zob. E. Smak, Edukacja wobec założeń europejskiej polityki oświatowej, [w:], Wybrane problemy edukacji i eurointegracji pod red. Z. Jasińskiego, S. Kaczora, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2005.

²³⁵ D. Dziewulak, Systemy szkolne Unii Europejskiej..., s. 30.

- 16 września 1980 roku – program EURIDICE, związany z założeniem edukacyjnej sieci informacyjnej państw Wspólnoty;
- 28 lutego 1984 roku – program ESPRIT, związany z badaniami i rozwojem w dziedzinie informatyki; 28 czerwca 1985 rok – raport Komitetu „L’Europe des citoyens”, zawiera 15 rezolucji o roli dzieci i młodzieży w Europie;
- 28 lipca 1986 roku – program COMETT, ułatwiający współpracę pomiędzy uniwersytetami i przedsiębiorstwami w zakresie kształcenia zawodowego;
- 14 maja 1987 roku – program ERASMUS, przeznaczony dla szkolnictwa wyższego w celu umożliwienia studentom odbywania staży i studiów w innych wyższych szkołach europejskich;
- 24 maja 1988 roku – program MŁODZIEŻ DLA EUROPY, opracowany dla wymiany młodzieży szkolnej i akademickiej,
- 2 stycznia 1989 roku – program LINGUA, promujący naukę języków obcych wśród nauczycieli i uczniów²³⁶.

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych utworzono program, który wybiegał poza kraje Unii Europejskiej rozszerzając swym zasięgiem działalność na kraje Europy Środkowej i Wschodniej o nazwie TEMPUS. Sprzyjał on wymianie studentów z nowo powstałych państw demokratycznych, zwiększeniu ich mobilności oraz wspomaganiu restrukturyzacji szkolnictwa wyższego w tych krajach.

ERASMUS, TEMPUS oraz LINGUA w 1995 roku poprzez wspólne połączenie się utworzyły program pod nazwą SOCRATES. Został on przeznaczony nie tylko dla państw Unii Europejskiej lecz również dla państw Europy Środkowej i Południowej oraz Islandii, Lichtensteinu i Norwegii.

EUROTECHNET to program służący tworzeniu europejskiej sieci projektów i koordynacji badań naukowych w szkolnictwie zawodowym w zakresie nowych technologii.

Kolejny program o nazwie IRYS, zajmuje się rozwiązywaniem problemów kształcenia zawodowego kobiet.

PETRA to program, który służy rozwiązywaniu problemów kształcenia zawodowego jak również przygotowywaniu młodzieży do życia dorosłego i pracy zawodowej.

²³⁶ D. Dziewulak, System szkolne Unii Europejskiej, ..., s. 28.

Wyżej wymienione programy tworzone były w latach osiemdziesiątych i miały one charakter samodzielnych i względnie izolowanych działań edukacyjnych. Natomiast w połowie lat dziewięćdziesiątych nastąpiło integrowanie unijnych programów oświatowych.

Powstały wówczas trzy główne programy edukacyjne – Socrates, Leonardo da Vinci i Młodzież dla Europy.

Socrates obejmował wszystkie poziomy nauczania począwszy od nauczania początkowego przez szkolnictwo średnie i wyższe do systemu kształcenia podyplomowego. Jego zamysł to promocja europejskiego wymiaru nauczania poprzez współpracę między szkołami i uniwersytetami państw Europy.

Leonardo da Vinci – zajmował się rozwojem kształcenia zawodowego poprzez wymianę i staż oraz wspieranie nowatorskich przedsięwzięć jak również ponadnarodowej współpracy uczelni i instytucji.

Trzeci z programów - Młodzież dla Europy adresowany do ludzi młodych, wspierał przede wszystkim inicjatywy pozaszkolne.

Wszystkie trzy przytoczone programy zostały przewidziane na lata 1995 – 2000.

Natomiast od roku 2000 rozpoczęła się nowa edycja tych programów. I tak Młodzież dla Europy zastąpiono programem Młodzież, Socrates – Socrates II oraz Leonardo da Vinci – Leonardo da Vinci II. Okres tej edycji przewidziano na siedem lat, czyli do końca roku 2006.

Należy jeszcze dodać, że na program Socrates składa się kilka programów szczegółowych takich jak:

- Comenius – dotyczy edukacji szkolnej, jego celem jest przybliżenie problematyki europejskiej do szkół,
- Erasmus, uzupełnieniem tego programu jest program o nazwie Science – służy wspieraniu mobilności pracowników naukowych,
- Gruntvig, zajmuje się problematyką kształcenia dorosłych poprzez promowanie współpracy europejskiej pomiędzy instytucjami prowadzącymi taki rodzaj kształcenia,
- Minerva, zajmuje się kształceniem otwartym oraz na odległość,
- Lingua, to promocja nauczania języków obcych poprzez podnoszenie i poziomu znajomości,

- Arion, to głównie akcje umożliwiające uczestnikom poszerzenie wiedzy na temat systemów edukacyjnych innych krajów europejskich oraz organizowanie wyjazdów studyjnych dla specjalistów w dziedzinie oświaty²³⁷.

Wszystkie przedstawione wyżej inicjatywy edukacyjne wynikają ściśle z programu jednoczenia Europy. Ich celem jest również ukazanie, że przyszłość Europy i jej miejsce w świecie zależy w dużej mierze od europejskiego społeczeństwa uczącego się²³⁸.

Rola europejskiego wymiaru edukacji została szczególnie podkreślona przez Radę Europy w 2000 roku podczas posiedzenia w Lizbonie. Prace te kontynuowano 14 lutego 2002 roku. Na spotkaniu tym ministrowie edukacji krajów Unii Europejskiej wraz z Komisją Europejską przyjęli program dotyczący rozwoju systemów edukacji w poszczególnych krajach Unii i zrealizowania do roku 2010 następujących celów:

- osiągnięcie w Europie najwyższego poziomu edukacji, by stanowiła ona wzór jakości i użyteczności społecznej dla całego świata;
- swobodny wybór miejsca kształcenia i pracy poprzez kompatybilność systemów edukacyjnych;
- zdobyte kwalifikacje zawodowe i szkolne oraz umiejętności w poszczególnych krajach uznawane w Unii Europejskiej;
- możliwość zapewnienia Europejczykom, niezależnie od wieku, kształcenia się przez całe życie;
- Europa otwarta na inne regiony, tak by stanowiła atrakcyjne miejsce dla studentów, nauczycieli akademickich oraz naukowców z całego świata²³⁹.

Poza uprawnieniami w dziedzinie edukacji podjęte zostały również liczne inicjatywy wynikające ze współpracy politycznej między państwami członkowskimi. Są to zwłaszcza zalecenia w sprawie likwidowania przeszkód utrudniających mobilność, oceny jakości osiągnięć uczelni i szkół w sprawie urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie, dostępu do nauki, kształcenia oraz doskonalenia zawodowego, jak również kształcenia drogą elektroniczną oraz współpracy z krajami spoza Unii Europejskiej.

²³⁷ A. Ćwikliński, op. cit., s.198-202.

²³⁸ E. Smak, Edukacja wobec założeń europejskiej polityki oświatowej, [w:], Wybrane problemy edukacji i eurointegracji pod red. Z. Jasińskiego, S. Kaczora, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2005, s. 44.

²³⁹ Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia, wspólne cele do roku 2010, Warszawa 2003.

W przygotowany przez Komisję Europejską wstępny raport w sprawie przyszłych celów edukacyjnych zostały określone trzy strefy zabiegów stanowiących cele strategiczne edukacji:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacyjnych w Unii Europejskiej;
- ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji;
- otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

Został on przekazany Radzie Europejskiej na posiedzeniu w Sztokholmie w marcu 2001 roku i stał się pierwszym oficjalnym dokumentem, który przedstawia w zarysie europejskie podejście do polityki edukacyjnej w poszczególnych państwach członkowskich. Program prac, który został przyjęty w Lizbonie zawierał cele strategiczne i cele szczegółowe, dotyczące zagadnień przyszłych systemów edukacyjnych²⁴⁰.

Wyróżniono następujące cele:

1. Cel Strategiczny: Poprawa jakości i efektywności systemów edukacyjnych w Unii Europejskiej wobec nowych zadań społeczeństwa wiedzy oraz zmieniających się metod i treści nauczania i uczenia się.

Cele szczegółowe:

- Podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia;
- Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy;
- Zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno – komunikacyjnych;
- Zwiększenie rekrutacji w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych;
- Optymalne wykorzystanie zasobów.

2. Cel strategiczny: Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji zgodnie z nadrzędną zasadą kształcenia ustawicznego, działanie na rzecz zwiększenia szans zdobycia i utrzymania zatrudnienia oraz rozwoju zawodowego, jak również aktywności obywatelskiej, równości szans i spójności społecznej.

Cele szczegółowe:

- Tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego;
- Uatrakcyjnienie procesu kształcenia;
- Wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności

²⁴⁰ Ibidem, s.6.

społecznej.

3. Cel strategiczny: Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat w związku z koniecznością lepszego dostosowania edukacji do potrzeb pracy zawodowej i wymagań społeczeństwa oraz sprostania wyzwaniom wynikającym z globalizacji.

Cele szczegółowe:

- Wzmacnianie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem;
- Rozwijanie przedsiębiorczości;
- Poprawa sytuacji w zakresie nauki języków obcych,
- Rozwijanie mobilności i wymiany;
- Wzmocnienie współpracy europejskiej²⁴¹.

Strategia Lizbońska dąży do integracji europejskiej polityki edukacyjnej a powyżej wymienione obszary w wyniku postępującej integracji Europy nabierają coraz większego znaczenia.

O intensyfikacji działań Unii Europejskiej w zakresie edukacji świadczy przede wszystkim fakt rozpoczęcia procesu prowadzącego do określenia wspólnych zamierzeń dotyczących edukacji europejskiej do roku 2010 na posiedzeniu Rady Europy w Lizbonie w marcu 2000 roku. Tymi działaniami został objęty Europejski Obszar Wiedzy, na który składa się Europejski Obszar Badań i Innowacji oraz Europejski Obszar Edukacji.

Należy podkreślić, że Unia zgodnie z zasadą subsydiarności pozostawia swobodę oraz odpowiedzialność za system kształcenia każdemu z państw członkowskich. Działania rozpoczęte na lizbońskim posiedzeniu Rady Europy dotyczące określenia strategicznych celów edukacyjnych, wyznaczają nowe szlaki oświatowych przeobrażeń. Wymienione cele dla Polski są ważnym wyznacznikiem w dobie zmian zachodzących w polskim systemie oświaty²⁴².

Według Z. Melosika, T. Szkudlarka oraz B. Śliwierskiego „wejście Polski do Europy i wejście Europy do Polski rodzi całą gamę kontrowersji i emocji zarówno w kontekście politycznym, ekonomicznym, jak i kulturowym czy edukacyjnym. Powracają dawne dyskusje na temat tożsamości Polaka, wyrażane są obawy dotyczące zachowania tradycji i kultury polskiej w obliczu konfrontacji z wartościami i stylem życia innych narodów. Odżywają dawne mity i kompleksy. Stawia się też bardzo często

²⁴¹ Ibidem, s.12-14.

²⁴² Ćwikliński, op. cit., s. 221-222.

– głęboko pedagogiczne w swej istocie, pytania: Co Polska może zaoferować? Czego Polacy mogą się od Europy nauczyć? Jak wejść do wspólnoty i jednocześnie zachować swoją odmienność? Jak wychować nowe pokolenia?”²⁴³.

W Polsce Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało specjalną Radę do spraw Integracji Europejskiej, w celu wspomaganie resortu w rozwijaniu form edukacji europejskiej w całym procesie zbliżania się do Europy. W stosunku do edukacji polskiej przybliżenie się do rozwiązań europejskich wymaga działań dostosowawczych, takich jak: wyrównywanie szans edukacyjnych, podnoszenie jakości kształcenia, kształtowanie nowego modelu nauczyciela oraz budowaniu europejskiego ideału wychowania.

Powyższe przedstawione cele ogólne wymagają dostosowania w celu ich zrealizowania zadań do których można zaliczyć przybliżenie modelu edukacji do rozwiązań Unii Europejskiej, rozwój edukacji wielokulturowej przy zachowaniu wzajemnej tolerancji, nowy model nauczyciela w dobie integracji europejskiej, kształtowanie świadomości obywatelskiej w wymiarze narodowym i europejskim, przygotowanie do życia zawodowego oraz pracy, dążenie do humanizacji życia i poszukiwania wartości, zdobywanie takich kompetencji jak: znajomość języków obcych, posługiwanie się technologią informatyczną, umiejętność samokształcenia oraz porozumiewania się z innymi a także współdziałanie²⁴⁴.

„Reformująca się szkoła nie kształtuje jeszcze u swoich wychowanków czytelnego obrazu współczesnego świata, nie uczy dobrego jego zrozumienia, nie przybliża młodym ludziom koniecznego bilansu szans i zagrożeń procesów transformacji ustrojowej oraz integracji europejskiej, w zbyt małym wymiarze opiera swą pracę na mierzalnych wartościach kultury polskiej oraz wartościach europejskich i europejskim ideale wychowania, słabo przygotowana jest jeszcze do przekazywania wiedzy generatywnej i obiektywno – naukowej, zbyt mocno przywiązana jest do wiedzy teoretycznej kosztem praktyk, zbyt dużo w niej przeszłości, a mało rozważań dotyczących przyszłości, ciągle jeszcze brakuje w niej interdyscyplinarnej wiedzy o człowieku i człowieczeństwie oraz kreowania humanistycznego modelu edukacji”²⁴⁵.

²⁴³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot w jednoczącej się Europie* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej, B. Śliwierskiego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Uniwersytet Warmińsko – Mazurski, „Impuls”, Kraków 2002, s.12.

²⁴⁴ A. Ćwikliński, op. cit., s.226-227.

²⁴⁵ C. Banach, *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej, B. Śliwierskiego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Uniwersytet Warmińsko – Mazurski, „Impuls”, Kraków 2002, s.751.

4.3. OŚWIATA A GLOBALIZACJA

Szkoła nie reaguje adekwatnie do zmian, ponieważ nie jest przygotowana do podejmowania współczesnych wyzwań cywilizacji. Przygotowuje ona w dalszym ciągu wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która przemija. Umiejętności podstawowe oraz wiedzę encyklopedyczną, którą przekazuje i na czym się koncentruje, coraz mniej spotykają się z zainteresowaniem na rynku pracy.

Obowiązujące programy nauczania nie przygotowują do życia w cywilizacji informatycznej.

Oświata zawsze realizowała cele polityczne i gospodarcze społeczeństwa. Rozwój jej służył celom uprzemysłowienia. Szkoła realizowała także funkcje dyscyplinujące, choć ostatnio zeszyły one na dalszy plan.

System oświaty obsługujący obecnie społeczeństwa industrializacyjne musi się zmienić w związku z przejściem do społeczeństwa informacyjnego. Nowa era będzie się charakteryzowała innym sposobem przekazywania wiedzy, który z wartości tworzonej przez nauczycieli, badaczy i przez nich przekazywana, stanie się zjawiskiem dynamicznym, tworzonym przez każdą jednostkę z osobna.

Szkoła nie nadąży w przekazywaniu wiedzy na jej rosnącą objętość, ponieważ będzie jej zbyt wiele i szybko ulega zmianie. Zatem szkoła skupi się na funkcji wychowującej ucznia.

Faktem, który zadecyduje o powstaniu nowego modelu szkoły stanie się osoba kontrolująca informacje trafiające do ucznia ze źródła, którym jest Internet. By uczeń mógł korzystać z tego źródła, nauczyciel powinien odpowiednio go przygotować do korzystania z tych informacji.

Natomiast usprawnienie szkoły, tak by mogła zaspokajać ujawniające się potrzeby społeczne będzie możliwe jeśli:

- ulegnie zmianie administrowanie szkołą,
- zmienią się metody nauczania,
- zostaną ulepszone strategie oceny skuteczności szkoły,
- ulegną podniesieniu standardy edukacyjne,
- nastąpi racjonalniejszy dobór treści programów nauczania.

W całym procesie podejmowanych prób rozwiązywania problemów oświatowych pomijana jest klasa szkolna. Ten właśnie układ organizacyjny ma nie wiele wspólnego z tym, w jaki sposób będą żyć i pracować ludzie w społeczeństwie globalnym²⁴⁶.

Globalizacja to powiązane ze sobą procesy ekonomiczne, polityczne i społeczno – kulturowe. Swym zasięgiem obejmujące coraz większą liczbę mieszkańców globu. Należy zauważyć jednak, że nie obejmuje ona wszystkich. Dla niektórych jest procesem zewnętrznym. Właśnie dla Polaków ma ona często jeszcze taki charakter²⁴⁷.

Mówiąc o globalizacji należy brać pod uwagę czynnik technologiczny, ekonomiczny polityczny i kulturowy²⁴⁸.

Pierwszy z wymienionych wymiarów, technologiczny, zazwyczaj wiąże się ze stosowaniem technologii komputerowej, które umożliwiają szybkie transakcje finansowe czy ekspansje masowej kultury. Nowe technologie komunikacyjne dają możliwości interakcji dwustronnych, np. Internet bądź jednostronnych, np. masowe media. Nowe technologie informacyjne mają znaczenie w wizji przyszłościowej systemów edukacyjnych, zwłaszcza w koncepcjach szkoły wirtualnej.

Według J. Gniateckiego nowe reguły porządku edukacyjnego zostały pominięte w założeniach koncepcyjnych, jak i strategii realizacji reformy edukacyjnej w Polsce. Autor stwierdza, że „w ministerialnej podstawie programowej kształcenia ogólnego mówi się wprowadzie [...] o kształceniu w uczniach umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną, ale brak jest wyraźnego określenia reguł nowego porządku edukacyjnego”²⁴⁹.

Profesor J. Półturzycki, analizując materiały reformy, stwierdza: „Materiały reformy nie określiły nowego ideału wychowawczego dla placówek szkolnych i pozaszkolnych, nie przygotowały szczegółowych celów kształcenia zgodnie z bogatszą aksjologią, by z nich dopiero budować nowoczesne programy nauczania wraz z metodycznymi wymaganiami skutecznej ich realizacji. Plany nauczania w szkole podstawowej oraz gimnazjum ustalono od wyliczenia oszczędności godzinowych a nie potrzeb przedmiotowo – metodycznych. Wprowadzono nauczanie zintegrowane oraz blokowe, ale nie z uwagi na korzystne połączenia czy korelacje, lecz dla oszczędności

²⁴⁶ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, IBE, Warszawa 2006, s. 35-40.

²⁴⁷ W. Morawski, *Globalizacja: wyzwania i problemy* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, (red.), M. Marody Warszawa 2002, s. 144.

²⁴⁸ D. Held, A. McGrew, *Globalization* [w:] I. Kriger (red.), *The Oxford Companion to Politics of the World*, Oxford 2001, s. 324.

²⁴⁹ J. Gniatecki, *Globalistyka*, Poznań 2002, s. 179.

godzinowych, nie licząc się z potrzebami i zainteresowaniami uczniów, ani z tendencjami rozwoju treści kształcenia w innych krajach czy potrzebami zgłoszonymi w tym zakresie przez „Białą Księgę” Komisji Europejskiej oraz raport J. Delorsa: „Uczenie się, nasz ukryty skarb”, będący wskazaniem dla rozwoju edukacji w XXI wieku”²⁵⁰.

Drugi z wymienionych czynników, ekonomiczny, działa jak mechanizm samoregulacji napędzany konkurencją. Po upadku w naszym kraju gospodarki centralnie planowanej zwiększyły się możliwości oddziaływania na nią globalnego kapitalizmu.

Kolejny czynnik globalizacji to czynnik polityczny – jest on często wykorzystywany w USA, jako hegemonia światowego, w celu wymuszenia na innych krajach globu ustępstw natury ekonomicznej.

Ostatni z wymienionych czynników, czynnik kulturowy, jest niezwykle istotny z punktu widzenia rozważań edukacyjnych. Kultura traktowana jest jako aktywny składnik globalizacji, który poprzez dużą siłę oddziaływania wpływa na kształtowanie się osobowości, gustów i postaw młodego pokolenia²⁵¹.

Dokonujące się przemiany systemowe, społeczne, kulturowe i cywilizacyjne wymagają nowego spojrzenia na kształcenie, odmiennego myślenia edukacyjnego jak również przygotowania i realizacji nowego programu edukacji.

Wśród tych przemian znajduje się również wiele zagrożeń idei humanizmu. Coraz częstszym zjawiskiem stają się takie zachowania jak: okrucieństwo, brutalne sposoby znęcania się nad innymi, często ludźmi niewinnymi, kobietami, dziećmi, różne sposoby zastraszania ofiar zbrodni, brak wrażliwości na krzywdę i ból, zachowania agresywne, sadystyczne, podstępne itd. Natomiast z drugiej strony obserwujemy takie formy zachowania jak: postawa liberalizacji wobec wielu zachowań, czynów przestępczych, niekorzystnych przemian obyczajowości życia seksualnego, nasilenie się agresji i przemocy.

Niepokojące jest to, że wiele tych niekorzystnych form zachowania zostaje przeniesione na grunt życia rodzinnego i szkoły, jak również ujawnia się w stosunkach między uczniami oraz w odniesieniu do nauczycieli.

²⁵⁰ J. Półturzycki: Zagrożenia dla dydaktyki na progu XXI wieku, [w:] Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku, pod red. K. Deneka, F. Bereźnickiego, Szczecin 2000, s. 52-53.

²⁵¹ A. Ćwikliński, s. 34.

Współczesny człowiek nastawiony na szybki zysk, posiadanie, zniewolony przez ekonomikę życia codziennego zatracą swoją osobowość, burzy system utrwalonych wartości, podejmuje działania dezintegrujące jednostki i społeczeństwo²⁵².

W związku z powyższym I. Wojnar uważa, że należy „(...) wszystkimi możliwymi sposobami, a więc zarówno przez intencjonalne działania edukacyjne, jak wzmożony charakter życia społecznego, bronić człowieka przed zagrożeniami, pogłębiać humanistyczną motywację wyborów, decyzji i działań, jego kulturę moralną i kulturę uczuć, rozwijać zdolności do zachowań empatycznych, czyli otwartości na drugiego człowieka i do zachowań prospołecznych wynikających z poczucia wspólnoty i więzi międzyludzkiej. Konieczna jest ochrona człowieka i humanistycznej „tkanki ludzkiej” przed agresją, w tym również i polityczną, egoizmem i prymitywnymi postawami konsumpcyjnymi. Ochrona podstawowych praw człowieka wymaga traktowania go jako istoty charakteryzującej się poczuciem godności, samodzielnością myślenia, wrażliwością i kreatywnością”²⁵³.

W odniesieniu do oświaty globalizacja tworzy wiele problemów, nie zawsze związanych ze sposobem realizacji takich usług. Najważniejsze z nich to powiązanie sektora prywatnego i publicznego, ustalenie celów dla oświaty jak również finansowanie oświaty ze środków publicznych. Można oczekiwać, że globalizacja przyczyni się do zwiększenia popytu na usługi oświatowe. W krajach bogatych poziom wykształcenia przekłada się na zamożność. Natomiast w krajach rozwijających się przyjmuje się, że rozwój gospodarczy jest uzależniony również od poziomu wykształcenia pracowników.

Globalizacja może również przyczynić się do osłabienia realizacji celów oświatowych państwa. Zdecydowana większość powstałej infrastruktury oświatowej dotychczasowej jest wytworem wieloletniej działalności polityki oświatowej. W erze globalizacji, kiedy pracownicy mogą swobodnie przemieszczać się z kraju do kraju, ten narodowy charakter oświaty może przyczynić się do powstania problemów.

We współczesnej cywilizacji, aby sprostać zapotrzebowaniu na oświatę, wykorzystywać zaczyna się niekonwencjonalne sposoby realizacji usług w tej dziedzinie, odwołując się m.in. do technologii informatycznej. Zagraniczne uczelnie

²⁵² S. Korczyński: Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata, [w:] Wybrane problemy edukacji i eurointegracji, pod red. Z. Jasińskiego, S. Kaczora, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2005, s. 9.

²⁵³ Wojnar I. Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów, pod red. I. Wojnara, J. Kubina, Warszawa 1996, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku przy Prezydium PAN, s.18.

otwierają dwustronne filie w innych krajach. Coraz częściej realizują nietradycyjne programy nauczania.

Należy jednak wymienić również słabe strony tych rozwiązań, zwracając uwagę na produkcję dyplomów ukończenia szkół wyższych, często wymieniając świadectwa za pieniądze, równie nierzadko nie zwracając uwagi na poziom nauczania.

Globalizacja stworzyła także wiele nowych możliwości, by jednostka mogłaby się kształcić. Poziom oświaty podniósł się w krajach rozwiniętych, jak również widoczne są korzystne zmiany w krajach rozwijających się. Poprzez podwyższenie poziomu oświaty w krajach rozwiniętych, nastąpił podział wysoko wykwalifikowanego zatrudnienia między pracowników tych krajów w skali całego globu. Przyczyniło się to do zaistniałych zmian. Społeczeństwa krajów rozwiniętych żyją w kulturze rozwiniętej konsumpcji, natomiast szerokie kręgi społeczeństwa Trzeciego Świata przymierają głodem.

Kraje, które skorzystały z globalizacji, znaczne fundusze zainwestowały w oświatę i doskonalenie zawodowe. Zdawały sobie sprawę, że taka inwestycja redukuje negatywny wpływ globalizacji, uwidaczniający się we wzrastającej nierówności płacy, przybliża stabilizację społeczno – kulturową mniejszości etnicznych i religijnych.

Póki co nie ma uniwersalnego modelu inwestowania w oświatę i szkolenie zawodowe. Stosuje się różne strategie i mechanizmy, takie jak: obniżenie podatków, stypendia, zakładanie specjalnych funduszy, udzielanie urlopów szkoleniowych, Potwierdzono, że istnieje duży związek pomiędzy oświatą a wydajnością pracy. Pracodawcy więc są zainteresowani szkoleniem własnych pracowników.

Niestety w Polsce mechanizmy te są wielce niedoskonałe i posiadają dużo błędów.

Opracowanie narodowego planu podnoszenia kwalifikacji może mieć wpływ na przyspieszenie uczestnictwa w gospodarce globalnej poprzez wdrażanie ludzi do udziału w uczeniu się przez całe życie, jak i zaspokojenie potrzeb rynkowych na bardziej kwalifikowanych robotników²⁵⁴.

Wielce prawdopodobne, że reformy oświatowe w XXI wieku będą przebiegać dwutorowo. Tzn. z jednej strony będą kontynuowane próby doskonalenia szkoły tradycyjnej w wyniku odchodzenia od współzawodnictwa w klasie szkolnej na rzecz współpracy i współdziałania grup rówieśników, którzy na własną rękę będą zdobywać informacje i tworzyć wiedzę pod różnymi postaciami w zależności od zainteresowań

²⁵⁴ R. Pachociński, Oświata i praca w erze globalizacji, IBE, Warszawa 2006, s. 58-60.

i ciekawości intelektualnej, jak i motywacji do systematycznej pracy. Rola nauczyciela w coraz większym stopniu będzie się koncentrowała na ułatwianiu uczniom uczenia się w wyniku wdrażania umiejętności gromadzenia, przetwarzania wiedzy. Uczniowie staną się rzeczywistymi podmiotami uczenia się.

Natomiast z drugiej strony można by założyć powstanie alternatywy, która może stać się bardzo przydatna tym, którzy mogą i chcą się uczyć w domu²⁵⁵.

Aktualnie obserwujemy tworzenie się społeczeństwa opartego na wiedzy. W tym przypadku oświata ma duże znaczenie. Można oczekiwać, że zmieni się cała infrastruktura gospodarcza i społeczna, przede wszystkim w wyniku gwałtownego rozwoju technologii informatycznej. Nowo powstająca cywilizacja rozwijać się będzie w dwóch wymiarach: rzeczywistym i wirtualnym.

Do nowo kształtującej się rzeczywistości oświata musi się przystosować. Najbardziej racjonalną strategią owej adaptacji będzie:

- uczenie się przez całe życie,
- uczenie innowacyjne przez ucznia, podejmowanie uczenia się niezbędnego do bardziej skutecznego funkcjonowania w życiu,
- modułowe uczenie się zgodne z różnymi stylami myślenia i uczenia się,
- uczenie się, które miałoby na celu wywołanie zmian i transformacji zgodnie z życiem zawodowym i społecznym, uczenie się w celu wdrażania się do współpracy i współdziałania z innymi ludźmi²⁵⁶.

W wymienionych procesach kształcenia się niezwykle ważną rolę odgrywa technologia. Będą powstały coraz bardziej doskonałe narzędzia poznawcze a elektronika zostanie wykorzystana do realizacji zadań poznawczych poprzez konstruowanie różnych technologii informatycznej, pomocnych w rozwiązywaniu problemów czy nawet decyzji²⁵⁷.

Komputer i technologia internetowa, jako narzędzi dezintermedacji²⁵⁸ w oświacie, mogą przyczynić się do usunięcia w przyszłości głównej bariery między uczniem a informacją i wiedzą, którą jest nauczyciel. Dzieje się tak dlatego, iż uczeń mający łatwy dostęp do zgromadzonych informacji w bazach informatycznych nie musi czekać na interpretację przez nauczyciela informacji, którą ma na monitorze komputera.

²⁵⁵ Ibidem, s. 3-4.

²⁵⁶ Ibidem s. 37-38.

²⁵⁷ R. Pachociński, Oświata i praca ..., 60-61.

²⁵⁸ Dezintermedacja – to zjawisko, w wyniku którego niedoskonałości funkcjonowania nauczyciela lub ucznia są krygowane przez sieci informatyczne.

To uczniowie w wymiarze indywidualnym będą decydować o tym, czego się będą uczyć, kiedy i jak. W ten sposób staną się zarówno uczniami jak i nauczycielami.

Według wielu badaczy, to Internet może stanowić koło zamachowe oświaty XXI wieku. Można zatem spodziewać się zmian w oświacie, a nawet upadku systemu tradycyjnego oświaty. Społeczeństwo będzie musiało wyrazić zgodę na to, że szkoły przestaną pełnić rolę głównych ośrodków kształcenia²⁵⁹.

Uczniowie uczestnicząc w procesie kształcenia nie tylko zdobywają wiedzę, ale również ją tworzą. Taki sposób uczenia jest bardziej efektywny, niż ten który polega na uczeniu się na pamięć. „(...) młodzi ludzie zdobywają informacje i uczą się. Chcą mieć łatwy dostęp do wiedzy, pracować nad nią, prowadzić intelektualną grę, a nie napełniać swoje głowy materiałem pamięciowym w statystycznej postaci i odtwarzać go na podany sygnał”²⁶⁰.

Nowym pojęciem wprowadzonym a związanym z oświatą wirtualną jest hiperuczenie się. Samo pojęcie hiper nawiązuje do wielowymiarowych powiązań i połączeń. Natomiast pojęcie hiperuczenia się rozwija L. Perleman, twierdząc, że jest to uczenie się poza kontekstem tradycyjnej pedagogiki. Można założyć również, że nada ono kształt w przyszłości oświacie. Proces hiperuczenia jest rozbity na części składowe i może być traktowany jako powiązanie technologii i bioinżynierii. L. Perleman wyróżnia cztery części składowe tej fuzji: środowisko, telekomunikację kosmiczną, zestaw hipermediów i technologię mózgu. Każda z tych części realizuje specyficzną funkcję w procesach hiperuczenia się²⁶¹.

Hipermedia stanowią technologiczny most między informacją a jej zrozumieniem”²⁶².

Można zauważyć, że w ostatnich latach technologia przyczyniła się do rozszerzenia możliwości rozwiązywania problemów dydaktycznych. Stwarza to nowe szanse realizacji procesu nauczania i uczenia się.

Przyszłe kierunki rozwoju kształcenia nie są trudne do ustalenia i przedstawiają się w sposób następujący:

²⁵⁹ Ibidem s. 99.

²⁶⁰ D. Spender: *Nattering on the net: Women, power, and cyberspace*. Gramond Press, Toronto 1996, s. 108.

²⁶¹ L. Perleman, *School's out: Hyperlearning. The new technology and the end education*. William Morow, New York, s. 27.

²⁶² Ibidem.

- nastąpi wzrost mocy obliczeniowej i możliwości magazynowania informacji, podczas gdy wielkość i ciężar urządzeń elektrycznych, pobór mocy oraz jednostkowe koszty będą się systematycznie zmniejszać,
- systemy komputerowe wielkiej mocy obliczeniowej, w wyniku powszechnego zastosowania architektury paralelnych multi procesorów staną się coraz bardziej dostępne,
- bezprzewodowe terminale umożliwią dostęp do sieci komputerowych, a tym samym do centralnych baz informatycznych różnych typów,
- mikroprocesory znajdą powszechne zastosowanie: w urządzeniach gospodarstwa domowego, narzędziach, grach, zabawach dziecięcych czy nawet naszych ubraniach,
- oprogramowanie obejmie coraz więcej urządzeń, w tym również będzie służyć celom oświatowym; może również stanowić uzupełnienie konwencjonalnego tekstu dynamiczną grafiką uwzględniającą symulacje procesów podnoszących skuteczność oddziaływania materiału nauczania,
- multimedialne urządzenia pozwolą na miksowanie tekstu, obrazów i mowy,
- urządzenia elektroniczne ułatwią korzystanie ludziom nie mającym umiejętności technicznych; chociaż ciągle jeszcze nie wiadomo, kiedy powstaną możliwości swobodnego przekładu przez maszyny języków naturalnych, to jednak uzasadnione jest oczekiwanie, że pewne aspekty naturalnych będą przekładalne przez maszyny na zasadzie input – output,
- powstaną elektroniczne urządzenia wielkiej mocy, ułatwiające korzystanie z obszernych baz informatycznych udostępniających wiedzę z różnych dziedzin²⁶³.

Wymienione wyżej kierunki rozwoju technologii mogą mieć duży wpływ na oświatę, gdyż z jednej strony technologia może wspomagać nauczyciela w realizacji podstawowych celów, a ze strony drugiej może być pomocna uczniowi w dostępie do nowej informacji w jego próbach tworzenia własnej wiedzy.

Technologia informatyczna stwarza możliwości wyrównania szans oświatowych zwłaszcza dzieci i młodzieży, a nawet i u osób dorosłych. Dużym środkiem nauki może stać się telewizja interaktywna, stwarzająca szanse uczenia się na odległość. Taka forma

²⁶³ R.S. Nickerson: Technology in education in 2000: Thinking about the not-distant future. [w:] R.S. Nickerson, P.P. Zoghbiates (red.) Technology in education: Looking toward 2000. Erlbaum, Hillsdale – London 1988, s. 3.

daje duże możliwości. Takie zdalne nauczanie może występować pod innymi postaciami, takimi jak:

- kursy korespondencyjne, w których współdziałanie w dużym stopniu zależy od terminowości poczty,
- audiograficzne zdalne uczenie się, w którym nauczyciele współdziałają z uczniami, wykorzystując komputer, jak również wykorzystywana jest linia telefoniczna i modem,
- nauczanie przy wykorzystywaniu połączeń satelitarnych – w tym przekazywanie współdziałanie jest głównie jednokierunkowe, na linii nauczyciel – uczeń; takie satelitarne zdalne nauczanie odbywa się w studiu telewizyjnym, z którego jest przekazywane dzięki łączności satelitarnej do szkół dysponujących odbiornikami telewizji satelitarnej - z tego systemu mogą korzystać wszystkie szkoły w danym kraju. Proces nauczania realizowany jest przez nauczyciela, a odbierany przez wszystkich chcących się uczyć w ten sposób,
- dwustronnie interaktywna telewizja, gdzie współdziałanie między uczniami, uczniem a nauczycielem, nauczycielem a uczniem najbardziej jest zbliżone do tradycyjnej klasy szkolnej, polega ona na obustronnym przekazywaniu sygnałów wzrokowych z jednego miejsca do wielu odbiorców, nawet znaczeni oddalonych.

Nowe techniki w powiązaniu z dobrym planowaniem procesu dydaktycznego i pracą nauczyciela na wysokim poziomie mogą przyczynić się do dużych zmian w tym procesie. Jednak gdy nauczyciele nie nauczą się dosyć dobrze korzystania z nowych technologii, to wówczas powracają do technik tradycyjnych, które znają najlepiej.

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, iż technologia informatyczna w szkole nie spełni pokładanych nadziei, jeśli nauczyciele i kierownicy szkół nie poświęcą więcej czasu, by poznawać mocne i słabe strony tego środka w procesach nauczania i uczenia się²⁶⁴.

Komputeryzacja oświaty wiąże się z wieloma trudnościami np.:

- urządzenia technologiczne informatycznej szybko się starzeją, co wiąże się z systematycznym wymianianiem ich na nowsze, co jest kosztowne;

²⁶⁴ R. Pachociński, Oświata i praca ..., s.112-115.

- eksperci są zgodni co do tego, że uczniowie szkoły średniej mogą znacznie skuteczniej wykorzystywać technologię niż uczniowie szkół podstawowych, by uzyskać lepsze wyniki w nauce;
- podnoszenie znacznie nakładów bez pewności, czy przyniosą one oczekiwane rezultaty²⁶⁵.

Wyposażenie szkół w komputery nie stanowi rozwiązania dla wszystkich problemów nękających współczesną szkołę. Jednak nowe technologie z pewnością wejdą do szkoły i będą odgrywać coraz większą rolę. Natomiast stan wykorzystywania technologii w oświacie jest obecnie daleki od oczekiwań. Należy wziąć pod uwagę również to, że komputer w dzisiejszych czasach bywa używany niewłaściwie, do niewłaściwych celów. Można się również obawiać, że uczniowie mający dostęp do baz informatycznych mogą przedstawiać w sposób mechaniczny dane z komputera jako własną pracę. Ujawniają się więc słabe strony nowego modelu oświaty²⁶⁶.

4.4. ZNACZENIE KAPITAŁU LUDZKIEGO I SPOŁECZNEGO

4.4.1. KAPITAŁ LUDZKI

Długoletni okres przekształceń całego systemu społecznego oraz przebudowa ustroju szkolnego pozwoliły zgromadzić wiele doświadczeń, z których wynika, że w gospodarce z funkcjonującymi mechanizmami rynkowymi, przy utrzymującej się destabilizacji politycznej, pomimo dokonanych zmian ustrojowych, a także wobec zmian społecznych, których zakres i kierunek najbardziej odbiegają od założeń programowych transformacji i oczekiwań społecznych, cele edukacji nie mogą być ograniczone wyłącznie do dostosowywania kształcenia do bieżących potrzeb gospodarki. Główną przyczyną nowego spojrzenia na zadania edukacyjne nie powinna być wyłącznie dynamika procesów restrukturyzacyjnych i towarzyszących im zmian na rynku pracy, przewyższające zdolności adaptacyjne systemu szkolnego. Przyczyną zmiany poglądów na zadania edukacji jest współczesny sposób postrzegania roli kapitału ludzkiego w życiu politycznym oraz w rozwoju ekonomicznym i społecznym,

²⁶⁵ Pachociński: Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie, IBE, Warszawa 2003, s. 108.

²⁶⁶R. Pachociński, Oświata i praca ..., s. 129-130.

a także nowe spojrzenie na znaczenie kapitału społecznego w rozwiązywaniu problemów z wymienionych obszarów²⁶⁷.

Z punktu widzenia niniejszych rozważań można przyjąć za A. Smith, który był jednym z pierwszych ekonomistów dostrzegających, że każdy człowiek może być traktowany jako forma kapitału. Uważał on, że umiejętności nabywane przez wszystkich mieszkańców kraju można uznać za jego kapitał. Podobnie uważał Johann Heinrich von Thünen, który argumentował, że uznawanie człowieka za formę kapitału wcale nie uwłacza jego godności.

Wyznacza się różne sposoby definiowania i pomiaru kapitału ludzkiego. Według J. Mincera - 1958²⁶⁸, amerykańskiego ekonomisty polskiego pochodzenia, w procesie podziału dochodu najistotniejsze są czynniki związane z racjonalnym zachowaniem się poszczególnych jednostek. Wprowadził on pojęcie inwestowania w kapitał ludzki – rozumiane jako proces uczenia się - najpierw w szkole, a później zdobywanie doświadczenia zawodowego. Zbudował on model, w którym poszczególne jednostki mają takie same szanse na wejście do dowolnego zawodu. W tym modelu kapitał ludzki rozumiany jest jako suma wiedzy zdobywanej w szkole, a następnie w trakcie wykonywania pracy. Jest on mierzony długością okresu edukacji formalnej oraz wiekiem, odzwierciedlającym doświadczenie poszczególnych jednostek.

Kolejnym pionierem tematyki kapitału ludzkiego był także T. Schultz - 1961. Według tego autora jest oczywiste, że ludzie nabywają pewnych zdolności i wiedzy, ale nie jest oczywiste, iż nabyte zdolności i wiedza mogą być uważane za formę kapitału, która może wyjaśnić, dlaczego w XX wieku wzrost gospodarczy stał się tak szybki, mimo że wzrost zasobu fizycznego, ziemi czy pracy tak szybki nie był. Schultz uważał, że ludzie nie byli traktowani jako forma kapitału, gdyż porównywanie ich do maszyn było nie moralne, gdyż pamiętano ciągle o czasach niewolnictwa. Jeżeli jednak by spojrzeć na inwestowanie jednostki w samą siebie, jako na sposób prowadzący do maksymalizowania własnego dobrobytu, to nie ma w tym nic niemoralnego.

G. Backer – 1962 – wprowadził pojęcie inwestowania w kapitał ludzki, jako alokacji zasobów, która ma wpływ na wysokość realnych dochodów. Rozumiał on przez to szkolnictwo, zdobywanie doświadczenia w pracy, opiekę medyczną jak również zdobywanie informacji na temat funkcjonowania systemu gospodarczego.

²⁶⁷ Z. Pisz, Kapitał społeczny jako wyzwanie edukacji, [w:] Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej pod red. L. Dziewięckiej – Bokun, A. Ładyżyńskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 10-11.

²⁶⁸ Daty przy nazwiskach oznaczają czas powstania prac o których mowa.

Kolejny autor B. Weisbord – 1962, w swojej pracy stwierdził, że społeczeństwo zaczęło dostrzegać, że wzrost gospodarczy to nie tylko zmiany w maszynach ale również w ludziach. Inwestowanie w ludzi umożliwia wykorzystanie postępu technicznego oraz dalszy postęp.

Problematyką kapitału społecznego zajął się również H. Uzawa – 1965 – który w swojej pracy, zawierający opis modelu wzrostu gospodarczego, w którym rozwój wiedzy technologicznej dokonuje się przez alokację zasobów, dzięki której jest osiągany optymalny wzrost.

Inną hipotezę mogącą wyjaśnić wzrost gospodarczy za proponowali R. Nelson, i E. Phelps w 1966 roku a w 1967 Y. Ben – Porath w swojej pracy rozwinął teorię stworzoną przez Mincera i Beckera, skupiając się jednak znacznie bardziej na stronie podażowej kapitału ludzkiego. Wprowadził on funkcję produkcji kapitału ludzkiego, której postać zależy m.in. od zdolności, jakości szkolnictwa, możliwości i ograniczeń instytucjonalnych. Kapitał ludzki jest rozumiany podobnie jak w pracach Beckera, gdzie jest pojęciem analogicznym do maszyn w przypadku kapitału fizycznego – jego zasób jest argumentem funkcji produkcji innych dóbr.

Koniec lat sześćdziesiątych aż do końca lat osiemdziesiątych to okres, w którym powstało niewiele nowych wersji teorii kapitału ludzkiego.

Nowy sposób rozumienia kapitału ludzkiego zapoczątkował R. Lucasa w swojej pracy z 1988 roku. Rozwodził on i porównywał z danymi empirycznymi trzy modele, podkreślające różne aspekty: akumulację kapitału fizycznego i postęp techniczny, akumulację kapitału ludzkiego poprzez szkolnictwo oraz akumulację specjalistycznego kapitału ludzkiego wskutek zdobywania doświadczenia.

G. Becker w roku 1990 przedstawił bardziej rozwiniętą teorię w stosunku do tej z 1962 roku, gdzie umieścił on inwestowanie w kapitał ludzki na miejscu centralnym w swoim modelu wzrostu gospodarczego. W nim kapitał ludzki rozumiany jest jako wiedza „zawarta” w ludziach. Zakłada również, że wyższy poziom kapitału ludzkiego przyspiesza jego dalszą akumulację. Z kolei uważa on, że kraje z niskimi zasobami kapitału ludzkiego osiągają stan stacjonarny, charakteryzujący się niskimi inwestycjami w kapitał ludzki i wysoką płodnością

Połączenia pojęcia kapitału ludzkiego z modelami postępu technicznego w kontekście teorii wzrostu gospodarczego podjął się Jones w 1996 roku. Wziął on pod uwagę model, w którym produkowane są trzy rodzaje dóbr, mianowicie: finalne – towary, kapitał ludzki – doświadczenie lub zdolności, oraz pośrednie – idee,

reprezentujące zasób wiedzy, którym dysponuje dane przedsiębiorstwo produkcyjne. Kapitał ludzki rozumiany jest więc jako zdolność lub doświadczenie w wykorzystywaniu zaawansowanych technologicznie dóbr pośrednich.

Lata 2000 –2001 zaowocowały także ukazaniem się prac Bilsa i Klenowa, Barro oraz Templ'a, w których zaprezentowano wyniki badań nad kapitałem ludzkim.

L. Hendricks w roku 2002 rozważał nad rolą kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarczym, co przedstawił w swojej pracy.

W roku 2005 R. Manuelli i A. Seshadri, w swojej pracy przedstawili, że kapitał ludzki jest w stanie wyjaśnić praktycznie wszystkie różnice między dochodami narodowymi różnych krajów, jeżeli oprócz różnic w ilości kapitału ludzkiego (mierzonej liczbą lat w szkole) uwzględnimy, że jakość kapitału ludzkiego jest taka sama.

Jak można wnioskować z powyższych rozważań pojęcie kapitału ludzkiego jest różnorako rozumiane i jest istotne w podejmowanych rozważaniach na temat wzrostu gospodarczego. Zatem rola kapitału ludzkiego i połączenie go z postępem technicznym jest ważna i próba jej analizy na duże znaczenie²⁶⁹.

Kapitał ludzki bywa interpretowany jako zasób, który może być źródłem dochodów i satysfakcji, jak również usług w postaci konkretnej pracy przynoszącej określone wartości. W tym prezentowanym kontekście kapitał ludzki jest pewnym potencjalnym fizycznym oraz intelektualnym, pozostającym w dyspozycji każdej osoby oraz społeczeństwa jako zbiorowości jednostek. Zasoby te w sensie indywidualnym jak również i zbiorowym mogą być powiększone przez poprawę stanu fizycznego jednostek, zbiorowości i całego społeczeństwa oraz poprawę potencjału intelektualnego.

Wiele działań zróżnicowanych podmiotowo i przedmiotowo ma wpływ na powiększenie i utrzymanie wysokiego kapitału ludzkiego. Fundamentem kapitału ludzkiego każdej jednostki są podstawowe funkcje rodziny, obejmujące zagwarantowanie materialnych warunków bytu, rozwój emocjonalny oraz przekazanie w procesie wychowawczym zasad postępowania. Dysfunkcjonalność rodzin w wymienionych dziedzinach zagraża jakości wspomnianego fundamentu, nieraz w stopniu ograniczającym możliwość dokonania korekt przez inne podmioty.

Aktualnie zaznacza się tendencja do zmiany proporcji między rolą i znaczeniem rodziny w kształtowaniu kapitału ludzkiego a wyspecjalizowanych podmiotów

²⁶⁹ M. Herbst, Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny, Wydawnictwo naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 20-51.

chroniących zdrowie, organizujących wypoczynek i rekreację oraz ułatwiający proces poznania otaczającej rzeczywistości. Utrzymuje się również tendencja do wydłużania okresu inwestowania w kapitał ludzki.

Obecność współczesnych mediów nie powinna być postrzegana jako rozwiązanie o charakterze substytucyjnym względem podmiotów tradycyjnych takich jak rodzina i szkoła. Wykorzystywanie współczesnych osiągnięć technicznych wspierających komplementarnie proces edukacyjny tworzy szanse zbudowania układu podmiotów o zharmonizowanej działalności, nie konkurencyjnych, ale uzupełniających się w realizacji głównego zadania, jakim jest pomnażanie kapitału ludzkiego.

Treść dokumentów dotyczących ustroju szkolnego wdrażanej reformy od dnia 1 września 1999 roku, niestety, ukazuje, że projektodawcy skoncentrowali uwagę przede wszystkim na zadaniach dotyczących zakresu i formy przekazywanej wiedzy, przy których realizacji znacznym ułatwieniem ma być zmiana struktury systemu i jego decentralizacja²⁷⁰.

4.4.2. KAPITAŁ SPOŁECZNY

Zaufanie społeczne – przy jego budowie niezbędne jest postrzeganie znaczenia zadań edukacyjnych związanych z funkcją wychowawczą. Termin ten definiowany przez F. Fukuyamę jest jako: „mechanizm oparty na założeniu, że innych członków danej społeczności cechuje uczciwość i kooperatywne zachowanie oparte na wspólnie wyznawanych normach”²⁷¹.

P. Sztompka zauważył znaczenie dla jakości życia politycznego, gospodarczego oraz społecznego zaufania społecznego. Wskazywał on na skutki „kultury nieufności” i podkreślał zagrożenie związane z obniżeniem potencjału podmiotowego społeczeństwa²⁷².

A. Matysiak do analizy problemu zaufania społecznego oraz oznaczenia jego dla prawidłowego funkcjonowania polityki, gospodarki i sfery społecznej wykorzystał pojęcie kapitału społecznego. Koncepcja kapitału społecznego według autora wynika z między innymi z takich założeń jak:

²⁷⁰ Z. Pisz, op. cit., s. 11-12.

²⁷¹ F. Fukuyama: *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997, s. 38.

²⁷² P. Sztompka, *Prolegomena do teorii zaufania*, [w:] *Idee a urządzenie świata społecznego*, pod red., E. Nowickiej i M. Chołubińskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 108.

- podstawą ufności dowolnej osoby jest wiedza o regułach gry obowiązujących w danym społeczeństwie, co znaczy, że owe reguły są odbiciem istniejącego porządku normatywnego w całym społeczeństwie i na podstawie tej wiedzy osoba ufająca może formułować swoje oczekiwania efektywnościowe i aksjologiczne;
- osoba ufająca zachowuje się w sposób racjonalny, czyli przesłanką ufności jest wyłącznie jej subiektywna wiedza o regułach gry, natomiast założenie o racjonalności wyklucza takie cechy zachowania osoby ufającej, jak stereotypowe myślenie, emocje, zawiść, uprzedzenia;
- stosunek zaufania sprawdza się wówczas, gdy zachowania osoby obdarzonej ufnością będą zgodne z oczekiwaniami wynikającymi z obowiązujących reguł gry²⁷³.

Na podstawie wymienionych przesłanek A. Matysiak formułuje pojęcie kapitału społecznego definiując go „jako zasobu dóbr wspólnych”²⁷⁴.

James S. Coleman formułuje znacznie bardziej przydatne określenie kapitału społecznego, przez które on rozumie umiejętności współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych przedsięwzięć. Powyższe określenie zostało sformułowane z punktu widzenia powiązań między wychowawczymi zadaniami edukacji a kapitałem społecznym. Autor łączy kapitał społeczny z takimi cechami organizacji społeczeństwa jak zaufanie, normy i powiązania, które mają zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania. Kapitałem społecznym w ogólnym rozumieniu są instytucje, które jednostka postrzega jako własne zasoby, powiększające korzyści z różnych form działania²⁷⁵.

Proponuje się różne ujęcia kapitału społecznego, nie zawsze ze sobą zgodne. W literaturze wyróżnia się trzy klasyfikacje definicji kapitału społecznego:

- 1) funkcjonalne (Coleman)
- 2) paradygmat działania zbiorowego, kooperacji i sieci powiązań (Putman)
- 3) podejście strukturalne (Bourdieu).

Pierwsze ujęcie definiuje kapitał społeczny poprzez jego funkcje stanowiące szereg zjawisk społecznych, które mają dwie cechy wspólne – są aspektami struktury społecznej oraz umożliwiają i ułatwiają jednostkom osiągnięcie ich celów życiowych.

²⁷³ A. Matysiak: Wpływ kapitału społecznego na mechanizm rynkowy, „Ekonomista” 2000, nr 4, s. 528

²⁷⁴ Ibidem.

²⁷⁵ Z. Pisz, op. cit., s. 15.

Obejmują każdy element organizacji społecznej, który konstytuuje produktywne zasoby o charakterze socjostrukturalnym dla jednego lub więcej podmiotów.

W przedstawionym ujęciu kapitału społecznego nie traktuje się jako zjawiska uniwersalnego, które występuje wszędzie w identycznej lub podobnej formie. Ujawnia się on przede wszystkim w działaniu. Różnicują go dwa czynniki – po pierwsze są to warunki społeczne działania i charakter determinant sukcesu w danym kontekście społecznym. Po drugie, jego zakres zmienia się wraz z typem wyzwań, jakie stoją przed zbiorowością i przed tworzącymi ją jednostkami.

Drugie ujęcie skupia się na perspektywie działania zbiorowego, sieci i korporacji, a kapitał społeczny został w nim określony jako moralno – społeczna infrastruktura współdziałania i koordynacji zachowań ludzkich. Odnosi się on do tych cech społecznej organizacji, które je ułatwiają, powiększa bowiem zakres korzyści uzyskiwanych dzięki współpracy i wymianie społecznej i podnosi wydajność istniejących już zasobów²⁷⁶.

W tym podejściu kapitał społeczny składa się z trzech głównych elementów, takich jak: 1) wzorów współdziałania, społecznego uznania dla norm chroniących kooperację i wymianę oraz wartości uzasadniających zachowania prospołeczne, jako dobro wspólne, 2) sieci powiązań, pomostów między jednostkami i grupami, 3) aktywnych relacji między ludźmi: zaufania, zrozumienia, wspólnych wartości i wzorów zachowania²⁷⁷. Czynniki te częściowo działają we wzajemnej łączności a częściowo odrębnie.

W trzecim ujęciu kapitału społecznego, strukturalnym, kapitał społeczny występuje w ścisłym i ograniczonym związku ze strukturą społeczną. Należy do trzech podstawowych form kapitału w zbiorowościach ludzkich, mianowicie: kulturowego, społecznego oraz ekonomicznego. Posiadają one cechy kapitału, gdyż dają jego posiadaczom przewagę na określonym polu rywalizacji społecznej i efekcie same są źródłem kolejnych nierówności²⁷⁸. Według Nan Lin „kapitał społeczny jest zamkniętych w relacjach społecznych i jego zamknięcie w nich powoduje strukturalne ograniczenia i nierówną strukturę możliwości jego wykorzystania. Proces kapitalizacji

²⁷⁶ M. Herbst, op.cit. s. 69-70.

²⁷⁷ P. Zeller, Rola uczelni w procesie kreowania i rozwoju kapitału społecznego, [w:] H. Januszek (red.): Kapitał społeczny we wspólnotach, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2005, s. 223.; por. A. Matysiak, Wpływ systemów wartości na wielkość kapitału społecznego, [w:] A. Matysiak (red.), Działania zbiorowe – teoria i praktyka, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2003, s.71

²⁷⁸ M. Herbst, op. cit. s. 70.

i akumulacji (gromadzenia) wiąże się ze strukturami hierarchicznymi i sieciami społecznymi”²⁷⁹.

Poza źródłami nierówności o charakterze materialny równie istotne są czynniki o charakterze kulturowym i społecznym. Za przyczynę rozwarstwienia społecznego uważa się dostęp do tego rodzaju zasobów lub wykluczenie z możliwości i wykorzystywania. Dzięki swojej pozycji społecznej jednostki mogą z nich korzystać. Natomiast kapitał kulturowy wiąże się ze zróżnicowaniem stylów życia i subkultur poszczególnych warstw i grup. Staje się pomocny w funkcjonowaniu w typowych dla danej warstwy sytuacjach życiowych. Z jednej strony jest on postacią skumulowanego jej doświadczenia życiowego, a z drugiej strony silnie determinuje, pozytywnie lub negatywnie, szanse awansu pionowego jej członków²⁸⁰.

Pojęcie kapitału społecznego wprowadzone do nauki zostało w celu wyjaśnienia i wykorzystania w praktyce związków, jakie powstają między życiem społecznym a innymi dziedzinami.

Analiza działania kapitału społecznego wskazuje jego rolę w tworzeniu się kapitału ludzkiego jednostek, ich wykształcenia i przygotowania do działań gospodarczych. Uwidacznia społeczne źródła nierówności, a w szczególności rolę odgrywaną w nich przez zasoby niematerialne.

Kapitał społeczny jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym a jego działanie jest również rozległe i nie do końca jednorodne²⁸¹.

W naszym kraju można zauważyć ogrom negatywnych zjawisk, których pojawienie się związane jest ściśle z wieloletnimi zaniedbaniami w dziedzinie kształtowania kapitału społecznego.

Szkoła stanowi jeden z wielu podmiotów, które powinny wskazać o wiele większe zainteresowanie zadaniami wychowawczymi. Chodzi tu o taką wizję szkoły wychowującej, która stanowi obraz organizacji tworzący pewien ład, tak żeby osoby uczęszczające do szkoły mogły doświadczyć go codziennie. Jak stwierdził S. Sławiński: „Na tym w właśnie polega oddziaływanie wychowawcze szkoły, że jest ona miejscem, w którym uczeń obcuje z ładem, który ogarnia i formuje go jako człowieka [...] Ład aksjologiczny [...] gdy każdy człowiek jest traktowany z odpowiednim szacunkiem,

²⁷⁹ Lin Nan, *Social Capital*, Cambridge: Cambridge University Press 2001, s. 3.

²⁸⁰ M. Hebst, op. cit., s. 72.

²⁸¹ Ibidem, s. 91-92.

czyli jeśli godność osoby jest wartością fundamentalną, od której zaczyna budować się codzienność szkolną”²⁸².

Reforma edukacji w 1999 roku zakładała również zmianę w kształcie wychowania. Niestety próby te nie powiodły się. Szkoła zaniedbuje funkcje wychowawczą, jaką powinna także pełnić. Wykonawcy tej roli w dobie zainicjowanych przemian nie są w stanie podolać temu wyzwaniu.

* * *

²⁸² S. Sławiński, Misja wychowawcza szkoły, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 10, s. 10.

W rozważaniach zawartych w niniejszej pracy podjęto problematykę zmian dokonujących się w polskiej edukacji a wprowadzonych reformą z 1999 roku. Przedstawione analizy dotyczą stanu i głównych kierunków dokonywanych przeobrażeń w czasie wdrażania reformy oświatowej oraz jej konsekwencji w zakresie kształcenia i wychowania uczniów.

Można wnioskować, że przed polskim szkolnictwem jest jeszcze długa droga, która prowadziłaby do prawidłowego jego funkcjonowania. Zbyt dużo nagromadziło się nieprawidłowości, które nie wpływają korzystnie na podstawowe funkcje szkoły, którymi są kształcenie i wychowanie. Słuszne w założeniach zmiany w praktyce nie doczekały się prawidłowej realizacji.

Zmiany w polskim szkolnictwie dokonane zostały także pod wpływem przeobrażeń dokonujących się w innych dziedzinach życia społecznego. Niestety dopasowanie ich do zmieniającej się rzeczywistości nie do końca znalazło pozytywne rozwiązania. W wielu sferach polskiej edukacji upatruje się negatywnego jej wpływu na kształcenie i wychowanie w szkołach.

WYKAZ AKTÓW PRAWNYCH

Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 (tekst jednolity – Dz.U. 2006, Nr 97, poz. 67 z późn. zm.)

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 (tekst jednolity – Dz.U. 2004, Nr 256, poz. 2572 z późn. zm)

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 (Dz.U. 1997, Nr 78, poz. 483)

Ustawa a 21 listopada 2001 o zmianie ustawy Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. 2001, Nr 144, poz. 1615)

Rozporządzenia

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 grudnia 1998 roku w sprawie wykazu szkół, które prowadzą minister właściwy do spraw wewnętrznych, Minister Obrony Narodowej i Minister Sprawiedliwości (Dz. U.1998, Nr 162, poz. 1134 z późn. zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie statutu sześciolletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola (Dz. U. 1999, Nr 14, poz. 131)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 roku w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 1999, Nr 111, poz. 1284)

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych (Dz. U. 2001, Nr 61, poz. 624)

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2004, Nr 260, Poz. 2593)

BIBLIOGRAFIA:

1. Adamczyk E., Gęsiecki J., Matczak E., (red.), Samorządowy model oświaty. Koncepcje i realia, IBE, Warszawa 2001
2. Adamczyk M.J., Ładyżyński A., Edukacja w krajach rozwiniętych, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2002
3. Antoniak K., Wiłkomirska A., (red.), Program wychowawczy instytucji edukacyjnej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001
4. Aulaytner J., Edukacja bez granic, WSP TWP, Warszawa 2001
5. Aulaytner J., Polityka społeczna. Teoria i organizacja, WSP TWP, Warszawa 2001
6. Baere H., Boyd W.L., Restructuring Schools. An International and the Movement to Transform the Control and Performance of School, Washintong 1993
7. Banach C., Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995
8. Banach C., Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej, [w:] Koreferaty, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN
9. Białecki I., (red.), Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie, MEN, Warszawa 1996
10. Baran S., Edukacja w Polsce wobec zmian systemowych i demograficznych, „Polityka społeczna” 2004, nr 5-6
11. Biblioteczka reformy, MEN, Warszawa 1999-2003
12. Bogaj A. Kwiatkowski S.M., Szymański M. J., Edukacja w procesie przemian społecznych, Warszawa 1998
13. Bogaj A., Kwiatowski S.M., Piwowarski R., Wskaźniki edukacyjne: Polska 2000, IBE, Warszawa 2001
14. Bogaj A., Realia i perspektywy reform oświatowych, IBE, Warszawa 1997
15. Community of Learning. Intercultural edukation in European Union 1976-1994, Geneva 1995
16. Czerny J., Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1999
17. Cylkowska – Nowak M. (red.), Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych, Poznań – Toruń 2000

18. Ćwikliński A., Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej, Wydawnictwo UAM, Poznań 2005
19. M. Dąbrowski, Czy warto mieć podstawy programy „Gazeta Szkoła”, 2004, nr 39
20. Denek K., Bezeźnicki F., (red.), Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku, Szczecin 2000
21. Denek K., Zimny T.M., (red.), Oświata na witrażu, Częstochowa 1999
22. Denek K., O nowy kształt edukacji, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998
23. Denek K., W kręgu rajoznastwa i turystyki w szkole, Poznań 2000
24. Denek K., Kuźniak I., Projektowanie celów kształcenia w zreformowanej szkole, Poznań 2000
25. Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych, MEN, Warszawa 1993
26. Dudzikowa M., Mit o szkole jako miejscu "wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje entopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001
27. Dziewięcka – Bokun L., Zamorska K., Polityka społeczna. Teksty źródłowe, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003
28. Dziewięcka – Bokun L., Ładyżyński A., (red.), Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej, Wrocław 2004
29. Dziewięcka – Bokun L., Systemowe determinanty polityki społecznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999
30. Dziewulak D., Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997
31. Dziewulak D., Systemy szkolne Unii Europejskiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997
32. Dziewulak D., Systemy szkolne Unii Europejskiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997
33. Education and training in Europe: diverse system shared goals for 2010, Luksemburg 2003
34. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL, Warszawa – Kraków 1989
35. Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia, wspólne cele do roku 2010, Warszawa 2003

36. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa
37. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003
38. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.3., Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004
39. Encyklopedia powszechna, PWN, Warszawa 1992
40. European Economy, European Commission, November 2004
41. Europejska Karta Socjalna, 1961
42. Europejska Karta Społeczna (zrewidowana) Strasburg, 3 maja 1996
43. Frąckiewicz L., (red.), Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów, „Śląsk”, Katowice 2002
44. Frąckiewicz L., Frączkiewicz – Wronka A., (red.), Polityka społeczna wobec reform, Akademia Ekonomiczna, Katowice 1999
45. Frączkiewicz – Wronka A., Zralek M., Polityka społeczna w okresie transformacji, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2000
46. Frączkiewicz – Wronka A. (red.), Samorządowa polityka społeczna, WSP TWP, Warszawa 2002
47. Frąckiewicz L., Frączkiewicz – Wronka A., (red.), Współczesna polityka społeczna Polski na tle Unii Europejskiej, Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2000
48. Frączkiewicz – Wronka A., Zralek M., Polityka społeczna, Akademia Ekonomiczna, Katowice 1998
48. Fudalii M., Funkcjonowanie gimnazjum – założenia a rzeczywistość, „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 4-5
49. Fukuyama F., Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997
50. Garlicki A., Historia 1939-1997/98. Polska i świat, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998
51. Glensekowie J. i Cz., Myślę więc jestem. Aforyzmy, maksymy, sentencje, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1993
52. Głębikowski B., Edukacja i polityka, UW, Elipsa, Warszawa 1996
53. Gmoch R., Krasodębska A., (red.), Koncepcje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian, Uniwersytet Opolski, Opole 2005

54. Gniatecki J., Globalistyka, Wydawnictwo Naukowe PTP oddział w Poznaniu, Poznań 2002
55. Graniewska D., Kapitał ludzki jako cel strategiczny polityki społecznej, IPiSS, Warszawa 1999
56. Herbst M., Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny, Warszawa 2007
57. Januszek H. (red.): Kapitał społeczny we wspólnotach, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2005
58. Jasiński J., Kaczor S., (red.), Wybrane problemy edukacji i eurointegracji, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2005
59. Jeżowski A., Ekonomia oświaty, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006
60. Kamednia E., Kuźniak I., Piotrowski E., (red.), W kręgu edukacji nauk pedagogicznych i krajoznawstwa, Poznań 2003
61. Kamińska – Juckiewicz M., Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica, Płock 2002
62. Karolczak – Biernacka B., Kondycja psychiczna nauczycieli, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 2.
63. Karpińska A., (red.), Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja? Olecko 1997
64. Karpińska A., (red.), Edukacja w dialogu i reformie, Białystok 2002
65. Karta Socjalna Wspólnoty Europejskiej 1989
66. Kocór M., Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006
67. Kolarska – Bobińska L., (red.), Cztery reformy. Od koncepcji do realizacji, ISP, Warszawa 2000
68. Kolarska – Bobińska L., (red.), Druga fala polskich reform, ISP, Warszawa 1999
69. Kołaczek B., Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans, IPiSS, Warszawa 2004
70. Kołaczek B., Struktury edukacyjne w krajach Unii Europejskiej, „Polityka społeczna” 2000, nr 10
71. Komorowska H., (red.), Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki, IBE, Warszawa 2003
72. Konarzewski K., Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie, ISP, Warszawa 2001

73. Konarzewski K., Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, ISP, Warszawa 2004
74. Konarzewski K., Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: fakty i opinie, ISP, Warszawa 2000
75. Konarzewski K., Zmiany w oświacie. Wyniki badań empirycznych, ISP, Warszawa 2002
76. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997
77. Konwencja o Prawach Dziecka, 1989
78. Kowalak T., Polityka społeczna. Wybrane zagadnienia, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Białystok 2000
79. Kriger I., (red.), The Oxford Companion to Politics of de Word, Oxford 2001
80. Kropiwnicki J., (red.), Zmieniam siebie i swoją szkołę, Wydawnictwo nauczycielskie, Jelenia Góra 1997
81. Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Wydawnictwo salezjańskie, Warszawa 2002
82. Kupisiewicz C., Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005, Warszawa 2005
83. Kupisiewicz C., Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych, PWN, Warszawa 1996
84. Kupisiewicz C., O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999
85. Kupisiewicz C., Paradygmaty reform oświatowych, PWN, Warszawa 1985
86. Kupisiewicz C., Szkolnictwo w okresie przebudowy, Warszawa 1996
87. Kupisiewicz C., Projekty reform edukacyjnych w Polsce, PWN, Warszawa 2006
88. Kupisiewicz C., Szkoła w XXI wieku, PWN, Warszawa 2006
89. Kurzynowski A., (red.), Polityka społeczna, SGH, Warszawa 2003
90. Kuzińska H., Finansowanie oświaty w Polsce. Realia i konieczne zmiany
91. Kuźma J., Nauczyciele przyszłej szkoły, AP, Kraków 2000
92. Kwiatkowska H., Kwieciński Z., (red.), Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie, Toruń 1996
93. Kwiecińska R., Rozum czy serce, Kraków 2000,
94. Kwieciński Z., (red.), Alternatywy myślenia o/dla edukacji, IBE, Warszawa 2000
95. Kwieciński Z., Śliwierski B., Pedagogika, t. 2, PWN, Warszawa 2003

96. Kwiecieński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995
97. Kwiecieński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, PTP, Poznań, 1998
98. Kwiecieński Z., *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2002
99. Kwiecieński Z., *Wykluczenie*, Toruń 2002
100. Lin Nan: *Social Capital*, Cambridge: Cambridge University Press 2001
101. Leowiecki T., *Przemiany oświatowe*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994
102. Leowiecki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S., (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002
103. Leowiecki T., *Przemiany oświatowe. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997
104. Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983
105. Łobacki M., *Wybrane problemy wychowawcze*, Kraków 2004
106. Malewska E., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Uniwersytet Warmińsko – Mazurski, „Impuls”, Kraków 2002
107. Marody M., (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, Warszawa 2002
108. Maszke A. W., (red.), *Stołość i zmienność w naukach pedagogicznych*, Olsztyn 1995
109. Matysiak A. (red.), *Działania zbiorowe – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2003
110. Matysiak A., *Wpływ kapitału społecznego na mechanizm rynkowy*, „Ekonomista” 2000, nr 4,
111. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja*, Kraków 1998
112. Michalski S., *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej. Studium z pedagogiki porównawczej*, WSiP, Warszawa 1988
113. *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*, 1996
114. Mosiek P., *Gimnazjum wobec dylematów współczesności*, „Dyrektor Szkoły”, 2004, nr 1.

115. Murawska B., Putiewicz E., Dolata R., Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie, ISP, Warszawa 2005
116. Murawska B., Segregacje na progu szkoły podstawowej, ISP, Warszawa 2004
117. Nalasowski A., Edukacja która nie chce przeminąć, Kraków 1999
118. Nicerson R.S., Zodhiates P.P., (red.) Technology in education: Looking toward 2000. Erlbaum, Hillsdale – London 1988
119. Niemiec J., Aktywność i samodzielność – szansa i utopia dydaktyki, Toruń 2004
120. Nowicka E. i Chołubiński M., (red.), Idee a urządzenie świata społecznego, pod Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999
121. Okoń W., Nowy słownik Pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998
122. Okoń W., (red.), Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej. Wybrane zagadnienia, PZWS, Warszawa 1968
123. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 2003
124. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005
125. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006
126. Pachociński R., Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, Warszawa 1994
127. Pachociński R., Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń. IBE, Warszawa 1999
128. Pachociński R., Oświata i praca w erze globalizacji, IBE, Warszawa 2006
129. Pachociński R., Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie, IBE, Warszawa 2003
130. Pachociński R., Współczesne systemy edukacyjne, IBE, Warszawa 2000
131. Pachociński R., Zarys pedagogiki porównawczej, Warszawa 1998
132. Palka S., Pedagogika w stanie tworzenia, Kraków 1999
133. Perleman L., School's out: Hyperlearning. The new technology and the end education. William Morow
134. Pęcharski M., Polityka oświatowa, PWN, Wrocław 1975
135. Pęcharski M., System oświatowy w Polsce na tle porównawczym, PAN, Warszawa 1981
136. Pilch T., Krotki raport o najpilniejszych zadaniach w dziedzinie oświaty i wychowania, Warszawa 1993

137. Piwowarski R., Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej, IBE, Warszawa 2006
138. Polak K., (red.), Edukacja i reforma. Dyrektor i szkoła. Wspomaganie rozwoju ucznia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001
139. Pomykało W., (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993
140. Popularna Encyklopedia Powszechna, t.4, Fogra, Kraków 2001
141. Potulicka E., (red.), Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2001
142. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948
143. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1997
144. Półturzycki J., Szkolnictwo dla dorosłych. Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1999
145. Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego, Wydawnictwo Oświata, 1993 Warszawa
146. Przecławska A., (red.), Pedagogika społeczna w kręgu poszukiwań, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996
147. Przecławska A., Theiss W., (red.), Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999
148. Przyborowska B., Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość, Toruń 1997
149. Przyborowska – Klimczak A., Skrzydło – Tefelska E., Dokumenty europejskie, Lublin 2003
150. Przyszczykowski K., Solarczyk – Ambrozik E., (red.), Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, Koszalin 1995
151. Putkiewicz E., Wiłkomirska A., (red.), Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, ISP, Warszawa 2004
152. Putkiewicz E. i Zahorska M., (red.), Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy, ISP, Warszawa 1999
153. Putkiewicz E., Zahorska M., (red.), Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji, ISP, Warszawa 1998

154. Putkiewicz E., Siellawa – Kolbowska K.E., Wiłkomirska A., Zahorska M.,
Nauczyciele wobec reformy edukacji, „Żak”, Warszawa 1999
155. Rabczuk W., Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce, Warszawa
1992,
156. Rabczuk W., Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w
szkolnictwie krajów członkowskich, IBE, Warszawa 1994
157. Radziejewicz – Winnicki A., Oblicza zmieniającej się rzeczywistości, Kraków
2001
158. Radziwiłł A., O szkole, wychowaniu i polityce, WSiP, Warszawa 1992
159. Raport Biura ONZ ds. Rozwoju (UNDP), O rozwoju społecznym – Polska 98.
Dostęp do edukacji, Warszawa 1998
160. Raport o stanie oświaty PRL, PWN, Warszawa 1973
161. Raport UNESCO, Uczyć się aby być, Warszawa 1975
162. Redelbah A., Wronkowska S., Ziemiński Z., Zarys teorii państwa i prawa,
PWN, Warszawa 1993
163. Reforma systemu edukacji. Projekt MEN, WSiP, Warszawa 1998
164. Reforma systemu, MEN, Warszawa 1999
165. Rosół A., Szczepański M.S, (red.), Nowoczesna szkoła – nowoczesność
w szkole. Szkice i studia, AMP, Częstochowa – Katowice 1995
166. Runiewicz – Jasińska R., Polityka oświatowa państw nadbałtyckich (Litwy,
Łotwy, Estonii), Wydawnictwo Adama Marszałka, Toruń 2005
167. Rymsza M., (red.), Reformy społeczne. Bilans dekady, ISP, Warszawa 2004
168. Sławiński S., Misja wychowawcza szkoły, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 10
169. Sławiński S., Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej, Warszawa 1999
170. Sobańska A., Założenia projektu badawczego „Monitorowanie reformy
systemu oświaty” oraz metody badawcze, [w:] Zmiany w systemie oświaty.
Wyniki badań empirycznych, ISP, Warszawa 2002
171. Sobol E., (red.), Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 2003
172. Spender D, Nattering on the net: Women, power, and cyberspace. Gramond
Press, Toronto 1996
173. Stanowisko Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie dokumentu „Dobra
i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych”, „Głos
Nauczycielski” 1993, nr 24.
174. Stawisz A., Szkoła a system społeczny, WSiP, Warszawa 1989

175. Steinbrink B., Multimedia u progu technologii XXI w., Wrocław 1993
176. Stopińska – Pająk A., (red.), Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy, WSP TWP, Warszawa 2006
177. Suchodolski B., (red.), Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL, PAN, Warszawa 1979
178. Sulek A. i Szczepański M.S. (red.), Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej, UŚ, Katowice 1998
179. Supińska J., (red.), Polityka społeczna dziś i jutro. Opinie ekspertów, ISP, Warszawa 1999
180. Szczepański J., Refleksje nad oświatą, PIW, Warszawa 1974
181. Szczepański J., Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, WSiP, Warszawa 1989
182. Szempruch J., Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacyjnej w Polsce, WSP, Rzeszów 2000
183. Szerłaż A., (red.), Problemy edukacyjne w szkole wyższej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006
184. Sztumski J., Mitreğa M., (red.), Problemy edukacyjne i zdrowotne regionu uprzemysłowionego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998
185. Sztumski J., Wstęp do metod i technik badań społecznych, „Śląsk”, Katowice 2005
186. Szymański M., Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych, Warszawa 1988
187. Śniegulska A., Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2004
188. Śliwierski B., Remanent reformowania oświaty w III RP, „Edukacja i dialog” 1999, nr 3
189. Świętochowska U., Systemy cywilizacji przełomu XX i XXI, Toruń 2000
190. Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, 1997
191. Wilk T., Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych, „Impuls”, Kraków 2003
192. Wlazło S., Nieunikniona konieczność zmian, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 3.
193. Wojnar I., Kubin J., (red.) Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Zbiór studiów, Warszawa 1996, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku przy Prezydium PAN

194. Wołoszyn S., Rozwój szkolnictwa w PRL na tle porównawczym, Warszawa – Kraków 1989
195. Wołoszyn S., Źródła do dziejów wychowania i myśl pedagogicznej, t.3, Myśl pedagogiczna w XX wieku, „Strzelec”, Kielce 1996
196. Więckowski R., Konstruowanie rozwoju planu zawodowego nauczyciela, „Życie Szkoły” 2001, nr 7
197. Wołczyk J., Elementy polityki oświatowej, Warszawa 1974
198. Vaniscotte V., 70 millions d’eleves, Paris 1989
199. Zahorska M. (red.), Edukacja przedszkolna w Polsce – zagrożenia i szanse, ISP, Warszawa 2003
200. Założenia polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu kształcenia na poziomie wyższym, MEN, Warszawa 1996
201. Zając A., (red.), Przemiany w edukacji, UW, WSP w Rzeszowie, WOM w Przemyśle, Przemyśl 1995
202. Zugulaski K., Edukacja kulturalna w życiu człowieka, Poznań 1999
203. Żebrowski J., (red.), Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i systemie wartości, Gdańsk 1996

SPIS TABEL:

Tabela 1: Rozdysponowanie środków samorządów gminnych w roku 2005, 2004	115
Tabela 2: Rozdysponowanie środków samorządów powiatowych w roku 2005, 2004	116
Tabela 3: Rozdysponowanie środków samorządów w miastach na prawach powiatu w roku 2005, 2004	116
Tabela 4: Rozdysponowanie środków samorządów województw w roku 2005, 2004	117
Tabela 5: Płeć dyrektorów	13
Tabela 6: Staż pracy w zawodzie nauczyciela	132
Tabela 7: Staż na stanowisku dyrektora	133
Tabela 8: Ocena konieczności wprowadzenia reformy oświaty	133
Tabela 9: Ocena reformy na obecnym etapie	134
Tabela 10: Wpływ reformy szkolnej na poziom kształcenia w szkol	135
Tabela 11: Wpływ obecnego systemu edukacji na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli	136
Tabela 12: Wpływ reformy na zwiększenie się biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego	137
Tabela 13: Wpływ wprowadzenia Systemu Informacji Oświatowej na usprawnienie pracy szkoły	138
Tabela 14: Sprawdzian kończący klasę szóstą jako dobra forma sprawdzania wiedzy	140
Tabela 15: Wpływ reformy na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci	14
Tabela 16: Wpływ wprowadzonej reformy na zmianę prestiżu zawodu nauczyciela	142
Tabela 17: Opinia dyrektorów o zniesieniu Karty Nauczyciela	143
Tabela 18: Wpływ nowego kształtu systemu edukacji na osiągnięcie zamierzonych celów reformy	145
Tabela 19: Infrastruktura szkoły w opinii dyrektorów	146
Tabela 20: Zatrudnianie pedagoga szkolnego przez szkołę	147
Tabela 21: Zatrudnianie psychologa szkolnego przez szkołę	148
Tabela 22: Zatrudnianie higienistki szkolnej	148
	296

Tabela 23: Wymiar czasu pracy higienistki szkolnej	149
Tabela 24: Nauczanie przez nauczycieli zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami	150
Tabela 25: Wpływ awansu zawodowego na rozwój nauczycieli	151
Tabela 26: Przyczyny ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego	152
Tabela 27: Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doształcania	152
Tabela 28: Dowóz dzieci do szkoły	154
Tabela 29: Nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów organizowane przez szkołę	155
Tabela 30: Wpływ reformy edukacji na remont lub modernizację budynku szkolnego	156
Tabela 31: Modernizacja budynku szkolnego po reformie	157
Tabela 32: Swoboda dyrektora szkoły w decydowaniu o doborze podręczników	158
Tabela 33: Występowanie problemów wychowawczych w szkole	159
Tabela 34: Dyrektor jako gospodarz szkoły	160
Tabela 35: Współpraca szkoły z organizacjami społecznymi	161
Tabela 36: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu krajowym na funkcjonowanie szkoły	162
Tabela 37: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu samorządowym na funkcjonowanie szkoły	163
Tabela 38: Płeć pedagogów	165
Tabela 39: Staż pracy na stanowisku pedagoga	165
Tabela 40: Stopień awansu zawodowego	166
Tabela 41: Występowanie problemów wychowawczych w szkole w opinii pedagogów szkolnych	166
Tabela 42: Rodzaje problemów wychowawczych	167
Tabela 43: Najczęściej spotykane problemy wychowawcze	168
Tabela 44: Występowanie patologii w szkole	169
Tabela 45: Współpraca pedagoga szkolnego z Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną	170
Tabela 46: Współpraca pedagoga szkolnego z Policją	171
Tabela 47: Interwencje Policji w szkole	171
Tabela 48: Konieczność interwencji Policji w szkole	173
Tabela 49: Obarczanie szkoły za losy dziecka przez rodziców po wprowadzeniu reformy	174

Tabela 50: Relacje pomiędzy pedagogiem szkolnym a uczniami	175
Tabela 51: Możliwości pomocy uczniom po wprowadzeniu reformy	176
Tabela 52: Współpraca pedagoga szkolnego z rodzicami	177
Tabela 53: Miejsce pracy pedagoga w szkole	178
Tabela 54: Uczestnictwo pedagoga szkolnego w doszkąłcaniu	178
Tabela 55: Płć nauczycieli	180
Tabela 56: Staż pracy w zawodzie nauczyciela	180
Tabela 57: Stopnie awansu zawodowego nauczycieli	180
Tabela 58: Konieczność wprowadzenia reformy w opinii nauczycieli	181
Tabela 59: Porównanie odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli na temat konieczności wprowadzenia reformy	182
Tabela 60: Wpływ nowego systemu kształcenia na przyswajanie wiedzy i podnoszenie poziomu kształcenia	182
Tabela 61: Utrzymanie dyscypliny wśród uczniu po wprowadzeniu reformy	183
Tabela 62: Opinia nauczycieli o likwidacji Karty Nauczyciela	184
Tabela 63: Porównanie opinii dyrektorów i nauczycieli na temat likwidacji Karty Nauczyciela	186
Tabela 64: Współpraca grona pedagogicznego po wprowadzeniu reformy	188
Tabela 65: Przygotowanie do zajęć po wprowadzeniu reformy w opinii nauczycieli	189
Tabela 66: Praca wychowawcza po wprowadzeniu reformy	190
Tabela 67: Czas związany z wypełnianiem dokumentacji po wprowadzeniu reformy	191
Tabela 68: Opinia nauczycieli na temat wprowadzenia awansu zawodowego	192
Tabela 69: Przyczyny ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego w opinii nauczycieli	194
Tabela 70: Opina nauczycieli na temat nacisków ze strony „lokalnego świata polityki”	196
Tabela 71: Swoboda decydowania o doborze podręczników w opinii nauczycieli	197
Tabela 72: Porównanie opinii nauczycieli i dyrektorów na temat swobody doboru podręczników	198
Tabela 73: Opinia nauczycieli o swobodzie realizowania programu nauczania	198
Tabela 74: Współpraca z rodzicami w opinii nauczycieli	199

Tabela 75: Występowanie problemów wychowawczych na tle klasy	200
Tabela 76: Rodzaje problemów wychowawczych w opinii nauczycieli	202
Tabela 77: Liczba miejsc zatrudnienia nauczycieli	202
Tabela 78: Dostępność pomocy dydaktycznych w szkole	203
Tabela 79: Częstotliwość wyjść pozaszkolnych uczniów	205
Tabela 80: Płeć uczniów	207
Tabela 81: Wykształcenie matki	207
Tabela 82: Wykształcenie ojca	207
Tabela 83: Uczęszczanie do szkoły w opinii uczniów	208
Tabela 84: Kontakt z rówieśnikami w opinii uczniów	209
Tabela 85: Relacje w opinii uczniów z wychowawcami	210
Tabela 86: Problemy w nauce w opinii uczniów	211
Tabela 87: Wykaz osób do których zwraca się potrzebujący pomocy uczeń	212
Tabela 88: Rodzaje problemów występujących w szkole w opinii uczniów	213
Tabela 89: Przestrzeganie praw uczniów w ich opinii	213
Tabela 90: Egzekwowanie obowiązków uczniów w ich opinii	214
Tabela 91: Infrastruktura szkoły w opinii uczniów	215
Tabela 92: Organizacja bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów w ich opinii	216
Tabela 93: Organizacja bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów w opinii dyrektorów	217
Tabela 94: Korzystanie z korepetycji opłacanych przez rodziców w opinii uczniów	217
Tabela 95: Wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne w opinii szkoły	218
Tabela 96: Płeć rodziców	220
Tabela 97: Wykształcenie rodziców	220
Tabela 98: Posiadanie wiedzy na temat reformy systemu edukacji	221
Tabela 99: Źródła wiedzy na temat reformy edukacyjnej	222
Tabela 100: Porównanie aktualnego systemu edukacyjnego z poprzednim	223
Tabela 101: Dostęp dziecka do pomocy dydaktycznych po wprowadzeniu reformy w opinii rodziców	225
Tabela 102: Wpływ reformy na zwiększenie kosztów ponoszonych na kształcenie w opinii rodziców	226
Tabela 103: Utrzymywanie kontaktów przez rodziców z wychowawcą	228

Tabela 104: Uczęszczanie dziecka na zajęcia lekcyjne w opinii rodziców	229
Tabela 105: Korzystanie dziecka z bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych w opinii rodziców	230
Tabela 106: Korzystanie dziecka z korepetycji opłacanych prywatnie w opinii rodziców	231
Tabela 107: Zatrudnienie przez szkołę pedagoga szkolnego w opinii rodziców	231
Tabela 108: Praca szkoły w opinii rodziców	232

SPIS WYKRESÓW:

Wykres 1: Ocena konieczności wprowadzenia reformy oświaty	134
Wykres 2: Ocena reformy na obecnym etapie	135
Wykres 3: Wpływ reformy szkolnej na poziom kształcenia w szkole	136
Wykres 4: Wpływ obecnego systemu edukacji na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli	137
Wykres 5: Wpływ reformy na zwiększenie się biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego	138
Wykres 6: Wpływ wprowadzenia Systemu Informacji Oświatowej na usprawnienie pracy szkoły	139
Wykres 7: Sprawdzian kończący klasę szóstą jako dobra forma sprawdzania wiedzy	140
Wykres 8: Wpływ reformy na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci	141
Wykres 9: Wpływ wprowadzonej reformy na zmianę prestiżu zawodu nauczyciela	142
Wykres 10: Opinia dyrektorów o zniesieniu Karty Nauczyciela	143
Wykres 11: Wpływ nowego kształtu systemu edukacji na osiągnięcie zamierzonych celów reformy	145
Wykres 12: Zatrudnianie pedagoga szkolnego przez szkołę	147
Wykres 13: Zatrudnianie psychologa szkolnego przez szkołę	148
Wykres 14: Zatrudnianie higienistki szkolnej	149
Wykres 15: Nauczanie przez nauczycieli zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami	150
Wykres 16: Wpływ awansu zawodowego na rozwój nauczycieli	151
Wykres 17: Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doskonalenia	153
Wykres 18: Dowóz dzieci do szkoły	154
Wykres 19: Nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów organizowane przez szkołę	155
Wykres 20: Wpływ reformy edukacji na remont lub modernizację budynku szkolnego	156
Wykres 21: Modernizacja budynku szkolnego po reformie	157
Wykres 22: Swoboda dyrektora szkoły w decydowaniu o doborze podręczników	158
Wykres 23: Występowanie problemów wychowawczych w szkole	159
	301

Wykres 24: Dyrektor jako gospodarz szkoły	160
Wykres 25: Współpraca szkoły z organizacjami społecznymi	162
Wykres 26: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu krajowym na funkcjonowanie szkoły	163
Wykres 27: Wpływ zmian w układzie politycznym na szczeblu samorządowym na funkcjonowanie szkoły	164
Wykres 28: Występowanie problemów wychowawczych w szkole w opinii pedagogów szkolnych	167
Wykres 29: Współpraca pedagoga szkolnego z Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną	170
Wykres 30: Współpraca pedagoga szkolnego z Policją	171
Wykres 31: Interwencje Policji w szkole	172
Wykres 32: Konieczność interwencji Policji w szkole	173
Wykres 33: Obarczanie szkoły za losy dziecka przez rodziców po wprowadzeniu reformy	174
Wykres 34: Relacje pomiędzy pedagogiem szkolnym a uczniami	175
Wykres 35: Możliwości pomocy uczniom po wprowadzeniu reformy	176
Wykres 36: Współpraca pedagoga szkolnego z rodzicami	177
Wykres 37: Miejsce pracy pedagoga w szkole	178
Wykres 38: Uczestnictwo pedagoga szkolnego w doskonaleniu	179
Wykres 39: Konieczność wprowadzenia reformy w opinii nauczycieli	181
Wykres 40: Wpływ nowego systemu kształcenia na przyswajanie wiedzy i podnoszenie poziomu kształcenia	183
Wykres 41: Utrzymanie dyscypliny wśród uczniu po wprowadzeniu reformy	184
Wykres 42: Opinia nauczycieli o likwidacji Karty Nauczyciela	185
Wykres 43: Współpraca grona pedagogicznego po wprowadzeniu reformy	188
Wykres 44: Przygotowanie do zajęć po wprowadzeniu reformy w opinii nauczycieli	189
Wykres 45: Praca wychowawcza po wprowadzeniu reformy	190
Wykres 46: Czas związany z wypełnianiem dokumentacji po wprowadzeniu reformy	192
Wykres 47: Opinia nauczycieli na temat wprowadzenia awansu zawodowego	193

Wykres 48: Przyczyny ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego w opinii nauczycieli	194
Wykres 49: Opinia nauczycieli na temat nacisków ze strony „lokalnego świata polityki”	196
Wykres 50: Swoboda decydowania o doborze podręczników w opinii nauczycieli	197
Wykres 51: Opinia nauczycieli o swobodzie realizowania programu nauczania	199
Wykres 52: Współpraca z rodzicami w opinii nauczycieli	200
Wykres 53: Występowanie problemów wychowawczych na tle klasy	201
Wykres 54: Liczba miejsc zatrudnienia nauczycieli	203
Wykres 55: Dostępność pomocy dydaktycznych w szkole	204
Wykres 56: Częstotliwość wyjść pozaszkolnych uczniów	206
Wykres 57: Uczęszczanie do szkoły w opinii uczniów	208
Wykres 58: Kontakt z rówieśnikami w opinii uczniów	209
Wykres 59: Relacje w opinii uczniów z wychowawcami	210
Wykres 60: Problemy w nauce w opinii uczniów	211
Wykres 61: Przestrzeganie praw uczniów w ich opinii	214
Wykres 62: Egzekwowanie obowiązków uczniów w ich opinii	215
Wykres 63: Organizacja bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów w ich opinii	216
Wykres 64: Korzystanie z korepetycji opłacanych przez rodziców w opinii uczniów	218
Wykres 65: Wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne w opinii szkoły	219
Wykres 66: Posiadanie wiedzy na temat reformy systemu edukacji	221
Wykres 67: Porównanie aktualnego systemu edukacyjnego z poprzednim	223
Wykres 68: Dostęp dziecka do pomocy dydaktycznych po wprowadzeniu reformy w opinii rodziców	226
Wykres 69: Wpływ reformy na zwieszenie kosztów ponoszonych na kształcenie w opinii rodziców	227
Wykres 70: Utrzymywanie kontaktów przez rodziców z wychowawcą	228
Wykres 71: Uczęszczanie dziecka na zajęcia lekcyjne w opinii rodziców	229
Wykres 72: Korzystanie dziecka z bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych w opinii rodziców	230
	303

Wykres 73: Korzystanie dziecka z korepetycji opłacanych prywatnie w opinii rodziców	231
Wykres 74: Zatrudnienie przez szkołę pedagoga szkolnego w opinii rodziców	232
Wykres 75: Praca szkoły w opinii rodziców	233

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1- Ustrój szkolny w Polsce od 1999 roku	80
Schemat 2 - Aktualny schemat ustroju szkolnego w Polsce	83
Schemat 3 - Awans zawodowy nauczycieli	102

WYKAZ ŹRÓDEŁ INTERNETOWYCH

www.ce.uw.pl/wadwnictwo/kwart_2004_3/6-art.-pawlsk.pdf (02.08.2006)

www.men.gov.pl/oświata/istotne/nowy/php (31.12.2006)

www.cke.edu.pl (31.12.2006)

www.menis.gov.pl/procesboloński/konferencje/info.php (15.04.2007)

Ankieta skierowana do Dyrektorów szkół

Celem ankiety jest poznanie Pana / Pani opinii na temat wprowadzonej w 1999 roku reformy systemu edukacji. Zebrane w ten sposób dane zostaną wykorzystane jako materiał empiryczny i będą stanowić część mojej pracy doktorskiej nt. wpływu reformy edukacji na kształcenie i wychowanie w publicznych szkołach podstawowych. Proszę zatem o przychylne przyjęcie mojej ankiety i udzielenie wyczerpujących odpowiedzi. Ankieta zawiera zarówno pytania zamknięte (należy dokonać wyboru jednej lub kilku odpowiedzi spośród podanych wg instrukcji) jak i pytania otwarte odnoszące się do indywidualnej oceny sytuacji i wymagające szerszej wypowiedzi. Ankieta jest anonimowa. W części końcowej zawiera pytania odnoszące się do krótkiej charakterystyki społeczno – demograficznej (metryczka). Bardzo dziękuje za poświęcony przez Pana / Panią czas.

I. OPINIE O REFORMIE

1. Czy Pana / Pani zdaniem wprowadzenie reformy systemu oświaty było konieczne?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak
- c) raczej tak
- d) raczej nie
- e) nie
- f) zdecydowanie nie

2. Jak Pan / Pani ocenia reformę oświaty na obecnym etapie?

- a) bardzo dobrze
- b) dobrze
- c) raczej dobrze
- d) wymaga kilku korekt
- e) posiada dużo błędów
- f) raczej źle
- g) źle
- h) bardzo dobrze

3. Czy wprowadzona reforma szkolna w 1999 roku podniosła poziom kształcenia w Pana / Pani szkole?

- a) tak
- b) nie

4. Czy Pana / Pani zdaniem obecny system edukacji sprzyja podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli

- a) tak
- b) nie

5. Czy Pana / Pani zdaniem reforma przyczyniła się do zwiększenia biurokracji dotyczącej procesu dydaktycznego i wychowawczego?

- a) tak
- b) nie

6. Czy wprowadzenie Systemu Informacji Oświatowej (SIO) Pana / Pani zdaniem usprawnia pracę szkoły?

- a) tak
- b) nie —————> dlaczego?.....
.....

7. Czy uważa Pan / Pani że sprawdzian kończący szóstą klasę za dobrą formę sprawdzania wiedzy?

- a) tak
- b) nie —————> dlaczego?
.....

8. Czy uważa Pan / Pani że wprowadzenie reformy wyrównuje szanse edukacyjne dzieci?

- a) tak
- b) nie dlaczego?
.....

9. Czy uważa Pan / Pani że prestiż zawodu nauczyciela po wprowadzeniu reformy edukacyjnej:

- a) wzrósł
- b) jest taki sam
- c) zmalał —————> dlaczego?
.....

10. Czy uważa Pan / Pani że należy „znieść” Kartę Nauczyciela

a) tak —————> dlaczego?.....

b) nie —————> dlaczego?.....

11. Proszę wymienić Pana / Pani zdaniem pozytywne skutki reformy

.....
.....
.....

12. Proszę wymienić Pana / Pani zdaniem negatywne skutki reformy

.....
.....
.....

13. Czy zgadza się Pan / Pani z następującym twierdzeniem: „Nowy kształt systemu edukacyjnego pozwala na osiągnięcie założonych celów reformy”

a) tak

b) nie

c) trudno powiedzieć

II. ZAPLECZE INFRASTRUKTURALNE I KADROWE SZKOŁY

14. Czy szkoła posiada:

- a) pracownię komputerową
- b) pracownię językową
- c) świetlicę
- d) stołówkę
- e) bibliotekę
- f) gabinet higienistki
- g) gabinet pedagoga szkolnego
- h) salę gimnastyczną
- i) inne obiekty (jakie?).....

15. Czy szkoła zatrudnia pedagoga szkolnego?

- a) tak
- b) nie

16. Czy szkoła zatrudnia psychologa?

- a) tak
- b) nie

17. Czy szkoła zatrudnia higienistkę szkolną?

- a) tak
- b) nie → dlaczego ?
- przejsć do pyt. 19*

18. W jakim wymiarze pracuje higienistka szkolna?

.....
.....

19. Czy w Pana / Pani szkole wszyscy nauczyciele nauczają zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami?

a) tak

b) nie —————> Jakie są odstępstwa od kwalifikacji?

.....
.....

20. Czy Pana /Pani zdaniem awans zawodowy nauczycieli sprzyja rozwojowi nauczyciela?

a) tak

b) nie —————> dlaczego?

.....

21. Jakie są przyczyny ubiegania się nauczycieli o kolejny stopień awansu zawodowego w Pana / Pani szkole? (możliwość wyboru kilku odpowiedzi)

a) chęć rozwoju

b) finanse

c) chęć wykazania się

d) inne (jakie?)

Proszę wskazać najczęstszą przyczynę

22. Czy w Pana / Pani szkole nauczyciele uczestniczą w różnych formach doksztalcania?

a) tak

b) nie —————>przejsć do pyt. 24

23. Jakie motywy kierują nauczycielami którzy korzystają z tej oferty?

.....
.....

24. Czy szkoła organizuje dowóz dzieci do szkoły?

a) tak

b) nie —→ dlaczego?

25. Czy szkoła organizuje nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów?

a) tak

b) nie —→ dlaczego?.....

26. Od której klasy w szkole prowadzone są obowiązkowe zajęcia z języka obcego?

.....

27. Czy reforma edukacji wymusiła lub dała szansę na modernizację budynku szkolnego?

a) tak

b) nie

28. Czy budynek szkolny po reformie został zmodernizowany?

a) tak

b) nie —→ dlaczego?

29. Czy Pan / Pani ma swobodę decydowania w zakresie doboru podręczników wykorzystywanych w toku procesu dydaktycznego?

a) tak

b) nie

III. PROBLEMY WYCHOWAWCZE

30. Czy w Pana / Pani szkole występują problemy wychowawcze uczniów?

1. tak —————> *przejsć do pyt. 32*

2. nie —————> *przejsć do pyt. 33*

31. Czego one dotyczą?

.....
.....

IV. WSPÓŁPRACA

32. Czy Pan / Pani czuje się gospodarzem szkoły?

a) tak

b) nie

33. W jakich obszarach szkoła współpracuje z samorządem terytorialnym?

.....
.....

34. W jakich obszarach szkoła współpracuje z kuratorium oświaty?

.....
.....

35. Czy szkoła współpracuje z organizacjami społecznymi (np. fundacjami, stowarzyszeniami itp., czym zajmują się te organizacje statutowo, nazwa i zakres działania ?

a).tak

b) nie —————> dlaczego?

.....
.....

36. Czy zmiany w układzie politycznym na szczeblu krajowym wpłynęły na warunki funkcjonowania szkoły?

a) tak – w jaki sposób?.....

b) nie

c) trudno powiedzieć

37. Czy zmiany w układzie politycznym na szczeblu samorządowym wpłynęły na warunki funkcjonowania szkoły?

a) tak – w jaki sposób?.....

b) nie

c) trudno powiedzieć

V. O SZKOLE

38. Liczba uczniów w szkole?

.....

39. Liczba oddziałów klas I – III?

.....

40. Liczba oddziałów klas IV – VI?

.....

Metryczka

1. Płeć: 1. kobieta 2. mężczyzna

2. Wykształcenie – typ skończonej szkoły.....

3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela

4. Stopień awansu zawodowego.....

5. Staż na stanowisku Dyrektora.....

Ankieta skierowana do Pedagogów szkolnych

Celem ankiety jest poznanie Pana / Pani opinii na temat wprowadzonej w 1999 roku reformy systemu edukacji. Zebrane w ten sposób dane zostaną wykorzystane jako materiał empiryczny i będą stanowić część mojej pracy doktorskiej nt. wpływu reformy edukacji na kształcenie i wychowanie w publicznych szkołach podstawowych. Proszę zatem o przychylne przyjęcie mojej ankiety i udzielenie wyczerpujących odpowiedzi. Ankieta zawiera zarówno pytania zamknięte (należy dokonać wyboru jednej lub kilku odpowiedzi spośród podanych) jak i pytania otwarte odnoszące się do indywidualnej oceny sytuacji i wymagającej szerszej wypowiedzi. Ankieta jest anonimowa. W części końcowej zawiera pytania odnoszące się do krótkiej charakterystyki społeczno – demograficznej (metryczka). Bardzo dziękuję za poświęcony przez Pana / Panią czas.

I. PROBLEMY WYCHOWAWCZE UCZNIÓW

1. Czy w szkole występują problemy wychowawcze wśród uczniów?

- a) tak
- b) nie —————> *przejsć do pyt. 3*

2. Jakich sfer dotyczą te problemy? (*możliwość wyboru kilku odpowiedzi*)

- a) nauki
- b) finansów
- c) kontaktów z rodzicami
- d) problemów wychowawczych, socjalizacyjnych, dostosowawczych
- e) innych (jakich?)

2a. Które z nich dominują ?(*proszę wskazać jedną odpowiedź*)

- a) nauka
- b) finanse
- c) kontakty z rodzicami
- d) problemy wychowawcze, socjalizacyjne, dostosowawcze
- e) inne —————> *jakie?*

3. Czy w szkole występują problemy związane z: (*możliwość wyboru kilku odpowiedzi*)

- a) narkotykami
- b) odurzaniem się substancjami chemicznymi
- c) kradzieżami
- d) przemocą
- e) rozbojami
- f) alkoholem
- g) papierosami
- h) inne —————> *jakie?*

II. UDZIELANIE WSPARCIA I POMOCY

4. Czy współpracuje Pan / Pani z Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną?

- a) tak
- b) nie

5. Czy współpracuje Pan / Pani z Policją?

- a) tak
- b) nie

6. Czy w szkole zdarzyły się interwencje Policji?

- a) tak —————> *przejsć do pyt. 7*
- b) nie
- c) nie wiem

7. Ile razy miały miejsce te interwencje i co było ich powodem?

.....
.....

8. Czy Pana / Pani zdaniem w szkole potrzebne są interwencje Policji?

- a) tak często
- b) tak czasami
- c) tak rzadko
- d) nie
- e) trudno powiedzieć

9. Czy Pana / Pani zdaniem w porównaniu z okresem sprzed wprowadzenia reformy, rodzice w większym stopniu obarczają odpowiedzialnością szkołę za losy dziecka?

- a) zdecydowanie tak
- b) tak

- c) tak samo
- d) nie
- e) zdecydowanie nie

10. Czy dzieci chętnie i często przychodzą do Pana / Pani z swoimi problemami?

- a) tak
- b) nie

11. W jakich formach Pana / pani szkoła oferuje uczniom pomoc? Proszę wymienić wszystkie formy pomocy.

.....
.....

12. Czy Pana / Pani zdaniem teraz występuje większa możliwość pomocy uczniom niż przed wprowadzeniem reformy edukacji?

- a) tak
 - b) taka sama
 - c) nie —————> dlaczego?
-

13. Jak układa się Pana / Pani współpraca z rodzicami?

- a) dobrze
- b) tak sobie
- c) źle

III. WARUNKI PRACY/WYKONYWANIA ZAWODU

14. Czy posiada Pan / Pani swój własny gabinet?

- a) tak

b) nie

15. Czy uczestniczy Pan /Pani w różnych formach doksztalcania?

a) tak

b) nie → dlaczego?
przejsć do metryczki

16. Jeśli tak to jakie są to formy?

.....
.....

Metryczka

1. Płeć 1. kobieta 2. mężczyzna (właściwe zaznaczyć)

2..Staż pracy na stanowisku pedagoga szkolnego.....

3. Stopień awansu zawodowego.....

4. Wykształcenie

Ankieta skierowana do Nauczycieli wychowawców klas szóstych

Celem ankiety jest poznanie Pana / Pani opinii na temat wprowadzonej w 1999 roku reformy systemu edukacji. Zebrane w ten sposób dane zostaną wykorzystane jako materiał empiryczny i będą stanowić część mojej pracy doktorskiej nt. wpływu reformy edukacji na kształcenie i wychowanie w publicznych szkołach podstawowych. Proszę zatem o przychylne przyjęcie mojej ankiety i udzielenie wyczerpujących odpowiedzi. Ankieta zawiera zarówno pytania zamknięte (należy dokonać wyboru jednej lub kilku odpowiedzi spośród podanych) jak i pytania otwarte odnoszące się do indywidualnej oceny sytuacji i wymagające szerszej wypowiedzi. Ankieta jest anonimowa. W części końcowej zawiera pytania odnoszące się do krótkiej charakterystyki społeczno – demograficznej (metryczka). Bardzo dziękuje za poświęcony przez Pana / Panią czas.

I. OPINIE O REFORMIE

1.Czy Pana / Pani zdaniem wprowadzenie reformy systemu oświaty było konieczne?

2. Czy wprowadzenie nowego systemu edukacji sprzyja przyswajaniu wiedzy i podnoszeniu poziomu kształcenia?

3. Czy po wprowadzeniu reformy trudniej utrzymać dyscyplinę wśród uczniów?

4. Czy uważa Pan /Pani że należy zlikwidować Kartę Nauczyciela?

- a) tak → dlaczego?
-
- b) nie → dlaczego?
-

5. Proszę wymienić pozytywne skutki wprowadzonej reformy edukacyjnej

.....

.....

.....

6. Proszę wymienić negatywne skutki reformy edukacyjnej

.....
.....
.....

II. OCENA SYTUACJI PRZED I PO REFORMIE

7. Czy grono pedagogiczne chętniej współpracuje ze sobą niż przed wprowadzeniem reformy?

a) tak

b) tak samo

c) nie

d) przed reformą nie pracowałem / am w zawodzie nauczyciela

8. Czy obecnie przeznaczają Pan / Pani więcej czasu na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych?

a) tak —————>dlaczego?

b) nie

c) przed reformą nie pracowałem / am w zawodzie nauczyciela

9. Czy praca wychowawcza obecnie zajmuje Panu / Pani więcej czasu niż przed reformą?

a) tak —————>dlaczego?

b) nie

c) nie pracowałem w zawodzie nauczyciela przed wprowadzeniem reformy

10. Czy uważa Pan / Pani że wypełnianie dokumentacji związanej z procesem nauczania po wprowadzeniu reformy zajmuje zbyt dużo czasu?

a) tak

- b) nie
- c) nie pracowałem w zawodzie nauczyciela przed wprowadzeniem reformy

III. AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELI

11. Czy wprowadzenie awansu zawodowego nauczyciela Pani / Pana zdaniem było dobrym posunięciem?

- a) tak
- b) nie —→dlaczego?

12. Co jest przyczyną Pana / Pani zdaniem ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego?

- a) finanse
- b) chęć rozwoju
- c) inne

13. Proszę ocenić procedury awansu zawodowego nauczycieli?

a) Elementy oceniane negatywnie:

.....

.....

.....

b) Elementy oceniane pozytywnie:

.....

.....

.....

IV. OBOWIĄZKI ZAWODOWE

14. Czy odczuwa Pan / Pani nacisk ze strony „lokalnego świata polityki” na sposób realizacji procesu dydaktycznego?

a) tak

b) nie —→ *przejsć do pyt. 16*

c) trudno powiedzieć

15. Na czym polegają te naciski?

.....

.....

16. Czy Pan / Pani ma swobodę decydowania o doborze podręczników
wykorzystywanych w procesie dydaktycznym?

a) tak

b) nie

17. Czy Pan / Pani czuje się osobą w pełni samodzielną i odpowiedzialną za
realizowany program nauczania?

a) tak —→ *przejsć do pyt. 19*

b) nie

18. Czy odczuwa Pan / Pani ograniczenia i na czym one polegają?

.....

.....

19. Jak układa się współpraca z rodzicami?

a) bardzo dobrze

b) dobrze

- c) raczej dobrze
- d) raczej źle
- e) źle
- f) bardzo źle

20. Czy w Pana / Pani klasie występują problemy wychowawcze?

- a) tak —————>jakie?
- b) nie

21. Czy Pan / Pani jest zatrudniony / a tylko w badanej szkole?

- a) tak
- b) nie

V. OFERTA SZKOŁY

22. Czy Pana / Pani zdaniem pomoce dydaktyczne w szkole są:

- a) dostępne (szeroka oferta i duża ilość)
- b) nie dostępne (wąska oferta i mała ilość)
- c) jakich pomocy dydaktycznych brakuje

23. O jakie pomoce dydaktyczne Pana / Pani zdaniem szkoła mogłaby poszerzyć swoją ofertę?

.....

24. Jak często są organizowane wyjścia pozaszkolne dla uczniów:

- a) często
- b) czasami
- c) rzadko

d) w ogóle

Metryczka

1. Płeć 1. kobieta 2. mężczyzna (właściwe zaznaczyć)
2. Wykształcenie – typ ukończonej szkoły
3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela.....
4. Stopień awansu zawodowego.....

Ankieta skierowana do Uczniów klas szóstych

Celem ankiety jest poznanie Twojej opinii na temat zmian wprowadzonych w Polsce do systemu edukacji. Zebrane w ten sposób dane wykorzystam jako materiał

w pisanej przeze mnie pracy doktorskiej na temat wpływu reformy edukacji na kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych. W większości przypadków będziesz proszony / proszona o zakreślenie kółkiem jednej lub kilku odpowiedzi. Czasami proszę o szerszą wypowiedź i dlatego przy niektórych pytaniach umieściłam wolne miejsca, abyś mógł / mogła wypowiedzieć się w danej kwestii. Ankiety nie podpisujesz (jest anonimowa). Nie musisz zatem obawiać się swoich odpowiedzi. Wyniki tej ankiety nie będą udostępnione ani rodzicom, ani wychowawcom, ani dyrektorowi Twojej szkoły. Część końcowa ankiety zawiera kilka pytań dotyczących Ciebie i Twoich rodziców / opiekunów. Bardzo dziękuję Ci za poświęcony czas.

I. STOSUNEK DO OBOWIĄZKU EDUKACJI / KLASY / WYCHOWAWCY /

1. Czy chętnie uczęszczasz do szkoły?

a) tak

b) nie —————>dlaczego?

2. Czy masz dobry kontakt z rówieśnikami?

a) tak

b) nie

3.Czy umiesz porozumieć się ze swoim wychowawcą?

a) tak

b) nie

II. PROBLEMY SZKOLNE

4. Czy miewasz problemy z nauką?

a) tak

b) nie

5. Do kogo w szkole możesz zwrócić się o pomoc jeśli jej potrzebujesz? (*wymień wszystkie osoby*)

.....
.....

6. Czy spotkałeś się w swojej szkole z : (*możliwość wyboru kilku odpowiedzi*)

a) przemocą wśród rówieśników

b) przemocą ze strony nauczycieli

c) narkotykami

d) odurzania się substancjami (kleje, rozpuszczalniki, gaz z zapalniczek)

- e) kradzieżami
- f) piciem alkoholu
- g) paleniem papierosów
- h) innymi sytuacjami trudnymi wymagającymi wsparcia ze strony osób dorosłych
(jakimi)?

7. Czy w szkole przestrzegane są prawa ucznia?

- a) tak
- b) nie

8. Czy w szkole egzekwuje się obowiązki uczniów?

- a) tak
- b) nie

III. OFERTA SZKOŁY

9. Czy szkoła do której uczęszczasz posiada: *(zaznacz wszystkie odnoszące się do Twojej szkoły odpowiedzi)*

- a) pracownię komputerową
- b) pracownię językową
- c) świetlicę

- d) stołówkę
- e) bibliotekę
- f) gabinet higienistki
- g) gabinet pedagoga szkolnego
- h) salę gimnastyczną
- i) basen
- j) inne (jakie)?

10. Czy w szkole organizowane są bezpłatne zajęcia pozalekcyjne dla uczniów?

- a) tak (jakie)?
.....
- b) nie

11. Czy korzystasz z korepetycji opłacanych przez rodziców / opiekunów?

- a) tak
- b) nie

12. Czy szkoła jest dobrze wyposażona w pomoce dydaktyczne?

- a) tak → *przejsć do metryczki*
- b) nie

12a. Jakich pomocy dydaktycznych brakuje w Twojej szkole?

.....
.....

Metryczka

Do celów statystycznych proszę abyś udzielił / udzieliła odpowiedzi na poniższe pytania

1. Płeć (właściwe zaznaczyć)

1. uczennica

2. uczeń

2. Rodzice / Opiekunowie

1. Matka/ opiekunka

Wykształcenie lub szkoła jaką ukończyła matka / opiekunka

.....

2. Ojciec/ opiekun

Wykształcenie lub szkoła jaką ukończył ojciec / opiekun

.....

Ankieta skierowana do Rodziców uczniów klas szóstych

Celem ankiety jest poznanie Pana / Pani opinii na temat wprowadzonej w 1999 roku reformy systemu edukacji. Zebrane w ten sposób dane zostaną wykorzystane jako materiał empiryczny i będą stanowić część mojej pracy doktorskiej nt. wpływu reformy edukacji na kształcenie i wychowanie w publicznych szkołach podstawowych. Proszę zatem o przychylne przyjęcie mojej ankiety i udzielenie wyczerpujących odpowiedzi. Ankieta zawiera zarówno

pytania zamknięte (należy dokonać wyboru jednej lub kilku odpowiedzi spośród podanych) jak i pytania otwarte odnoszące się do indywidualnej oceny sytuacji i wymagającej szerszej wypowiedzi. W przypadku posiadania przez Pana / Panią kilkorga dzieci proszę pamiętać, że pytania dotyczą dziecka uczęszczającego do klasy szóstej. Ankieta jest anonimowa. W części końcowej zawiera pytania odnoszące się do krótkiej charakterystyki społeczno – demograficznej (metryczka). Bardzo dziękuję za poświęcony przez Pana / Panią czas.

I. WIEDZA I OPINIE O REFORMIE

1. Czy posiada Pan / Pani wiedzę na temat kształtu, zasad i celu reformy systemu edukacji?

a) tak → *przejsć do pyt. 2*

b) nie → *przejsć do pyt. 4*

2. Z jakich źródeł dowiadywał/a się Pan / Pani o wprowadzanej reformie edukacji i jej celach? (*proszę wybrać wszystkie źródła*)

a) media (radio, telewizja) → *przejsć do pyt. 4*

b) Internet → *przejsć do pyt. 4*

c) szkoła/ nauczyciele/ dyrektor → *przejsć do pyt. 3*

d) znajomi, → *przejsć do pyt. 4*

e) rodzice innych dzieci → *przejsć do pyt. 4*

f) inne źródła → *przejsć do pyt. 4*

3. W jaki sposób szkoła starała się przybliżyć zagadnienia związane z reformą systemu edukacji?

.....
.....

4. Czy uważa Pan / Pani, że obecny system edukacji w stosunku do poprzedniego jest:

a) lepszy → dlaczego?

.....

b) taki sam → dlaczego?

.....

c) gorszy → dlaczego?

.....

5. Czy Pana – Pani zdaniem po wprowadzeniu reformy dziecko ma lepszy dostęp do pomocy dydaktycznych w szkole niż przed reformą?

a) tak

b) nie

c) dziecko rozpoczęło realizację obowiązku szkolnego w warunkach reformy

6. Czy w Pana / Pani przypadku zwiększyły się koszty ponoszone na kształcenie dziecka (podręcznik, pomoce dydaktyczne)?

- a) tak
- b) nie
- c) nie uległy zmianie
- d) dziecko nie uczęszczało do szkoły przed reformą

II. FUNKCJONOWANIE SZKOŁY

7. Czy jest Pan / Pani w stałym kontakcie z wychowawcą klasy?

- a) tak
- b) nie —————> dlaczego?
-

8. Czy Pana / Pani dziecko chętnie uczęszcza na zajęcia lekcyjne?

- a) tak
- b) nie —————> dlaczego?
-

9. Czy Pana / Pani dziecko korzysta z zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę nieodpłatnie?

- a) tak
- b) nie

10. Czy Pana / Pani dziecko korzysta z korepetycji opłacanych prywatnie?

- a) tak
- b) nie

11. Czy w szkole, do której uczęszcza Pana / Pani dziecka jest zatrudniony pedagog szkolny?

- a) tak
- b) nie

12. Czy jest Pan / Pani zadowolony/a z pracy szkoły?

- a) tak → *przejsć do metryczki*
- b) nie → *przejsć do pyt. 13*

13. W jakich sferach należałoby poprawić, usprawnić działalność szkoły?

.....

.....

.....

Metryczka

1. Płeć 1. kobieta 2. mężczyzna (właściwie zaznaczyć)

2. Wykształcenie: 1. wyższe mgr / zawodowe (licencjat)

2. policealne

3. średnie ogólne

4. średnie zawodowe

5. zasadnicze zawodowe

6. podstawowe

7. niepełne podstawowe i bez wykształcenia zawodowego