

Model polityki edukacyjnej

EDUKACJA 2030+



Model rozwoju kompetencji
w obrębie spójnej i kompleksowej
polityki edukacyjnej państwa polskiego

EDUKACJA 2030+

Model polityki edukacyjnej

EDUKACJA 2030+

Model rozwoju kompetencji
w obrębie spójnej i kompleksowej
polityki edukacyjnej państwa polskiego

Opracowany w ramach projektu:
„Budowa systemu kształtowania wiedzy, kompetencji
i postaw warunkujących szanse rozwojowe
Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0”

Publikacja finansowana w ramach programu
Ministra Edukacji i Nauki pn. DIALOG w latach 2019–2021

Kraków 2021

Publikacja została opracowana w ramach projektu „Budowa systemu kształtowania wiedzy, kompetencji i postaw warunkujących szanse rozwojowe Państwa Polskiego w erze rewolucji przemysłowej 4.0”. Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „DIALOG” w latach 2019–2021.



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



Wydawca:



FUNDACJA
GOSPODARKI
I ADMINISTRACJI
PUBLICZNEJ

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej

ul. ks. I. J. Skorupki 22

31-519 Kraków

tel.: 12 423 76 05

www.fundacijagap.pl

wydawnictwo@fundacijagap.pl

Kraków 2021

Zespół autorski:

Dr Łukasz Cieślik

Krystyna Dynowska-Chmielewska

Dr Krzysztof Głuc – redaktor Raportu

Dr Marcin Kędzierski

Prof. Stanisław Mazur – redaktor Raportu

Dr Katarzyna Sekścińska

Maria Wirchniańska

Marek Wójcik

Korekta językowa:

Dominika Jamroga

Projekt graficzny i skład:

Karolina Korbut

ISBN: 978-83-960249-9-2 (wersja elektroniczna)

Niniejsza publikacja odzwierciedla wyłącznie poglądy autorów.

Spis treści

1. Wstęp. Wyzwania przyszłości 7

2. Cele polityki 13

- 2.1. Cele ogólne – systemowe 13
- 2.2. Cele strategiczne dla etapu wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych 14
- 2.3. Cele strategiczne dla etapu kształcenia wyższego 14
- 2.4. Cele dla etapu kształcenia ustawicznego 14

3. Synteza badań własnych 15

- 3.1. Synteza badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli oraz różnych typów szkół 16
- 3.2. Synteza badań przeprowadzonych wśród nauczycieli akademickich i studentów 30
- 3.3. Synteza badań przeprowadzonych wśród decydentów 41
- 3.4. Synteza badań przeprowadzonych z przedstawicielami przedsiębiorców, reprezentantów rynku pracy 44
- 3.5. Synteza badań przeprowadzonych z przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego 54
- 3.6. Synteza badań przeprowadzonych wśród przedstawicieli otoczenia edukacji 67

4. Kierunkowe założenia reformy polityki edukacyjnej w Polsce 73

- 4.1. Założenia horyzontalne 73
 - Cel strategiczny 1. Zapewnienie sprawnego i efektywnego wsparcia kształtowania kompetencji przyszłości poprzez opracowanie i wdrożenie nowoczesnego modelu prawno-instytucjonalnego 73
 - Cel strategiczny 2. Zwiększenie nakładów na edukację do poziomu co najmniej średniej w Unii Europejskiej i w krajach OECD 76
 - Cel strategiczny 3. Opracowanie przejrzystych i efektywnych standardów realizacji i finansowania usług z zakresu edukacji 81

- 4.2. Założenia dla etapu wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych **85**
 - Cel strategiczny 1. Kształtowanie kompetencji kluczowych dla uczenia się przez całe życie, w toku edukacji relacyjnej **85**
 - Cel strategiczny 2. Zapewnienie wysokiej jakości kadry pedagogicznej **118**
 - Cel strategiczny 3. Wzmocnienie przywództwa edukacyjnego **131**
- 4.3. Założenia dla etapu kształcenia wyższego **137**
 - Cel strategiczny 1. Wzmocnienie responsywności systemu kształcenia na poziomie wyższym **137**
 - Cel strategiczny 2. Podniesienie jakości systemu kształcenia na poziomie wyższym **141**
 - Cel strategiczny 3. Pełniejsza integracja systemu kształcenia na poziomie wyższym z pozostałymi systemami kształtowania kompetencji **142**
- 4.4. Założenia dla etapu kształcenia ustawicznego **144**
 - Cel strategiczny 1. Uregulowanie kwestii współfinansowania edukacji i kształcenia dorosłych ze środków publicznych, prywatnych i środków pracodawców **144**
 - Cel strategiczny 2. Zabezpieczenie elastyczności i ciągłości rozwoju kompetencji na rzecz gospodarki 4.0 poprzez wdrożenie wspierającego modelu kształcenia przez całe życie **146**

5. Opis systemu instytucjonalnego i mechanizmów koordynacji 153

- System edukacyjny **153**
- Filozofia systemu – wartości i zasady **155**
- Podstawy systemu – normy prawne i mechanizmy regulacyjne **157**
- Aktorzy systemu **158**
- Zarządzanie systemem – mechanizmy i instrumenty koordynacji **161**
- Reguły uczenia się systemu **167**

6. System monitorowania i ewaluacji 169

7. Podsumowanie 171

1. Wstęp.

Wyzwania przyszłości

Stoimy u progu nowej, nieznanej dotąd rzeczywistości. Oczywiście zdanie to brzmi trywialnie, wszak przyszłość niejako z definicji jest przed nami zakryta. Różnica jednak polega na tym, że jak dotąd przeważnie potrafiliśmy uchwycić to, co przed nami, poprzez analizę tego, co za nami. Dziś to zadanie staje się nieosiągalnym wyzwaniem. Świat, który znamy, bardzo szybko przemija. Upadek ładu postzimnowojennego, rewolucja cyfrowa, wreszcie pandemia – wszystko to sprawia, że przyszłości należy szukać nie w zasięgu wzroku, ale już poza horyzontem tego, co widzialne. Jesteśmy w stanie określić pewne megatrendy – jakie zmiany one ostatecznie przyniosą, pozostaje w dużej mierze tematem otwartym¹.

Rewolucja nie dotyka jednak tylko wielkich procesów, ale także codziennego życia. Jedną z kluczowych zmian w tym obszarze jest powszechny i niemal nieograniczony dostęp do urządzeń mobilnych z Internetem. Urządzenia te i wszystko, co możemy przy ich pomocy zrobić, w sposób radykalny zmieniają bowiem nasze *modus vivendi* – sposób myślenia i zapamiętywania, zdobywania informacji o świecie, spędzania i organizacji czasu, przemieszczania się, nawiązywania relacji, kontroli społecznej etc. Zmiana ta dotyczy większości sfer naszego życia – od życia osobistego, przez zawodowe, po społeczne i polityczne. Trudno się zresztą temu dziwić – urządzenia mobilne przeniosły

¹ Więcej o megatrendach, zob. *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej*, 2020.

nas w nowy, równoległy, wirtualny świat, w którym dzisiejsza młodzież równocześnie funkcjonuje już od dzieciństwa.

Od co najmniej 50 lat, czyli opublikowania przez UNESCO raportu *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, jesteśmy świadomi rosnącego znaczenia uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), na każdym jego etapie. W tym czasie byliśmy świadkami pełzającej rewolucji edukacyjnej – stopniowej deinstytucjonalizacji szkoły i deskolaryzacji edukacji. W efekcie, dziś edukacja nie ogranicza się tylko do murów szkoły, ale niestety, nie jest to jeszcze zjawisko wystarczająco powszechne. Równocześnie, mimo dokonujących się zmian w procesie dydaktycznym w szkołach, wciąż jest jeszcze w Polsce wiele miejsc, w których kształcenie bardziej przypomina proces znany z XVIII czy XIX-wiecznej szkoły, skrojonej na miarę wymogów... pierwszej rewolucji przemysłowej.

W rezultacie wspomniana zmiana, spowodowana upowszechnieniem dostępu do urządzeń mobilnych z Internetem, spotyka nas w momencie rywalizacji między wizją starej i... jeszcze starszej szkoły. Z bardzo wielu powodów nie jesteśmy więc na tę rewolucję przygotowani. Wystarczy wspomnieć, że urządzenia mobilne z Internetem całkowicie przeorientowały, uświęconą 200-letnią tradycją, rolę nauczyciela jako dostawcy wiedzy. W efekcie ponad pół miliona nauczycieli w Polsce, musi stosunkowo szybko zmierzyć się z zupełnie nową rzeczywistością – większość z nich kończyła bowiem studia pedagogiczne jeszcze przed nastaniem ery mobilnej i Internetu 2.0.

Innym z megatrendów jest z pewnością problem zmian demograficznych, których doświadcza świat w ostatnich dziesięcioleciach. Starzenie się społeczeństw w świecie zachodnim oznacza duże problemy związane z funkcjonowaniem gospodarki. Jednocześnie u bram Europy stoją rzesze imigrantów pochodzących z krajów, w których współczynniki dzietności są kilkukrotnie wyższe niż np. w Polsce – imigranci zmieniają profil społeczeństw europejskich, a kraje je przyjmujące nie potrafią skutecznie poradzić sobie z barierami kulturowymi i edukacyjnymi.

Zmiany technologiczne wpływają na istotne przeobrażenia samego sposobu organizacji gospodarki i zarządzania rozwojem. Dzisiaj efektywne zarządzanie skupia się na właściwym wykorzystaniu zasobów

rozproszonych, często wirtualnych, przy jednoczesnym ciągłym poszukiwaniu przewag konkurencyjnych w innowacyjności. Ta innowacyjność zaś opiera się na wiedzy i talentach ludzi, na ich zdolności do generowania rozwoju, a nie replikacji rzeczywistości. Zmiany wynikające z ewolucji, choć, ze względu na tempo i skalę zmian, należałoby właściwie powiedzieć: rewolucji w zarządzaniu zasobami i podejściu do gospodarki, wprowadza zupełnie nowe perspektywy dla rynków pracy – nowe zawody, automatyzacja procesów i konieczność adaptacji do szybkich zmian – stają się codziennością.

Opisane powyżej megatrendy prowadzą w konsekwencji do gwałtownie wzrastającego zapotrzebowania na nowe kompetencje. Ich dostępność na rynku pracy decydować będzie o sukcesie lub porażce w rywalizacji społeczno-gospodarczej, a w konsekwencji często politycznej. Wśród tych kompetencji wyróżnić z można:

- ✕ umiejętności z zakresu technik informatycznych, od obsługi komputerów i ich oprogramowania, po umiejętności programistyczne,
- ✕ umiejętność rozwiązywania złożonych problemów,
- ✕ krytyczne rozumowanie,
- ✕ pomysłowość, kreatywność,
- ✕ elastyczność intelektualna,
- ✕ otwartość na nowości i umiejętność szybkiego uczenia się,
- ✕ umiejętność budowania relacji międzyludzkich i zarządzania nimi, w tym rozwiązywania konfliktów i napięć,
- ✕ umiejętność zorganizowanej współpracy z innymi,
- ✕ umiejętność podejmowania decyzji,
- ✕ dobra organizacja własnej pracy.

Rewolucja cyfrowa i inne wspomniane wyżej zmiany każą nam zatem zadać fundamentalne z perspektywy polityki edukacyjnej pytania „po co uczyć?”, „czego uczyć?”, „jak uczyć?”, „gdzie uczyć” i wreszcie – „kogo uczyć”. Po pierwsze, tradycyjne podziały na poziomy kształcenia powoli zaczynają tracić sens – skoro musimy uczyć się przez całe życie, to na kursie po tej samej stronie hipotetycznie spotkać się mogą osoby, które dzieli pokolenie (a czasem nawet dwa) oraz takie, które na co dzień występują w różnych rolach. Ponadto kurs ten może być

realizowany zdalnie gdziekolwiek – dzięki rewolucji cyfrowej edukacja staje się w coraz większym stopniu globalnym dobrem publicznym, niezużywającym się i niezależnym od dostępności miejsca i czasu.

Co więcej, w świecie powszechnej edukacji, a co za tym idzie „inflacji” dyplomów, zdobywane tytuły przestają mieć tak duże znaczenie jak kiedyś. Z perspektywy pracodawcy tytuł magistra ulega devaluacji i staje się coraz mniej informatywny w kontekście wiedzy i umiejętności pracownika. Pracodawca w większości przypadków jest w stanie zidentyfikować najbardziej prestiżowe uczelnie w Polsce, ale poza nimi wszystkie pozostałe instytucje nadające tytuły w oczach pracodawcy mogą potencjalnie prezentować niski poziom nauczania. W efekcie dyplomy tych uczelni mają coraz mniejsze znaczenie w świecie biznesu. Taka sytuacja będzie w przyszłości stanowić ogromne wyzwanie dla modelu funkcjonowania szkół, a przede wszystkim uczelni – na naszych oczach tracą one swoje wyjątkowe miejsce na edukacyjnej mapie, co w brutalny sposób przełoży się na zdolność do pozyskiwania przez nie środków, zarówno publicznych, jak i prywatnych.

Po drugie, rewolucja cyfrowa w perspektywie kilkunastu lat radykalnie zmieni rynek pracy. Mocno ugruntowane w społeczeństwie przekonanie (reprezentowane też przez uczniów/studentów i ich rodziców), że głównym celem szkoły jest praktyczne przygotowanie uczniów do zawodu nie ma już dziś uzasadnienia, podobnie jak oczekiwanie, że przez całe życie będziemy pracować w tym samym zawodzie.

Nie chodzi tu jednak wyłącznie o to, że wiele prac będzie podlegało automatyzacji. Skutkiem rewolucji cyfrowej będzie bowiem głęboka zmiana struktury zatrudnienia, co szczególnie mocno może dotknąć kraje takie jak Polska, które w ostatnich latach oparły swój model rozwoju gospodarczego o relatywnie taną produkcję przemysłową. Nie przez przypadek już od kilku lat coraz głośniej mówi się o odejściu od paradygmatu, który każe patrzeć na edukację niemal wyłącznie z perspektywy potrzeb rynku pracy. Co ważne, krytykę tego paradygmatu można usłyszeć zarówno ze strony teoretyków, jak i praktyków, w tym również wśród liderów świata biznesu, którzy doskonale wyczuwają kierunek, w którym podąża świat.

Po trzecie wreszcie, rewolucja cyfrowa już dziś dokonuje radykalnych zmian w procesie socjalizacji, za który w ostatnich kilkudziesięciu latach w dużym stopniu odpowiadała szkoła i szerzej cały system edukacyjny. Niektóre z nich są pozytywne, ale są też i takie, które mają bardzo negatywne skutki indywidualne i społeczne, takie jak choćby kultura hejtu czy pornografia. Osoby odpowiedzialne za politykę edukacyjną nie mogą pominąć również tego wymiaru zmian i muszą konsekwentnie na nie zareagować.

Megatrendy, jakimi są: globalizacja, postęp technologiczny, zmiany demograficzne, stanowią niebagatelne wyzwanie dla polityki edukacyjnej na całym świecie, nie wyczerpują jednak aktualnych problemów, z którymi musimy się mierzyć tu i teraz. Coraz bardziej dotkliwy brak dobrze wykwalifikowanych nauczycieli i ich starzenie się, postępująca prywatyzacja edukacji skutkująca narastaniem nierówności edukacyjnych, fatalny poziom kształcenia zawodowego (zwłaszcza osób dorosłych), prowadzący do występowania luk kompetencyjnych na rynku pracy, a wreszcie wciąż obecne w przekonaniach społecznych stereotypy płciowe oddziałujące na wybory i możliwości edukacyjne uczniów – to wszystko zagadnienia, które wymagają natychmiastowej odpowiedzi.

Pogodzenie bieżących problemów z długofalowymi wyzwaniami jest zadaniem bardzo trudnym, a jednocześnie niezbędnym, jeśli uznamy, że to właśnie edukacja jest wehikułem, który jako jedyny może nam pomóc przenieść się „za horyzont”. Raport, który oddajemy w Państwa ręce, stanowi finalny efekt pracy kilkudziesięciu ekspertów zajmujących się różnymi obszarami szeroko rozumianego procesu rozwijania kompetencji. W okresie dwóch lat przeprowadzono szereg badań o charakterze ilościowym i jakościowym, które pozwoliły przygotować diagnozę funkcjonowania systemu edukacji w Polsce. W raporcie zaprezentowano syntetyczny opis wniosków płynących ze wspomnianych badań. Ponadto dokument ten zbiera również wnioski z opracowań przygotowanych we wcześniejszych fazach prac – mowa tu zwłaszcza o publikacji *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość rozwoju systemu kompetencji w Polsce*.

Co najważniejsze, w raporcie znajdują Państwo konkretne rekomendacje oraz próbę zarysowania kierunkowych wskazań dla decydentów

odpowiedzialnych za prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce – zarówno w odniesieniu do najbliższej, jak i tej bardziej odległej przyszłości. Choć propozycji zmian jest sporo, kluczową rolę w opinii autorów odgrywają trzy z nich: odejście od modelu transmisyjnego na rzecz modelu relacyjnego, wynikająca z tego zmiana roli i prestiżu nauczyciela oraz rozwój idei tzw. przywództwa edukacyjnego. Te trzy założenia stanowią niejako oś, wokół której orientują się wszystkie inne postulaty.

Mamy świadomość, że część przedstawionych w niniejszym raporcie tez może mieć kontrowersyjny charakter, zarówno dla decydentów, jak i dla uczestników aktualnego systemu edukacji w Polsce. Jest to dla nas zrozumiałe, gdyż proponowane rozwiązania wymagają często wdrożenia poważnych i niełatwych zmian. Jednakże, w świetle zarówno bieżących problemów, jak i wyzwań przyszłości, niezbędne jest wychodzenie poza katalog prostych rozwiązań i znanych, utartych schematów. Liczymy, że raport będzie zachętą do bardziej odważnego myślenia o edukacji – jak o bezpiecznej ścieżce ku temu, co nowe i nieznane. Przyszłość zaczyna się teraz.

2. Cele polityki

Niniejszy raport zaczyna się od celów polityki – na podstawie diagnozy, podsumowanej w dalszej części dokumentu, zidentyfikowane zostały cele polityki edukacyjnej państwa, które według autorów opracowania mają kluczowe znaczenie dla konkurencyjności polskiej gospodarki i społeczeństwa. Cele te zostały zaprezentowane na początku, aby zapewnić czytelnikowi jasny i przejrzysty klucz interpretacyjny. Dla ułatwienia podział tych celów został dokonany w oparciu o podział na etapy kształcenia, przy czym na początku zdefiniowane zostały cele o charakterze ogólnym – odnoszące się do kluczowych założeń systemowych.

2.1. Cele ogólne – systemowe

1. Zapewnienie sprawnego i efektywnego wsparcia kształtowania kompetencji przyszłości poprzez opracowanie i wdrożenie nowoczesnego modelu prawnoinstytucjonalnego.
2. Zwiększenie nakładów na edukację do poziomu co najmniej średniej w Unii Europejskiej i w krajach OECD.
3. Opracowanie przejrzystych i efektywnych standardów realizacji i finansowania usług z zakresu edukacji.

2.2. Cele strategiczne dla etapu wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych

1. Kształtowanie kompetencji kluczowych dla uczenia się przez całe życie, w toku edukacji relacyjnej.
2. Zapewnienie wysokiej jakości kadry pedagogicznej.
3. Wzmocnienie przywództwa edukacyjnego.

2.3. Cele strategiczne dla etapu kształcenia wyższego

1. Wzmocnienie responsywności systemu kształcenia na poziomie wyższym.
2. Podniesienie jakości system kształcenia na poziomie wyższym.
3. Pełniejsza integracja systemu kształcenia na poziomie wyższym z pozostałymi systemami kształtowania kompetencji.

2.4. Cele dla etapu kształcenia ustawicznego

1. Uregulowanie kwestii współfinansowania edukacji i kształcenia dorosłych ze środków publicznych, prywatnych i środków pracodawców.
2. Zabezpieczenie elastyczności i ciągłości rozwoju kompetencji na rzecz gospodarki 4.0 poprzez wdrożenie wspierającego modelu kształcenia przez całe życie.

3. Synteza badań własnych

Badania własne zostały przeprowadzone przez zespół ekspertów zaangażowanych w realizację Projektu z wykorzystaniem zewnętrznej profesjonalnej firmy badań opinii publicznej. Ze względu na stan pandemii przeprowadzone badania odbywały się głównie zdalnie. Objęto nimi następujące grupy respondentów:

- ✕ Nauczyciele szkół różnego typu
- ✕ Pracodawcy i organizacje pracodawców
- ✕ Rodzice
- ✕ Przedstawiciele administracji publicznej, w tym oświatowej
- ✕ Przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego wszystkich szczebli
- ✕ Pracownicy szkół wyższych
- ✕ Studenci
- ✕ Decydenci
- ✕ Eksperti sektorowi, w tym związani instytucjami otoczenia systemu

Badaniami ankietowymi objęto blisko 6000 respondentów. Użyta została metoda CATI i CAWI oraz ponad 100 wywiadów pogłębianych. Wyniki badań podlegały następnie analizie ilościowej i jakościowej przeprowadzonej przez projektowy zespół badawczy.

3.1. Synteza badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli oraz różnych typów szkół

Ujęcie programowe – wychowanie przedszkolne i kształcenie ogólne

Co do zakresu i charakteru podstaw programowych, respondenci badań ankietowych zgodzili się, że nadrzędnym celem działań edukacyjnych, określonym w tym dokumencie, powinno być rozwijanie kompetencji, rozumianych jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Wszystkie kompetencje, wskazane przez autorów badania jako wymagające więcej uwagi niż dotychczas w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu ogólnym są kluczowe również w opinii ankietowanych. Respondenci z przedszkoli najliczniej wskazywali kompetencje społeczne i obywatelskie oraz kreatywność i umiejętność samodzielnego działania; badani ze szkół podstawowych najczęściej wybierali wielojęzyczność, umiejętność samodzielnego działania i kreatywność; w liceach na czele listy znalazły się samodzielne działanie, kreatywność, kompetencje społeczne i obywatelskie. Ankietowani pedagodzy z przedszkoli popierają postulowane przez autorów badania wprowadzenie kompleksowego programu, służącego rozwijaniu kompetencji obywatelskich i przedsiębiorczości. Z wysoką akceptacją wszystkich badanych spotkał się pomysł, by w programach kształcenia ogólnego treści zostały wyraźnie powiązane z kompetencjami kluczowymi z podstawy programowej.

W kwestii treści kształcenia respondenci ze szkół podstawowych i liceów podzielają opinię, że szerzej niż dotychczas, powinny być reprezentowane ważne kwestie społeczne, gospodarcze, cywilizacyjne (np. nierówności społeczne, globalizacja, zmiany klimatyczne itp.). Kolejny postulat – ograniczenie zakresu treści obligatoryjnych, określonych w podstawach programowych kształcenia ogólnego, popiera zdecydowana większość badanych, przy czym w grupie przedszkoli w nieco mniejszym stopniu. Badani ze szkół podstawowych i liceów, którzy

wypowiadali się w tej sprawie, widzą też potrzebę zwiększenia zakresu integracji międzyprzedmiotowej, jako jej preferowaną formę wskazując bloki międzyprzedmiotowe. Co więcej, uczestnicy badania nie wykluczają też modelu pełnej integracji, bez podziału na przedmioty, choć to rozwiązanie ma najniższy wskaźnik akceptacji spośród wskazanych w kafeterii rozwiązań (bloki międzyprzedmiotowe, przedmioty zintegrowane, projekty międzyprzedmiotowe, pełna integracja treści). Badani są otwarci na zwiększenie roli różnych podmiotów w decydowaniu o doborze treści kształcenia – w pierwszej kolejności wskazywali nauczycieli (zarówno w przedszkolach, jak i w szkołach), a także uczniów (w przedszkolach i szkołach) i rodziców (w przedszkolach). Nieco ponad połowa uczestników badania byłaby skłonna oddać głos w tej sprawie także instytucjom zewnętrznym (JST i KO). Warto zaznaczyć, że w tej kwestii odnotowano wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” w odniesieniu do podmiotów innych niż nauczyciele.

Metody pracy z uczniami, zdaniem respondentów, wymagają unowocześnienia. Wszystkie metody wskazane przez autorów badania uzyskały wysoką akceptację – najwyższy odsetek metody: doświadczeń i eksperymentów i zespołowego uczenia się (w obu badanych grupach) oraz rozwijania twórczego myślenia (w szkołach podstawowych i liceach). Pozostałe metody, tj. metoda projektu oraz metody dydaktyki cyfrowej, mają nieco niższy, choć generalnie wciąż wysoki odsetek wskazań. W kontekście rozwiązań metodycznych należy także zaznaczyć, że badani w wysokim stopniu akceptują tezę o potrzebie stosowania zasady nauki przez zabawę (we wszystkich badanych grupach).

Wobec postulatu zwiększenia elastyczności procesu kształcenia, opinie badanych są podzielone. Nauczyciele i dyrektorzy szkół pytani o rozwiązania służące temu celowi krytycznie podeszli do postulatu odejścia od stałego podziału na klasy i oddziały. Natomiast pozytywnie oceniali wprowadzenie elementów blended-learningu, umożliwienie prowadzenia zajęć z danego przedmiotu więcej niż jednemu nauczycielowi, możliwość swobodnego regulowania długości jednostki metodycznej i poszerzenie zakresu oceniania opisowego. Najmniejsze poparcie ze strony badanych uzyskały postulaty związane z odejściem od stałego podziału na klasy i oddziały. Ponadto duża grupa respondentów

(17–18 proc.) wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć” dla wszystkich wymienionych wyżej propozycji ujętych w pytaniu.

Pytani o preferowane formy zajęć dla uczniów zdolnych, ankietowani jako optymalne rozwiązanie wybierali najczęściej treningi twórczości i zajęcia lekcyjne organizowane w szkołach, w grupach mieszanych wiekowo. Wszystkie formy ujęte w kafeterii uzyskały wysoką akceptację, a więc również zajęcia pozalekcyjne i zajęcia pozaszkolne organizowane przez uczelnie bądź zajęcia na uczelniach.

Spośród działań służących zwiększeniu innowacyjnego wymiaru pracy przedszkoli i szkół respondenci najwyżej ocenili stworzenie ogólnopolskiej bazy rozwiązań metodycznych – dobrych praktyk, zajęcia otwarte realizowane w ramach szkoleń i doradztwa metodycznego oraz organizowanie forów edukacyjnych, pozwalających na prezentację doświadczeń szkół i nauczycieli. Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie propozycje ujęte w kafeterii uzyskały wysoką akceptację badanych, czyli także studia przypadków analizowane w ramach doradztwa metodycznego oraz wizyty studyjne w placówkach w kraju i za granicą.

Uczestnicy badani w wywiadach pytani o priorytety w kształceniu (zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele), w większości zaznaczali, że wiedza, umiejętności i postawy są ze sobą ściśle powiązane. Jednak jako priorytet niemal wszyscy dyrektorzy wskazywali łącznie umiejętności i postawy, natomiast nauczyciele akcentowali przede wszystkim umiejętności. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego jednogłośnie zwracali uwagę na to, że kształtowanie postaw, a tym samym realizacja wychowawczej roli placówki, jest możliwe wyłącznie przy ścisłej współpracy ze środowiskiem domowym uczniów i wychowanków. Respondenci podkreślali także, że obecna forma podstawy programowej wymusza niejako na szkole stawianie wiedzy jako priorytetu, a nie umiejętności, ze względu na obszerność zagadnień obowiązkowych do przyswojenia na każdym z etapów edukacji. Dyrektorzy jako czynnik wpływający na priorytety pracy szkoły w tym zakresie wskazywali także system egzaminów zewnętrznych. Tworzone na ich podstawie rankingi szkół skutkują zjawiskiem „uczenia pod testy”, co w opinii badanych nie sprzyja rozwijaniu umiejętności,

a szczególnie postaw, które, jako trudno mierzalne, nie są weryfikowane podczas egzaminów.

Wypowiedzi badanych na temat kompetencji, które są szczególnie istotne w edukacji, koncentrowały się wokół kompetencji kluczowych z Zalecenia Rady Unii Europejskiej – większość badanych nawiązywała do nich wprost, część wymieniała własne, mieszczące się *de facto* w zestawie kompetencji kluczowych z Zalecenia. Proszeni o wskazanie priorytetów wśród wymienianych kompetencji badani udzielali zróżnicowanych odpowiedzi. Dyrektorzy najczęściej podawali: umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie oraz umiejętność współpracy, i umiejętności komunikacyjne – obie kategorie wymieniane osobno, ale mieszczą się *de facto* w zakresie kompetencji społecznych; umiejętność radzenia sobie w życiu/nastawienie na przyszłość, kompetencje cyfrowe, inicjatywność i przedsiębiorczość. Zaznaczali wprost, że najważniejsze są kompetencje miękkie lub pozostawali w ich kręgu. Nauczyciele wymieniali głównie kompetencje społeczne: umiejętność pracy w grupie, umiejętność przyjmowania ról w grupie. Podkreślali także rolę kompetencji związanych z wielojęzycznością, a także umiejętnością uczenia się, wyszukiwania i przetwarzania informacji.

W wypowiedziach obu badanych grup jedynie sporadycznie pojawiały się wśród najważniejszych kompetencji te, które są związane z nauczaniem konkretnych przedmiotów szkolnych. Tak więc widoczna jest wyraźna tendencja do akcentowania roli kompetencji miękkich, ze szczególnym naciskiem na umiejętność uczenia się i szeroko pojęte kompetencje społeczne.

Proszeni o wskazanie, jakie zmiany o charakterze programowym mogłyby się przyczynić do bardziej skutecznego rozwijania kompetencji uczniów przez przedszkola/szkoły, dyrektorzy najczęściej zgłaszali postulat zwiększenia zakresu i form integracji międzyprzedmiotowej. Odnosili się do rozwiązań na poziomie podstawy programowej i programów nauczania, w których obecnie brak nawet podstawowej formy integracji, jaką jest korelacja treści kształcenia. Pojawiały się propozycje, aby już w podstawie programowej pewne treści były blokowane. Jako najbardziej pożądane rozwiązanie metodyczne, służące integracji, wskazywali metodę projektu edukacyjnego. Respondenci byli też

zgodni, że niezbędna jest zmiana podstaw programowych, polegająca na ograniczeniu zakresu treści kształcenia i zmianie ich charakteru: odejście od encyklopedyzmu; opis poprzez kompetencje; PP jako dokument wyznaczający kierunki, a nie wskazujący szczegółowe treści; wskazanie w PP pewnych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, które powinny mieć zastosowanie w skali systemowej. Według badanych potrzebna jest zmiana charakteru kształcenia. Postulowali oni większą ilość zajęć praktycznych, osadzenie ich w realiach środowiska przyrodniczego i społecznego, zwiększenie roli eksperymentów i doświadczeń, więcej uczenia na bazie praktycznych problemów. Dyrektorzy podkreślali potrzebę zwiększenia autonomii nauczyciela w doborze treści nauczania i dysponowania godzinami na ich realizację. W pojedynczych wypowiedziach pojawiły się propozycje, aby tylko część treści kształcenia była obligatoryjna, a część miała charakter fakultatywny – do wyboru przez nauczyciela i uczniów. Podnoszono też kwestie oceniania, które przede wszystkim powinno dostarczać uczniom informacji zwrotnej na temat ich osiągnięć. W odniesieniu do kształcenia zawodowego sformułowany został postulat poszerzenia obudowy programowej do kształcenia zawodowego (podręczniki, testy, oprogramowanie użytkowe).

Nauczyciele, podobnie jak dyrektorzy, byli zgodni, że niezbędna jest zmiana podstaw programowych, polegająca na ograniczeniu zakresu treści kształcenia i zmianie ich charakteru na bardziej praktyczny. Podkreślali potrzebę zwiększenia autonomii dyrektora i nauczyciela w doborze treści nauczania i dysponowania godzinami na ich realizację. Zwracano uwagę na konieczność zwiększenia zakresu integracji międzyprzedmiotowej na wszystkich etapach kształcenia oraz takiej konstrukcji kolejności treści podstawy programowej w poszczególnych klasach, która tę integrację umożliwi. Badani sugerowali także zwiększenie roli metody projektu w nauczaniu, wskazując m.in., że projekt gimnazjalny, niegdyś obowiązkowy, był rozwiązaniem, które pozwalało w pełni wykorzystać potencjał tej metody. W odniesieniu do kształcenia zawodowego sformułowany został postulat wprowadzenia modułu zajęć z języka specjalistycznego do kształcenia nauczycieli języków obcych.

Ujęcie programowe – kształcenie zawodowe

Co do zakresu i charakteru podstaw programowych, badani zgodzili się, że w podstawie programowej powinny być uwzględnione kompetencje, wynikające z megatrendów, jakimi są globalizacja, postęp technologiczny, zmiany demograficzne. Kluczowe kompetencje, wskazane przez autorów badania są istotne również w opinii ankietowanych, przy czym najliczniej wskazywano kompetencję uczenia się i kompetencję współpracy na linii człowiek-maszyna, dalej umiejętności wykorzystywania danych, a jako trzecie – kompetencje uzupełniające do możliwości maszyn i kompetencje specjalistyczne w zawodach na poziomie średnim i wyższym.

W kwestii treści kształcenia ważne jest opracowanie opisów informacji o zawodach dla pełnej puli zawodów szkolnictwa branżowego, skorelowanych z podstawami programowymi kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego i przygotowanych wspólnie z przedstawicielami pracodawców – taką tezę podziela zdecydowana większość ankietowanych. Równie licznie badani akceptują stwierdzenie, że w kształceniu zawodowym konieczne jest większe niż dotychczas uwzględnianie potrzeb pracodawców oraz identyfikowanych przez nich luk kompetencyjnych (np. poprzez systematyczne monitorowanie losów absolwentów szkół, jakości systemu edukacji formalnej i pozaformalnej oraz prognoz podaży i popytu na pracę w przekrojach zawodowych i kompetencyjnych). Za celowe uznano przygotowanie ogólnopolskiej platformy integrującej wiedzę na temat potrzeb i braków kompetencyjnych.

W odniesieniu do konsultowanych zagadnień metodycznych respondenci przychylają się do stwierdzenia, że konieczne jest opracowanie narzędzi pozwalających na weryfikację jakości dotychczasowych programów nauczania oraz stworzenie dostępnej powszechnie bazy materiałów metodycznych, w tym scenariuszy zajęć, na potrzeby kształtowania kompetencji kluczowych w szkolnictwie branżowym. W opinii badanych ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych, nabytych w procesie kształcenia ogólnego.

Doradztwo zawodowe jest postrzegane przez respondentów jako ważny element kształcenia zawodowego, z uwzględnieniem roli etatowych doradców w szkole, ale też przez włączenie doradztwa w realizację podstaw programowych, jako wspólnego działania podejmowanego przez doradców szkolnych, wychowawców, nauczycieli i rodziców. Warto odnotować, że 10 proc. odpowiedzi w tym obszarze to „trudno powiedzieć”. Wynik ten, choć niewysoki, jest zastanawiający w kontekście wagi problemu i charakteru placówek macierzystych respondentów.

Innowacje w kształceniu zawodowym, niezbędne w kontekście wymogów rynku pracy, można by wzmocnić poprzez stworzenie systemu grantów przyznawanych na innowacje i eksperymenty pedagogiczne, w tym autorskie programy nauczania, realizowane z udziałem pracodawców, w formie kształcenia dualnego i kształcenia modułowego w nowych zawodach potrzebnych dla lokalnego, regionalnego i krajowego rynku pracy. Z taką tezą zgadza się zdecydowana większość ankietowanych.

Promocja kształcenia ustawicznego i zawodowego, polegająca na propagowaniu znaczenia uczenia się przez całe życie i nieustannego podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz zdobywania kompetencji przydatnych na rynku pracy wśród absolwentów szkół zawodowych, pracodawców i pracobiorców, również jest ważną potrzebą dostrzeżaną przez badanych. Z opinią, że dobrze służyłoby temu zapewnienie warunków do tworzenia lokalnych partnerstw dla rozwoju i promocji kształcenia zawodowego i ustawicznego, zgadza się zdecydowana większość badanych.

Ujęcie prawne i organizacyjne

W obszarze dotyczącym regulacji prawnych – sugestia uproszczenia prawa oświatowego poprzez zastąpienie szeregu regulacji jednym szczegółowym aktem – Kodeksem oświatowym – spotkała się z przychylnym odbiorem badanych. Natomiast bardzo kontrowersyjną propozycją okazał się postulat likwidacji Karty Nauczyciela – zdania badanych w tej sprawie są mocno podzielone. Formalne wprowadzenie

przepisami prawa oświatowego obowiązkowego wychowania przedszkolnego od 3 roku życia wśród respondentów z przedszkoli ma niemal równą liczbę zwolenników i przeciwników; nauczyciele szkół podstawowych i liceów są w zdecydowanej większości za takim rozwiązaniem.

W kwestii statusu zawodowego nauczyciela najbardziej kontrowersyjnym pomysłem okazało się zwiększenie poziomu wymagań, związanych z dostępem do zawodu. Ten pomysł uzyskał niewielką większość głosów. Różnie oceniono propozycje składowe zmian w zakresie awansu zawodowego nauczyciela. Akcentując mocno potrzebę wzmocnienia opieki i wsparcia dla nauczycieli, rozpoczynających pracę w szkole (zdecydowana większość odpowiedzi akceptujących pomysł), badani byli krytyczni wobec wydłużenia ścieżki awansu (nieznaczna większość zwolenników tylko w grupie przedszkoli) i mało entuzjastyczni wobec zwiększenia wymiaru praktycznego awansu (niewielka większość we wszystkich grupach przy sporej liczbie przeciwników).

W ankiecie badano też opinie na temat roli wybranych podmiotów w systemie. Respondenci w niewielkiej większości poparliby postulat zwiększenia wpływu organu prowadzącego na kluczowe aspekty pracy szkoły, tj. wybór dyrektora, organizację procesu kształcenia, nadzór nad jakością pracy szkoły. Badani nie zajęli natomiast jednoznacznego stanowiska, oceniając rolę związków zawodowych. Z tezą, że jest ona zbyt duża, zgadza się jedynie około połowa badanych. Natomiast pośrednich informacji w tej sprawie dostarcza pytanie, czy wynagrodzenia nauczycieli powinny być ustalane drogą negocjacji ze związkami zawodowymi – odpowiadając na nie badani w wyraźnej większości przychyłili się do takiego rozwiązania.

Co do zmian w organizacji procesu kształcenia, które mogłyby się przyczynić do skuteczniejszego rozwijania kompetencji uczniów przez przedszkola/szkoły, wszyscy badani są zgodni, że obecnie sposób organizacji procesu dydaktycznego jest sztywny oraz pozostawia zbyt mało swobody dyrektorowi i nauczycielowi w ustalaniu szczegółowych rozwiązań, adekwatnych do potrzeb szkoły, zespołów klasowych i poszczególnych uczniów. W odniesieniu do kwestii szczegółowych opinie respondentów były bardziej zróżnicowane. Dyrektorzy sceptycznie oceniali możliwość wdrożenia do praktyki edukacyjnej wielu rozwiązań,

ocenianych jako ciekawe „co do zasady”, np. tworzenie bloków międzyprzedmiotowych, więcej niż jeden nauczyciel prowadzący zajęcia w danym oddziale, zajęcia realizowane częściowo w grupach międzyoddziałowych, swoboda w regulowaniu długości jednostki metodycznej, fakultatywność części treści kształcenia i możliwość ich wyboru przez uczniów. W grupie dyrektorów mocno akcentowanym przez badanych problemem była kwestia oceniania – zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego (zmniejszenie roli oceny wyrażanej stopniem, odejście od egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej lub zmniejszenie ich rangi w procesie oceny jakości pracy szkoły). W odniesieniu do kształcenia zawodowego został sformułowany postulat dodatkowego wzmocnienia systemu dualnego i silniejszego powiązania z rynkiem pracy. W pojedynczych wypowiedziach pojawił się też problem zmiany organizacji przestrzeni szkolnej.

Nauczyciele nie byli zgodni w ocenie możliwości wdrożenia do praktyki edukacyjnej nowych rozwiązań organizacyjnych, co wynikało zarówno z poziomu doświadczenia badanych, jak i ich oglądu obecnej sytuacji edukacyjnej, w szczególności w zakresie wyposażenia szkół, prowadzenia dokumentacji, możliwości lokalowych, dostosowania rozwiązań do wymogów podstawy programowej. Nauczyciele w większości pozytywnie opiniowali tworzenie bloków międzyprzedmiotowych, wskazywali jednak, że o ile bloki stricte ścisłe czy stricte humanistyczne są w ich opinii możliwe do realizacji, o tyle w siatce godzin wciąż pozostają przedmioty, które trudno zintegrować i połączyć w jeden blok. Z pozytywnym odbiorem większości badanych spotkała się też propozycja, aby w danym oddziale zajęcia z określonego przedmiotu prowadził więcej niż jeden nauczyciel. Wskazywano na różnorodne style komunikacji, nauczania i uczenia się, których pełen potencjał mógłby zostać wykorzystany za pomocą takiego rozwiązania organizacyjnego. Jednocześnie respondenci za wyzwanie uważają już samą organizację takiego trybu pracy, w szczególności w aspekcie podziału zadań i treści pomiędzy nauczycieli oraz spójności dokumentacji procesu nauczania. Badani mieli różne opinie na temat możliwości realizacji treści kształcenia częściowo w grupach międzyoddziałowych, a także różnie nakreślali wizję takich grup – część nauczycieli rozwiązanie

tego typu traktuje jako szansę dla uczniów szczególnie uzdolnionych na realizację treści programowych zgodnie z umiejętnościami, a nie według kryterium wieku. Inni nauczyciele z kolei widzą w takiej organizacji zespołów możliwość nadrobienia zaległości przez uczniów zmagających się z trudnościami edukacyjnymi. Część respondentów wskazuje jednak na wyzwanie organizacyjne związane z różnym poziomem wiedzy i umiejętności uczniów w różnych obszarach przedmiotowych, co skutkować może niemożnością organizacji planu lekcji w trybie międzyoddziałowym.

W wywiadach badani byli także pytani o kwestie systemowe. Pierwszą z nich była kwestia podziału kompetencji między państwem a samorządem w zarządzaniu edukacją. Dyrektorzy wskazywali, że rolą państwa powinno być pełne finansowanie oświaty w stopniu umożliwiającym realizację wszystkich zadań edukacyjnych, bez ponoszenia części kosztów podstawowych zadań oświatowych ze środków własnych samorządów, oraz ustalanie zakresu kompetencji, które powinni opanować uczniowie, a także ich weryfikowanie, ale zdaniem części badanych – dopiero na etapie zewnętrznego egzaminu maturalnego (bez egzaminów na wcześniejszych etapach). Według respondentów polityka oświatowa państwa powinna być stabilna, spełniająca wymogi zarządzania strategicznego. Jeden z respondentów ujął tę kwestię w stwierdzeniu (cyt.): „Państwo powinno zrozumieć, że oświata to przyszłość, a nie balast”. W opinii respondentów samorządy miałyby być kreatorami lokalnej polityki oświatowej, ich rolą powinno być zabezpieczenie kadry, bazy i infrastruktury w ramach otrzymanych środków, adekwatnie do potrzeb poszczególnych placówek, wynikających z ich specyfiki. Część badanych podkreśla, że rolą samorządu powinno być wspieranie szkół w realizacji zadań. Zdecydowana większość dyrektorów nie była zwolennikami zwiększenia roli samorządów w obszarach związanych z merytorycznymi zadaniami szkoły (np. ocena jakości pracy szkoły, elementy nadzoru pedagogicznego, wybór dyrektora szkoły). Respondenci uważali natomiast, że niezbędne jest wzmocnienie kompetencji dyrektora szkoły, a samorząd powinien (cyt.) „tworzyć warunki do autonomii dyrektora”.

Nauczyciele wskazywali, że rolą państwa powinno być tworzenie polityki oświatowej, w szczególności nakreślanie celów edukacji na

poziomie ogólnym oraz zabezpieczenie środków na wyposażenie placówek i uposażenia nauczycieli. Ponad połowa badanych jest zdania, że samorządy powinny umożliwiać dyrektorom większą swobodę działania w zakresie doboru treści i metod nauczania, a także zarządzania placówką. Podobnie jak dyrektorzy, nauczyciele widzą samorząd jako kreatora lokalnej polityki oświatowej, wspierającego szkoły w realizacji zadań. Zdaniem badanych nauczycieli kompetencje dyrektorów powinny zostać wzmocnione. Respondenci wskazywali również, że samorządy powinny dbać o rozdysponowanie środków finansowych zgodnie z zapotrzebowaniem poszczególnych placówek, wynikającym z ich lokalizacji, specyfiki placówki, czy liczby uczniów.

Dyrektorzy wskazywali też, jak można wzmocnić system zarządzania oświatą. Respondenci byli zgodni, że podstawowym kierunkiem działań jest zwiększenie kompetencji i autonomii kadry kierowniczej szkół, umożliwienie ich faktycznego wpływu na pracę placówek i więcej partnerstwa w relacjach z samorządami. Podkreślali też, że nadzór zewnętrzny w żadnym stopniu nie jest czynnikiem przyczyniającym się do bardziej skutecznego zarządzania oraz postulowali jego zniesienie. Wśród proponowanych zmian znalazło się także bardziej skoordynowane i skuteczniejsze wsparcie szkoły przez różne instytucje zewnętrzne. Zwracano uwagę na konieczność odejścia od modelu dyrektora, który jest (cyt.) „specjalistą od wszystkiego”, na przykład poprzez wprowadzenie funkcji dyrektora administracyjnego lub umożliwienie korzystania ze stałej pomocy specjalistów ze strony organu prowadzącego. Pojawiły się pojedyncze opinie o zbyt dużych możliwościach wpływania rodziców na pracę szkoły, znajdujące swoje potwierdzenie w odpowiedziach na ostatnie pytanie o jedną, najważniejszą zmianę w edukacji, którą chcieliby wprowadzić respondenci. Nieliczne osoby podjęły wątek roli dyrektora jako lidera zespołu.

W wywiadach pojawił się też wątek zmian w Karcie Nauczyciela. Niemal wszyscy badani dyrektorzy (z wyjątkiem jednej osoby) opowiedzieli się za zmianami w Karcie Nauczyciela, skutkującymi przede wszystkim zwiększeniem kompetencji dyrektora w zakresie polityki kadrowej. Byli też zwolennikami rezygnacji z Karty lub zastąpienia jej przez dokument, który stanowiłby jedynie zapis podstawowych zasad

etycznych i praw zawodowych, np. Ustawa o zawodzie nauczyciela, będąca jednocześnie narzędziem identyfikacji z zawodem. W opinii respondentów Karta Nauczyciela w obecnym kształcie (cyt.) „chroni słabych nauczycieli” i daje (cyt.) „anachroniczne przywileje” np. dodatek wiejski. Jedna wypowiedź dotyczyła modelu awansu zawodowego, wynikającego z Karty, który jest zbiurokratyzowany i za mało w nim odniesienia do praktyki – zdaniem respondenta lepszym rozwiązaniem był system stopni specjalizacji zawodowej.

Podobnie, zdecydowana większość nauczycieli opowiedziała się za zmianami w Karcie Nauczyciela, polegającymi na zwiększeniu kompetencji dyrektora w zakresie polityki kadrowej oraz elastyczności wynagrodzeń – lub za rezygnacją z Karty.

Odnosząc się sumarycznie do mocnych stron edukacji w Polsce dyrektorzy najwięcej wypowiedzi sformułowali w odniesieniu do nauczycieli – respondenci podkreślali wysokie wykształcenie kadry pedagogicznej oraz jej zaangażowanie i kreatywność. Na drugim miejscu znalazła się powszechność edukacji, w tym niski odsetek uczniów wypadających z systemu. Kolejne elementy to dobra baza lokalowa i infrastrukturalna oraz jakość oferty edukacyjnej szkół i zdolni uczniowie.

Podobnie odpowiadali nauczyciele. Niemal jednogłośnie na pierwszym miejscu wymienili zaangażowaną i dobrze wykształconą kadre. Wskazywali także na wysoki poziom nauczania oraz szeroki zakres nauczanych treści, skutkujące m.in. sukcesami absolwentów polskich szkół ponadpodstawowych w rekrutacjach na uczelnie zagraniczne, a także ich osiągnięciami naukowymi. Respondenci podkreślali również wagę powszechności i nieodpłatności edukacji w kontekście wyrównywania szans na sukces edukacyjny uczniów pochodzących z rodzin mniej zamożnych lub obszarów wiejskich. Wskazywano też na wysoką motywację polskich uczniów do zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności i uzdolnień.

Do słabych stron polskiej edukacji dyrektorzy zaliczyli, przede wszystkim, kwestie związane z modelem kształcenia, który postrzegają jako nacechowany encyklopedyzmem, archaiczny i rutynowy. Korespondują z tym krytyczne opinie o metodach nauczania. Podnoszono także problemy związane ze statusem zawodu nauczyciela: niski prestiż,

brak stabilizacji zawodowej i wsparcia. Odrębnym obszarem, którego dotyczą wypowiedzi badanych, jest zewnętrzny kontekst pracy szkoły, na który składają się: ciągłe zmiany w edukacji, biurokracja, niewystarczające wsparcie instytucji zewnętrznych oraz niska świadomość edukacyjna rodziców. Respondenci odnieśli się też do kwestii związanych z ocenianiem, wskazując na zbyt małą rolę oceny opisowej, rozległe i szczegółowe wymagania związane z egzaminami zewnętrznymi oraz (cyt.) „edukacją pod testy”, będącą efektem oceniania pracy szkoły głównie w kontekście rankingów, tworzonych na podstawie wyników egzaminów. Pojedyncze wypowiedzi dotyczą braku wsparcia uczniów zdolnych oraz nierówności w dostępie do zasobów pozaszkolnego środowiska edukacyjnego, szczególnie instytucji kultury.

Badani nauczyciele za najsłabszą stronę polskiej edukacji uznają przede wszystkim niedofinansowanie placówek, skutkujące niewystarczającą lub niewystarczająco zmodernizowaną bazą dydaktyczną. Zwracali także uwagę na dominację metod podających i nauki pamięciowej nad metodami badawczymi i rozwojem umiejętności. Wskazywali, iż treści obecnej podstawy programowej są zbyt obszerne w stosunku do możliwości i potrzeb uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych. Za słabą stronę uznano także niskie uposażenia nauczycieli, w szczególności stażystów, skutkujące niskim naborem do zawodu i wzrastającą średnią wieku polskiej kadry pedagogicznej. Nauczycieli niepokoi również niski prestiż ich zawodu oraz brak zaufania społecznego. Za słabość systemu oświaty uważają również zmienność i niepewność systemu edukacji, przejawiającą się w licznych reformach.

Wśród najważniejszych elementów wymagających zmiany (wskazanych w pytaniu kierowanym do dyrektorów o jeden, kluczowy element) wskazywano przede wszystkim model kształcenia. W tym obszarze wypowiedzi respondentów dotyczyły: zmiany podstawy programowej i programów nauczania oraz sposobu nauczania. Pozostałe priorytety były zróżnicowane – respondenci odnosili się do zmiany modelu oceniania, podniesienia rangi zawodu nauczyciela, zwiększenia autonomii nauczyciela w realizacji programu, likwidacji kuratoriów, odbiurokratyzowania oświaty, ograniczenia wpływu rodziców na pracę placówki.

Ujęcie finansowe

Badani wykazują zbieżne stanowisko w kwestiach związanych z finansowaniem systemu edukacji, akceptując propozycje przedstawione w pytaniach ankietowych. Należy jednak zaznaczyć, że w tym obszarze również odnotowano wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” w kafeteriach kolejnych pytań (odsetek ten wynosi nawet do 23 proc.).

W kwestii wysokości wydatków na edukację respondenci akceptują model, w którym państwo w pełni zapewnia środki na zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw dzieci i młodzieży, uczęszczających do przedszkoli i szkół, a w stosunku do osób dorosłych i przedsiębiorców jedynie w części dofinansowuje podejmowane przez nich działania na rzecz rozwoju kompetencji. Widzą również możliwość, aby na każdym etapie kształcenia w finansowaniu oświaty były łączone środki publiczne oraz środki prywatne lub zasoby przedsiębiorców. Są zgodni, że wydatki publiczne na edukację i naukę powinny w Polsce osiągnąć na przestrzeni 2–3 lat poziom średniej krajów najbardziej rozwiniętych.

Odnosząc się do możliwych rozwiązań w zakresie podziału środków, badani opowiadają się za powiązaniem nakładów na funkcjonowanie placówek przede wszystkim z liczbą dzieci, nie wykluczając również jako kryterium liczby grup, jednak w drugiej kolejności. Akceptują też postulat zwiększenia udziału środków z podatku dochodowego w finansowaniu zadań oświatowych. W większości, choć nieznacznej, respondenci uważają, że placówki publiczne i niepubliczne powinny otrzymywać takie same środki finansowe. Ankietowani w zdecydowanej większości zgadzają się ze stwierdzeniem, że przedszkola i szkoły powinny być premiowane finansowo za działania na rzecz podnoszenia jakości pracy. Jako kryteria oceny jakości pracy w pierwszej kolejności wskazują: respondenci z przedszkoli – wewnętrzne badania prowadzone przez placówkę, natomiast badani ze szkół różnych typów – opinie klientów. Najmniejszą wagę badani skłonni byliby przykładać do zewnętrznych badań wyników kształcenia innych niż egzaminy zewnętrzne. Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie czynniki ujęte w kafeterii uzyskały zdecydowaną większość

ocen „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, w tym kategoria Wyniki egzaminów zewnętrznych.

Ankietowani zgadzają się z założeniem, że wynagrodzenia nauczycieli powinny być w całości płacone z budżetu państwa, poprzez dotację celową dla samorządów terytorialnych. Są zgodni co do tego, że płace nauczycieli powinny być na poziomie co najmniej średniego wygradzenia w gospodarce narodowej. Dość wysoki odsetek badanych akceptuje powiązanie wysokości uposażenia nauczycieli z jasno zdefiniowanymi efektami pracy.

W odniesieniu do zagadnień związanych z elementami polityk publicznych w zakresie kształcenia ustawicznego respondenci akceptują propozycje przedstawione w pytaniach ankietowych. Należy jednak podkreślić, że w tym obszarze również odnotowano wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” w kafeteriach kolejnych pytań (odsetek ten wynosi nawet do 26 proc.).

Większość badanych zgadza się z tezą, że idea kształcenia ustawicznego jest zbyt słabo promowana. W opinii większości badanych baza lokalowa i sprzętowa szkół podstawowych, ponadpodstawowych i uczelni, w większym niż dotychczas wymiarze powinna być wykorzystywana dla celów kształcenia ustawicznego (na potrzeby różnych szkoleń dla osób dorosłych).

Postulat wprowadzenia mechanizmu wsparcia finansowego osób fizycznych w formie ulgi w PIT na doksztalcenie, którą można byłoby kumulować w cyklu wieloletnim, również ma znaczące grono zwolenników.

3.2. Synteza badań przeprowadzonych wśród nauczycieli akademickich i studentów

Ujęcie programowe

Za podstawowe kierunki zmian w zakresie programów kształcenia pracowników uczelni uznali pełniejsze powiązanie kształcenia z potrzebami

ryнку pracy, indywidualizację kształcenia; podniesienie atrakcyjności zajęć, także w sposobie ich prowadzenia (a nie tylko wykładanie treści) oraz większy nacisk na nauczanie języków obcych.

W opinii pracowników uczelni, w kontekście wprowadzania zmian w programach nauczania najważniejszym byłoby zwiększenie wymiaru nauczania problemowego. Za ważne uznano także realizację części programu studiów we współpracy z partnerami z otoczenia; cykliczny przegląd efektów realizowanych programów kształcenia na poziomie uczelni i wdrażanie stosownych zmian, modyfikacje programów kształcenia w oparciu o ankiety ewaluacyjne (wyniki badań studentów), a także będące wynikiem rozmów z pracodawcami.

Pracownicy uczelni zwracali uwagę, że programy kształcenia na studiach powinny przede wszystkim uczyć myślenia oraz skłaniać studentów do racjonalnego (w oparciu o wiedzę naukową) analizowania zjawisk i procesów. Powinny również przekonywać, że zasób wiedzy jest dynamiczny i zmienny, toteż konieczne jest stałe jej zdobywanie i aktualizowanie. Programy kształcenia powinny również uczyć sposobów krytycznego weryfikowania dostępnych zasobów wiedzy oraz sposobów korzystania z niej. Dostrzeżono także konieczność oferowania większych możliwości kształcenia w językach obcych oraz włączania praktyków w obszar kształcenia akademickiego. Kolejną kwestią, która pojawiła się w czasie wywiadów, było kształcenie interdyscyplinarne, czyli tworzenie programów, które mają charakter angażujący kilka specjalności lub dziedzin naukowych.

W opinii studentów podniesieniu jakości kształcenia powinno służyć przeprowadzenie otwartych debat z udziałem studentów, pracodawców i pracowników uczelni. Ich konsekwencją mogłoby się stać zmodyfikowanie kierunków kształcenia, ich upracticznienie oraz pełniejsze powiązanie ze stażami i praktykami zawodowymi. Debaty te mogłyby także skutkować wprowadzeniem motywacyjnego systemu wynagradzania najlepszych pracowników, zmianą formuły egzaminowania (np. powrót do egzaminów ustnych), wzrostem liczby zajęć z języków obcych, nowym systemem nagradzania najlepszych studentów oraz indywidualizacją kształcenia. Równie ważne byłoby

zwrócenie uwagi na kształtowanie kompetencji miękkich, nabierających coraz istotniejszego znaczenia na rynku pracy.

Wyniki przeprowadzonych badań dostarczają interesujących informacji w odniesieniu do roli studentów w kształtowaniu i realizacji programów kształcenia. Zdecydowana większość studentów (90 proc.) uważa, że należy zwiększyć ich rolę w tym zakresie. Pogląd ten znajduje także poparcie w przypadku pracowników uczelni (niemal 70 proc. badanych tej grupy).

Rekomendowane zmiany w sposobie realizacji programów kształcenia celem wzrostu ich użyteczności i atrakcyjności

Kluczowa jest, zdaniem pracowników uczelni, ciągła obserwacja zmian zachodzących na rynku pracy i dostosowywania do tego programów nauczania. Wydaje się, że konieczne jest lepsze dostosowanie treści i form kształcenia do oczekiwań pracodawców. Aby tak się stało należałoby wprowadzić więcej praktycznych elementów kształcenia do programów nauczania. Ponadto, w opinii pracowników uczelni, podniesieniu użyteczności i atrakcyjności kształcenia służyłoby wprowadzenie większej elastyczności w zakresie wyboru przedmiotów przez studentów.

Z badań wynika, że należy rozwijać uniwersalne kompetencje zawodowe i specjalizacyjne u studentów, by przede wszystkim poznawali i rozumieli mechanizmy kształtujące rzeczywistość, a nie skupiali się wyłącznie na konkretnych narzędziach, które szybko się dezaktualizują. Dlatego też, jak zauważają pracownicy uczelni, należy w mniejszym stopniu rozwijać bardzo praktyczne umiejętności specjalizacyjne, związane z konkretnym pracodawcą czy branżą, a w większym kompetencje bardziej uniwersalne. Taka zmiana akcentów jest konieczna, by przygotować absolwentów do wymagań zmieniającego się stale rynku pracy – zapewne każdy absolwent w trakcie swojej kariery zawodowej zmieni przynajmniej kilkukrotnie miejsce pracy a nawet wyuczony/wykonywany zawód i musi posiadać kompetencje, które umożliwią mu adaptację do nowych wyzwań zawodowych.

Należy wprowadzać innowacyjne formy dydaktyczne. Tradycyjna formuła wykładów i ćwiczeń jest relatywnie archaiczna. Studenci muszą w większym stopniu uczyć się sposobów zdobywania wiedzy (np. w internecie) oraz jej wartościowania, porządkowania i korzystania z niej. W mniejszym stopniu muszą wiedzę przyswajać i odtwarzać, gdyż obecnie przewagę ma nie ten, kto wie więcej, lecz ten kto wie jak zdobyć wiedzę potrzebną w danym momencie. Ważne jest odejście od formuły wykładowej na rzecz bardziej interaktywnych zajęć w mniejszych grupach.

W opinii studentów należy prowadzić regularne badania jakości kształcenia i satysfakcji studentów. W oparciu o ich wyniki można byłoby dokonywać zmian w programach kształcenia, a zarazem nagradzać najlepszych wykładowców. Poprawie jakości kształcenia służyłoby także: rotacja wykładowców, włączanie praktyków do prowadzenia zajęć, jak również prowadzenie zajęć w bardziej interaktywny sposób oraz zachęcenie studentów do realizacji części programu kształcenia na uniwersytetach zagranicznych. Badani studenci postulowali także wprowadzenie rozwiązań skłaniających prowadzących seminaria (np. licencjackie) do poświęcenia większej ilości czasu seminarzystom oraz powiązanie tematów prac licencjackich/magisterskich z potencjalnym miejscem pracy absolwenta.

Interesujących wyników, łączących się z jakością kształcenia, dostarczają odpowiedzi udzielone przez studentów na pytanie o rozwój zawodowy na ścieżce dydaktycznej. Zdaniem większości pytanych konieczne jest precyzyjne określenie kryteriów awansu na ścieżce dydaktycznej. Podobnej odpowiedzi na to pytanie udzielili ankietowani pracownicy. Potrzebę precyzyjnego określenia kryteriów awansu na ścieżce dydaktycznej dostrzegło 86 proc. z nich. Równie wysoka zgodność opinii studentów i pracowników uczelni wystąpiła w odniesieniu do pytania o konieczność pełniejszego powiązania wysokości wynagrodzenia nauczycieli akademickich z osiąganymi przez nich wynikami w zakresie kształcenia studentów. Zarówno w przypadku studentów, jak i pracowników poziom odpowiedzi „zdecydowanie tak”, „raczej tak” wynosił około 70 proc. Podobną zgodność odpowiedzi studentów i pracowników uczelni odnotowano w przypadku pytania o celowość

zwiększania mobilności kadry akademickiej. Badani z obu grup odpowiedzieli na to pytanie twierdząco na poziomie ponad 70 proc. Z badań ankietowych wynika, że ważnym elementem doskonalenia jakości kształcenia powinien stać się system informowania o jakości oferowanych programów. Z opinią taką zgodziło się 90 proc. studentów oraz 88 proc. pracowników uczelni.

Rekomendowane zmiany w zakresie lepszego dopasowania kompetencji absolwentów uczelni wyższych do potrzeb rynku pracy

Odpowiadając na pytanie „*Co należałoby zrobić, aby lepiej dopasować kompetencje absolwentów uczelni wyższych do potrzeb rynku pracy?*” respondenci postulowali o nadanie programom kształcenia bardziej praktycznego charakteru oraz wprowadzenie większej ilości kierunków praktycznych. Ponadto zwracali uwagę na konieczność lepszego wyprofilowania systemu praktyk i staży oferowanych studentom, aby mogli oni nabywać praktyczne umiejętności cenione przez pracodawców. W tym celu studenci proponują wprowadzenie mechanizmów ściślejszej, regularnej współpracy uczeni wyższych z pracodawcami. Tylko wtedy możliwe będzie elastyczne i adekwatne reagowanie w stosunku do szybko zmieniających się potrzeb rynku pracy.

Wydaje się im, że przede wszystkim należy dokonać modyfikacji programów kształcenia, ale także nawiązać ściślejszą współpracę z potencjalnymi pracodawcami, celem trafnego określenia pożądanych profili kompetencyjnych przyszłych pracowników. Elementem tych działań powinno być regularne badanie zmian na rynku pracy, identyfikacja nowych zawodów oraz określenie stosownych kompetencji, które będą pożądane na rynku pracy w nieodległej przyszłości. W opinii rozmówców stanowiłoby to podstawę do odpowiedniej modyfikacji i dostosowania programów nauczania do zmian zachodzących na rynku pracy.

Rekomendowane zmiany w zakresie kształcenia praktycznych umiejętności przez uniwersytety w Polsce

W zdecydowanej większości respondenci eksponowali potrzebę bliskiej, regularnej współpracy z pracodawcami, tak w zakresie identyfikacji potrzeb rynku pracy, jak i w zakresie wspólnego konstruowania programów nauczania i ich wspólnej realizacji. Pojawiały się także głosy wskazujące na to, że z jednej strony, część przedmiotów powinna mieć charakter praktyczny, z drugiej jednak, cechą charakterystyczną absolwenta uczelni powinny być szersze horyzonty (dające mu większą elastyczność i ułatwiające podejmowanie bardziej wymagających aktywności). Należy zatem znaleźć równowagę między ogólnoakademickim kształceniem a kształceniem praktycznym.

Respondenci zgodnie podkreślali, że praktyczne umiejętności to jeden z najważniejszych czynników warunkujących możliwość konkurowania na rynku pracy. Przywołane powyżej opinie, zebrane w wywiadach, są zbieżne z tymi wyrażonymi przez osoby objęte badaniami ankietowymi. Na potrzebę promowania studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym wskazało 90 proc. studentów oraz 88 proc. pracowników uczelni. Na konieczność nadawania bardziej praktycznego charakteru programom nauczania realizowanym na polskich uczelniach, wskazuje także postulat wdrożenia na uczelniach systemu potwierdzania kompetencji nabytych poza systemem formalnym. Na potrzebę taką wskazuje 62 proc. studentów objętych badaniem naukowym i aż 76 proc. pracowników naukowych. Podobnie wysoką zbieżność opinii odnotowano między studentami i pracownikami uczelni w przypadku stwierdzenia mówiącego, że warto wzmocnić współpracę uczelni wyższych z podmiotami gospodarczymi, celem poprawy jakości kształcenia. Z opinią taką zgodziło się 90 proc. studentów i 90 proc. pracowników naukowych.

Niezbędne zmiany służące podniesieniu innowacyjności i atrakcyjności programów kształcenia, realizowanych na polskich uczelniach

Rozmówcy udzielając odpowiedzi na to pytanie wskazywali na zasadność zwiększenia liczby zajęć fakultatywnych, poszerzenia zakresu indywidualizacji kształcenia, zapraszania do prowadzenia zajęć praktyków o wybitnej pozycji zawodowej oraz wprowadzania zmian w programach kształcenia. W przypadku tego ostatniego należałoby podjąć dwojakiego rodzaju działania. Po pierwsze, zmodyfikować programy kształcenia pod kątem unowocześnienia zawartych w nim treści i lepszego dostosowania do zmian zachodzących w sferze badań naukowych oraz pełniejszego powiązania z rynkiem pracy. Po drugie, należałoby wprowadzić bardziej nowoczesne metody kształcenia (np. indywidualizacja, staże, praktyki zawodowe). Dostrzegano także potrzebę intensyfikacji wymiany wiedzy i doświadczenia z międzynarodowymi ośrodkami naukowymi oraz podmiotami gospodarczymi, jak również potrzebę zmiany formy dydaktyki. W miejsce form tradycyjnych, opartych na relacji nauczyciel-uczeń, powinny pojawić się formy interakcyjne, oparte na rozwiązywaniu problemów. Nauczyciel powinien być przewodnikiem i doradcą, a nie mentorem, który jest nieomylny i posiada pełnię wiedzy.

W wypowiedziach respondentów pojawiły się także postulaty sięgnięcia do najlepszych wzorców międzynarodowych w zakresie kształcenia, celem jego lepszego dostosowania do potrzeb pracodawców, nadania mu bardziej praktycznego charakteru (wprowadzenie więcej staży i praktyk) i bardziej zindywidualizowanej postaci oraz podniesienia jakości metod dydaktycznych (wprowadzenie gier i eksperymentów).

Na konieczność zwiększenia innowacyjności programów kształcenia, tak aby lepiej odpowiadały na zmiany zachodzące na rynku pracy oraz potrzeby społeczne wskazywali tak studenci (92 proc. pozytywnych odpowiedzi), jak i pracownicy uczelni (90 proc. pozytywnych odpowiedzi). Sposobem na podnoszenie jakości kształcenia jest także jego indywidualizacja. Z tą opinią zgadza się 78 proc. studentów oraz 88 proc. wykładowców. Kolejnym narzędziem służącym doskonaleniu

procesu dydaktycznego mogą być akredytacje międzynarodowe. Zasadność starań o ich uzyskanie popiera 72 proc. studentów oraz 76 proc. wykładowców.

Ujęcie systemowe

Respondenci raczej krytycznie oceniali system nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Zwracali uwagę, że jego niezadowalająca jakość znajduje odzwierciedlenie w pozycji, którą polskie uczelnie wyższe zajmują w rankingach międzynarodowych. Podnoszono relatywnie niską jakość badań naukowych, niezadowalające umiędzynarodowienie oraz zbyt słabe powiązanie polityki kształcenia prowadzonej przez uczelnie ze zmianami zachodzącymi na rynku pracy. Podnoszono również, wskazując to jako jedną z podstawowych słabości, problem niskiego poziomu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego.

Zwracano także uwagę, że modyfikacje wprowadzane na poziomie krajowym (przez rząd i resort) w systemie nauki i szkolnictwa wyższego powinny być relatywnie rzadkie i poprzedzone szerokimi konsultacjami z uczelniami. Brak tego typu polityki powoduje, że system ten nie tworzy spójnej całości, co skutkuje brakiem integracji badań i edukacji. Ponadto zwracano uwagę, że pomimo ciągłych zmian problem finansowania nauki wciąż nie jest rozwiązany a wprowadzony system ewaluacji działalności naukowej powoduje, że uczelnie koncentrują się na zdobywaniu punktów za publikacje, a nie na autentycznym prowadzeniu badań naukowych i doskonaleniu dydaktyki.

Za mankamenty tego systemu, w opinii studentów, uznać należy nie w pełni zadawalający poziom jakości kształcenia, ale także niezadawalający poziom kompetencji osób rozpoczynających naukę na uczelni wyższej. To, zdaniem studentów, bardzo negatywne zjawisko, które znacząco obniża poziom kształcenia uniwersyteckiego i nie służy budowaniu jego prestiżu. Z tego też powodu, zdaniem studentów, celowe jest przywrócenie egzaminów wstępnych na studia, tak by wprowadzić dodatkowy, poza maturą, mechanizm weryfikowania wiedzy ubiegających się o przyjęcie na studia wyższe.

Formułując krytyczne opinie studenci podnosili, że część zajęć jest zbyt teoretyczna, część pracowników nie angażuje się w prowadzenie zajęć, a harmonogramy zajęć nie są przemyślane (np. utrudniają godzenie nauki z pracą). Ponadto studenci zwracali uwagę, że pomimo tego, że formalnie opłaty za studia są niskie to koszty utrzymania się w dużych miastach są wysokie. Studenci dostrzegają także, że staże i praktyki oferowane przez uczelnie nie zawsze przynoszą odpowiednie efekty.

Ujęcie finansowe

Zdaniem akademików wydatki publiczne na naukę i szkolnictwo wyższe są zdecydowanie za niskie i należy ten niekorzystny stan szybko zmienić. W niskim finansowaniu budżetowym systemu nauki i szkolnictwa wyższego rozmówcy upatrywali bardzo wielu problemów polskich uczelni wyższych. Opinia studentów w tym zakresie była bardzo zbieżna z opinią pracowników uczelni. Zwracali oni uwagę, że poziom finansowania sektora nauki i edukacji wyższej w Polsce jest na poziomie znacznie niższym, niż w większości krajów europejskich. Bez odpowiedniego finansowania polskie uczelnie wyższe nie będą w stanie konkurować w Europie w obszarze nauki i edukacji wyższej.

Podobny obraz wyłania się z badań ankietowych. Zbyt niskie nakłady publiczne są podstawową barierą jakości kształcenia na polskich uniwersytetach według 55 proc. studentów. Podobnego zdania było 65 proc. badanych pracowników uczelni.

Relatywnie wysoka zbieżność między studentami i pracownikami uczelni wystąpiła również w przypadku stwierdzenia, że bez wzrostu prywatnego finansowania jakość kształcenia studentów na polskich uniwersytetach nie ulegnie poprawie, z którym to stwierdzeniem zgodziło się 55 proc. studentów i 52 proc. pracowników uczelni.

Mocne strony nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce

Pracownicy uczelni, jako mocne strony, wskazywali zazwyczaj dobrze ukształtowaną infrastrukturę uczelni publicznych, poprawiający się (choć zbyt wolno) poziom kształcenia, postępujące umiędzynarodowienie oraz dokonującą się profesjonalizację zarządzania polskimi uczelniami. Zwracano także uwagę na szeroką ofertę dydaktyczną dla studentów. Podkreślano coraz wyższy poziom jakości badań naukowych oraz wynikającą z tego coraz lepszą jakość prac naukowych, publikowanych w dobrych czasopiśmie i wydawnictwach. Za mocną stronę uznano także brak odpłatności studentów za kształcenie.

Z kolei studenci za mocne strony systemu nauki i szkolnictwa wyższego uznają dużą liczbę oferowanych kierunków kształcenia oraz bezpłatność studiów, jak również poprawiającą się jakość nauczania. Do mocnych stron zaliczono także dobre warunki studiowania (sale, wyposażenie) oraz możliwość studiowania ze studentami zagranicznymi. Docenia się także ofertę uczelni wyższych w zakresie zajęć naukowych, kulturalnych i sportowych.

Bolączki systemu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce i możliwości ich eliminacji

Za podstawową bolączkę pracownicy nauki uznali niski poziom finansowania i wynikające z tego niekonkurencyjne warunki zatrudnienia i pracy, jak również zbyt mało mechanizmów skłaniających pracowników naukowych do autentycznej konkurencji, prowadzącej do poprawy jakości badań. Ponadto zwracano uwagę na brak długookresowego, stabilnego planu modernizacji systemu nauki i szkolnictwa wyższego, który byłby konsekwentnie realizowany, oraz spadek zainteresowania podejmowaniem pracy na polskich uczelniach.

Za mankament uznano także nadmierną liczbę i szeroki zakres regulacji utrudniających uczelniom elastyczne wprowadzanie zmian. Zwrócono także uwagę na nienadążanie ze zmianami w zakresie dostosowywania kierunków studiów do dynamicznie zmieniającego się

rynku pracy i oczekiwań pracodawców. Pojawiły się także opinie wskazujące na problem zbyt dużej liczby uczelni, którym towarzyszył postulat ich integracji w większe jednostki badawczo-dydaktyczne. Wiele krytycznych opinii pojawiło się także pod adresem przyjętego modelu ewaluacji, w szczególności z powodu jego niestabilności i chaotycznie wprowadzanych zmian w tym zakresie (zwłaszcza w ostatnim czasie). Dostrzeżono także problem niskiej mobilności pracowników naukowych oraz słabą obecność polskich uczelni w znaczących międzynarodowych sieciach badawczych.

Zdaniem studentów wciąż za mały nacisk kładzie się na konieczność zdobywania doświadczenia praktycznego w czasie studiów, a uczelnie zbyt mało uwagi poświęcają doradztwu zawodowemu dla studentów oraz wyjaśnianiu im tego, jak odnaleźć się w przyszłości na rynku pracy, kierując się swoimi kompetencjami i zainteresowaniami. Ponadto, studenci zwracają uwagę na zbyt ograniczony wymiar nauki języków obcych.

W opinii studentów programy nauczania są nasycone zbyt dużą liczbą zajęć teoretycznych. Ponadto, zdaniem badanych, oferta zajęć fakultatywnych oferowanych przez uczelnie wciąż wymaga rozbudowania. Studenci wskazują również, że należy unikać powielenia się treści na I i II poziomie studiów.

Za konieczne pracownicy uczelni uznają także ograniczenie biurokratyzacji, wprowadzenie bardziej motywacyjnego systemu pracy i wynagradzania oraz uelastycznienie ścieżki tworzenia nowych kierunków. Zwracano także uwagę na konieczność dalszej profesjonalizacji zarządzania polskimi uczelniami wyższymi.

Powszechnie podnoszony był również postulat szerszego wprowadzania elementów nauczania praktycznego do programów kształcenia oraz poszerzenia liczby zajęć do wyboru i możliwość indywidualizacji nauczania. Studenci kładli także nacisk na organizowanie staży i praktyk studenckich u pracodawców, zapewniających nabycie cennych doświadczeń, przydanych w karierze zawodowej.

3.3. Synteza badań przeprowadzonych wśród decydentów

Ujęcie programowe

Respondenci podkreślali, że wszystkie trzy elementy: wiedza, postawy i umiejętności są ze sobą ściśle powiązane i wszystkie muszą ze sobą współgrać. Podkreślano zbyt duży nacisk na przekazywanie wiedzy encyklopedycznej, bez odpowiedniego nacisku na umiejętności. Większość respondentów, z uwzględnieniem stosowania podejścia zintegrowanego, kładło nacisk na umiejętności, jednak część osób zwróciło uwagę na kwestie postaw, jako ważnego elementu dla rzeczywistej skuteczności kształcenia, przy czym nie był to motyw dominujący.

Zdecydowana większość ankietowanych podkreślała wagę kształtowania kompetencji miękkich, komunikacyjnych, pracy grupowej itp. Zwracano uwagę na kompetencje cyfrowe, podkreślając ich rolę we współczesnej gospodarce i społeczeństwie. Badani zwracali uwagę na współczesną dostępność wiedzy w postaci cyfrowej i konieczność kształtowania umiejętności odpowiedniego zdobywania wiedzy, jak również jej selekcji i rozpoznawania prawdy w przekazach medialnych. Szczególnie zwracano uwagę na konieczność kształtowania umiejętności uczenia się – ankietowani podkreślali szczególną rolę tej kompetencji dla urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie jako warunku sukcesu zawodowego i osobistego.

Wśród najczęściej wymienianych przez ankietowanych potrzeb zmian o charakterze programowym należy wymienić ograniczenie podstawy programowej w zakresie encyklopedycznej wiedzy i zwiększenie intensywności kształcenia umiejętności oraz wzmocnienie dydaktyki cyfrowej. Badani zwracają szczególną uwagę na konieczność wprowadzenia zajęć wzmacniających kreatywność, myślenie twórcze i pracę w grupie. Konieczną jest także poprawa jakości przygotowania nauczycieli, aby mogli sprostać tym zadaniom. W zakresie kształcenia ustawicznego postulowane są działania włączające pracodawców do programowania kształcenia. Ankietowani zwracają również

uwagę na konieczność wzmocnienia kształcenia do ciągłego uczenia się, jako niezbędnego warunku powodzenia w uczestnictwie w życiu społeczno-gospodarczym.

Ujęcie systemowe

Wszyscy badani przedstawiciele grupy decydentów podkreślali konieczność podziału zadań pomiędzy szczebel rządowy, reprezentowany przez kuratoria, a jednostki samorządu terytorialnego. Przedstawiona argumentacja sprowadzała się w gruncie rzeczy do kontynuacji obecnego systemu z modyfikacjami zwiększającymi przewidywalność systemu, zwłaszcza co do klarowności podziału zadań. Część z respondentów zwracała uwagę na niezbędne zmiany w zakresie finansowania, zdając sobie sprawę z dysfunkcjonalności obecnych rozwiązań, przenoszących nieproporcjonalnie dużo obowiązków na samorządy. Za najważniejsze zadania dla szczebla centralnego respondenci uznawali określanie ram programowych, inicjowanie nowych kierunków kształcenia oraz finansowanie wynagrodzeń nauczycieli. Za zadania samorządowe uznawano zarządzanie majątkiem i zabezpieczeniem materialnym szkół, organizację zajęć dodatkowych i uzupełniających.

W zakresie zmian organizacyjnych ankietowani zaprezentowali dosyć duże rozproszenie postulatów – większość dotyczyła różnorodnych kwestii dotyczących sposobu organizacji pracy szkół, np. likwidacja systemu klasowo-lekcyjnego, czy też zniesienia rejonizacji i zwiększenie poziomu decentralizacji. Postulowano także o: wydłużenie czasu przebywania ucznia w szkole (włącznie z nauką własną) dla ograniczenia korepetycji, likwidację nadzoru pedagogicznego i przekazanie wszystkich uprawnień na poziom samorządu terytorialnego, zmianę zasad finansowania, zapewniającą pełne pokrycie kosztów wynagrodzeń nauczycieli z budżetu centralnego, usprawnienie współpracy pomiędzy szczeblami kształcenia, w zakresie kształcenia ustawicznego – poprawę jakości szkoleń wewnętrznych w zakładach pracy.

Respondenci zwracali uwagę na konieczność odbiurokratyzowania szkół i zmniejszenie obowiązków sprawozdawczych nauczycieli.

Podkreślano konieczność ujednolicenia przepisów oświatowych i ich uproszczenia, zwiększenia samodzielności szkół, ich prawa do elastycznego podejścia do organizacji pracy i kwestii programowych. Często pojawiał się postulat decentralizacji jako zasady wyjściowej. W przypadku osób dorosłych kształcenie nieformalne jest najbardziej rozpowszechnione, ale wyzwaniem wciąż pozostaje jego wykorzystywanie, szczególnie w miejscu pracy. Innowacyjne formy wspierania kształcenia ustawicznego w miejscu pracy są również niedorozwinięte. Rozwija się system walidacji i potwierdzania umiejętności bez względu na sposób ich nabywania. W Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji wciąż jednak znajduje się niewiele kwalifikacji cząstkowych, w tym rynkowych, a koszty systemu zapewniania jakości są relatywnie wysokie. Nowelizacji wymaga ustawa o zintegrowanym systemie kwalifikacji.

Pytanie o Kartę Nauczyciela wzbudziło stosunkowo sporo emocji – wszyscy ankietowani wyrazili swój stosunek do tej kwestii. W żadnym z przypadków nie pojawił się postulat zachowania obecnego *status quo*, natomiast najpowszechniejszą opinią było wezwanie do modyfikacji Karty Nauczyciela, tak aby pozostała ona elementem systemu prawnego, jednak przeszła szereg zmian, dostosowując jej zakres i formę do współczesności i wyzwań stojących przed nauczycielami. W kilku przypadkach pojawił się postulat likwidacji Karty Nauczyciela, jednak również wtedy ankietowani wyraźnie podkreślali konieczność współdziałania z nauczycielami w tym zakresie, ich przekonania, że w gruncie rzeczy Karta Nauczyciela szkodzi samym nauczycielom. W tym kontekście postulowano również konieczność zmian w zakresie awansu zawodowego nauczycieli (dotychczasowy model wprowadzony po 1999 r. nie sprawdził się).

Mocne strony edukacji

Najczęściej wymienianą mocną stroną edukacji w Polsce jest jej powszechność i dostępność – wątek ten pojawia się niemal u wszystkich respondentów. Wśród innych mocnych stron pytani wymieniali: adaptacyjność kadry, wysoki poziom kształcenia w zakresie przedmiotów

ścisłych, kształtowanie postaw, wysoki poziom wiedzy nauczycieli, niski wskaźnik uczniów niekończących szkołę, szybki wzrost liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, istotne zmiany w zakresie szkolnictwa wyższego po wprowadzeniu Ustawy 2.0, dosyć dobra baza materialna, duża ilość nauczycieli, darmowe podręczniki na poziomie szkoły podstawowej.

Słabości edukacji

Najczęściej wymienianą słabą stroną edukacji w Polsce wymienianą przez ankietowanych jest zbyt duże nastawienie na przekazywanie wiedzy w stosunku do umiejętności i postaw. Ankietowani zwracają uwagę, że jest to konsekwencja historycznie zaprogramowanego modelu szkoły nakierowanego na encyklopedyzm w kształceniu. Za inne wady systemu ankietowani uznali: bardzo długi proces wprowadzania zmian, bezwładność systemu, słaby system profesjonalizacji zawodu nauczyciela i negatywna selekcja do zawodu, nieprzystający do współczesności system klasowo-lekcyjny, zbyt duża sztywność programu i antykreatywność programu, nakierowanie na uśrednienie wyników, słabość szkolnictwa zawodowego, słaba współpraca szkolnictwa wyższego z otoczeniem gospodarczym, słabe kształcenie ustawiczne – zarówno programowo, jak i organizacyjnie.

3.4. Synteza badań przeprowadzonych z przedstawicielami przedsiębiorców, reprezentantów rynku pracy

Ujęcie programowe

Przedsiębiorcy podkreślają, że czują się pominięci i niedoceniani, kiedy zgłaszają propozycje zmian w systemie edukacji, szczególnie w kwestiach dotyczących kształcenia zawodowego i powiązania go z potrzebami

rynku pracy. Uważają, że aby zapewnić dobre przygotowanie absolwentów do funkcjonowania na rynku pracy konieczne jest powiązanie w edukacji przekazywania wiedzy oraz kształcenia umiejętności i postaw. Wskazują, że współczesna szkoła zbyt duży nacisk kładzie na zdobywanie wiedzy teoretycznej, opanowanie pamięciowe przeładowanego materiału, natomiast umiejętności w większości nabywane są dopiero po podjęciu zatrudnienia. Zwracają uwagę, na niewystarczającą ilość zajęć praktycznych, co ma negatywne skutki dla absolwentów głównie szkół branżowych, którzy nie są przygotowani do podjęcia zatrudnienia na współczesnym rynku pracy. Najczęściej wskazują na potrzebę zagwarantowania dzieciom i młodzieży dobrego wykształcenia oraz umiejętności niezbędnych do wykonywania wybranego zawodu.

Pracodawcy szczególnie akcentują potrzebę wykształcenia kompetencji społecznych takich jak: umiejętność pracy w zespole i adaptacji do uwarunkowań środowiska pracy. Poszukują absolwentów szkół i studiów, którzy są: pracowici, odpowiedzialni, uczciwi, dobrze zmotywowani do rozwoju osobistego, zaangażowani i utożsamiający się z miejscem zatrudnienia. Warto przytoczyć przykładową wypowiedź w tej sprawie przedsiębiorcy, właściciela dużej firmy: „[...] chętnie zatrudnię osoby charakteryzujące się szerokim patrzeniem na świat, posiadające umiejętność czerpania ze zdobytej wiedzy ogólnej, praktycznych w życiu kompetencji, przygotowane w szerokim zakresie do wykonywania pracy. Później przyjdzie czas na specjalistyczne kompetencje”.

Przedsiębiorcy wskazują, że aby absolwenci byli lepiej przygotowani do wykonywania obowiązków zawodowych, konieczne jest uelastycznienie programów nauczania i dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy. Podkreślają, że współczesna edukacja nie koreluje ze współczesnym światem. Treści i sposoby przekazywania uczniom wiedzy są archaiczne i osadzone w edukacji sprzed dziesięcioleci, nieuwzględniającej zmian cywilizacyjnych i społecznych. Jako przykład wskazują, że szkoły i nauczyciele nie nadążają za nowoczesną technologią, co najlepiej pokazuje poziom nauczania zdalnego w Polsce. Wskazywano także, że obecny program nauczania jest zbyt przeładowany i nakierowany na wiedzę ogólną a premiowane są nie umiejętności, lecz pamięciowe opanowanie teorii.

Przedsiębiorcy nie mają wątpliwości, że celem działań edukacyjnych powinno być rozwijanie kompetencji, rozumianych jako integralne połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Opinię tę podziela aż 98 proc. ankietowanych przedsiębiorców. Podkreślają, że wśród kompetencji kluczowych dla kształcenia ogólnego mocniej niż dotychczas powinny być akcentowane kompetencje ponadprzedmiotowe, w tym między innymi: kompetencje społeczne (m.in. umiejętność pracy w zespole i kompetencje obywatelskie), kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, wielojęzyczności, kreatywności i krytycznego myślenia oraz umiejętność samodzielnego działania. Przedsiębiorcy przede wszystkim oczekują, że działania edukacyjne wykształcą u dzieci i młodzieży umiejętność samodzielnego działania (aż 97 proc. ankietowanych wskazuje na tego typu potrzebę), kompetencje z zakresu przedsiębiorczości (94 proc.) oraz kreatywności (92 proc.).

Przedsiębiorcy podkreślają, że w treściach kształcenia powinny być szerzej niż dotychczas reprezentowane ważne kwestie społeczne, gospodarcze, cywilizacyjne takie jak np. nierówności społeczne, globalizacja, zmiany klimatyczne itp. Zwracają uwagę na to, że stosowane obecnie metody nauczania nie dają gwarancji wykształcenia pracowników zdolnych do podejmowania nowych wyzwań rynku pracy, wynikających ze zmian cywilizacyjnych. Bardzo wysoki stopień akceptacji uzyskało stosowanie nowoczesnych metod edukacji, a przede wszystkim rozwijających twórcze myślenie (93 proc. respondentów popiera te metody) oraz doświadczeń i eksperymentów (91 proc.) Równie wysoko oceniane jest wykorzystanie metody dydaktyki cyfrowej, metod i form pracy bazujących na zespołowym uczeniu się oraz metody projektu edukacyjnego. W stosunku do wszystkich wymienionych nowoczesnych metod edukacji żaden z respondentów nie był przeciwny ich wprowadzaniu.

Ujęcie systemowe

Przedsiębiorcy zwracają uwagę na to, że obecnie szkoły – nawet prywatne – „produkują” bezrobotnych absolwentów, a firmy, aby znaleźć odpowiednich pracowników, same muszą tworzyć klasy lub kierunki

patronackie. Uważają, że dobrze byłoby, gdyby młodzież mogła podczas studiów czy podczas edukacji w szkołach ponadpodstawowych poznawać różne miejsca pracy, różnych pracodawców, zetknąć się z różnymi zawodami.

Wielokrotnie akcentowano też ogromną rolę praktyk szkolnych, które obecnie są zbyt krótkie i nie pozwalają zdobyć odpowiedniego doświadczenia i umiejętności. Podkreślają, że w organizację zajęć praktycznych powinni być zaangażowani sami pracodawcy, ponieważ często szkoły nie mogą zapewnić uczniom odpowiedniego sprzętu czy zaawansowanych rozwiązań przypisanych danej branży, które są niezbędne do wykształcenia samodzielnego pracownika. Uważają, że zwiększyć się powinna liczba godzin praktyk zawodowych i powinny się one odbywać u potencjalnych pracodawców, w realnym środowisku pracy po to, by przyszły absolwent został przygotowany do samodzielnego radzenia sobie w roli zatrudnionego pracownika. Wskazują, że należy odbudować postrzeganie osób, które kończą szkoły zawodowe, jako wykwalifikowanych pracowników.

Wszyscy ankietowani widzą potrzebę zaangażowania się pracodawców w podnoszenie kompetencji pracowniczych. Stanowi to bowiem wymierną korzyść dla firmy, stwarza możliwości jej rozwoju i konkurencyjności na rynku. Potrzebne jest to także ze względu na bardzo dynamiczny rozwój technologii, za którymi współczesna edukacja nie jest w stanie nadążyć. Wielu pracodawców samodzielnie dokształca swoich pracowników organizując dla nich szkolenia wewnętrzne lub korzystają z oferty zewnętrznych instytucji.

Największą przeszkodą, zwłaszcza w branżach wymagających nieustannego aktualizowania wiedzy pracowników, jest kwestia finansów. Ankietowani podkreślają, że dofinansowanie takich szkoleń ze środków publicznych jest konieczne i nieodzowne. System wsparcia może ich zdaniem polegać na wprowadzeniu ulg podatkowych z tytułu inwestowania w podnoszenie kompetencji pracowniczych. W większości firm szkolenia są przeprowadzane i finansowane przez samych przedsiębiorców. Podkreślano, że nie ma wypracowanego modelu szkoleń realizowanych przez instytucje publiczne, który odpowiadałby potrzebom pracodawców.

Część przedsiębiorców podkreśla, że brakuje im zaufania do instytucji publicznych, które powinny wspierać ich w poszukiwaniu pracowników oraz ich dokształcaniu. Przedsiębiorcy, na pytanie jakie instytucje powinny wspierać rozwój kształcenia ustawicznego i w jaki sposób, nie odpowiadali jednoznacznie. Wymieniając instytucje, które według ich wiedzy zajmują się wspieraniem rozwoju kształcenia ustawicznego, nie umieli sprecyzować kto powinien zajmować się koordynacją kształcenia ustawicznego, kto je bezpośrednio prowadzić i czy takie podmioty powinny być powoływane do tego celu. Wśród instytucji najczęściej wskazywanych jako wspierające kształcenie ustawiczne wskazywano urzędy pracy, ale tylko w kontekście placówek zajmujących się wspieraniem bezrobotnych, najczęściej pracowników fizycznych, oferujących nabycie dodatkowych uprawnień.

Pracodawcy uważają, że szkolenia pracowników, przynajmniej w części, powinny być dofinansowane z budżetu państwa oczekując np. wprowadzenia ulgi podatkowej dla firm dokształcających swoich pracowników. Zdaniem ankietowanych, przedsiębiorcy powinni otrzymywać wsparcie finansowe, ale sami decydować o strategii szkoleń we własnej firmie. Warto przytoczyć przykładową wypowiedź w tej sprawie: „[...] to nie ma być jakieś pokrywanie 100 proc. takich wydatków, bo tu po dwóch stronach jest interes. Ale powinna być jakaś ulga, która będzie motywowała pracodawcę do dofinansowania szkoleń pracowników, bo to jest taki zaczyn. Jak wiem, że mam subsydia, to w tym momencie uruchamiam system wsparcia moich pracowników”.

Przedsiębiorcy są bardzo zróżnicowani co do oceny zainteresowania pracowników dokształcaniem się. Twierdzą, że zależy to od sytuacji zawodowej i etapu kariery zawodowej pracownika. Najchętniej szkolą się osoby, które widzą w tym korzyść dla siebie, upatrują możliwość awansu zawodowego, lepszych zarobków lub zmiany miejsca pracy. Szkolenia podejmowane są także przez te osoby, które z racji wykonywanego zawodu muszą przez cały czas być na bieżąco z obowiązującymi przepisami. Pracownicy są bardziej zainteresowani kształceniem zawodowym, jeśli umożliwia im to pracodawca, który także finansuje lub współfinansuje szkolenie.

Ankietowani przedsiębiorcy ostrożnie oceniają potrzebę wzmacniania wpływu nauczycieli, rodziców, uczniów, organów prowadzących, kuratorów oświaty i przedsiębiorców na zakres i formę realizacji treści kształcenia w szkołach. Uogólniając, $\frac{1}{3}$ respondentów zdecydowanie popiera zwiększenie wpływu wymienionych środowisk, $\frac{1}{3}$ waha się, ale ocenia, że jednak tak, i ostanía grupa ankietowanych $\frac{1}{3}$ nie ma zdania lub jest przeciw. Największe poparcie uzyskało wzmocnienie wpływu na funkcjonowanie szkół przez nauczycieli (87 proc. respondentów opowiedziało się za tym rozwiązaniem). Przedsiębiorcy popierają także propozycję zwiększenia wpływu uczniów, rodziców i organów prowadzących na życie szkoły. Uważają natomiast, że kuratoria oświaty nie powinny mieć większych kompetencji w stosunku do organu prowadzącego szkoły. Wręcz odwrotnie uważają, że należy zwiększyć uprawnienia i kompetencje organów prowadzących (wypowiada się za tym rozwiązaniem 77 proc. ankietowanych).

Przedsiębiorcy są bardzo podzieleni w kwestii zwiększania wpływu organów prowadzących na wybór dyrektora placówki oświatowej. Również, w przypadku opinii przedsiębiorców na temat roli związków zawodowych w funkcjonowaniu placówek oświatowych, są one bardzo spolaryzowane. Aż 33 proc. ankietowanych nie ma na ten temat wyrobionej opinii i 24 proc. jest przeciwnych ograniczeniu roli związków zawodowych (w skali całego badania to jeden z najwyższych wskaźników negatywnych opinii), a 43 proc. opowiada się, aby ich wpływ był mniejszy niż obecnie.

Przedsiębiorcy zdecydowanie popierają potrzebę wprowadzenia przejrzystych reguł oceny pracy szkoły i nauczycieli, a także ideę włączania w proces oceniania interesariuszy systemu edukacji (zarówno uczniów, jak i ich rodziców i przedsiębiorców). Uważają, że opinia „klientów szkoły” powinna być podstawą do tego typu oceny. Z tą tezą zgadza się aż 80 proc. respondentów, a zaledwie 4 proc. spośród nich jest przeciwnego zdania). Przedsiębiorcy zauważają, że wyniki egzaminów ósmoklasisty czy też maturalnego nie mogą być jedynym kryterium oceny pracy szkoły i poszukiwać należy także innych elementów oceniania. Takim elementem mogą być badania prowadzone przez podmioty zewnętrzne oraz wewnętrzne analizy wyników kształcenia

(za tymi rozwiązaniami opowiada się 83 proc. ankietowanych, przy braku jakiegokolwiek głosu zdecydowanie przeciwnych). Podobnie wysoka jest skala poparcia dla wprowadzania mechanizmów premiowania finansowego przedszkoli i szkół za wdrożenie i rozwijanie systemów zarządzania jakością.

Ujęcie finansowe

Przedsiębiorcy uważają, że państwo powinno zapewniać w pełni środki na zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw dzieci i młodzieży uczęszczających do przedszkoli i szkół, a w stosunku do osób dorosłych i przedsiębiorców jedynie w części dofinansowywać podejmowane przez nich działania na rzecz rozwoju kompetencji. Tę opinie wyraża aż 78 proc. ankietowanych, a zaledwie 5 proc. jest przeciwnego zdania.

W kwestii łączenia w edukacji środków publicznych i prywatnych, głosy przedsiębiorców są podzielone. Co prawda większość z nich uważa, iż na każdym etapie kształcenia akceptowalne, a wręcz pożądane jest łączenie środków publicznych z środkami prywatnymi lub zasobami przedsiębiorców to jednak blisko $\frac{1}{3}$ ankietowanych nie ma w tej sprawie wyrobnej opinii.

Przedsiębiorcy uważają, że w Polsce wydatki publiczne na edukację i naukę są niewystarczające i zdecydowanie opowiadają się za zwiększaniem poziomu wydatków publicznych na edukację i naukę w Polsce do poziomu średniej krajów najbardziej rozwiniętych (popiera tę propozycję 72 proc. respondentów, a przeciwnego zdania jest zaledwie 4 proc. spośród nich). Równocześnie, choć 51 proc. ankietowanych przedsiębiorców uważa, że aktualna struktura nakładów na rozwój kompetencji powinna w przyszłości zostać zachowana (około 90 proc. stanowią wydatki publiczne, a około 10 proc. pochodzące z zasobów prywatnych i przedsiębiorców) to jednak aż 36 proc. respondentów nie ma w tej sprawie wyrobionej opinii, a 13 proc. uważa tę propozycję za niewłaściwą. Również w kwestii dofinansowania zadań oświatowych przez samorządy oraz zapewnienia przedszkolom i szkołom niepublicznym

środków finansowych identycznych jak szkoły publiczne, ankietowani przedsiębiorcy mają rozbieżne opinie.

Ankietowani przedsiębiorcy zauważają potrzebę podniesienia płac nauczycielskich do poziomu co najmniej średniego wygradzenia w gospodarce narodowej. Dodatkowo bardzo stanowczo podkreślają potrzebę wprowadzenia mechanizmu płacowego dla nauczycieli, w którym część wynagrodzenia otrzymuje się nie za uczenie (zrealizowanie programu nauczania; tematu szkolenia; formy doskonalenia itd.), ale za nauczanie (wystandaryzowane parametry oceny efektywności nauczania). Wysokość wynagrodzeń nauczycieli powinna być mocniej powiązana z jakością ich pracy. Za takim rozwiązaniem opowiada się 77 proc. respondentów i tylko 4 proc. jest przeciwnych.

Z dużym poparciem przedsiębiorców spotykają się propozycje wzmocnienia pracodawców w prowadzeniu działań na rzecz doksztalcania pracowników.

I tak:

- ✕ 74 proc. ankietowanych uważa, że właściwym byłoby wprowadzenie mechanizmu wsparcia finansowego osób fizycznych w formie ulgi w PIT na doksztalcanie, którą można byłoby kumulować w cyklu wieloletnim (przeciwnego zdania było zaledwie 5 respondentów),
- ✕ 73 proc. twierdzi, że właściwym byłoby wprowadzenie mechanizmu wsparcia finansowego przedsiębiorców w formie ulgi w CIT z tytułu prowadzenia doksztalcania pracowników (4 proc. ankietowanych było przeciwnego zdania),
- ✕ 72 proc. zgadza się z propozycją wprowadzenia mechanizmu wsparcia finansowego przedsiębiorców realizujących przedsięwzięcia związane z rozwojem kompetencji pracowników, w formie obniżenia składek na Fundusz Pracy i w to miejsce (zamiast obecnego Krajowego Funduszu Szkoleniowego) wprowadzenie równoważnego odpisu na Fundusz Rozwoju Kompetencji (opinii przeciwnych jest zaledwie 4 proc.),
- ✕ 68 proc. popiera ideę, aby przedsiębiorcy organizujący i finansujący doksztalcanie swoich pracowników powinni zostać zwolnieni z części wpłaty na Fundusz Pracy (przeciwnego zdania było 6 proc. badanych),

- ✗ 64 proc. uważa za zasadne uruchomienie Funduszu Rozwoju Kompetencji, który nie stanowiłby dodatkowego obciążenia pracodawców, a jego środki pochodziłyby między innymi z budżetu państwa, wpłaty pracodawców nierealizujących samodzielnie dokształcania pracowników, spadki, zapisy i darowizny, dochody z działalności gospodarczej (w tym przypadku aż 30 proc. przedsiębiorców odpowiadało „trudno powiedzieć”).

Mocne i słabe strony systemu edukacji – w opinii przedsiębiorców

Przedsiębiorcy zgodnie podkreślali, że największą zaletą polskiej edukacji jest jej powszechność i bezpłatny system kształcenia. Taki model – ich zdaniem – powinien pozostać, przynajmniej do poziomu szkoły ponadpodstawowej. Drugą silną stroną systemu edukacji jest jakość pracy nauczycieli, choć równocześnie wskazywano, że liczba dobrze przez nich ocenianych pedagogów z roku na rok maleje.

Przedsiębiorcy podkreślali, że konieczne jest wypracowanie systemu mierzenia efektów pracy nauczycieli, powiązania ich np. z wynikami na egzaminach, czy odsetkiem uczniów, którzy dostali się na studia. Padły także stwierdzenia, że wynagrodzenie nauczycieli powinno być powiązane z wysokością produktu krajowego brutto, co stanowiłoby dodatkową motywację dla nauczycieli. Wysoko oceniano także bogatą ofertę edukacyjną, stwarzającą szansę na wybór ścieżki rozwoju ucznia dostosowanej do jego możliwości i potrzeb. Wskazywano także, iż bardzo poprawiła się infrastruktura oświatowa przedszkoli, szkół i uczelni. Głównie w zakresie wyposażenia szkół w nowoczesne narzędzia informatyczne, otwieranie laboratoriów przedmiotowych, budowy sal gimnastycznych i boisk sportowych.

Wśród słabych stron znalazły się przede wszystkim kwestie związane z modelem kształcenia, który przedsiębiorcy postrzegają jako nacechowany encyklopedyzmem, przeładowany wiedzą, archaiczny, kładący nacisk na pamięciowe opanowanie tematu, zamiast na umiejętność myślenia i kojarzenia faktów. Zwracali uwagę, że spada jakość kształcenia

zawodowego, za mała jest liczba zajęć praktycznych w porównaniu do zajęć teoretycznych. Podkreślano, że w programach nauczania brak jest elementów dotyczących przedsiębiorczości, czy szerzej gospodarki, wyjaśniania jak ona funkcjonuje. Podnoszono także problem nauczycieli – zbyt małe wynagrodzenia tej grupy zawodowej, brak wsparcia dla nauczycieli, którzy chcą podnosić swoje kwalifikacje (zarówno finansowego jak i merytorycznego), zbyt duża ingerencja w oświatę ze strony rodziców.

Jako słabą stronę oświaty podawano także przykłady niekorzystnych, zdaniem ankietowanych osób, rozwiązań zawartych w Karcie Nauczyciela (najczęściej wysokość pensum). Odrębnym obszarem, którego dotyczą wypowiedzi badanych, jest zewnętrzny kontekst pracy szkoły: ciągłe zmiany i eksperymenty, niedofinansowanie, zamykanie szkół.

Przedsiębiorcy uważają, że idea kształcenia ustawicznego jest zbyt słabo promowana. Uważają, iż zakres kształcenia ustawicznego jest zbyt ograniczony z powodu braku zainteresowania pracowników podnoszeniem swoich kompetencji. Równocześnie jednak przedsiębiorcy przyznają, że także pracodawcy nie są zainteresowani tym, aby ich pracownicy podnosili kompetencje zawodowe w ramach systemu kształcenia ustawicznego. Wskazują, że jakość oferty instytucji oferujących kształcenie ustawiczne nie jest zadowalająca i dostosowana do potrzeb rynku pracy, a także brak jest trwałego, przejrzystego mechanizmu finansowania kształcenia ustawicznego. W tej sytuacji, przedsiębiorcy opowiadają się także za zwiększaniem roli urzędów pracy we wdrażaniu idei kształcenia przez całe życie oraz zwiększeniem roli wyższych uczelni w realizacji programów kształcenia ustawicznego dorosłych. Ponad 2/3 respondentów uważa, że powinno się w większym niż obecnie wymiarze udostępniać infrastrukturę szkół i uczelni na potrzeby doksztalcania dorosłych.

3.5. Synteza badań przeprowadzonych z przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego

Ujęcie programowe

„[...] Polska szkoła za bardzo nastawiona na wiedzę i ta wiedza dominuje wszędzie. I jak się słucha wszystkich ekspertów od edukacji, no to mówią, że trzeba stawiać na kompetencje. Czyli kompetencje to jest wiedza, umiejętności i postawa. I tego w szkołach brakuje... No i taki mamy problem w polskiej szkole, że my uczymy dzieci zamiast dać im możliwość uczenia się”. To przykładowa opinia odzwierciedlająca powszechną ocenę samorządowców, że wiedza, postawy i umiejętności są ze sobą ściśle powiązane i wszystkie muszą ze sobą współgrać. Ich zakres może być różnicowany procentowo na kolejnych szczeblach edukacji, jednak ich korelacja jest niezbędna.

Samorządowcy zwracają uwagę, że w zmianach wprowadzonych w edukacji w przeciągu ostatnich lat zbyt duży nacisk został położony na wiedzę encyklopedyczną, co wymusza uczenie się pamięciowe. Program nauczania jest przeładowany treściami, uczniowie muszą opanowywać bardzo szczegółowe informacje, co przekłada się na ilość czasu poświęcanego nauce także w domu. Ponadto, same treści często nie są dostosowane do możliwości percepcyjnych ucznia na danym etapie, sposób podania wiedzy jest teoretyczny, a co za tym idzie mało interesujący. Jako czynnik determinujący pracę szkoły wskazywano głównie system egzaminów zewnętrznych (egzamin ósmoklasisty i maturalny), co wymusza „uczenie pod testy”, brak czasu niezbędnego na powtarzanie materiału i ugruntowanie wiedzy.

Dominują poglądy, że oprócz kompetencji kluczowych zapisanych w podstawie programowej tj. porozumiewanie się językiem ojczystym, kompetencje matematyczno-przyrodnicze, językowe, informatyczne, współczesna edukacja powinna położyć nacisk na rozwijanie kompetencji miękkich.

Samorządowcy podkreślają, że współczesny świat daje możliwość zdobycia informacji „na wyciągnięcie ręki”, szkoła powinna więc ograniczać pamięciowe przyswajanie na rzecz zdobywania umiejętności praktycznych, umiejętności oceny i logicznej analizy danych. Oceniają „możemy dzieci przygotowywać do egzaminów albo do życia”. Wskazują na konieczność rozwijania kompetencji międzyludzkich, umiejętność: funkcjonowania w środowisku społecznym, budowania relacji koleżeńskich, rodzinnych, osób młodszych z seniorami, znajomość funkcji społecznych, wzajemne odnoszenie się do siebie. Umiejętności te – zdaniem badanych – powinny zostać poszerzone o edukację obywatelską i uczenie postaw gospodarczych.

Wszyscy samorządowcy opowiedzieli się za zmianą podstawy programowej w kierunku jej „odchudzenia”. To koresponduje z odejściem od encyklopedycznej i pamięciowej formy przyswajania wiedzy, zmniejszeniem liczby mało przydatnych pojęć, definicji i reguł na rzecz rozwoju umiejętności.

Podkreślali, że każda kolejna reforma, zamiast ograniczenia treści zawartych w podstawach programowych, powodowała jej „rozdęcie”, wprowadzając coraz większą ilość szczegółów (niechlubnym przykładem jest ostatnia reforma edukacji, w trakcie której 3-letni program gimnazjum przetransferowano do 7 i 8 klasy szkoły podstawowej bez istotnej modyfikacji treści, na czego negatywne skutki zwraca uwagę wielu nauczycieli i rodziców). Taki proces skutkuje brakiem czasu na utrwalenie zdobytej wiedzy oraz zrozumienie i usystematyzowanie wiadomości.

Ankietowani samorządowcy nie mają wątpliwości, że celem działań edukacyjnych powinno być rozwijanie kompetencji, rozumianych jako integralne połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Opinię tę podziela aż 98 proc. respondentów. Podkreślają przy tym, że wśród kompetencji kluczowych dla kształcenia ogólnego mocniej niż dotychczas powinny być akcentowane kompetencje ponadprzedmiotowe, w tym między innymi: kompetencje społeczne (takie jak umiejętność pracy w zespole i kompetencje obywatelskie), kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, wielojęzyczności, kreatywności i krytycznego myślenia oraz umiejętność samodzielnego działania.

Samorządowcy przede wszystkim oczekują, że działania edukacyjne wykształcą u dzieci i młodzieży kompetencje społeczne (aż 96 proc. ankietowanych wskazuje na tego typu potrzebę), kreatywność myślenia i działania (94 proc. pozytywnych opinii w tej sprawie) oraz kompetencje z zakresu przedsiębiorczości (93 proc. pozytywnych opinii). Jednocześnie zwraca uwagę, stosunkowo liczna grupa respondentów (7 proc.), którzy zdecydowanie nie widzą potrzeby rozwijania kompetencji z zakresu wielojęzyczności oraz krytycznego myślenia. Samorządowcy uważają, że każdy program nauczania powinien obowiązkowo wskazywać, w jaki sposób zawarte w nim treści kształcenia służą rozwijaniu kompetencji kluczowych (twierdzi tak aż 95 proc. ankietowanych osób). Bardzo wysoki jest też poziom (96 proc.) poparcia samorządów dla ujmowania w treściach kształcenia szerzej niż dotychczas ważnych kwestii społecznych, gospodarczych, cywilizacyjnych (takich jak np. nierówności społeczne, globalizacja, zmiany klimatyczne).

Samorządowcy opowiadają się bardzo jednoznacznie za tym, aby uczniowie o uzdolnieniach przedmiotowych powinni mieć możliwość uczestniczenia w zróżnicowanych formach zajęć. Aż 49 proc. wypowiada się „zdecydowanie tak” i 34 proc. „raczej tak” na pytanie o to czy zajęcia z danego przedmiotu (przedmiotów) organizowane w szkołach powinny odbywać się w grupach mieszanych wiekowo, dobieranych na podstawie zdiagnozowanego poziomu uzdolnień uczniów. Przeciwnych jest 9 proc. respondentów. Podobnie wysoka jest propozycja organizowania przez szkoły treningów twórczości. Popiera ją 80 proc. ankietowanych, 10 proc. nie ma zdania na ten temat, a 10 proc. jest przeciwnych.

Ankietowani samorządowcy popierają także propozycje dotyczące włączenia w większym stopniu wyższych uczelni w proces wparcia uczniów uzdolnionych. Za prowadzeniem zajęć pozaszkolnych, organizowanych przez uczelnie i instytucje nauki opowiada się 77 proc. respondentów i taka sama jest skala poparcia organizacji zajęć na uczelniach z wybranych przedmiotów przewidzianych na kierunkach studiów.

Ankietowani samorządowcy podkreślają jednocześnie, że należy dążyć do zwiększenia współpracy pomiędzy szkołami wyższymi i szkołami (twierdzi tak 88 proc. respondentów). Uważają również, że infrastruktura

edukacyjna uczelni, ale także szkół podstawowych, ponadpodstawowych, w większym niż dotychczas wymiarze, powinna być wykorzystywana dla celów kształcenia ustawicznego (78 proc. poparcia dla tej propozycji). Zdaniem ankietowanych samorządowców, wdrażaniem idei kształcenia przez całe życie powinny się zajmować także urzędy pracy (79 proc. ankietowanych wyraża poparcie dla tej propozycji, a przeciwnych jest 8 proc.)

Ujęcie systemowe

Opinie ankietowanych były zgodne co do konieczności zwiększenia roli samorządu w realizacji zadań oświatowych. Samorządowcy przekonywali, że rolę państwa winno pozostać tworzenie podstawy programowej, przepisów oświatowych, nadzoru pedagogicznego nad szkołami oraz ustalanie zakresu kompetencji uczniów. Natomiast jednostki samorządu terytorialnego powinny odpowiadać w pełni za tworzenie i organizowanie sieci szkół w zależności od specyfiki i potrzeb lokalnej społeczności.

Wszyscy ankietowani samorządowcy byli zgodni co do konieczności wprowadzenia zmian w organizacji procesu kształcenia, choć część podkreślała, że organizacja zadań nie leży w kompetencjach organu prowadzącego. Samorządowcy podkreślają, że wszystkie zadania, realizowane przez organ prowadzący, podlegające kontroli kuratorium oświaty, muszą mieć zapewnione finansowanie z budżetu państwa i nie mogą obciążać środków własnych gminy. Wielu formułowało postulat wypracowania modelu jednolitego i spójnego podziału kompetencji i zadań organów prowadzących i nadzorujących placówki oświatowe wraz z jasnymi zasadami ich finansowania. Przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego wskazywali na brak konsekwencji we współczesnym modelu edukacji, który ich zdaniem powinien jasno wyznaczać obowiązki poszczególnych organów i wskazywać źródło finansowania wykonywanych przez nie zadań.

Wypracowany w latach 90. model państwowo-samorządowy, w oparciu o który państwo zapewnia tworzenie ram programowych nauczania,

sprawuje nadzór nad oświatą oraz pokrywa finansowo jej funkcjonowanie, w toku wielu wprowadzanych na przestrzeni lat zmian uległ modyfikacjom a kompetencje poszczególnych stron zostały naruszone bądź przesunięte. Samorządowcy podkreślają, że rolą państwa powinno być: pełne finansowanie oświaty w stopniu umożliwiającym realizację wszystkich zadań edukacyjnych, bez przerzucania części kosztów na samorządy, co obecnie ma miejsce; tworzenie podstawy programowej; ustalanie jasnego i jednoznacznego zakresu kompetencji, który powinni opanować uczniowie, a także weryfikacja opanowanych treści, niekoniecznie jednak za pomocą egzaminów. Samorządy powinny być kreatorem lokalnej polityki oświatowej, ich rola winna się sprowadzać do zabezpieczenia kadry, bazy i infrastruktury w ramach otrzymanych środków, adekwatnie do wynikających ze specyfiki poszczególnych placówek potrzeb.

Mocno akcentowany był wątek subwencji oświatowej, która nie pokrywa kosztów funkcjonowania szkół (zwłaszcza mało licznych, w małych miejscowościach i na wsiach) oraz wynagrodzeń nauczycieli i ich pochodnych, na które nie mają wpływu jednostki samorządu terytorialnego ponosząc jednocześnie ich koszty.

Samorządowcy zgodnie zwracali uwagę na konieczność likwidacji bądź poważnych zmian w Karcie Nauczyciela, która ogranicza motywację nauczycieli, jest niesprawiedliwa, budzi opór społeczny i cyt. „jest główną przyczyną złego stanu oświaty”. Wszyscy ankietowani podkreślali, że podobnie jak w każdym innym zawodzie wynagrodzenie nauczycieli powinno być bezpośrednio powiązane z efektami ich pracy (podobnie jak sposób zatrudniania i wypowiedzania umów o pracę). Dodawali także, że obecnie przyjęty system warunkowany Kartą Nauczyciela (uznawaną za regulację archaiczną) w żaden sposób nie docenia nauczycieli aktywnych, nie motywuje do pracy, nie pozwala także egzekwować obowiązków od pedagogów, którzy nie przykładają się do pracy. Akcentują poważny problem dotyczący metod badania jakości pracy nauczycieli, na których w przyszłości miałyby się opierać system wynagrodzeń. Nie wskazane jest oparcie go jedynie na wynikach nauczania uczniów, które mogą być niewystarczające i niemiernodajne. Większość samorządowców podkreślała, że proces oceny jakości pracy

nauczycieli powinien odbywać się w szkołach z uwzględnieniem szerokiego zakresu kompetencji dyrektora.

Ogromnie zróżnicowane są opinie ankietowanych samorządców na temat potrzeby uelastycznienia rozwiązań organizacyjnych stosowanych w procesie kształcenia.

Generalnie opinie te dzielą się niemal po połowie na stronników i przeciwników wprowadzania zmian w dotychczasowej organizacji kształcenia (opinie ankietowanych przedstawiono na wykresie poniżej).

I tak:

- ✕ za odejściem od podziału na klasy według wieku opowiada się 39 proc. ankietowanych, a przeciwnego zdania jest 45 proc.,
- ✕ za odejściem od stałego podziału na oddziały, z możliwością tworzenia grup międzyoddziałowych opowiada się 43 proc. samorządowców i dokładnie tylu samych jest temu przeciwnych,
- ✕ stosunkowo największą skalę akceptacji znajduje propozycja umożliwienia elastycznego regulowania długości jednostki metodycznej, adekwatnie do możliwości psychofizycznych uczniów i realizowanych zadań. W tym przypadku 63 proc. respondentów odpowiada „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, a tylko 22 proc. „raczej nie” lub „zdecydowanie nie”,
- ✕ nawet z pozoru drobna korekta organizacyjna procesu kształcenia, jak poszerzenie zastosowania oceny opisowej wzbudza kontrowersje przedstawicieli samorządów terytorialnych. Co prawda 52 proc. spośród nich opowiada się takim rozwiązaniem, ale przeciwnych jest 24 proc., a „trudno powiedzieć” odpowiada 24 proc. respondentów,
- ✕ za umożliwieniem realizacji zajęć z danego przedmiotu w danym oddziale więcej niż jednemu nauczycielowi opowiedziało się 55 proc. ankietowanych, ale aż 25 proc. nie ma tej sprawie wyrobionego zdania, a 20 proc. jest przeciwnych,
- ✕ doświadczenia z prowadzenia nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpłynęły także zapewne na opinię ankietowanych co do umożliwienia realizacji części zajęć w formie zdalnej (tzw. blended-learning). Stąd 20 proc. jest temu przeciwnych, aż 23 proc. odpowiada „trudno powiedzieć”, a 57 proc. akceptuje tego typu propozycję zmian w procesie kształcenia.

Ankietowani samorządowcy są podzieleni co do zwiększenia wpływu na zakres i formę realizacji treści kształcenia w szkołach: nauczycieli, rodziców, uczniów, organów prowadzących, kuratorów oświaty i przedsiębiorców. W największym stopniu popierają ten postulat w stosunku do nauczycieli. Za zwiększeniem ich roli zdecydowanie opowiada się 58 proc. ankietowanych a kolejne 35 proc. uważa, że raczej tak być powinno. W tej kwestii nie było żadnych głosów zdecydowanie przeciwnych. W przypadku roli uczniów, respondenci generalnie popierają zwiększenie ich wpływu na zakres i formę realizacji treści kształcenia, ale w tej kwestii są rekordowo (w skali całego badania ankietowanego) ostrożni w ocenie. Podobnie ostrożnie podchodzą do postulatu zwiększania roli rodziców. Jeszcze bardziej asekuracyjnie ankietowani podchodzą do projektu zwiększania roli przedsiębiorców. Nie dziwi, że ankietowani proponują zwiększenie wpływu organu prowadzącego na życie szkoły (62 proc. głosów), choć w tej kwestii także liczna grupa nie ma wyrobionego zdania (22 proc.), a zdecydowanie lub raczej przeciwna jest także znaczna grupa – 16 proc.

Pewnym zaskoczeniem, w kontekście powszechnych postulowanych przez środowiska samorządowe wniosków o ograniczenie roli kuratorów oświaty, większość ankietowanych uważa, że ich wpływ na zakres i formę realizacji treści kształcenia w danej szkole powinien być większy niż obecnie. Aż 24 proc. samorządowców opowiada się za tym rozwiązaniem zdecydowanie, a kolejne 35 proc. odpowiada, że raczej powinno się ten wpływ kuratorów zwiększyć. Przeciwnego zdania jest 23 proc. ankietowanych, z tym, że aż 20 proc. wypowiada się, że „raczej nie”. Nie dziwi natomiast, że aż 76 proc. ankietowanych opowiedziało się za zwiększaniem uprawnień organu prowadzącego placówki oświatowe, kosztem kuratorów oświaty (choć zdecydowane za w tej sprawie wypowiedziało tylko 20 proc. ankietowanych). Jeszcze większym poparciem ankietowanych samorządców spotyka się propozycja zwiększenia wpływu organów prowadzących na wybór dyrektora placówki oświatowej. Opowiada się za tym rozwiązaniem aż 76 proc. respondentów. W tym przypadku zastanawia jednak, że pozostaje stosunkowo duża liczba respondentów, którzy są zdania, że aktualna procedura wyboru dyrektora szkoły nie powinna się zmieniać, a przypomnieć

należy, iż obecnie samorządy nie są w stanie samodzielnie decydować kto nim zostanie.

Nie znajduje również znaczącego poparcia postulat zniesienia Karty Nauczyciela. Co prawda opowiada się za nim w większym lub mniejszym stopniu 52 ankietowanych samorządców, ale aż 21 proc. uważa, że raczej nie powinno się tego robić, a 4 proc. jest zdecydowanie temu rozwiązaniu przeciwne. Co piąty ankietowany nie ma w tej sprawie zdania.

Jeszcze bardziej spolaryzowane są opinie samorządowców na temat wprowadzenia obowiązku edukacji przedszkolnej dla dzieci 3-letnich. Zdecydowanie za tym rozwiązaniem opowiada się 15 proc. ankietowanych, podczas gdy przeciwko jest 14 proc. „Raczej tak” odpowiada 29 proc. samorządców, a 30 proc. twierdzi, że „raczej nie”. Niezdecydowanych respondentów było 12 proc.

Samorządowcom zadano także pytanie o rolę związków zawodowych w działaniu placówek oświatowych. Pytano czy nie należy ograniczyć ich roli i w tej kwestii przeważa opinia, że tak (69 proc.), chociaż nie sposób nie zauważyć, że 18 proc. się temu sprzeciwia, a 13 proc. nie ma ten temat wyrobionego zdania. Podobnie jak w sprawie przyszłości Karty Nauczyciela czy też zasad wyboru nauczyciela, ten wynik badania ankietowego odczytać można jako chęć samorządowców do zachowania obecnego *status quo* w tych kwestiach.

Ankietowani podkreślają ogromną rolę nauczycieli w kształceniu dzieci i młodzieży i dlatego postulują o zwiększenie wymogów dla kandydatów do tego zawodu. Podniesienia tych kryteriów domaga się 67 proc. ankietowanych, a 24 proc. jest przeciwnych. Samorządcy nie są natomiast tak zdecydowani co do potrzeby zmiany systemu awansu zawodowego nauczycieli. Za wydłużeniem ścieżki awansu zawodowego nauczycieli zdecydowanie opowiedziało się 47 proc. respondentów, a przeciwnego zdania było 36 proc. ankietowanych.

Ankietowani samorządowcy wypowiadają się też na temat potrzeby oceniania jakości pracy szkoły. Są niemal jednomyślni, w 93 proc. uważają, że powinna o tym decydować opinia „klientów szkoły” (w zależności od wieku i charakteru placówki: dzieci, młodzież, rodzice, przedsiębiorcy), 4 proc. nie ma tej sprawie zdania, „raczej nie” odpowiada 2 proc. ankietowanych, a „zdecydowanie nie” tylko 1 proc. Przy dużych

ułamnościach oceny wyłącznie w oparciu o wyniki egzaminów (ósmoklasisty, maturalne) i olimpiad przedmiotowych, za takim rozwiązaniem opowiedziało się 47 proc. ankietowanych, kolejnych 41 proc. odpowiedziało „raczej tak” i nie było żadnej odpowiedzi nie. Z dużym poparciem spotkała się także propozycja oparcia jakości pracy szkoły o wyniki testów zewnętrznych oraz wewnętrznych badań wyników kształcenia (77 proc. głosów akceptacji dla takiego rozwiązania).

Równie wysoka jest skala poparcia dla propozycji wprowadzenia mechanizmów premiowania finansowego przedszkoli i szkół za wdrożenie i rozwijanie systemów zarządzania jakością (opowiada się za tym rozwiązaniem 88 proc. ankietowanych).

Samorządowcy wypowiadają się też na temat potencjalnych, przyszłych wariantów algorytmu podziału subwencji oświatowej. Spośród trzech możliwości: w oparciu o liczbę uczniów, liczbę oddziałów czy też w oparciu o system mieszany uwzględniający w części liczbę uczniów i w części liczbę oddziałów, ten ostatni uzyskał największe poparcie ankietowanych. Opowiada się za nim 62 proc. ankietowanych, a drugi w kolejności wyboru osób ankietowanych byłoby dotychczasowy algorytm opierający się na liczbie uczniów (poparcie 57 proc.) Najniższe poparcie uzyskał wariant naliczania subwencji na podstawie wyłącznie liczby oddziałów. Byłby on do przyjęcia tylko przez 45 proc. ankietowanych. Równocześnie jednak, ankietowani uważają, że zróżnicowanie sytuacji samorządów terytorialnych w realizacji zadań oświatowych uwzględniane powinno być w subwencji wyrównawczej, obejmującej wszystkie zadania samorządów, nie tylko oświatowe (popiera tę propozycję 83 proc. ankietowanych).

Samorządowcy uważają także, że konieczne jest wprowadzenie przejrzystych standardów oświatowych, w tym także finansowych. Oczekuje tego aż 89 proc. respondentów. Wskazują przy tym, że dobrym źródłem pokrycia wydatków oświatowych mogłyby być zwiększenia udziału w podatku dochodowym od osób fizycznych. Dziś połowa podatku dochodowego od osób fizycznych trafia do samorządów terytorialnych. Pozostałą część PIT powinno się przekazać do samorządów, na realizację zadań z zakresu edukacji uważa 77 proc. ankietowanych, a przeciwnego zdania jest zaledwie 7 proc. Równocześnie uważają, że

jeśli samorząd realizuje zadania oświatowe powyżej ustalonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej minimalnego standardu, powinien samodzielnie ponosić koszty tego wyższego poziomu usług (opowiada się a tym 69 proc. respondentów).

Ankietowani samorządowcy odnieśli się także do kwestii finansowania przedszkoli i szkół niepublicznych. 61 proc. opowiada się za tym, aby przedszkola i szkoły niepubliczne miały zagwarantowane środki finansowe identyczne jak szkoły publiczne, a 24 proc. jest przeciwnego zdania.

Ujęcie finansowe

W wypowiedziach ankietowanych przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego wielokrotnie akcentowany był problem niedoszacowania oświaty i nieodpowiedniego jej finansowania (na samorządach spoczywa utrzymanie oddziałów, mimo bardzo małej liczby uczniów w klasach, utrzymanie niewielkich szkół, które są często jedynym ośrodkiem życia społecznego na wsiach, a także zabezpieczanie środków na wynagrodzenia nauczycieli, co stanowi największy wydatek) oraz pilnej potrzeby stworzenia modelu, w którym zostaną jasno określone zadania i kompetencje wraz z rozsądnymi zasadami finansowania. Samorządowcy zgodnie oceniają, że bezpłatny i powszechny dostęp do edukacji zagwarantowany dziś przez Konstytucję musi zostać utrzymany.

Według nich, na każdym poziomie kształcenia powinna istnieć możliwość korzystania z oświaty w ramach środków publicznych, w innym wypadku ogromna rzesza społeczeństwa zostałaby wykluczona z systemu edukacji powodując powstanie enklaw ludzi elitarnych i wykluczonych, co stoi w sprzeczności z ideą rozwoju społeczeństwa nowoczesnego w Europie.

Większość samorządców doceniała także możliwość dobrowolnego korzystania ze szkolnictwa finansowanego ze środków prywatnych, głównie na poziomie szkół ponadpodstawowej.

Jeśli chodzi o możliwość opłacania przez rodziców zajęć dodatkowych podnoszących kompetencje techniczne czy językowe, zdania

wypowiadających się były podzielone. Część dopuszczała istniejącą obecnie możliwość skorzystania z prywatnej oferty w tym zakresie, część przekonywała, że w ten sposób sankcjonowana zostaje prywatyzacja ogromnej części aktywizacji oświatowej, która de facto powinna być zapewniona (jako zajęcia dodatkowe) przez system motywowania i wynagradzania nauczycieli.

Brak zbieżności opinii daje się zauważyć w odpowiedziach dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego. Studia wyższe, zwłaszcza na kierunkach lukratywnych powinny – zdaniem przedstawicieli samorządów terytorialnych – być współfinansowane ze środków prywatnych. Powinno się także stworzyć system stypendiów/ pożyczek studenckich, których świadczeniodawcą byłby nie tylko budżet państwa, ale firmy czy instytucje planujące zatrudnić w przyszłości danego studenta. Samorządowcy zgodnie podkreślali, że podobnie jak w każdym innym zawodzie wynagrodzenie nauczycieli powinno być bezpośrednio powiązane z efektami ich pracy (podobnie jak sposób zatrudniania i wypowiedzania umów o pracę).

Dodawali także, że obecnie przyjęty system warunkowany Kartą Nauczyciela w żaden sposób nie docenia nauczycieli aktywnych, nie motywuje do pracy, nie pozwala także egzekwować obowiązków od pedagogów, którzy nie przykładają się do pracy. Akcentują poważny problem dotyczący metod badania jakości pracy nauczycieli, na których w przyszłości miałby się opierać system wynagrodzeń. Nie wskazane jest oparcie go jedynie na wynikach nauczania uczniów, które mogą być niewystarczające i niemiarodajne. Większość samorządowców podkreślała, że proces oceny jakości pracy nauczycieli powinien odbywać się w szkołach z uwzględnieniem szerokiego zakresu kompetencji dyrektora.

Samorządowcy zgadzają się, że płace nauczycieli powinny być wyższe niż obecnie i osiągnąć poziom co najmniej średniego wygradzenia w gospodarce narodowej. Popiera ten wniosek 87 proc. ankietowanych, a przeciwnego zdania jest zaledwie 7 proc. ankietowanych. Sporym zaskoczeniem jest natomiast skala poparcia samorządowców dla ustalania wysokości wynagrodzeń nauczycielskich w wyniku uzgodnień pomiędzy resortem edukacji, a ogólnopolskimi związkami zawodowymi

nauczycieli (co oznacza, że bez udziału samych samorządów, które potem obarczone są konsekwencjami finansowymi tych uzgodnień). Dotychczasowy system popiera zdecydowanie 15 proc. ankietowanych, ale kolejnych 61 proc. uważa, że raczej tak być powinno w przyszłości. Zdecydowanie przeciw jest 4 proc. ankietowanych, a „raczej nie” odpowiada 5 proc. samorządowców.

Ankietowani samorządowcy aż w 90 proc. uważają, że wynagrodzenia nauczycieli powinny być płacone w całości z budżetu państwa, poprzez dotację celową dla samorządów terytorialnych (przeciwnego zdania jest tylko 3 proc. ankietowanych). Opinia ta wynika zapewne z faktu, że obecnie przekazywane samorządom środki w formie subwencji nie pokrywają w wielu przypadkach nawet kosztów płac nauczycielskich, a każda kolejna podwyżka zwiększała skalę luki w finansowaniu zadań oświatowych realizowanych przez gminy, powiaty i województwa. Dlatego zapewne brak wiary samorządowców, że możliwe będzie pokrywanie wszystkich wydatków płacowych właśnie z subwencji. Aż 46 proc. ankietowanych nie ma w tej sprawie zdania albo jest przeciwnych.

Najbardziej zróżnicowane są natomiast opinie co do wariantu finansowania wynagrodzeń nauczycielskich w całości ze środków własnych samorządów terytorialnych. Bardzo wysoki jest natomiast stopień poparcia dla propozycji wprowadzenia mechanizmu płacowego dla nauczycieli, w którym część wynagrodzenia otrzymuje się nie za uczenie (zrealizowanie programu nauczania; tematu szkolenia; formy doskonalenia itd.), ale za nauczanie (wystandaryzowane parametry oceny efektywności nauczania). Popiera tę propozycję aż 81 proc. ankietowanych samorządowców, a „raczej nie” odpowiada tylko 1 proc.

Samorządowcy uważają, że w Polsce wydatki publiczne na edukację i naukę nie są wystarczające. Łącznie 57 proc. ankietowanych twierdzi, że są zbyt niskie. W ogromnej większości (93 proc.) używają, że powinny one osiągnąć na przestrzeni 2–3 lat poziom średniej krajów najbardziej rozwiniętych. Zdecydowanie przeważają także opinie, że aktualna struktura nakładów na rozwój kompetencji powinna w przyszłości zostać zachowana, co oznacza, że około 90 proc. stanowią wśród nich wydatki publiczne, a około 10 proc. pochodzi z zasobów prywatnych

i przedsiębiorców. Za takimi proporcjami opowiada się 68 proc. ankietowanych.

Samorządowcy uważają, że w myśl zasady, mój osobisty potencjał – mój osobisty interes, na każdym etapie kształcenia akceptowalne, a wręcz pożądane jest łączenie środków publicznych ze środkami prywatnymi lub zasobami przedsiębiorców. Zdecydowanie opowiada się za tym 27 proc. respondentów, a kolejne 57 proc. twierdzi, że raczej tak. Odmiennego zdania jest jedynie 4 proc. ankietowanych.

Respondenci uważają, że państwo, powinno zapewniać w pełni środki na zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw dzieci i młodzieży uczęszczających do przedszkoli i szkół, a w stosunku do osób dorosłych i przedsiębiorców jedynie w części dofinansowywać podejmowane przez nich działania na rzecz rozwoju kompetencji. Za tym rozwiązaniem opowiada się aż 82 proc. ankietowanych.

Mocne i słabe strony edukacji

Niemal wszyscy ankietowani wskazywali, że najmocniejszą stroną polskiej edukacji jest jej powszechność, finansowanie ze środków publicznych oraz zrównoważony dostęp do szkół i przedszkoli.

Kolejnym plusem jest bardzo dobra baza lokalowa, wyposażenie klas, pracowni, infrastruktura sportowa.

Samorządowcy podkreślali również wagę wysokiego poziomu kadr w systemie oświaty, odpowiednie wykształcenie nauczycieli, ich zaangażowanie oraz chęć podnoszenia kwalifikacji. Warto też podkreślić, że wśród mocnych stron edukacji, wielu ankietowanych wskazywało na otwartość i kreatywność dzieci i młodzieży.

Jako najsłabszą stronę edukacji, ankietowani samorządowcy wskazali politykę oświatową państwa (brak jednoznacznych i jednolitych przepisów oświatowych, brak stabilizacji, nakładanie nowych zadań na samorządy bez zapewnienia im finansowania). Koresponduje z tym także nieprzewidywalność i brak wyrazistego kierunku, w jakim podąża polska edukacja. Częste zmiany systemowe, słabo przygotowane i nieprzemyślane reformy wpływają na jakość kształcenia i ocenę polskiej edukacji.

Kolejną słabą stroną są programy nauczania, na co składają się: zbyt duży nacisk na wiedzę encyklopedyczną, zbyt obszerna podstawa programowa, brak korespondencji pomiędzy programem nauczania a wymaganiami współczesności (brak czasu na kształtowanie kompetencji społecznych, aktywności obywatelskich, słabe przygotowanie do potrzeb rynku pracy). Wiele zastrzeżeń budzą też: sposób oceny pracy ucznia (brak odpowiedniej motywacji, tzw. szufladkowanie, nadmierna krytyka, brak nagradzania samodzielnego myślenia, a co za tym idzie utrwalanie gotowych schematów myślenia) i niewłaściwy sposób finansowania poszczególnych zadań oświatowych.

3.6. Synteza badań przeprowadzonych wśród przedstawicieli otoczenia edukacji

Ujęcie programowe

Respondenci zasadniczo byli zgodni, że celem edukacji jest realizacja łącznie wszystkich trzech zadań, o które zostali zapytani w badaniu tj. przekazywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności i rozwijanie postaw. Edukacja powinna łączyć wszystkie powyższe komponenty z zachowaniem równowagi. Uczestnicy badania podkreślali, że obecnie istotne jest zmniejszanie znaczenia przekazywania wiedzy teoretycznej na rzecz rozwijania umiejętności potrzebnych w życiu dorosłym, umożliwiających uczniom dobre funkcjonowanie nie tylko w obszarze zawodowym, ale także społecznym, gospodarczym i kulturalnym.

Wśród kompetencji priorytetowych dla edukacji, respondenci wskazywali przede wszystkim kompetencje zgodne z katalogiem kompetencji kluczowych określonych w Zaleceniach Unii Europejskiej. Uczestnicy badania podkreślali, że szkoła powinna przygotować uczniów do funkcjonowania w dalszym życiu oraz umożliwić osobom uczącym się podejmowanie w przyszłości wyzwań. Wskazywano m.in. na zdolność krytycznego myślenia, umiejętności analizowania i rozwiązywania problemów, liderstwo, komunikację i współpracę, asertywność,

umiejętność samodzielnego myślenia i znajdowania informacji, a także odpowiedzialność, kompetencje obywatelskie i umiejętność adaptacji. Podkreślono też, że warto zawęzić liczbę kompetencji, stanowiących priorytet dla systemu edukacji, bowiem zbyt duże rozdrobnienie, utrudnia ich realizację.

Większość respondentów za najważniejszą i podstawową zmianę, jaka powinna nastąpić w zakresie edukacji w Polsce, uważa konieczność przeformułowania całościowego podejścia do edukacji. Chodzi tu o zmianę filozofii myślenia o edukacji, tak by paradygmat edukacji był zgodny z aktualną wiedzą o procesach uczenia się. Zdaniem badanych szkoła powinna zmienić swoje podejście względem ucznia, odejść od modelu transmisyjnego, na rzecz relacyjnego – stawiającego ucznia w centrum zainteresowania. Istotne jest, by szkoła ograniczyła kontrolę wobec uczniów, na rzecz zaufania i pobudzania motywacji wewnętrznej. Zadaniem szkoły powinno być aktywizowanie ucznia i wzmacnianie jego poczucia odpowiedzialności.

Inną, równie ważną kwestią wymienianą przez większość respondentów jest zmiana podstawy programowej w kontekście zwiększenia roli kompetencji. Badani dostrzegają potrzebę zmiany podejścia z teoretycznego na bardziej praktyczne. Przedstawiciele otoczenia edukacji wskazali na konieczność operacjonalizacji celów ogólnych podstawy programowej, w szczególności w zakresie kształtowania kompetencji, zdaniem respondentów niezbędne jest wprowadzenie konkretnych zapisów, w jaki sposób kompetencje powinny być realizowane i jak oceniane. Dodatkowo postulowano ograniczenie zawartości podstawy programowej, bowiem zbyt duża liczba treści (w tym przede wszystkim w obszarze wiedzy teoretycznej) uniemożliwia swobodne podejście do przedmiotu i budzi obawy niezrealizowania podstawy (a tym samym nieodpowiednie przygotowanie uczniów do egzaminu). Zdaniem respondentów warto w podstawie programowej uwzględnić w większym zakresie zagadnienia związane z bieżącymi problemami społecznymi i przyrodniczymi.

Równolegle uczestnicy badania wskazują na pewną elastyczność, jaką daje podstawa programowa w kształtowaniu indywidulanych programów oraz opowiadają się za koniecznością szerokiej dyskusji na temat

edukacji, której rolą byłoby uświadomienie nauczycieli, że mogą odejść od rutyny i zacząć pracować inaczej

Ujęcie systemowe

W kontekście organizacji procesu kształcenia przedstawiciele otoczenia edukacji dostrzegają konieczność wprowadzenia zmian w systemie oceniania uczniów, w tym przede wszystkim uelastycznienie zapisów w tym zakresie oraz zdecydowane zmniejszenie znaczenia ocen cyfrowych na rzecz zwiększenia roli ocen opisowych. Zdaniem badanych głównym celem oceniania powinna być informacja zwrotna dla uczniów na temat ich postępów.

Drugą ważną kwestią, związaną częściowo również z systemem oceniania, jest bardzo duże znaczenie egzaminów zewnętrznych, co sprawia, że „wpadamy w pułapkę uczenia pod egzaminy”. Przedstawiciele otoczenia edukacji rekomendują zmniejszenie wagi egzaminów i jednocześnie poszerzenie spektrum ich oceny. Zakres badań egzaminacyjnych powinien uwzględniać nie tylko zdobytą wiedzę, ale również kompetencje, które w obecnym systemie egzaminacyjnym są całkowicie pomijane.

W zakresie zmian organizacyjnych respondenci proponują także wprowadzenie nowych, bardziej urozmaiconych metod kształcenia, lepiej dostosowanych do współczesnego świata, w tym przede wszystkim tych, nastawionych na kwestie praktyczne oraz pomagających rozwijać kompetencje kluczowe np. nauczanie przez projekty, praca w grupach, nauczanie interdyscyplinarne, wyjazdy, zajęcia w terenie, podjęcie współpracy z biznesem (w tym realizacja praktyk) oraz angażowanie nauczycieli akademickich do pracy na niższych szczeblach. Zdaniem badanych należałoby zmienić metodykę nauczania z transmisyjnej na aktywizującą, w taki sposób, by uczniowie samodzielnie szukali rozwiązań np. poprzez eksperymentowanie i stawianie pytań. Wśród propozycji pojawiły się także pomysły związane ze zmianą organizacji przestrzeni szkolnej, długością jednostki lekcyjnej, a także liczebnością uczniów.

Jak wskazują przedstawiciele otoczenia edukacji wiele z problemów dzisiejszej edukacji wynika ze sposobu kształcenia nauczycieli. Uczestnicy badania wskazują na ogromną rolę, jaką mają do spełnienia nauczyciele i zauważają brak przygotowania nauczycieli do pełnienia swojej funkcji. Zdaniem respondentów przygotowanie nauczycieli do zawodu wymaga radykalnych zmian. Obecnie ogranicza się w dużej mierze do kwestii teoretycznych, nauczyciele podejmują zawód bez praktycznego przygotowania, co utrudnia odnalezienie się młodych ludzi w zawodzie. W większości nauczyciele (bez względu na staż) nie posiadają też wystarczającej wiedzy na temat aktualnych procesów uczenia się oraz metodyki i wykorzystania nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych. Ponadto zdaniem badanych bardzo istotne jest także podniesienie rangi zawodu nauczyciela oraz zwiększenie autonomii nauczyciela w realizacji własnych pomysłów w zakresie programu nauczania.

Drugim ważnym aspektem, również związanym z kapitałem ludzkim, jest kwestia zarządzania placówką i wzmocnienie roli dyrektora. Badani rekomendują nadanie dyrektorowi funkcji lidera szkoły (a nawet całej społeczności), przekazanie funkcji zarządczych oraz stworzenie przestrzeni do działania i dostarczenie narzędzi, które umożliwiłyby mu dbanie o jakość nauczania, a nie wyłącznie ograniczenie się do nadzoru nad sprawami formalno-organizacyjnymi. Przedstawiciele otoczenia edukacji są przekonani, że funkcjonowanie danej placówki, w dużej mierze zależy od stylu zarządzania dyrektora.

Kontynuując powyższy wątek respondenci wskazali także na zmiany systemowe, które są konieczne dla poprawy jakości edukacji. W tym kontekście dostrzegają przede wszystkim konieczność odbiurokratyzowania i odpolitycznienia edukacji. Zdaniem badanych niezbędne jest wieloletnie planowanie edukacji, rekomendują tu przede wszystkim opracowanie apolitycznej (ponadpartyjnej) strategii działań w edukacji. A co za tym idzie, w opinii uczestników badania, kluczowa jest wspomniana już autonomia systemu edukacji, która umożliwiłaby zwiększenie roli nauczycieli i dyrektorów w podejmowaniu decyzji. Nawiązując do powyższego respondenci podkreślali również, że zmiany wymaga także rola kuratoriów z nadzorujących na wspierające.

Wielu z respondentów opowiedziało się też za decentralizacją systemu edukacji, w tym za zwiększeniem roli samorządów, w myśl zasady pomocniczości (bliżej obywateli i uczniów). Proponowano, aby samorządy poza finansowaniem edukacji, miały również wpływ na jej jakość i decyzje w zakresie programowym. Rekomendowano też powiązanie subwencji z jakością nauczania, jednak w tym kontekście konieczna byłaby także zmiana sposobu ewaluacji jakości kształcenia, która nie ograniczałaby się wyłącznie do wyników egzaminów.

Respondenci zapytani zostali także o rolę organizacji pozarządowych i ruchów oddolnych we wprowadzaniu zmian w zakresie poprawy jakości w systemie edukacji. Większość z badanych była zgodna, że działania te są bardzo ważne (zwłaszcza w obszarze debaty publicznej, zwiększania świadomości nauczycieli i obywateli, wdrażania nowego paradygmatu edukacji i zmiany postaw), ale niewystarczające i muszą iść w parze ze zmianami odgórnymi, realizowanymi przez władze państwowe.

4. Kierunkowe założenia reformy polityki edukacyjnej w Polsce

4.1. Założenia horyzontalne

Cel strategiczny 1. Zapewnienie sprawnego i efektywnego wsparcia kształtowania kompetencji przyszłości poprzez opracowanie i wdrożenie nowoczesnego modelu prawnoinstytucjonalnego

Kierunki działań:

1. **Opracowanie Kodeksu oświatowego**, będącego jednolitym aktem prawnym kodyfikującym przepisy oświatowe i zapewniającym jasne i czytelne fundamenty dla sprawnego zarządzania systemem oświatowym.

Należy rozważyć w dłuższej perspektywie, na gruncie dokonanego połączenia resortowego, skodyfikowanie szeroko rozumianych przepisów prawa oświatowego w postaci np. Kodeksu oświatowego, który zawierałby wszystkie przepisy dotyczące funkcjonowania szkolnictwa, opierając się na spójnej wizji modelu polityki publicznej. Działanie takie wykorzystać należy również do przeprowadzenia modernizacji Karty Nauczyciela – wymaga to otwartego dialogu ze środowiskiem nauczycielskim, który jednocześnie będzie szerszą dyskusją o kształcie polskiej oświaty. Rozwiązanie takie powinno być wprowadzone w sposób modelowy, w pełni transparentny. Założenia powinny

zostać przedstawione na szerokich konsultacjach społecznych, uwzględniać uwagi i koncepcje środowiska, kolejne etapy legislacyjne powinny być tak prowadzone, by dawały pełną jawność procedury, z odpowiednio zaplanowanym czasem na uchwalenie zmian, by zapewnić ich najwyższą jakość. Proces legislacyjny powinien zostać zwieńczony taką implementacją przepisów, która nie będzie budziła wątpliwości osób je stosujących. Powinny zostać powołane zespoły eksperckie, które dokonają przeszkoleń w zakresie stosowania przepisów i będą na bieżąco prowadzić ewaluację wprowadzania przyjętych założeń i spójności w skali kraju.

2. Modernizacja logiki i struktury działania jednolitego resortu odpowiedzialnego za całość systemu kształtowania kompetencji Polaków

W 2020 r. doszło do połączenia resortów odpowiedzialnych za edukację w Polsce – powstało Ministerstwo Edukacji i Nauki – i należy to ocenić jako krok w dobrą stronę. Połączenie to ciągle jednak ma charakter bardziej nadzorczy (jeden minister), a nie realny. Brak jest widocznych działań o charakterze integrującym, brak jest przedstawienia jednolitej polityki oświatowej. Co więcej, zreformowany resort winien przejąć całość kompetencji dotyczących także kształcenia ustawicznego, wzmacniając funkcje planowania strategicznego (np. określenie kluczowych rodzajów wiedzy, która powinna podlegać transferowi, określenie kanałów przepływu), modelowania finansowego i pełnego wykorzystywania zasobów. Alternatywą tego rozwiązania jest wypracowanie koncepcji wpisania w polski system edukacji silnie umocowanej instytucji międzyresortowej, będącej swoistym instytutem myśli edukacyjnej. Zadaniem takiej instytucji byłoby planowanie spójnej wizji koncepcji kształcenia przez całe życie, w tym wszystkich etapów edukacji formalnej, określanie efektów kształcenia oraz ewaluacja systemu. Powinna być ona także nastawiona na wymianę doświadczeń z innymi krajami, zlecanie badań i wprowadzanie nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych.

3. Zapewnienie większej autonomii placówek oświatowych oraz organów prowadzących, włączając w to kwestie programowe

Dojrzałe, osiągające sukcesy systemy edukacji oparte są na zaufaniu. Oddając część odpowiedzialności za prowadzenie jednostki zarządzającym szkołom i gronu pedagogicznemu zakładamy, że będą oni w stanie ją udźwignąć i zrealizują swoje zadania zgodnie z oczekiwaniami. Jednocześnie powinniśmy dążyć do budowania relacji szkoły i innych instytucji na zasadzie współpracy i wzajemnego poszanowania swoich ról. Celem powinno być budowanie systemu, w którym decydenci w sposób jasny komunikują oczekiwania wobec instytucji (zarówno samorządów, jak i placówek oświatowych), ale wybór drogi do spełniania tych oczekiwań pozostawia się społecznościom lokalnym – czy to samorządowym czy szkolnym. Bardzo pomocne zwiększaniu autonomii placówek jest budowanie równoległe transparentnego systemu finansowania i podejmowania decyzji. Taki system, oparty na wzajemnym zaufaniu będzie stanowił podstawę do tworzenia nowoczesnej, innowacyjnej szkoły. Przyjmując, że model zdecentralizowany, oparty na zasadzie pomocniczości jest właściwym kierunkiem rozwoju państwa, należy rozważyć wzmocnienie poziomu zarządzania szkołami przez jednostki samorządu terytorialnego, przekazując odpowiedzialność za kwestie programowe i jakość kształcenia, ze zwróceniem uwagi na funkcje monitorowania jakości przez np. system ewaluacji placówek oświatowych, w ramach krajowej (lub regionalnej) jednostki ewaluacyjnej. Przy tej okazji należałoby także zastanowić się nad samym modelem nadzoru pedagogicznego i skierowaniem go na dawanie wsparcia nauczycielom i dyrektorom, zamiast dominującej obecnie kontroli.

Jeśli celem jest budowa trwałej zmiany systemu edukacji, to niezbędne jest jej projektowanie, nie tylko na etapie założeń, ale także na etapie wdrożenia i funkcjonowania w praktyce. Należy wdrażać ją jednolicie w całym kraju, zgodnie z założeniami, by osoby zainteresowane wiedziały co i jak mają robić, by normy prawne były zrozumiałe,

a system zapewniał dostęp do osób, które pomogą w ich implementacji. Na etapie funkcjonowania nowych założeń należy podjąć działania na rzecz badania, czy występują niezamierzone skutki wprowadzania zmian, co zrobić by ich uniknąć, a także jak sprawić by system był wciąż udoskonalany. Metodą do osiągnięcia tego celu jest stała ewaluacja systemu. Odpowiedzialna za nią powinna być specjalnie do tego celu powołana jednostka państwowa, której obecnie w naszym systemie nie ma. Należy zatem rozważyć powołanie takiej jednostki, której celem działania byłaby ewaluacja systemu i podejmowanie działań na rzecz ciągłej jego poprawy.

Cel strategiczny 2. Zwiększenie nakładów na edukację do poziomu co najmniej średniej w Unii Europejskiej i w krajach OECD

Kierunki działań:

1. Zapewnienie w budżecie państwa środków gwarantujących wysoką jakość oświaty w zmieniających się uwarunkowaniach cywilizacyjnych, społecznych, gospodarczych i demograficznych

W Polsce wydatki publiczne na edukację i naukę (odnoszone do PKB) są niższe niż średnia Unii Europejskiej i krajów OECD. W ostatnich latach różnica w przypadku wydatków na edukację wynosiła 0,2–0,7 proc. PKB, zaś w przypadku wydatków na naukę 0,1–0,2 proc. PKB. Tymczasem liczne międzynarodowe badania pokazują istotny związek między wysokością nakładów na edukację dzieci i młodzieży, ujmowanych jako procent PKB a efektami osiąganymi przez uczniów. Wykazano między innymi silny związek wysokości nakładów z wynikami uzyskiwanymi przez uczniów w testach wiedzy i umiejętności, w szczególności z zakresu czytania, matematyki, przyrody.

Wymogiem niezbędnym dla zagwarantowania wysokiej jakości edukacji i zachowania konkurencyjności polskiej gospodarki i wzmacniania kapitału społecznego jest zapewnienie na ten cel

odpowiednich środków finansowych w budżecie państwa. Dla zagwarantowania zrównoważonego rozwoju lokalnych i regionalnych wspólnot mieszkańców, rekomenduje się działanie władz państwowych i samorządowych w kierunku stworzenia równych szans edukacyjnych w oparciu o jednakowy dostęp do zasobów oraz podobny standard nakładów dla wszystkich placówek działających w systemie rozwoju kompetencji.

Rekomenduje się więc, aby wydatki publiczne na edukację osiągnęły w Polsce na przestrzeni 2–3 lat poziom średniej krajów najbardziej rozwiniętych, a potem wciąż rosły. Zadanie to jest realne, ze względu na stosunkowo niewielki dystans, jaki dzieli w tym zakresie Polskę od np. średnich nakładów w krajach Unii Europejskiej lub krajach OECD.

Z pewnością dla wsparcia rozwoju kompetencji należy wykorzystywać środki unijne. Nie mogą one jednak zastąpić lub ograniczać wysokości nakładów z budżetu państwa przeznaczonych na realizację tego celu. Środki unijne powinny stanowić wartość dodaną, być ważnym, dodatkowym źródłem finansowania nowego modelu działań ukierunkowanych na rozwój wiedzy, umiejętności i postaw. Sam wzrost nakładów na placówki edukacyjne nie doprowadzi do znaczącego podniesienia jakości edukacji. Zwiększanie nakładów na edukację powinno być powiązane z poprawą zarządzania placówek oświatowych. Celowe wydaje się wdrożenie i rozwijanie w szkołach takiego systemu zarządzania jakością, który prowadzi do ciągłego polepszania ich pracy i tym samym umożliwi we własnym zakresie rozwój placówek.

2. Zagwarantowanie jednostkom samorządu terytorialnego dochodów na realizację zadań własnych i zadań zleconych adekwatnych do zakresu tych zadań

Część oświatowa subwencji ogólnej kierowanej do jednostek samorządu terytorialnego nie pokrywa wszystkich wydatków gmin, powiatów i województw na oświatę i wychowanie. W efekcie samorządy muszą finansować część kosztów z własnego budżetu. Co ważne, z roku na rok rośnie dysproporcja pomiędzy wysokością

subwencji oświatowej, a wydatkami samorządów na oświatę. Nie sprawdza się mechanizm polegający na tym, że łączna kwota subwencji jest kalkulowana w oparciu o populację uczniów. Malejąca liczebność oddziałów oraz odniesienie subwencji tylko do kwoty na ucznia (z pominięciem ilości oddziałów) jest najsłabszym punktem obecnego podziału subwencji oświatowej. Coraz mniej liczne oddziały nie oznaczają, że nauczycielom można wypłacać mniejsze wynagrodzenie. Samorządy nie mogą autonomicznie kształtować efektywnej sieci szkolnej i liczby oddziałów ze względu na brak zgody kuratora oświaty, często blokującego uzasadnione lokalnie propozycje gmin, powiatów i województw. Wysokość subwencji przyznawanej samorządom wynika z liczby uczniów, podczas gdy wysokość kosztów ponoszonych przez samorząd wynika z liczby oddziałów (co przekłada się na liczbę etatów zatrudnianych nauczycieli). Spadek liczby uczniów przedkłada się na coraz niższą subwencję na sfinansowanie coraz mniej licznych oddziałów. Nawet rosnący standard finansowy nie niweluje tego spadku. System dystrybucji środków pochodzących z części oświatowej subwencji ogólnej wymaga rewizji – przede wszystkim przez analizę i modyfikację kalkulowania łącznej wysokości subwencji oświatowej oraz jej powiązanie z rzeczywistymi wydatkami samorządów.

Rekomenduje się zatem udoskonalenie zasad finansowania zadań oświatowych realizowanych przez jednostki samorządu terytorialnego, w tym pełniejsze określenie powszechnie obowiązujących standardów edukacyjnych wraz z oszacowaniem ich kosztów. Wartym usankcjonowania jest również objęcie subwencją oświatową finansowanie wychowania przedszkolnego sześciolatków.

3. Uruchomienie programów wspierających podmioty wykonujące zadania publiczne z zakresu edukacji dzieci i młodzieży oraz kształcenia dorosłych oświaty w rozbudowie i modernizacji infrastruktury, przede wszystkim informatycznej

Mimo ogromnego postępu w tworzeniu nowoczesnej infrastruktury w obszarze edukacji, w dalszym ciągu sporym problemem jest brak odpowiedniego zaplecza technicznego szkół, uczelni i innych

placówek edukacyjnych. Stanowić to może poważną barierę dla utworzenia nowoczesnego systemu rozwoju kompetencji dzieci, młodzieży i osób dorosłych, odpowiadającego na wyzwania wynikające z dynamicznych zmian cywilizacyjnych.

Rekomenduje się kontynuowanie już funkcjonujących oraz uruchamianie nowych programów krajowych i regionalnych, finansowanych z środków budżetu państwa i środków unijnych, których celem jest wspieranie projektów infrastrukturalnych, ukierunkowanych na: wspieranie rozwoju najmłodszych dzieci, poprawę jakości i efektywności procesu edukacji, rozszerzenie oferty kształcenia dorosłych, dążenie do efektywniejszego wykorzystania bazy szkół i uczelni oraz rozwój umiejętności wykorzystania kompetencji cyfrowych w życiu prywatnym i zawodowym. Należy zauważyć, że proponowane rozwiązanie może się wiązać z wykonywaniem prac budowlanych czy też remontowych, wyposażeniem szkół i uczelni w nowoczesne pomoce dydaktyczne, które wykorzystują różne technologie informacyjne i komunikacyjne dla podnoszenia kompetencji cyfrowych uczniów, studentów i dorosłych.

Kolejną rekomendacją jest wsparcie projektów rozwojowych, dotyczących nowego modelu pracy placówek oświatowych i uczelni. Ma on pozwolić na innowacyjne rozszerzenie oferty edukacyjnej ponad standardowy program nauczania. Chodzi o wprowadzenie zagadnień umożliwiających zdobycie kompetencji, pozwalających na wybór dalszej ścieżki edukacyjnej dla młodzieży, zgodnej z potrzebami i wymogami rynku pracy.

Istotną kwestią jest wsparcie finansowe projektów zakupów wyposażenia i materiałów dydaktycznych, które zbliżą warsztat w szkole i na uczelni do naturalnych warunków pracy. Wspierane finansowo powinny być przedsięwzięcia wdrażające nowy model pracy szkoły, skoncentrowany na wyrównywaniu szans edukacyjnych różnych grup społecznych, a także projekty zapobiegające przedwczesnemu wypadaniu z systemu szkolnictwa, podnoszące kompetencje i zdolność do przyszłego zatrudnienia. Specjalnego potraktowania wymaga potrzeba wsparcia finansowego cyfryzacji edukacji, obejmującej m.in. rozwój technologii i modernizację

infrastruktury informacyjno-komunikacyjnej. Szkoły i uczelnie, które odnoszą sukcesy to właśnie takie, które przede wszystkim zdefiniowały swój cel edukacyjny, a następnie realizują go wykorzystując technologię wszędzie tam, gdzie jest to potrzebne i uzasadnione. Tak więc, odpowiednio wprowadzane technologie cyfrowe pozwolą na osiągnięcie lepszych wyników edukacyjnych i poprawę efektywności procesu edukacyjnego.

Wsparcie finansowe powinny otrzymać także działania związane z upowszechnianiem kształcenia dorosłych w różnych formach, poprzez podnoszenie jakości usług oferowanych przez placówki kształcenia ustawicznego, w tym praktycznej nauki zawodu. Promowane powinny być programy zachęcające osoby w różnym wieku do podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

4. Wprowadzenie mechanizmów pozwalających na kontrolę prawidłowości wykorzystywania środków publicznych ukierunkowanych na rozwój kompetencji

Standaryzacja wskaźników i zasad finansowania powinna stwarzać warunki dla właściwego zorganizowania i oceny funkcjonowania systemu edukacji na poziomie ogólnopolskim i w poszczególnych samorządach, poprzez stworzenie obiektywnych narzędzi do ujednolicania nakładów finansowych, służących do tworzenia porównywalnych warunków nauki we wszystkich placówkach oświatowych.

Podstawowym narzędziem pozwalającym monitorować oraz podwyższać jakość systemu rozwoju kompetencji będzie określanie i egzekwowanie standardów nakładów (norm określających warunki materialne nauczania oraz dotyczących kwalifikacji nauczycieli, tzw. input norms), standardów procesu (m.in. liczba godzin nauczania, podręczniki), a także standardów wynikowych (oczekiwanych umiejętności oraz wiedzy uczniów).

Dla prowadzenia kontroli prawidłowości wykorzystywania środków publicznych ukierunkowanych na rozwój kompetencji, rekomenduje się wykorzystanie w większym stopniu niż dotychczas bazy danych Systemu Informacji Oświatowych. Baza SIO powinna

służyć zarówno władzom centralnym, jak i poszczególnym organom prowadzącym, do analiz stanu oświaty lokalnej na tle danych ogólnopolskich i regionalnych, a także do badania efektywności w wymiarze skuteczności kształcenia i wydatkowania środków. Szczególnie ważne jest wykorzystywanie tych danych do tworzenia budżetów zadaniowych na poziomie samorządów terytorialnych i na poziomie prowadzonych przez nie placówek oświatowo-wychowawczych.

Cel strategiczny 3. Opracowanie przejrzystych i efektywnych standardów realizacji i finansowania usług z zakresu edukacji

Kierunki działań:

1. Szerokie upowszechnienie idei standaryzacji

Od zapoczątkowanego w Polsce w 1989 roku okresu transformacji, kolejne rządy nie określały standardów finansowania edukacji. W przeszłości wprowadzenie takich standardów uważano niesłusznie, za sprzeczne z ideą subsydiarności i z decentralizacją zadań publicznych. Tymczasem brak standardów finansowania edukacji, szczególnie na poziomie transferu środków na rzecz samorządów terytorialnych, uniemożliwia racjonalną dyskusję o adekwatności ponoszonych nakładów do osiągalnych efektów edukacyjnych. Bez ustalenia standardów trudno monitorować zmiany w zarządzaniu oświatą, a także oceniać efektywność szczegółowych rozwiązań w ramach algorytmu podziału subwencji oświatowej dla samorządów terytorialnych. Nie będzie w Polsce sprawnego i efektywnego systemu rozwoju kompetencji, bez wyznaczenia zakresu odpowiedzialności poszczególnych jego interesariuszy (głównie: państwo, samorządy terytorialne, przedsiębiorcy, organizacje obywatelskie) oraz ustandaryzowania usług ukierunkowanych na rozwój wiedzy, umiejętność i postaw.

Określenie standardów edukacyjnych, które są finansowane z budżetu centralnego pozwoliłoby na ustabilizowanie systemu

finansowania oświaty, odzwierciedlając jednocześnie jego realne koszty. Rzecz jasna, oprócz standardów nakładów, konieczne jest też określenie standardów dotyczących procesu pedagogicznego, by zagwarantować spójność procesu nauczania i funkcjonowania szkół.

Rekomenduje się zatem wprowadzenie standardu spójnego i przejrzystego modelu finansowania systemu rozwoju kompetencji. Kluczowe jest zdefiniowanie, kto, ile i za co płaci, aby system ten działał sprawnie i był efektywny. Zmiany w tym zakresie powinny być wynikiem dialogu pomiędzy rządem centralnym, samorządami terytorialnymi i innymi interesariuszami systemu. Wynikiem tych uzgodnień powinno być jasne zdefiniowanie zobowiązań finansowych stron w zakresie realizacji ukierunkowanych na rozwój wiedzy, umiejętności i postaw.

2. Wyznaczenie zakresu odpowiedzialności poszczególnych interesariuszy systemu rozwoju kompetencji oraz ustandaryzowanie usług ukierunkowanych na rozwój wiedzy, umiejętność i postaw

W realizacji zadań dotyczących kształtowania kompetencji kluczowa powinna być rola samorządów terytorialnych. Dlatego dla budowy nowego modelu finansowania rozwoju kompetencji, konieczne będzie uporządkowanie zakresu zadań realizowanych przez samorządy terytorialne i wprowadzenie standardów usług, tak by dochody samorządów były adekwatne do ponoszonych przez nie wydatków.

Rekomenduje się dokonanie rewizji systemu dystrybucji środków pochodzących z części oświatowej subwencji ogólnej, tak by zależał on w mniejszym stopniu od administracyjnych wskaźników, a bardziej oddawał rzeczywistość szkolną. Skutkiem takiej rewizji winno być wprowadzenie nowego modelu finansowania zadań oświatowych.

Należy rozważyć wprowadzenie mieszanego modelu finansowania zadań z zakresu edukacji realizowanych przez samorządy terytorialne. Podstawowym źródłem finansowania tych zadań byłyby

zwiększone udziały w PIT (w ten sposób PIT w całości stałby się dochodem samorządów terytorialnych) oraz subwencja oświatowa, której wysokość uzależniona byłaby od liczby dzieci uczęszczających do przedszkoli oraz uczniów i liczby oddziałów klasowych w szkołach oraz oddziałów w przedszkolach.

Standardy finansowania oświaty powinny mieć charakter kalkulacyjny, tj. samorząd, który prowadziłby np. oddziały o mniejszej liczebności niż określone standardem miałby świadomość, że część wydatków musi pokrywać z dochodów własnych. Zróżnicowanie sytuacji samorządów terytorialnych, w realizacji zadań oświatowych, wynikające między innymi z gęstości zaludnienia, uwzględniane byłoby w subwencji wyrównawczej. Płace nauczycieli opłacane byłby z dochodów własnych samorządów i subwencji oświatowej. Wysokość dochodów samorządów terytorialnych uwzględniałaby nakłady na wynagrodzenia pracowników obsługi szkół i placówek oświatowych.

Przywrócone powinny zostać uprawnienia samorządów do autonomicznego decydowania o sieci szkół na swoim terenie. Uelastycznione powinny zostać przepisy dotyczące zasady komercyjnego wykorzystania zasobów szkół oraz pozyskiwania przez nie środków zewnętrznych.

3. Podniesienie płac nauczycielskich oraz powiązanie wysokości wynagrodzeń z efektami pracy. Wprowadzenie mechanizmu płacowego dla nauczycieli i edukatorów, motywującego do wysokiej jakości pracy

Wynagrodzenia nauczycieli (wszystkich zatrudnionych przez samorządy) stanowią prawie całość kwoty subwencji oświatowej, ich udział w subwencji wynosi około 90 proc. Samorządy nie mają wpływu na wysokość kwoty bazowej wynagrodzeń nauczycieli (jest ustalana corocznie w ustawie budżetowej), a muszą finansować skutki jej zmian.

Wraz ze wzrostem rozwoju gospodarczego i coraz wyższymi wynagrodzeniami w gospodarce, średnie wynagrodzenie nauczyciela w stosunku do średniego wynagrodzenia w gospodarce z roku

narok spada i już dziś wyraźnie od niego odstaje. Wzrost płac nauczycieli, nawet po podwyżkach w ostatnich latach, nie zahamował tej tendencji. Skutkuje to nieodwracalnymi zmianami w systemie oświaty oraz coraz powszechniejszymi brakami kadr nauczycielskich. Ich odtworzenie może trwać wiele lat.

Należy zatem wprowadzić nowy system wynagradzania nauczycieli i edukatorów, motywujący do wysokiej jakości pracy w tym zawodzie. Koniecznym jest znaczące podniesienie płac nauczycielskich do poziomu powyżej średniego wynagrodzenia w gospodarce narodowej oraz zagwarantowanie samorządom pełnego pokrycia wydatków płacowych nauczycieli. Należy rozważyć wprowadzenie mechanizmu płacowego, w którym znaczącą część wynagrodzenia stanowi element premiowania za jakość nauczania.

4. Stworzenie równych szans edukacyjnych w oparciu o jednaki dostęp do zasobów, czyli podobny standard nakładów dla wszystkich placówek oświatowych zarówno publicznych jak i prywatnych

Kształcenie to czynnik warunkujący życiowe szanse, dlatego nierówność zasobów rodzi potrzebę stwarzania równości warunków ekonomicznych. Dystrybucja zasobów ekonomicznych odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu jakości edukacji. W związku z tym, równość w dziedzinie dostępu do edukacji nie może być przedmiotem analizy w oderwaniu od równości ekonomicznej.

Rekomenduje się zatem podjęcie działań zmierzających do stworzenia równych szans edukacyjnych w oparciu o jednaki dostęp do zasobów, czyli podobny standard nakładów dla wszystkich placówek oświatowych. Ze względu na ważną rolę przedszkoli i szkół niepublicznych, należy zagwarantować im z budżetów samorządowych środki finansowe zbieżne z przeznaczonymi na szkoły publiczne, przy wprowadzeniu mechanizmów prawnych pozwalających na kontrolę prawidłowości ich wykorzystywania.

4.2. Założenia dla etapu wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych

Cel strategiczny 1. Kształtowanie kompetencji kluczowych dla uczenia się przez całe życie, w toku edukacji relacyjnej

Kierunki działań:

1. Zmiana charakteru i zakresu podstaw programowych oraz treści kształcenia

- a. Niezbędne jest zachowanie podstaw programowych kształcenia ogólnego i podstaw programowych kształcenia w zawodach jako gwarantów spójności programowej, umożliwiających zachowanie drożności poziomej i pionowej. Powinny one jednak w dużo większym stopniu realizować zasadę elastycznego przystosowania, co oznacza modyfikowanie zakresu obligatoryjnych celów i treści kształcenia w odpowiedzi na dynamiczne zmiany w środowisku społeczno-gospodarczym i technologicznym.
- b. Niezbędna jest modyfikacja podstaw programowych pod kątem wzmocnienia w tym dokumencie zapisów wprost związanych z rozwijaniem kompetencji. Przede wszystkim weryfikacji wymaga część wstępna, w której dla każdego etapu powinny zostać wskazane, jako priorytety w kształceniu, kluczowe kompetencje. Katalog ten nie musi się ograniczać do kompetencji określonych w Zintegrowanej Strategii Umiejętności czy Zaleceniu Rady Unii Europejskiej, choć powinien je uwzględniać jako efekt prac międzynarodowego grona ekspertów i wspólny dla krajów Unii wyznacznik kierunków polityki europejskiej w obszarze edukacji. Zakres kompetencji kluczowych, wskazanych w podstawach programowych, powinien być efektem szerokich konsultacji z różnymi środowiskami (w szczególności dyrektorzy, nauczyciele, rodzice, uczniowie, pracodawcy, eksperci, organizacje działające na rzecz środowiska oświatowego, placówki doskonalenia nauczycieli,

instytucje nauki i kultury, uczelnie). Zespół redagujący zapisy na podstawie przeprowadzonych analiz musi zadbać o spójność pomiędzy kolejnymi etapami edukacyjnymi, przy jednoczesnym zachowaniu ich specyfiki i z troską o kumulatywność kompetencji. Dalszy etap prac to analiza celów i treści kształcenia, zapisanych w podstawach programowych dla poszczególnych przedmiotów tak, aby wyraźnie było widoczne, że wspólną dominantą są kompetencje kluczowe i że treści kształcenia są z nimi ściśle powiązane.

- c. Wśród kompetencji wskazywanych w podstawach programowych, rozwijanych w ramach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, powinny się znaleźć między innymi te kompetencje, które w dotychczasowych badaniach zostały zidentyfikowane jako deficytowe w obecnej praktyce edukacyjnej, tj.: społeczne, obywatelskie i w zakresie przedsiębiorczości. Konsekwentnego rozwinięcia na wszystkich etapach edukacyjnych wymagają także kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych (w tym z zakresu ekologii), technologii i inżynierii. Niezbędne jest rozbudowanie obszaru związanego ze świadomością i ekspresją kulturalną. Ważne jest, aby jako składowe wszystkich kompetencji podkreślić kreatywność, samodzielność, pracę w zespole, inicjatywność i odpowiedzialność. Kompetencją spinającą w całość wszystkie pozostałe powinna być kompetencja uczenia się, która jest kluczowa dla edukacji przyszłości.
- d. W odniesieniu do kształcenia zawodowego zakres rozwijanych kompetencji będzie silnie warunkowany dynamiką zmian na rynku pracy oraz wynikającymi z tego potrzebami kompetencyjnymi pracodawców. W związku z kluczowymi megatrendami, jakimi są: globalizacja, postęp technologiczny, zmiany demograficzne, swoje odzwierciedlenie w zapisach podstaw programowych dla większości stanowisk specjalistycznych powinny znaleźć następujące grupy kompetencji: transferowalne do innych ról zawodowych (np. cyfrowe, transdyscyplinarne; uczenia się) umiejętności współpracy na linii człowiek-maszyna/komputer; kompetencje komplementarne do możliwości maszyn, np. interpersonalne, międzykulturowe,

inteligencja emocjonalna, kognitywne, umożliwiające radzenie sobie z niekodyfikowalnymi zadaniami (kompleksowe rozwiązywanie problemów, myślenie krytyczne, myślenie dedukcyjne, zarządzanie obciążeniem kognitywnym); kreatywność (generowanie i rozumienie nowych pomysłów i koncepcji), myślenie niekonwencjonalne i adaptacyjne; kompetencje związane z pisemną ekspresją; umiejętności korzystania z technologii (w zawodach tradycyjnie niezwiązanych z tym obszarem); wykorzystywanie danych (w projektowaniu, decyzjach), kompetencje specjalistyczne w zawodach na poziomie średnim i wyższym, kompetencje wysoko-specjalistyczne z pogranicza kilku dziedzin (interdyscyplinarne). Powyższe grupy kompetencji powinny być przedmiotem szczegółowej analizy i upowszechniania w szkolnictwie branżowym pod kątem uruchamiania nowych kierunków kształcenia, modyfikacji istniejących kierunków oraz budowania oferty kursów umiejętności zawodowych.

- e. W celu zwiększenia dopasowania kompetencyjnego absolwentów szkół zawodowych do potrzeb zmieniającego się rynku pracy rekomenduje się rozważenie **opracowania opisów informacji o zawodach dla pełnej puli zawodów szkolnictwa branżowego, skorelowanych z podstawami programowymi kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, przygotowanych wspólnie z przedstawicielami pracodawców**. Udział pracodawców w określaniu kierunków kształcenia zawodowego i treści kształcenia w zawodach jest podstawowym warunkiem dostosowania tego obszaru edukacji do potrzeb rynku pracy w kontekście wyzwań przyszłości.
- f. W opisie kompetencji w części wstępnej kolejnych podstaw programowych oraz w częściach przedmiotowych warto wyeksponować kategorię **postaw**. Wiele deficytów systemu edukacji wiąże się ze słabością niezwykle istotnego komponentu kompetencji, jakim są postawy. Tymczasem to właśnie postawy ostatecznie decydują o tym, czy wiedza i umiejętności są stosowane do rozwiązywania problemów w sytuacjach praktycznych, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. Od postawy zależy również poziom podstawowej i kluczowej kompetencji – uczenia się.

- g.** Niezbędne jest zwiększenie zakresu integracji międzyprzedmiotowej. Oczywiście integracja treści może następować dopiero na etapie planowania dydaktycznego, warto jednak rozważyć, w jaki sposób mogłaby zaistnieć już na poziomie podstawy programowej. Obecnie podstawa programowa proponuje model, w którym po okresie nauczania zintegrowanego na pierwszym etapie edukacyjnym, w klasach I–III, następuje szybkie przejście do nauczania przedmiotowego – od IV klasy szkoły podstawowej (z jedynym przedmiotem zintegrowanym *przyroda* w klasie IV), do końca szkoły ponadpodstawowej. Jeśli proces kształcenia ma być ukierunkowany na rozwijanie kompetencji i budowanie holistycznego obrazu świata, konieczne jest zwiększenie interdyscyplinarnego wymiaru kształcenia, przede wszystkim na poziomie szkoły podstawowej. Proponowane rekomendacje w tym zakresie zostały zawarte w dalszej części opracowania.
- h.** Ważne zagadnienia społeczne, gospodarcze, cywilizacyjne, muszą być szerzej niż dotychczas obecne w treściach kształcenia. Mogą one wchodzić w zakres poszczególnych przedmiotów lub stanowić wyznaczniki problemowe bloków międzyprzedmiotowych, co jest rozwiązaniem rekomendowanym w niniejszym opracowaniu. Wspólny obligatoryjny zakres treści, zapisanych w podstawie programowej, powinien być znacznie węższy i znacznie mniej szczegółowy, niż ma to miejsce obecnie. Podstawa programowa powinna być jedynie ramą, na tyle ogólną i na tyle otwartą, by umożliwiać również na poziomie projektowania nauczycielskiego elastyczne reagowanie na potrzeby, wynikające ze zmian w szeroko pojętym otoczeniu szkoły.
- i.** Warunkiem faktycznej i efektywnej pracy nad rozwijaniem kompetencji kluczowych jest ich mocne osadzenie w programach nauczania. Każdy program nauczania powinien obowiązkowo wskazywać, w jaki sposób zawarte w nim treści kształcenia służą rozwijaniu kompetencji kluczowych, określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Programy nauczania powinny rozbudowywać w stosunku do podstawy umiejętności złożone, szczególnie kreatywność, rozwiązywanie problemów, samodzielność rozumowania.

- j. W środowisku edukacyjnym powinny się pojawiać programy pozwalające na rozbudowywanie treści spoza podstawy w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych. Mogą to być programy tworzone przez różne podmioty – wydawnictwa edukacyjne, placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie, placówki wychowania pozaszkolnego. Podmioty te mogłyby, obok szkół, być realizatorami tych programów. Na potrzeby ich finansowania warto byłoby przewidzieć środki zewnętrzne (np. w ramach projektów unijnych), środki organów prowadzących szkoły, środki firm/sponsorów ze sfery biznesu, zainteresowanych rozwijaniem danych kompetencji, np. firm z branży ICT.
- k. Rozwijaniu kompetencji kluczowych, adekwatnie do potrzeb uczniów, służyć będzie zwiększenie wymiaru nauczycielskiego projektowania edukacyjnego (autorskie programy nauczania) oraz zwiększenie udziału uczniów i rodziców w decydowaniu o zakresie i formie realizacji treści kształcenia. Przygotowanie do projektowania edukacyjnego musi stać się obligatoryjnym elementem studiów, przygotowujących do zawodu nauczyciela oraz oferty placówek doskonalenia, szczególnie o charakterze wojewódzkim. Zachęty do tworzenia autorskich programów nauczania powinny się pojawić na poziomie prawa oświatowego (np. jako element wymagań w ramach awansu zawodowego – niezależnie od kształtu regulacji formalnych w tym zakresie, które również wymagają zmian, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania, jako priorytet w nadzorze pedagogicznym, jako element oceny pracy nauczyciela).

2. Modyfikacja metodycznych i organizacyjnych aspektów procesu dydaktycznego

- 2.1. Zwiększenie interdyscyplinarnego wymiaru kształcenia
 - a. W ramach każdego przedmiotu szkolnego należy w większym zakresie niż dotychczas korzystać z wiedzy i umiejętności zdobywanych przez uczniów na innych przedmiotach. Z jednej strony należy wdrażać tę rekomendację na poziomie planowania zadań

dla uczniów, włączając elementy składające się na rozwiązanie zadań wymagających wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych w innym obszarze. Z drugiej strony należy czerpać z wiedzy i umiejętności uczniów zdobytych w ramach innych przedmiotów na poziomie dyskusji podsumowującej poszczególne zadania, zajęcia lub bloki materiału, np. szukając analogii, możliwych wyjaśnień obserwowanych zjawisk, przyglądając się zjawisku w szerszym kontekście.

- b.** Dotychczasowe doświadczenia, związane z realizacją zajęć z *przyrody* jako przedmiotu zintegrowanego, wskazują na zasadność wprowadzenia tego rozwiązania i skłaniają do sformułowania rekomendacji wdrożenia podobnego modelu dla przedmiotów z innych obszarów, których treści wzajemnie się uzupełniają i są ze sobą istotnie powiązane.
- c.** Wartym rozważenia jest również stworzenie bloków międzyprzedmiotowych o charakterze problemowym, których realizacja wiązałaby się ze zdobywaniem nowej wiedzy, umiejętności i oraz wykorzystaniem zdobytych wcześniej kompetencji z różnych przedmiotów. Takie bloki mogłyby być realizowane w oparciu o wspomnianą w innych częściach niniejszego opracowania strategię PBL (problem based learning). Obowiązek realizacji bloków międzyprzedmiotowych winien być wpisany w podstawę programową wraz z określeniem minimalnej liczby bloków koniecznych do realizacji. Warto projektować bloki międzyprzedmiotowe tak, by dotyczyły one aktualnych i ważnych zjawisk społeczno-gospodarczych, co w większym stopniu zaangażuje uczniów i pozwoli na rozwój dodatkowych kompetencji.
- d.** Należy również wziąć pod uwagę możliwość poważniejszej zmiany w organizacji kształcenia, polegającej na pełnym odejściu od nauczania przedmiotowego na rzecz nauczania międzyprzedmiotowego, które byłoby realizowane w modelu integracji treści wokół problemów. Takie podejście do nauczania i uczenia się pozwala na łatwiejszą integrację znanych i nowych treści, umożliwia bardziej holistycznie spojrzenie na zdobywaną wiedzę i umiejętności, ułatwia transfer informacji zdobytych w jednym obszarze

na inny obszar funkcjonowania i czyni łatwiejszym zaimplementowanie zdobytej wiedzy oraz umiejętności w praktyce. Warto zaznaczyć, że w polskim systemie oświaty od wielu lat funkcjonuje model kształcenia zintegrowanego w klasach I–III, bez podziału na przedmioty, z integracją treści wokół tzw. ośrodków tematycznych, czego dokonuje nauczyciel na etapie planowania dydaktycznego. Model ten powinien zostać zachowany. Warto rozważyć, na ile możliwe jest jego przedłużenie na kolejne lata nauki szkolnej w szkole podstawowej.

2.2. Powszechne wprowadzenie metod aktywizujących i pozwalających na indywidualizację pracy; wspieranie uczenia się przez doświadczanie i pracy zespołowej.

a. W kontekście rozwijania kompetencji kluczowych za najbardziej skuteczną metodę dydaktyczną należy uznać metodę projektu edukacyjnego. Jest to metoda dająca ogromne możliwości w zakresie kształtowania zarówno kompetencji miękkich, jak i zdolności integracji wiedzy i umiejętności z różnych obszarów. Należy o tym pamiętać planując wykorzystanie projektu edukacyjnego i starać się zaprojektować go tak, by maksymalnie wykorzystać jego potencjał (np. poprzez stworzenie scenariusza wymagającego integrację wiedzy z kilku obszarów lub uwzględniającego współpracę ze środowiskiem zewnętrznym szkoły). Metoda projektu edukacyjnego jest doskonałym narzędziem do kształtowania kompetencji związanych z pracą w zespole, zarządzaniem długoterminowymi celami, umiejętności planowania oraz zarządzania sobą w czasie, adaptacji do zmieniających się i nowych warunków, co czyni ją niezwykle cenną w kontekście kształtowania postaw i umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu, w tym między innymi postaw przedsiębiorczych. Projekt edukacyjny pozwala uczniom zdobywać wiedzę, przy jednoczesnym kształtowaniu postaw, wspierających przekonania i umiejętności, co czyni to rozwiązanie jeszcze bardziej unikalnym i wartościowym. W zakresie metodyki nauczania kluczowym postulatem jest **znacznie szersze niż dotychczas wprowadzenie projektu edukacyjnego do programu**

szkoły. Ponadto należy podkreślić, że najskuteczniejsze są długoterminowe projekty, zorientowane wokół interdyscyplinarnych, ważnych i aktualnych tematów. Dlatego też, rekomenduje się rozumienie projektu edukacyjnego jako długoterminowego zadania opartego na PBL (problem based learning), a więc na uczeniu się w oparciu o problem, który należy rozwiązać w ramach realizacji kolejnych zadań. **Na poziomie rozwiązań systemowych warto rozważyć wprowadzenie obowiązku realizacji projektów na każdym etapie edukacyjnym, ze wskazaniem ich minimalnej liczby.** Ważnym elementem realizacji projektu jest jego prezentacja po ukończeniu prac, która wiąże się dla uczniów z koniecznością syntetycznego przedstawienia wniosków lub opracowanych rozwiązań oraz z wystąpieniem publicznym (na forum klasy lub szkoły) oraz daje szansę zaprezentowania efektów pracy. To ważne doświadczenia, zbliżone do codziennych sytuacji w dorosłym życiu. Zatem postuluje się rozważenie „dni projektowych” (Project days), wspólnych dla całej szkolnej społeczności, które dawałyby uczniom szansę, aby przedstawić swoje projekty innym członkom społeczności szkolnej. Metoda projektu jest niezwykle skuteczna pod warunkiem, że realizacja projektu nie zostanie sprowadzona do wymiaru formalnego, bez troski o aspekty merytoryczne i metodyczne. Aby tak się nie stało, **do pracy tą metodą muszą być przygotowywani studenci kierunków nauczycielskich. Metodyka projektu powinna też stanowić stały element oferty placówek doskonalenia.**

- b.** Wiedza i umiejętności zdobyte przez własne doświadczenia są lepiej zrozumiane, lepiej zapamiętywane, łatwiej integrowane z wcześniejszymi kompetencjami, łatwiej wykorzystywane w praktyce, niż w przypadku uczenia się poprzez odbieranie gotowego materiału (słuchając wypowiedzi nauczyciela, czytając książkę, oglądając film) lub przez obserwację. Tymczasem uczenie przez doświadczenie jest w szkołach najrzadziej wykorzystywane. **Postuluje się zwiększenie zakresu i częstotliwości wykorzystywania uczenia przez doświadczenie podczas zajęć szkolnych.** Metody dydaktyczne takie jak: eksperyment, demonstracja, symulacja, odgrywanie ról, debaty oksfordzkie i inne, powinny stać się stałym

elementem zajęć szkolnych. Należy podkreślić, że metody bazujące na własnym doświadczeniu są również najbardziej ciekawe z perspektywy uczniów, najbardziej angażujące i skutecznie motywują do pracy.

Projektując zadania dla uczniów, pozwalające na uczenie się przez doświadczenie, należy zadbać o to, by odnosiły się one do rzeczywistych sytuacji i pozwoliły kształtować umiejętności potrzebne w codziennym życiu, np. kształtowanie rozumienia idei procentu składanego mogłoby być prezentowane przy wykorzystaniu symulatorów oszczędzania z wykorzystaniem instrumentów finansowych. Kształtowanie cech przedsiębiorczych mogłoby natomiast odbywać się poprzez udział w grze polegającej na założeniu i prowadzeniu własnej działalności, w której uczniowie byłiby zarówno w roli przedsiębiorcy jak i konsumenta, wpływającego na zmieniające się warunki funkcjonowania firm innych przedsiębiorców.

- c. **Rekomenduje się również zwiększenie zakresu wykorzystywania metod dydaktycznych bazujących na zespołowym uczeniu się**, tak by kształtować u uczniów kompetencje społeczne, obywatelskie i wpisujące się w cechy przedsiębiorcze, a więc by rozwijać kompetencje postrzegane dziś jako szczególnie deficytowe. Warte uwagi są tu przede wszystkim metody takie jak: projekt, odgrywanie ról, debaty oksfordzkie, *peer learning*, *peertutoring*, koleżeńska instrukcja, puzzle/JIGSAW, gamifikacja, diagram rybi (Ishikawy), asocjogram, metaplan, drzewa decyzyjne.
- d. **Fundamentem uporządkowania i integracji wiedzy i umiejętności zdobytych podczas poszczególnych zadań, zajęć czy bloków tematycznych są ich podsumowania.** Temu kluczowemu elementowi poświęca się jednak często zbyt mało czasu i uwagi, nie doceniając jego roli. **Postuluje się więc przyłożenie większej wagi do podsumowań poszczególnych zadań, zajęć i bloków tematycznych.** Podsumowania powinny być przeprowadzane interaktywnie, częstym błędem jest realizowanie ich jako monologu nauczyciela. **W podsumowaniu należy: upewnić się, że uczniowie zapamiętali i zrozumieli z zajęć (zadań) to co było zamierzone, zostawić przestrzeń na pytania i wątpliwości ze strony**

uczniów, przedyskutować zagadnienia w szerszym kontekście oraz zadbać o dostrzeżenie przez uczniów praktycznych zastosowań zdobytej wiedzy i umiejętności.

- e. W klasach najmłodszych integracji międzyprzedmiotowej powinien towarzyszyć konsekwentnie realizowany model edukacji przez zabawę, który pozwala na aktywizację emocji w procesie edukacyjnym i zwiększa zaangażowanie uczniów. Warto również zadbać o to, by elementy pedagogiki zabawy były obecne także na wyższych etapach edukacyjnych.
- f. W celu realizacji zadań wpisujących się w aktywne nauczanie, a w szczególności w uczenie się przez doświadczenie, konieczne jest zapewnienie niezbędnych środków dydaktycznych, takich jak; np. sprzęt laboratoryjny, oprogramowanie komputerowe do symulacji, materiały do demonstracji i eksperymentów pozalaboratoryjnych. Ważne jest zatem tworzenie warunków do rozbudowywania zasobów dydaktycznych szkół. Najlepszy zestaw narzędzi nie zda się jednak na nic jeśli nie będzie wykorzystywany. Nauczyciele często deklarują nieumiejętność projektowania lub realizacji zadań wpisujących się w aktywne nauczanie oraz niechęć do ich użycia z uwagi np. na czasochłonność. Zatem kluczowe wydaje się również przygotowanie i motywowanie nauczycieli do korzystania z metod aktywizujących i zachęcanie ich do wykorzystywania dodatkowych narzędzi dydaktycznych pozwalających zrealizować ciekawe zadania.
- g. Dla rozwijania kompetencji kluczowych musi się dokonać zmiana modelu wykorzystania ICT w procesie edukacyjnym. Niezbędne jest wspieranie działań, prowadzących do upowszechnienia w praktyce edukacyjnej metod i form dydaktyki cyfrowej, w szczególności metody odwróconej klasy (lub jej elementów), gamifikacji, blended-learningu/nauczania hybrydowego. Narzędzia ICT powinny też znajdować szerokie zastosowanie w badaniu osiągnięć uczniów. Dla realizacji takich założeń niezbędne jest znaczące podniesienie kompetencji cyfrowych nauczycieli, zarówno w ramach studiów przygotowujących do zawodu, jak i w formie doskonalenia zawodowego.

2.3. Podniesienie efektywności pracy nad rozwijaniem predyspozycji i uzdolnień uczniów

- a. Jednym z priorytetowych celów edukacji powinna być pomoc w rozwijaniu *nieskończonych możliwości dzieci*. Stanowią one ich kapitał genetyczny, ale do swojego rozwoju potrzebują sprzyjającego środowiska edukacyjnego, rozumianego nie tylko jako środowisko szkolne.
- b. W pracy nad rozwijaniem predyspozycji i uzdolnień uczniów **konieczne jest połączenie modelu egalitarnego i modelu elitarnego**. Pierwszy z nich opiera się na założeniu, że każdy posiada zasoby, stanowiące jego osobisty potencjał, wymagające odkrycia i rozwinięcia. Takie podejście zamyka się w stwierdzeniu, że każdy uczeń jest zdolny. Drugi model bazuje na przekonaniu, że zdolności wiążą się ze specyficznymi, ponadprzeciętnymi predyspozycjami i osiągnięciami, a osoby zdolne stanowią niewielki odsetek populacji. Konsekwencją przyjętego podejścia są systemowe rozwiązania związane z organizacją procesu edukacyjnego.
- c. W ramach egalitarnej ścieżki wsparcia podstawową zasadą jest integracyjne wspieranie uczniów w zespołach klasowych, poprzez **maksymalną indywidualizację treści, metod i form pracy**. Takie działania powinny być wzmocnione w projektowanym modelu edukacji, a postulat indywidualizacji procesu kształcenia (istotny nie tylko w odniesieniu do pracy z uczniami zdolnymi) **musi się przekładać na konkretne rozwiązania dydaktyczne** – np. różnicowanie treści kształcenia i zadań powierzanych uczniom, tworzenie grup poziomowanych w ramach stałych zespołów klasowych, zadania o charakterze asystenckim dla uczniów z potencjałem w danej dziedzinie. Tego typu rozwiązania, ze względu na swój charakter, nie mogą być obligatoryjne na mocy regulacji formalnych, ale powinny stanowić element praktyki edukacyjnej, tworzonej na poziomie przedszkoli/szkół przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli pod pieczę świadomych wagi problemu dyrektorów.

Drugi ważny obszar wsparcia uczniów w ramach omawianego modelu to stworzenie bogatej oferty kierunkowych zajęć

dodatkowych (np. znane z dotychczasowej praktyki szkolnej koła zainteresowań), powszechnie dostępnych, realizowanych na zasadzie dobrowolności, zgodnych z zainteresowaniami uczniów. W takich formach wsparcia uczestniczą uczniowie bez wstępnej selekcji, zgodnie z zainteresowaniami. Ten komponent systemu edukacji, rekomendowany również w kontekście przyszłych rozwiązań, można uznać za dość dobrze umocowany w dzisiejszej praktyce edukacyjnej. W przyszłości należy jednak położyć większy nacisk na powszechną dostępność takich zajęć i ich jak najszerzą ofertę, szczególnie w szkole. Trzecim komponentem działań o charakterze egalitarnym, stanowiącym największe novum w naszym systemie edukacji, jest **oferowanie uczniom zajęć wspierających ich potencjał ogólny, warunkujący rozwój predyspozycji kierunkowych** – np. zajęć rozwijających twórcze myślenie, wspierających umiejętność uczenia się, kształtujących umiejętności społeczne, motywację, wytrwałość w dążeniu do celu. Tego typu oferta powinna być dostępna na poziomie szkolnym dla wszystkich zainteresowanych uczniów. Zwiększenie oferty kierunkowych zajęć dodatkowych oraz zajęć wspierających potencjał ogólny wymaga jednak zagwarantowania odpowiednich środków finansowych.

- d. **Rozbudowy w naszym systemie edukacyjnym wymagają działania związane z modelem elitarnym, w którym uczniom zdolnym oferuje się specjalne/dodatkowe formy wsparcia poprzedzone selekcją.** Dziś stanowią one najsłabszy element w praktyce edukacyjnej. Należy zaznaczyć, że część rozwiązań opisanych poniżej, funkcjonuje obecnie na zasadzie potencjalnych możliwości, również w prawie oświatowym, które jednak są rzadko wykorzystywane. W pracy z uczniami zdolnymi w omawianym modelu możliwe są działania w ramach trzech strategii: *szybciej, więcej, inaczej*.
- e. **Strategia *szybciej*** zakłada wzmocnienie takich rozwiązań, które umożliwiają szybsze rozpoczęcie i ukończenie nauki w danej klasie lub na danym etapie, adekwatnie do indywidualnych możliwości ucznia, tj. możliwe już dziś rozpoczęcie nauki wcześniej w stosunku do obowiązkowego wieku szkolnego, promocję w ciągu

roku szkolnego do kolejnej klasy (obecnie dopuszczalne formalnie tylko w klasach 1–3), szybsze ukończenie danego przedmiotu w trakcie roku szkolnego. **W ramach strategii *więcej*** należy nadal prowadzić pracę z uczniami w ramach przygotowania do różnego rodzaju form współzawodnictwa przy jednoczesnej modyfikacji formuły konkursów i olimpiad. Ważne, aby takie przedsięwzięcia nie miały wyłącznie charakteru wiedzewego, ale koncentrowały się także na badaniu kompetencji w danym obszarze, w tym kompetencji pracy zespołowej – istotnej w czasach, gdy przyszły rynek pracy staje się rynkiem współpracy (działania w tym kierunku zostały już zapoczątkowane pilotażowo w wybranych olimpiadach). Ważne jest umożliwienie uczniom o zdiagnozowanych predyspozycjach realizacji w ramach zajęć przedmiotowych większej ilości treści fakultatywnych, zgodnych z ich zainteresowaniami i możliwościami. Trzeba też tworzyć im możliwość udziału w obozach naukowych, zajęciach dodatkowych oraz budować przyjazne warunki do działalności stowarzyszeń i fundacji wspierających uczniów zdolnych. W tym obszarze ważne jest także rozbudowanie wsparcia stypendialnego, w tym dla dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych i zagrożonych marginalizacją.

- f. W projektowaniu kierunków zmian edukacyjnych **szczegółnej uwagi wymaga strategia *inaczej***. W ramach tej strategii trzeba zachować i wzmacniać działania związane z indywidualnym programem i tokiem nauki, które według stanu na dziś są wykorzystywane sporadycznie. Dla ich upowszechnienia niezbędne jest doprecyzowanie regulacji prawnych oraz zapewnienie odpowiednich środków finansowych dla nauczycieli, którzy zdecydują się na opracowanie i wdrożenie rozwiązań w tym zakresie. Ponadto, warto rozważyć zasadnicze **wzmocnienie w naszym systemie edukacyjnym zasady *pull-out***. Zakłada ona częściowe wyłączenie ze standardowego nurtu pracy dydaktycznej uczniów o zdiagnozowanych uzdolnieniach kierunkowych i tworzenie dla nich dodatkowej ścieżki wsparcia w szkole. Ścieżka obejmuje zajęcia z dyscypliny, w której uczeń wykazuje uzdolnienia, zarówno w formie zajęć z kanonu (uczeń część zajęć z wybranego

przedmiotu/grupy przedmiotów realizuje w grupie pozaklasowej), jak i w ramach zajęć fakultatywnych i pozalekcyjnych. Co ważne, zajęcia te realizowane są w grupach mieszanych. Elementem rekomendowanego modelu powinny być też **zajęcia rozwijające kompetencje ponadprzedmiotowe w formie treningów**. Na szczególne podkreślenie zasługują tu kompetencje twórczego myślenia, wskazywane w wielu teoriach psychologicznych jako kluczowy komponent zdolności. Istotna w tym obszarze jest też oferta **profilowanych zajęć pozaszkolnych, głównie oferowanych przez uczelnie oraz różne instytucje nauki i kultury**. Takie rozwiązania dają uczniowi możliwość pracy w pozaklasowych/pozaszkolnych grupach o podobnym profilu zainteresowań i wysokim poziomie motywacji do aktywnego rozwijania własnego potencjału. Stwarzają także szansę kontaktu z nauczycielami, którzy są specjalistami w zakresie wspierania rozwoju uzdolnień lub z zewnętrznymi ekspertami w danej dziedzinie. Dla realizacji opisanego modelu ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli, w szczególności praca z uczniem zdolnym. Niezbędne jest **stworzenie rozwiązań, pozwalających na upowszechnienie dostępu do wybranych zajęć akademickich dla uczniów uzdolnionych w danej dziedzinie**. Według obecnego stanu prawnego decyzje o tym, czy i w jakim zakresie tworzone są takie możliwości, podejmuje uczelnie na poziomie swoich statutów. Należałoby też określić, jaki byłby status formalny ukończenia przez ucznia takich zajęć w momencie, gdy zostanie już studentem, szczególnie tej uczelni, która mu wcześniej taką możliwość stworzyła.

- g.** Istotnym elementem tworzenia bardziej skutecznego modelu pracy z uczniami zdolnymi (szczególnie w modelu elitarnym) jest **rozbudowanie, zwiększenie dostępności i wdrożenie do praktyki edukacyjnej narzędzi służących diagnozowaniu zdolności i uzdolnień**. Większość wartościowych metodologicznie narzędzi jest obecnie dostępnych odpłatnie, a do ich wykorzystania w praktyce wymagane jest ukończenie kosztownych szkoleń. Poszerzenie zasobów narzędzi i możliwości ich zastosowania nie będzie możliwe bez zapewnienia w każdej szkole/przedszkolu psychologa

lub pedagoga, którzy jako jedyni mogą przeprowadzać znaczną część testów (a których obecność jest, oczywiście, ważna także dla innych aspektów pracy placówki). Istotne jest także zwiększenie udziału tego typu diagnozy w pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych, zarówno poprzez rozbudowanie ich instrumentarium, przygotowanie specjalistów, jak i uświadamianie rodzicom i nauczycielom wagi takich badań dla dalszego rozwoju uczniów.

- h. Niezależnie od przyjętego modelu (egalitarny/elitarny) ważne jest budowanie kompleksowego wsparcia, opartego na podejściu holistycznym.** Nauczyciele i rodzice muszą mieć świadomość, że dla pełnego rozwinięcia potencjału dziecka kluczowe jest integrowanie rozwoju różnych obszarów jego funkcjonowania. Przekłada się to w szczególności na postulat nieograniczania kierunków pracy do stwierdzonych mocnych stron, ale także do wyrównywania deficytów, szczególnie uczniów „podwójnie wyjątkowych”, czyli oprócz uzdolnień posiadających różne obciążenia, które często skutkują syndromem nieadekwatnych osiągnięć. Trzeba też pamiętać o specyfice funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów zdolnych, która sprawia, że często wymagają oni wsparcia w zakresie radzenia sobie z emocjami, nawiązywania relacji społecznych, adekwatnej samooceny. We wskazanych obszarach niezbędne jest wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, które szkoła musi zapewnić uczniom zdolnym. Ofertę w tym zakresie powinny także zbudować/rozbudować poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Ważne jest także, aby otwierać uczniów zdolnych na inne dziedziny, niepowiązane bezpośrednio z ich uzdolnieniami, ale wpierające ich rozwój, np. wspomniane wcześniej treningi twórczości, zajęcia szachowe, zajęcia artystyczne. Te konteksty rozwoju zdolności powinny być uwzględnione przy tworzeniu szkolnej i pozaszkolnej oferty wsparcia dla uczniów zdolnych.

2.4. Uelastycznienie organizacji procesu dydaktycznego

- a. Przede wszystkim rekomenduje się uelastycznienie czasu trwania pojedynczej lekcji lub odejście od ścisłego podziału na jednostki metodyczne.** Znaczna część metod aktywizujących nie ma

możliwości zastosowania przy 45 minutowej jednostce lekcyjnej. Wskazaniem byłoby umożliwienie elastycznej zmiany planu zajęć między tygodniami tak, by w określonym terminie możliwa była np. realizacja cyklu zajęć z danego przedmiotu lub całego dnia zajęć dedykowanych jakiemuś zagadnieniu, które w sposób interdyscyplinarny jest zgłębiane przez uczniów.

- b.** Rekomenduje się również **umożliwienie współprowadzenia przedmiotów (i jeśli zostaną wdrożone – bloków międzyprzedmiotowych) przez więcej niż jednego nauczyciela**. Takie podejście wzmacnia interdyscyplinarność zajęć (jeśli nauczyciele reprezentują różne dziedziny), podnosi ich jakość (w szczególności jeśli współprowadzący specjalizują się w różnych obszarach tego samego przedmiotu, mają do niego inne podejście lub różnią się doświadczeniami zawodowymi), czyni zajęcia atrakcyjniejszymi dla uczniów i ułatwia im koncentrację uwagi podczas zajęć, które nie są w swojej formie stale powtarzalne.
- c.** Choć może to stanowić wyzwanie logistyczne, **warto wziąć pod uwagę możliwość częściowego odejścia od stałych grup, tworzonych w obrębie oddziałów na potrzeby zajęć wymagających mniejszej liczby uczniów**. Warto zarówno zmieniać składy grup oddziałowych, jak również łączyć w grupy osoby formalnie przypisane do różnych oddziałów i do różnych klas. To rozwiązanie przyczyni się do rozwijania w uczniach kompetencji związanych z komunikacją i współpracą z wieloma różnymi osobami oraz z pracą w zmieniających się zespołach, które to kompetencje są ogromnie ważne w dorosłym życiu.
- d.** Aby umożliwić uczniom rozwijanie talentów, nadrobienie zaległości lub wyrównywanie deficytów **warto jest wzmacniać działania odnoszące się do indywidualizacji ścieżki kształcenia, w odniesieniu do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych**. W wielu przypadkach jest to najlepsza, optymalna odpowiedź na potrzeby ucznia, a jednocześnie nieszczególnie chętnie podejmowana. Warto zmienić to podejście i zwiększyć częstotliwość korzystania z tego rozwiązania, co pozwoli na indywidualizację procesu kształcenia uczniów zdolnych oraz uczniów z trudnościami edukacyjnymi.

- e. Elementem uelastycznienia organizacji procesu kształcenia staje się wprowadzenie elementów nauczania na odległość. W związku z prognozowanym wzrostem roli kształcenia zdalnego **niezbędne będzie stworzenie warunków do wdrożenia takiej formy realizacji części zajęć dydaktycznych.** Rekomendacja w tym zakresie dotyczy przede wszystkim regulacji na poziomie prawa oświatowego, wprowadzających możliwość prowadzenia nauczania zdalnego, jak i określających jego ogólne zasady. Ważne będzie poszerzenie zasobów i udostępnienie odpowiednich, bezpłatnych narzędzi, które umożliwią pracę w takiej formie oraz rozbudowanie bazy materiałów na potrzeby prowadzonych zajęć. Niezbędne stanie się umożliwienie szkołom dostępu do wysokiej jakości łączności internetowych, a uczniom sprzętu na potrzeby pracy zdalnej. Na poziomie szkół muszą zostać określone jasne zasady kształcenia na odległość i stworzone warunki do zapewnienia odpowiedniej jakości zajęć dydaktycznych, realizowanych w tej formule. Doświadczenia z okresu pandemii stanowią dobrą bazę do projektowania i wdrażania rozwiązań w zakresie nauczania zdalnego jako stałego elementu pracy dydaktycznej szkół.

Należy jednak zaznaczyć, że wdrożenie wyżej zaproponowanych zmian wymaga zapewnienia odpowiednich do tego warunków lokalowych w szkołach, zmniejszenia liczebności oddziałów oraz odpowiedniej ilości nauczycieli.

- 2.5. Wzmocnienie rozwoju kompetencji psychospołecznych uczniów w ramach działań podejmowanych przez przedszkola i szkoły.
- a. Z roku na rok coraz wyraźniej widoczne są deficyty młodzieży w zakresie kompetencji psychologicznych, niezbędnych dla zdrowego funkcjonowania. W szczególności należy tu podkreślić umiejętności związane z adekwatną samooceną, budowaniem realistycznego obrazu siebie, akceptowaniem i szacowaniem możliwości redukcji rozbieżności między tym kim jestem, a kim chciałbym/chciałabym być, radzeniem sobie ze stresem, efektywną regulacją emocji, postawami wobec pieniędzy i dóbr materialnych, efektywną komunikacją, zachowaniami kooperacyjnymi i postawą

proaktywną zamiast biernej lub roszczeniowej. Kształtowanie wyżej wymienionych postaw, przekonań i umiejętności odbywa się przez całe życie, już od wieku przedszkolnego, wobec czego możliwe jest i jednocześnie rekomendowane wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży w tym zakresie w całym toku edukacji.

- b.** Rekomenduje się włączanie elementów odnoszących się do rozwoju psychologicznego młodych ludzi w zajęcia lekcyjne niezależnie od ich tematyki. Przykładem może być kształtowanie adekwatnej samooceny, któremu sprzyja dołączanie do wszelkich zadań poddawanych ocenie nauczyciela pytania do ucznia o jego subiektywną ocenę wykonania pracy, udzielonych odpowiedzi w teście, czy poprawności realizacji zadania. Subiektywna ocena dokonana przez ucznia pozostawałaby niejawną. Uczeń zaś, po uzyskaniu informacji zwrotnej od nauczyciela, dotyczącej wykonanego zadania, byłby proszony o zestawienie otrzymanej oceny z tą, której się spodziewał. Badania międzynarodowe pokazują skuteczność takiego rozwiązania w kształtowaniu adekwatnej samooceny swojej wiedzy i umiejętności, jeśli rozwiązanie to stosowane jest regularnie.
- c.** Doskonałą przestrzenią dla różnych form kształtowania kompetencji psychologicznych są zajęcia z wychowawcą. Przy odpowiednim przygotowaniu nauczyciela mogą one przyjąć warsztatową formę pozwalającą np. na poznanie siebie, swoich mocnych i słabszych stron oraz uczącą regulacji emocji i radzenia sobie ze stresem. Istnieje wiele metod, które można z powodzeniem stosować w grupie, a dobrze przeprowadzona dyskusja na forum jest niejednokrotnie bardziej użyteczna niż indywidualne omówienie wyników. Dyskusja w oderwaniu od konkretnego przypadku pozwala bowiem uczestnikom zobaczyć dużo szerszy kontekst i dopasować do siebie treści wypowiedziane przez innych, których samodzielnie by nie sformułowali lub nie uznaliby za istotne.
- d.** Inną formą aktywności mogą być pozalekcyjne wydarzenia organizowane przez szkołę, kształtujące postawy niematerialistyczne oraz umożliwiające uczniom poznanie swoich zasobów. Dzisiejszy świat sprzyja kształtowaniu się postaw materialistycznych oraz

ocenie innych i siebie samych przez pryzmat posiadanych dóbr oraz urody. Coraz trudniej jest młodym ludziom spontanicznie odkryć swoje zasoby w innych obszarach, a jeszcze trudniej docenić ich wartość. Wobec tego wydarzenia organizowane przez szkołę kształtujące postawy prospołeczne, patriotyczne, prośrodowiskowe i inne, mogą w pewnym stopniu stanowić przeciwwagę do narracji obecnej w młodzieżowych mass-mediach prezentującej bogatych i pięknych jako tych najbardziej wartościowych.

- e. **Ważnym aspektem kształtowania kompetencji psychologicznych młodzieży jest równoległe działanie reaktywne i proaktywne.** Dziś znakomita większość interwencji realizowana jest wtedy, gdy problem jest już bardzo widoczny, a działania profilaktyczne podejmowane są stanowczo zbyt rzadko. Naturalnie reagowanie na widoczne problemy w mikroskali (na poziomie szkoły) jest niezbędne, ale należy równoległe obserwować makrotrendy, starać się przewidzieć ich przyszłe negatywne konsekwencje zanim wystąpią, i im przeciwdziałać. Rozwój technologiczny i upowszechnienie niemal nieograniczonego dostępu do urządzeń elektronicznych i Internetu jest obserwowany już od wielu lat. Jego konsekwencją jest osłabienie relacji społecznych i obniżenie umiejętności efektywnej komunikacji (w konsekwencji coraz częstszej komunikacji zapośredniczonej). Dziś konieczna jest interwencja w tym zakresie i przywrócenie młodym ludziom wysokiego poziomu umiejętności życia off-line.
- f. Kolejną kwestią ważną do podjęcia jest próba zmiany postrzegania przez uczniów pracy nad poznaniem siebie i rozwojem kompetencji psychologicznej jako czegoś wstydliwego. **Kluczowa jest zmiana przekonań uczniów, tak by traktowali oni pracę nad rozwojem kompetencji psychologicznych jako naturalny etap rozwoju.**
- g. **Należy również zwrócić uwagę na gotowość uczniów i nauczycieli do korzystania ze wsparcia psychologicznego w przypadku zidentyfikowanych trudności wykraczających poza naturalny rozwój osobowy.** Niestety, przytłaczający odsetek osób z trudnościami psychologicznymi nie ma odwagi udać się do psychologa

po pomoc. W konsekwencji, zarówno młodzi ludzie jak i nauczyciele, nierzadko zgłaszają się po pomoc późno, a czasem za późno. Warto byłoby więc pracować w szkole nad tym niesprzyjającym przekonaniem i kształtować świadomość, że spotkanie z psychologiem jest po prostu wyrazem dbania o siebie, swoje zdrowie i swoją przyszłość.

- h.** Cyfrowy świat niesie za sobą szereg zagrożeń dla młodych użytkowników. Zagrożenia te mogą być powodowane przez zupełnie obce osoby, jak i przez grupę rówieśniczą. Odsetek dzieci cierpiących z powodu działań mieszczących się w pojęciach przemocy, wykluczenia czy mowy nienawiści/hejtu z roku na rok rośnie. **Ważne jest, by zadbać o równowagę psychiczną dzieci i młodzieży, nauczyć ich asertywności i zbudować silną samoocenę, tak by nieprzyjemne internetowe doświadczenia nie spowodowały zagrożeń psychologicznych.** Jednocześnie niemal nieograniczony dostęp do zasobów Internetu niesie za sobą zagrożenia w postaci uzależnień behawioralnych oraz dostępu do treści niedostosowanych do wieku uczniów. Konieczna jest przeciwwaga w postaci edukacji, którą powinna obok rodziców realizować szkoła.

Dzieci i młodzież mają dziś nieograniczony dostęp do różnego rodzaju informacji pochodzących z niezliczonych źródeł. Obok użytecznych, rzetelnych, ważnych treści, młodzi ludzie są ekspozowani na komunikaty nierzetelne, nieprawdziwe, perswazyjne lub manipulacyjne. W tym kontekście **ważnym jest kształtowanie u młodych ludzi umiejętności krytycznego myślenia i oceny odbieranych komunikatów przez pryzmat ich wiarygodności, prawdziwości, neutralności, wagi i dopasowania do potrzeb i możliwości interpretacyjnych ucznia.**

3. Zmiana podejścia do oceniania na rzecz oceniania kształtującego

- a.** Jedną z głównych cech funkcjonowania szkoły i pracy nauczycieli powinno być **wzmacnianie kompetencji uczenia się** poprzez taką organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, by uczeń mógł się rozwijać, wykorzystując wszystkie swoje zasoby, świadomy

również swoich słabych stron, nad którymi będzie mógł pracować przy wsparciu nauczyciela. Kluczowa w tym procesie jest rola **oceniania**, które powinno sprzyjać określeniu poziomu opanowania kompetencji (wiedzy, umiejętności) oraz wskazywać sposoby wspomagające całościowy rozwój ucznia.

- b.** By w pełni wykorzystać formatywną funkcję oceniania należy wdrożyć jako powszechnie obowiązującą strategię **oceniania kształtującego** (*formative assessment*), a także **podjąć działania mające na celu upowszechnianie jej walorów i zachęcanie nauczycieli do jej stosowania**. Celem oceniania kształtującego jest bieżące pomaganie uczniom w uczeniu się. **Podstawę tak rozumianego oceniania stanowi informacja zwrotna** formułowana przez nauczyciela, z której wynikają mocne i słabe strony ucznia oraz sugestie dotyczące dalszych kierunków pracy. Dzięki temu uczeń może dokonywać modyfikacji procesu uczenia się i w ten sposób planować swój rozwój. Nauczyciel na podstawie analizy osiągnięć ucznia może z kolei planować modyfikacje w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. **Drugim istotnym elementem oceniania kształtującego jest samoocena**, dzięki której uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu oceniania i rozwija postawę odpowiedzialności za własne uczenie się. **Ważne jest także wykorzystanie w procesie oceniania oceny koleżeńskej**, co z kolei uświadamia uczniom, że możliwa jest nauka bez rywalizacji i konkurencji. Wspólną bazą dla wymienionych rozwiązań jest jasne określanie celów i włączanie uczniów w proces weryfikacji stopnia ich realizacji.
- c.** Dzięki wymienionym wyżej komponentom strategia oceniania kształtującego **umacnia wymiar relacyjny edukacji** – buduje interakcje między uczniem i nauczycielem oraz między członkami zespołu klasowego, służy budowaniu dobrej atmosfery wokół procesu uczenia się. Pozwala uczniowi na spojrzenie na własne mocne i słabe strony oraz kierunki dalszej pracy z różnych punktów widzenia.
- d.** Zastosowanie strategii oceniania kształtującego powinno sprzyjać tworzeniu takich warunków, by uczniowie mogli rozwijać **zdolność**

monitorowania własnego rozwoju oraz uczyć się strategii poznawczych, które pozwolą im samodzielnie regulować i modyfikować proces uczenia się, a więc budować własne, coraz doskonalsze struktury wiedzy i samoświadomości. Ocenianie kształtujące, oddziałujące pozytywnie na rozwijanie kompetencji uczenia się, sprzyjać będzie przyjmowaniu postawy odpowiedzialności za własny rozwój i umiejętne planowanie działań. Ponadto będzie ono mieć pośredni wpływ na kształtowanie poczucia sprawstwa i autonomii, a finalnie budowanie pozytywnej motywacji i adekwatnej samooceny.

- e. Rekomendowana strategia oceniania kształtującego wpływa nie tylko na postawę uczniów, którzy stają się bardziej odpowiedzialni za swoje uczenie się, ale przede wszystkim pociąga za sobą zmianę widzenia roli nauczyciela, który przestaje być tylko tym, który naucza, ale przede wszystkim staje się specjalistą, który towarzyszy uczniom podczas procesu edukacji. Tak rozumiane ocenianie kształtujące jest powrotem do naturalnego towarzyszenia dziecku w rozwoju, empatycznego reagowania na jego potrzeby i pragnienia.
- f. Ważnym czynnikiem decydującym o kształtującym charakterze oceniania jest forma oceny. W procesie oceniania musi znacząco wzrosnąć rola oceny opisowej. Powinna ona być obowiązkowa nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej, ale także na wyższych etapach edukacyjnych – jeśli nie jako podstawowa forma oceny, to przynajmniej jako ocena sumująca w klasyfikacji śródrocznej i rocznej. W perspektywie czasowej warto jednak rozważyć całkowite odejście od oceny wyrażonej stopniem.

4. Zapewnienie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej

- a. Żeby stworzyć optymalną przestrzeń w szkole czy przedszkolu konieczna jest zmiana myślenia o celach budynku szkolnego/przedszkolnego i roli jego poszczególnych przestrzeni. Budynek szkolny i przedszkolny powinien przede wszystkim służyć uczniom i nauczycielom, odpowiadać na ich potrzeby, dawać im przestrzeń do rozwoju, nabywania i doskonalenia kompetencji,

jak również stanowić stymulującą przestrzeń do budowania relacji i integrowania całej społeczności przedszkolnej/szkolnej. Szkoła i przedszkole to miejsca, które z jednej strony powinny pozwalać skutecznie się uczyć, z drugiej zaś pomagać współpracować i efektywnie odpoczywać.

- b. Właściwa aranżacja sal lekcyjnych powinna uwzględniać cele, które te pomieszczenia mają realizować. Powinna więc z jednej strony maksymalizować efektywność uczenia się, z drugiej zaś dbać o komfort nauki i zabezpieczać budowanie relacji w grupie. Myśląc o aranżacji sal należy uwzględnić czynniki takie jak oświetlenie, temperatura, wentylacja, kolorystyka, ustawienie mebli oraz dekoracje. **Sala lekcyjna powinna być zaprojektowana tak, by oferować uczniom optymalny poziom pobudzenia.** Winna więc być dobrze oświetlona, ale nie nadmiernie, by słońce nie stanowiło zbyt silnego bodźca. Ściany warto malować na ciepłe kolory (ograniczając skojarzenia z surowym szpitalnym otoczeniem), jasne i umiarkowanie intensywne, by nie rozpraszały uwagi i nie męczyły uczniów i nauczycieli. Dodatki w salach powinny być widoczne i estetyczne, zauważalne, ale nieodwracające uwagi. Należy podchodzić minimalistycznie do dekoracji i wykorzystywać je w aranżacji sal jedynie w celu nadania im odpowiedniego charakteru (np. wskazać, że jest to pracownia matematyczna). Warto również zadbać, by elementy dekoracyjne miały funkcję edukacyjną.

Jedną z kluczowych kwestii, koniecznych do rozstrzygnięcia podczas aranżacji sali lekcyjnej, jest rozmieszczenie ławek i miejsc dla nauczyciela. Do niedawna niemal w każdej polskiej szkole ławki dla uczniów były ustawiane tak, by ograniczać do minimum komunikację między uczniami, która była traktowana niemal wyłącznie jako coś, co przeszkadza w lekcji. Tymczasem zarówno komunikacja między uczniami, jak i praca zespołowa są ogromnie ważne. Zatem rozmieszczenie uczniów w sali winno umożliwiać współpracę, wzajemne poznawanie się i minimalizować ryzyko wykluczenia z grupy. Naturalnie praca w małych zespołach lub w dużych grupach wymaga innego ustawienia mebli w sali niż

praca indywidualna. Rekomenduje się więc takie projektowanie sali, by stoły do pracy uczniów były mobilne i kompatybilne ze sobą. Optymalne byłoby, gdyby istniała możliwość połączenia ławek w małe wyspy do pracy w małych grupach, dużą wyspę – do pracy z całą grupą, ale także odsunięcia wszystkich ławek na bok do pracy warsztatowej na krzesłach, poduszkach czy bezpośrednio na podłodze. Praca w grupie bez biurek/stolików sprzyja integracji, otwartości, zaangażowaniu i skraca dystans między uczestnikami, co zdaje się szczególnie ważne przy budowaniu modelu edukacji relacyjnej. Zatem elastyczne usadzanie (*flexibleseating*) jest jednym z cennych rozwiązań, rekomendowanych do wdrożenia szczególnie wtedy, gdy realizowane są zadania lub projekty, w których zależy nam na nieskrępowanej kreatywności uczniów, ich otwartości, interakcji między uczniami oraz przyjaznej i swobodnej atmosferze.

- c. Równie ważne jak projektowanie sal lekcyjnych jest aranżowanie pozostałych przestrzeni na terenie szkoły czy przedszkola.** Poza naturalnie przypisanymi rolami poszczególnych przestrzeni w szkole, niemal każda przestrzeń pełni też funkcje odnoszące się do relacji społecznych, odpoczynku czy nauki. Wobec tego ogromnie ważne jest tworzenie przyjaznych i przyjemnych stref relaksu i nauki poza salami lekcyjnymi. Puste korytarze nie zachęcają ani do integracji, ani do indywidualnej lub grupowej nauki poza salą lekcyjną. Postawienie na korytarzach kanap, foteli ze stolikami, czy wszelkiego rodzaju siedzisk uczyni tę przestrzeń o wiele przyjaźniejszą. Jeśli jednocześnie zadba się o to, by meble w takiej przestrzeni i ich układ sprzyjały nawiązywaniu relacji i uczeniu się w zespołach (np. okrągłe stoły, krzesła/fotele łatwe do przeniesienia), wartość takiego miejsca będzie jeszcze większa. Warto także zadbać o wielofunkcyjność przestrzeni poza salami lekcyjnymi, tak by mogły stanowić one jednocześnie i strefę rekreacji, i przestrzeń edukacyjną oraz by możliwe było wykorzystywanie ich na wiele różnych sposobów, również przez osoby o odmiennych potrzebach. Istotne jest, aby przestrzeń dawała się łatwo przearanżować w odpowiedzi na potrzeby jej użytkowników.

W tym celu można skorzystać np. z modułowych mebli, ruchomych ścianek, różnego rodzaju siedzisk i puf. Planując przestrzeń szkoły czy przedszkola należy również pamiętać o otoczeniu budynku, wykorzystując ją dla tworzenia miejsc rekreacji i nauki. Zachęci to uczniów nie tylko do spędzania czasu ze sobą, ale również do spędzania czasu na świeżym powietrzu. Dobrze sprawdzą się tu wszelkiego rodzaju wiaty, ławy piknikowe ze stołami, murowane stoliki z siedziskami i inne. Warto podkreślić, że czas spędzany na świeżym powietrzu istotnie pomaga w regeneracji po skupieniu w czasie lekcji, odstresowuje i podnosi nastrój. Należy więc zadbać o to, by uczniom chciało się wyjść przed budynek szkoły podczas przerw. Projektując przestrzeń w szkole warto również zastanowić się nad miejscem dedykowanym rodzicom uczniów, którzy również są częścią społeczności szkolnej. Wartościowe będą więc miejsca, w których rodzic może poczekać na dziecko, porozmawiać z nauczycielem lub innymi rodzicami.

- d. **Szkoła i przedszkole to miejsca, w których uczniowie i nauczyciele powinni czuć się bezpiecznie.** Oczywiście fundamentem poczucia bezpieczeństwa jest atmosfera panująca w danym miejscu i relacje między członkami szkolnej społeczności. Tym niemniej, budynek szkoły i przedszkola oraz jego otoczenie i to, jak zostaną zaaranżowane, w znacznym stopniu mogą przyczynić się do podniesienia poczucia bezpieczeństwa. By uczynić szkołę przyjaznym miejscem warto zadbać, by członkowie jej społeczności czuli się w niej „u siebie” i mieli wpływ na to, jak ona wygląda. Należy zatem badać potrzeby uczniów i nauczycieli, i w miarę możliwości na nie odpowiadać. Ogromnie cenne jest również aktywne włączanie społeczności szkoły w proces zmiany jej wyglądu. Dobrym pomysłem jest na przykład prezentowanie prac uczniów na korytarzach czy w miejscach rekreacji, co sprawi, że szkoła będzie „ich” miejscem. Czynnikiem, który ogranicza poczucie swobody i zmniejsza poczucie bezpieczeństwa czy komfort przebywania w szkole, są wszechobecne kamery i systemy monitorowania przemieszczania się uczniów. Warto zastanowić się nad znalezieniem złotego środka między zapewnieniem

bezpieczeństwa uczniom poprzez użycie kamer oraz zapewnieniem poczucia bezpieczeństwa poprzez pozostawienie swobody funkcjonowania poza zasięgiem urządzeń monitoringu. Rekomenduje się również odejście od wykorzystania murów, ogrodzeń czy wysokich płotów dla wydzielenia terenu szkoły/przedszkola i wykorzystywanie zamiast nich lżejszej i bardziej przyjaznej aranżacji np. zielonego ogrodzenia. Proponowane rozwiązanie będzie też potwierdzeniem kultury otwartości placówki w wymiarze zagospodarowania przestrzennego.

- e. **Myśląc o zapewnieniu uczniom bezpiecznej przestrzeni edukacyjnej należy również pamiętać o optymalizacji warunków nauki podczas realizacji zdalnego nauczania, którego elementy (blended learning) będą coraz częściej pojawiać się w praktyce edukacyjnej.** Szkoła powinna zadbać o poczucie bezpieczeństwa i komfort pracy ucznia, dokładając wszelkich starań, by mógł on efektywnie pracować w niestacjonarnej formule. W ramach rekomendacji warto zwrócić uwagę na wprowadzanie jednolitego środowiska pracy w całej szkole (np. wszystkie lekcje prowadzone przez MS Teams, Zoom lub innej platformie), korzystanie przez wszystkich nauczycieli z tych samych zasad komunikacji, przekazywania materiałów i poleceń oraz tych samych programów wspierających proces edukacji zdalnej (np. korzystanie z tego samego oprogramowania do zbierania odpowiedzi uczniów, czy tzw. białej tablicy – *whiteboard*). Należy więc dążyć do ujednolicenia technicznej strony nauczania zdalnego między wszystkimi pracownikami szkoły. Elementem budowania przyjaznej przestrzeni w nauczaniu zdalnym jest zapewnienie bezpieczeństwa podczas pracy w sieci. Będzie to możliwe nie tylko dzięki odpowiednim zabezpieczeniom technicznym, ale także poprzez rozpoznawanie na bieżąco występujących zagrożeń (np. cyberprzemoc, dostęp do niebezpiecznych treści), reagowanie na zdiagnozowane problemy, a przede wszystkim podejmowanie działań profilaktycznych, w tym kształtowanie umiejętności i postaw związanych z bezpiecznym korzystaniem z technologii cyfrowych.

5. Kształcenie zawodowe dla dynamicznie zmieniającego się rynku pracy

- a. Priorytetem w kształceniu zawodowym powinno być promowanie kształcenia w kierunkach zgodnych z potrzebami pracodawców oraz przygotowanie do elastycznego przystosowania się absolwentów do dynamicznych zmian na rynku pracy. Z jednej strony absolwenci, kończący szkołę zawodową, muszą dysponować kompetencjami, które umożliwią im funkcjonowanie w zawodzie „tu i teraz”. Z drugiej zaś niezbędne jest, aby byli w stanie rozbudowywać swoje zasoby w odpowiedzi na nowe wyzwania, których ilość i tempo pojawiania się będą rosły.
- b. Istotną kompetencją w kontekście wspomnianych wyżej zmian staje się zarządzanie posiadanymi zasobami, w tym ich twórcza rekonfiguracja. Wiąże się z tym umiejętność analizowania swojego potencjału, aktywizowania wiedzy i umiejętności oraz postaw, które wcześniej nie były wykorzystywane lub dezaktywacji tych, które nie wpisują się w nowe konteksty.
- c. Elementem szeroko pojętego przygotowania zawodowego jest doradztwo edukacyjno-zawodowe, które – zgodnie ze swoją nazwą – powinno być ukierunkowane nie tylko na wybór zawodu, ale także na profilowanie wyborów związanych ze ścieżką kształcenia i pomoc w zarządzaniu rozwojem zawodowym. Tak rozumiane doradztwo zawodowe powinno zaczynać się już w przedszkolu i towarzyszyć całej ścieżce edukacyjnej, a także kolejnym etapom kariery zawodowej. Za działania w tym obszarze są odpowiedzialne nie tylko szkoły, ale także instytucje z ich otoczenia społecznego (np. urzędy pracy, instytucje edukacji i kultury), poradnie psychologiczno-pedagogiczne, uczelnie. Zdecydowanego wzmocnienia wymaga rola doradztwa zawodowego w szkole, między innymi przez zwiększenie rangi etatowych doradców w szkole, ale też przez włączenie doradztwa w realizację podstaw programowych, jako wspólnego działania podejmowanego przez doradców szkolnych, wychowawców, nauczycieli i rodziców. Nacisk należy położyć na działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym

uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki. Istnieje potrzeba rozbudowania **narzędzi wspierających doradztwo edukacyjno-zawodowe**, pośrednictwo pracy, poradnictwo zawodowe oraz monitoring rynku pracy. Dotychczasowe rozwiązania i narzędzia powinny być zweryfikowane pod kątem efektywności, rzetelności i trafności oraz docelowo zintegrowane w jeden system doradztwa i poradnictwa edukacyjno-zawodowego. Należy pamiętać, że intencją doradztwa edukacyjno-zawodowego jest wsparcie ucznia w podejmowanych przez niego wyborach, akcentując jego mocne strony, ale pozwalając mu jednocześnie wybierać ścieżkę w zgodzie ze swoimi pragnieniami. Należy więc zadbać o to, by informacje zwrotne przekazywane uczniom nie etykietowały ich i nadmiernie nie zniechęcały do podejmowania prób realizowania się w obszarach, które nie są ich najmocniejszą stroną.

- d. **Niezbędne jest zapewnienie warunków do tworzenia lokalnych/regionalnych partnerstw dla rozwoju i promocji kształcenia zawodowego i ustawicznego**, skupiających instytucje działające w obszarze edukacji, rynku pracy oraz innych obszarów życia społecznego i gospodarczego, które w zakresie swojej działalności m.in. inicjują, realizują, wspierają i promują kształcenie zawodowe i ustawiczne. **System edukacji powinien uwzględnić efekty uczenia się związane z lukami identyfikowanymi przez pracodawców**. Służyłoby temu systematyczne monitorowanie losów absolwentów szkół, jakości systemu edukacji formalnej i pozaformalnej oraz prognoz podaży i popytu na pracę w przekrojach zawodowych i kompetencyjnych.
- e. W procesie kształcenia zawodowego dla młodzieży ważne jest **integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego**, w tym **doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego**, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. Odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową przyczynia się do podniesienia poziomu

umiejętności absolwentów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, a tym samym zapewni im możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy. Może się też do tego znacząco przyczynić rozwijanie tzw. kompetencji miękkich, niezwiązanych z konkretną kwalifikacją ani przedmiotem, które w znaczącym stopniu wspierają funkcjonowanie w pracy zawodowej i różnych sytuacjach życiowych, do czego również powinna przecież przygotowywać każda szkoła, w tym zawodowa.

- f. **Za ważną potrzebę należy uznać stworzenie dostępnej powszechnie bazy materiałów metodycznych i scenariuszy zajęć dedykowanych dla kształtowania kompetencji kluczowych w szkolnictwie branżowym. Celowe jest przygotowanie platformy integrującej wiedzę na temat potrzeb i braków kompetencyjnych, realizowanych badań czy konkursów na dofinansowanie projektów rozwijających kompetencje. Na platformie takiej powinny znaleźć się ponadto informacje na temat: metodologii realizacji bilansu kompetencyjnego, sposobu rozumienia/definiowania kompetencji, dobrych praktyk – projektów realizowanych przez różne podmioty. Platforma powinna mieć charakter międzyresortowy i działać w powiązaniu z Zintegrowaną Strategią Umiejętności. Ponadto ważnym krokiem wydaje się integracja wielu zespołów badawczych i ekspertów ds. kompetencji, którzy współpracują z różnymi resortami lub podległymi im instytucjami, tak aby dzięki współpracy i dyskusji nad wynikami wygenerować wartość dodaną realizowanych badań.**
- g. **Istnieje potrzeba tworzenia narzędzi pozwalających na sprawdzanie jakości programów nauczania (za które odpowiada dyrektor szkoły lub placówki) pod tym kątem i ich odpowiedniego dopasowania do potrzeb pracodawców. Do takiego działania wymagana jest współpraca z udziałem specjalistów od doboru i ewaluacji treści kształcenia zawodowego oraz samych pracodawców, tak aby zapewnić odpowiednie efekty kształcenia w programach nauczania.**
- h. **Podniesieniu jakości kształcenia zawodowego i zwiększeniu w ten sposób efektywności kształtowania kompetencji służyłoby utworzenie systemu grantów na innowacje i eksperymenty pedagogiczne,**

w tym autorskie programy nauczania realizowane z udziałem pracodawców w formie kształcenia dualnego i kształcenia modułowego w nowych zawodach potrzebnych dla lokalnego, regionalnego i krajowego rynku pracy.

- i. **Najbardziej efektywną formą kształcenia zawodowego jest równoległe nabywanie wiedzy i umiejętności w szkole i zdobywanie praktycznych doświadczeń u potencjalnych pracodawców.** Takie rozwiązanie w najlepszym stopniu pozwala przekładać zdobywaną wiedzę na praktykę, przetwarzać ją, rozumieć i integrować. Idealnym rozwiązaniem byłoby łączenie nauki w szkole z praktykami/stażami zawodowymi w całym toku edukacji. Aby zachęcić pracodawców i uczniów do takiego rozwiązania konieczne byłoby zapewnienie środków finansowych, które pokrywałyby koszty pracodawcy związane z obecnością ucznia w firmie, ale również wynagradzałyby ucznia za jego pracę. Proponowane rozwiązanie ułatwiłoby znacząco uczniom wejście na rynek pracy po szkole. Uczeń, który praktykował w jakiejś firmie lub firmach przez całą szkołę staje się atrakcyjnym pracownikiem dla tej firmy (firm), ale również staje się konkurencyjnym kandydatem do pracy dla innych firm o podobnym profilu. Z perspektywy ucznia takie rozwiązanie pozwala mu również doświadczyć rynku pracy w bezpiecznych warunkach i nauczyć się funkcjonowania w organizacji jeszcze przed zakończeniem szkoły.
- j. **Niezbędnym – komplementarnym dla edukacji szkolnej – elementem systemu kształtowania kompetencji jest odpowiednia oferta szkoleń i kwalifikacyjnych kursów zawodowych umożliwiających aktualizację i rozbudowywanie umiejętności.** Coraz większe znaczenie powinno zyskiwać **kształcenie pozaformalne i nieformalne, które muszą być traktowane równoważnie w stosunku do kształcenia formalnego** i powinny umożliwiać rozwijanie kompetencji i zdobywanie kwalifikacji na równi z formami instytucjonalnymi. Wymaga to stworzenia prawnych podstaw dla uznawania efektów uczenia się zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny oraz zapewniania spójności, przejrzystości i wiarygodności systemu walidacji zdobytych tą drogą kompetencji.

- k. W ostatnich latach zaproponowano już wprowadzenie wielu wartościowych zmian w kształceniu zawodowym. Należy o nich pamiętać i czerpać z nich inspirację dla określania kierunków dalszych działań w tym obszarze.

6. Budowanie wokół przedszkola/szkoły wspólnoty uczącej się i wspierającej uczenie się, z udziałem różnych podmiotów

- a. Niezbędne jest włączenie różnych podmiotów w budowanie wokół szkoły szeroko pojętego środowiska edukacyjnego, z udziałem instytucji kultury, nauki, pracodawców, organizacji pozarządowych, poprzez włączanie tych podmiotów w realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych. Wykorzystanie potencjału instytucjonalnego i osobowego partnerów w procesie realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły stworzy **nowe możliwości dla umacniania modelu edukacji opartego na doświadczeniu, aktywizującym nie tylko zdolności poznawcze, lecz również istotne dla skuteczności tego procesu emocje**. Należy podkreślić, że w proponowanym rozwiązaniu chodzi o to, by szkoła (zwłaszcza podstawowa) **potrafiła rozpoznać i sięgać po zasoby swojego środowiska, które mogą wspomagać wszechstronny rozwój uczniów i całej szkoły**.
- b. Bardzo ważnym działaniem jest również umacnianie partnerstw międzyinstytucjonalnych w wymiarze lokalnym z udziałem szkół, które powinny przyjąć funkcję centrów aktywności społecznej, dzięki czemu szkoła będzie mieć szansę funkcjonowania jako instytucja społecznie odpowiedzialna, wzmacniająca kapitał lokalnej społeczności i własny potencjał rozwojowy. **Szkoła w tym ujęciu musi posiadać wymiar kulturotwórczy i integrować działania w tym obszarze z innymi dziedzinami życia, przygotowując do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym. Rekomenduje się działania promujące i wzmacniające wśród szkół kulturę otwartości, która będzie sprzyjać zaangażowaniu nauczycieli w pracę i promowaniu nowych pomysłów na rozwijanie oferty edukacyjnej. W partnerstwach, jakie szkoła zawiązuje,**

przejawia się kultura otwartości danej placówki. W szkołach o wysokiej kulturze otwartości nauczyciele będą czuć, że mają wysoką pozycję społeczną, są cenieni zarówno przez rodziców, samorządowców, jak i przez uczniów.

- c. **Proponowane działania powinny służyć zmianie postrzegania szkoły przez rodziców jako tego miejsca, które jest ważne jedynie ze względu na edukację ich dziecka.** Wąskie spojrzenie na funkcję szkoły w połączeniu z wdrażaniem przez rodziców indywidualnych strategii sukcesu, wywołuje presję aby posyłać dzieci do szkoły odległej, w przekonaniu lepszej od innych, bardziej prestiżowej i konkurencyjnej, co też staje się jednym z głównych czynników leżących u podstaw nierówności edukacyjnych. Dlatego też, zakłada się, że **dobra i uspołeczniona „szkoła za rogiem”** przyczyni się do zmniejszenia realizacji indywidualistycznych strategii rodzicielskich, a tym samym będzie mieć znaczenie dla zahamowania zjawiska atomizacji społecznej i dla wzmocnienia kapitału społecznego.
- d. **Dopełnienie umacniania partnerstwa międzyinstytucjonalnego z udziałem szkół powinny stanowić działania na rzecz umacniania partnerstwa pomiędzy szkołą i rodzicami. Bez działań skierowanych do rodziców, polegających m. in. na opracowaniu nowego modelu współpracy na linii rodzice-szkoła/nauczyciele i budowania „nauczycielsko-rodzicielskiej” synergii, bardzo trudno będzie skutecznie realizować strategię równych szans, a tym samym optymalizować warunki konieczne do stwarzania efektywnego systemu budowania kompetencji (adresowanego nie tylko do dzieci i młodzieży).** Aktualna współpraca między szkołą a rodzicami, zapisana choćby w ustawie Prawo oświatowe, nie jest realizowana na poziomie umożliwiającym pełne wykorzystanie potencjału tej relacji. Należy wdrożyć do praktyki istniejące już dziś rozwiązania organizacyjno-prawne, tak by skutecznie umożliwiły m.in. efektywne wspomaganie przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny, wyrażanie przez rodziców opinii na temat podręczników lub materiałów edukacyjnych, współdecydowanie w porozumieniu z radą pedagogiczną o kształcie i treści programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły.

- e. Do podniesienia jakości pracy nad rozwijaniem kompetencji kluczowych uczniów istotne jest stworzenie systemowych rozwiązań na rzecz współpracy uczelni, szczególnie pedagogicznych, z placówkami systemu edukacji. Formy organizacyjne takiej współpracy powinny zostać wypracowane przez zespół ekspercki, skupiający specjalistów z różnych obszarów edukacji. Celem budowania takiego partnerstwa powinno być umocnienie aktywności badawczo-rozwojowej, jak również proinnowacyjnej w obszarze edukacji.

7. Tworzenie warunków do wymiany doświadczeń oraz wzmocnienie pracy innowacyjnej

- a. Wsparciem dla nauczania opartego na kompetencjach byłoby wypracowanie systemowych rozwiązań umożliwiających wymianę doświadczeń i upowszechnianie dobrych praktyk oraz wzmocnienie pracy innowacyjnej szkół. Mogłoby temu służyć stworzenie ogólnopolskiej bazy, prowadzonej np. przez centralną placówkę doskonalenia nauczycieli lub MEiN. **Zadaniem obowiązkowym dla regionalnych placówek doskonalenia powinno się stać upowszechnianie dobrych praktyk w formie: forów edukacyjnych, lekcji otwartych, wizyt studyjnych, studiów przypadków.** Narzędziem wsparcia mógłby być ogólnopolski periodyk pedagogiczny z prezentacjami rozwiązań metodycznych, służących rozwijaniu kompetencji kluczowych.
- b. **Rekomenduje się wzmocnienie działań na rzecz współpracy międzynarodowej w obszarze edukacji, która powinna służyć m.in.: wymianie wiedzy i doświadczeń na temat systemów edukacji, wzmocnieniu aktywności innowacyjnej, wdrażaniu rozwiązań metodycznych z zakresu dydaktyki i wychowania, alternatywnych form nauczania, wzmocnieniu poczucia wspólnoty o charakterze ponadnarodowym, doskonaleniu zawodowemu nauczycieli poprzez wymianę doświadczeń, rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych czy przełamywaniu stereotypów i budowaniu postawy otwartości na zmianę.**

- c. Należy wzmacniać działania na rzecz rozwoju potencjału przywództwa edukacyjnego, które powinno służyć wsparciu procesu uczenia się, otwierając przestrzeń dla wielu podmiotów i pobudzając relacje między nimi, a co za tym idzie, sprzyjać rozwojowi instytucji oświatowych. By w pełni urzeczywistnić ten potencjał, należy zwiększyć koncentrację działań liderów zmiany na procesie uczenia się i organizowaniu warunków, w których ten proces zachodzi, oraz wzmocnić mechanizm popularyzacji przywództwa partycypacyjnego angażującego i inspirującego do działań nowych i innowacyjnych osoby zaangażowane w proces podejmowania decyzji.
- d. Działania na rzecz wspierania innowacji i wymiany doświadczeń muszą być także podejmowane wewnętrznie na poziomie przedszkoli/szkół. Niezbędne jest w tym celu budowanie kultury współpracy zespołowej nauczycieli i odejście od modelu „pracy za zamkniętymi drzwiami”. Narzędziami w tym procesie mogą być m.in. lekcje koleżeńskie, wspólne wypracowywanie i współdzielenie materiałów metodycznych, analiza przypadków. Kwestie związane z pracą innowacyjną nauczyciela powinny być akcentowane w nadzorze pedagogicznym dyrektora szkoły oraz w kryteriach oceny pracy nauczyciela.

Cel strategiczny 2. Zapewnienie wysokiej jakości kadry pedagogicznej

Kierunki działań:

- 1. **Modyfikacja systemu naboru i przygotowania do zawodu**
 - a. Niezbędne jest wprowadzenie zmian w kryteriach naboru na studia wyższe, dające uprawnienia nauczycielskie, tak by trafiali na nie dobrzy kandydaci (co potwierdzałyby wyniki egzaminu maturalnego) z wysokim poziomem motywacji i predyspozycjami do zawodu. Zatem niezwykle istotnym elementem rekrutacji na studia pedagogiczne powinno być nie tylko badanie poziomu wiedzy ogólnej, lecz również adekwatnych predyspozycji,

które w toku studiów byłyby rozwijane, m.in. inteligencji emocjonalnej, skutecznego planowania i realizowania celów, elastyczności, otwartości na zmianę i innych.

- b.** **Postuluje się wprowadzenie na kierunkach dających uprawnienia nauczycielskie minimalnego progu punktowego odnoszącego się do wyników egzaminu maturalnego obowiązującego we wszystkich szkołach wyższych w kraju.** Ostateczny próg przyjmowania kandydatów na studia byłby już określany indywidualnie przez szkoły/akademie/uczelnie wyższe, ale nie byłaby dopuszczalna rekrutacja kandydatów poniżej określonego progu. W ten sposób ograniczona zostanie niekorzystna sytuacja, która ma miejsce obecnie – duża podaż miejsc na studiach pedagogicznych i relatywnie niski popyt (niemal każdy kandydat znajduje swoje miejsce na tym kierunku, na jakiejś uczelni/akademii/szkole wyższej). W konsekwencji ustalenia minimalnego progu, dostanie się na studia pedagogiczne byłoby rzeczywistym sukcesem a proces rekrutacji w słabszych szkołach wyższych realnie obejmowałby etap selekcji kandydatów.
- c.** **Ważne jest dostosowanie liczby studentów przyjmowanych na kierunku pedagogiczne do faktycznych potrzeb rynku edukacyjnego.** Biorąc pod uwagę istotną nadwyżkę podaży w kontekście liczby miejsc na studiach pedagogicznych i uzupełniających (dających uprawnienia nauczycielskie), jak również niski poziom nauczania w części tych jednostek dydaktycznych (lub naukowo-dydaktycznych), **postulowana jest redukcja liczby miejsc na studiach pedagogicznych, a co za tym idzie, także redukcja liczby podmiotów kształcących nauczycieli.**
- d.** **Opisywane wcześniej rozwiązanie, odnoszące się do minimalnych progów punktowych przyjmowania kandydatów na studia, będzie pośrednio odpowiadać na postulat redukcji podmiotów kształcących nauczycieli.** Najsłabsze podmioty nie będą bowiem miały wystarczającej liczby kandydatów o co najmniej średnich wynikach egzaminu maturalnego, by móc utworzyć grupy studenckie wystarczające dla opłacalności prowadzenia kierunku. Innym pośrednim sposobem redukcji liczby podmiotów

kształcących nauczycieli jest określenie standardu jakości nauczania, który musi zostać spełniony, by jednostka mogła otwierać lub prowadzić studia kształcące nauczycieli. Standard jakości kształcenia opisano szerzej poniżej.

- e. Poziom kształcenia nauczycieli w wielu szkołach wyższych znacząco odbiega od oczekiwanego standardu. **Postuluje się zatem zwiększenie kontroli jakości kształcenia na kierunkach pedagogicznych oraz ustanowienie minimalnego standardu kształcenia wymaganego od każdej jednostki kształcącej przyszłych nauczycieli**, wyrażonego m.in. w wymaganiach dotyczących kadry prowadzącej zajęcia, merytoryce realizowanych zajęć, aspekcie praktycznym realizowanych zajęć, w wymiarze pracy własnej studenta i jego stosunku do czasu poświęcanego na udział w zajęciach dydaktycznych, opiniach absolwentów szkoły itp.
- f. Postuluje się zwiększenie liczby godzin przypisanych w programie studiów zajęciom kształtującym umiejętności nauczyciela odnoszące się do współpracy z uczniami, w szczególności rozwijającym kompetencje psychologiczne i wychowawcze oraz dydaktyczne nauczyciela. Tym samym **postuluje się zmianę proporcji między zdobywaną podczas studiów wiedzą specjalistyczną w danej dziedzinie/dyscyplinie a przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym**. Szczególnie ważne jest to w przypadku studiów uzupełniających, dających uprawnienia nauczycielskie, w których jest duże ryzyko, że realizowane wcześniej studia licencjackie lub magisterskie nie poruszały zupełnie zagadnień związanych m.in. z realizowaniem dydaktyki, prowadzeniem grupy, rozpoznawaniem jej trudności, czy radzeniem sobie z własnymi emocjami.
- g. W toku kształcenia nauczycieli **niezbędny jest także nacisk na połączenie modelu humanistycznego i modelu funkcjonalnego**. Model humanistyczny oznacza nacisk na kształtowanie sprzyjających i przydatnych w realizacji zawodu postaw, wartości i przekonań nauczyciela, które są jednym z kluczowych czynników jego sukcesu zawodowego. W modelu funkcjonalnym największy nacisk kładziony jest na kształtowanie umiejętności technicznych

nauczyciela (m.in. umiejętność znajdowania, selekcji lub tworzenia narzędzi do realizacji zadań, projektowania lekcji etc.) – rozwój jego „warsztatu” zawodowego. W modelu funkcjonalnym kształcenie winno być oparte na praktyce, rozumianej jako obserwacje sytuacji praktycznych (*uczenie się z praktyki*) i podejmowanie działań praktycznych (*uczenie się poprzez praktykę*).

- h.** Kształcenie oparte na praktyce winno stanowić kluczowy element kształcenia nauczycieli. Zatem postuluje się powołanie szkół ćwiczeń, które zapewniałyby optymalne warunki realizacji praktyk pedagogicznych. Należy zaznaczyć, że powrót do tego rozwiązania, które było obecne w polskim systemie edukacyjnym, jest postulowany od kilku lat przez różne podmioty związane z edukacją.
- i.** Należałoby również na studiach dających uprawnienia nauczycielskie zwiększyć nacisk na samodzielne tworzenie materiałów dydaktycznych – m.in. programów zajęć, konkretnych zadań dla uczniów. Należy równocześnie kształtować umiejętność tworzenia materiałów, jak i postawy i przekonania sprzyjające ich wykorzystaniu w praktyce. Tylko w taki sposób możliwe będzie realne dostosowanie realizowanych zajęć do potrzeb i możliwości określonych grup uczniów lub konkretnych jednostek.
- j.** Przygotowanie do zawodu powinno mieć charakter interdyscyplinarny, podobnie jak proces dydaktyczny w szkole. Integracja treści jest niezbędna szczególnie w odniesieniu do przedmiotów przyrodniczych, które w wielu systemach edukacyjnych funkcjonują jako *science*.
- k.** Dla nauczycieli przedmiotów zawodowych konieczna jest zintegrowana koncepcja kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego oraz doradztwa merytorycznego i metodycznego we współpracy z pracodawcami oraz organizacjami branżowymi. Należy zaznaczyć, że w tym obszarze konieczne są nie modyfikacje, lecz zbudowanie strategii i propozycji działań operacyjnych, których obecnie brak w systemie.

Wyżej wymienione rozwiązania mają sens tylko wtedy, gdy równocześnie (a optymalnie – wcześniej) zadba się o podniesienie

prestżu zawodu nauczyciela, tak by zdolni młodzi ludzie, posiadający predyspozycje do pracy w tym zawodzie, mieli również motywację do podjęcia studiów pedagogicznych, a po ich ukończeniu podjęcia pracy w szkole. Konieczne jest więc zadbanie o to, by potencjalnie najlepsi kandydaci na studia pedagogiczne rzeczywiście chcieli je podjąć. W innym wypadku wyżej opisane postulaty nie przyniosą zamierzonych efektów, gdyż chętni do podjęcia studiów w większości nie spełnią założeń rekrutacyjnych lub nie będą w stanie sprostać podniesionemu poziomowi kształcenia.

2. Wdrożenie mechanizmów rozwoju zawodowego, w tym modelu adaptacji zawodowej i doskonalenia zawodowego

- a.** Kluczowym działaniem w obszarze wzmocnienia mechanizmów rozwoju zawodowego jest stworzenie rozwiązań ułatwiających faktyczną adaptację zawodową początkujących nauczycieli, np.: mentoring (szkolny i zewnętrzny jako forma doradztwa metodycznego), praktyczny program adaptacyjny, certyfikat uprawniający do dalszego uczenia po odbyciu stażu. Takie rozwiązania dotychczas są nieobecne w naszym systemie edukacji lub realizowane nieefektywnie w formie nadmiernie zbiurokratyzowanej. Ważne, by mechanizm adaptacji zawodowej zawierał w sobie funkcję weryfikacji rzeczywistych motywacji i predyspozycji kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela i wspomagał podejmowanie właściwych decyzji dotyczących kontynuacji obranej ścieżki kariery zawodowej. Ma to kluczowe znaczenie dla zapewnienia wysokiej jakości kadry pedagogicznej.
- b.** Doskonalenie zawodowe powinno służyć zarówno rozwojowi nauczycieli, jak i rozwojowi szkoły jako uczącej się organizacji. W zawód nauczyciela wpisane jest ciągle doskonalenie zawodowe – co stanowi zarówno przywilej, jak i obowiązek. Z tego punktu widzenia, kluczowe staje się wzmocnienie mechanizmów selekcji do zawodu pozwalających rekrutować osoby wysoce zmotywowane do rozwoju zawodowego i chcące nieustannie podnosić swoje kompetencje. Istotnym elementem proponowanej strategii jest

również doskonalenie ukierunkowane na kształtowanie właściwych postaw i rozwijanie kultury uczenia się przez całe życie. Bardzo istotne jest także wdrożenie rozwiązań sprzyjających korelowaniu procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli z potrzebami szkoły, w której uczą.

- c. Jednym z największych wyzwań jest stworzenie systemu, który sprawi, że nauczyciele będą stosować w praktyce nabytą wiedzę i umiejętności. Taki system powinien obejmować np. lekcje koleżeńskie, lekcje otwarte (pokazowe), zespoły samokształceniowe, fora wymiany doświadczeń. Istotną rolę w tym zakresie mogą odegrać doradcy metodyczni, którzy powinni przede wszystkim stanowić indywidualne wsparcie nauczyciela w jego miejscu pracy, inspirować go do doskonalenia warsztatu pracy oraz tworzyć warunki do wymiany doświadczeń w zespołach nauczycieli z różnych szkół.
- d. Ważnym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela byłby powrót do stopni specjalizacji zawodowej. W ramach tego rozwiązania nauczyciel, który ubiegał się o nadanie stopnia specjalizacji, prezentował swój warsztat pracy przed komisją złożoną z metodyków i pracowników uczelni, podczas lekcji podlegającej obserwacji. Elementy praktyczne zawierała też rozmowa na temat przygotowanej przez nauczyciela analizy doświadczeń z pracy dydaktyczno-wychowawczej. Uzyskanie stopnia specjalizacji wiązało się więc z weryfikacją kompetencji nauczyciela przez zewnętrznych ekspertów oraz przekładało się na wysokość wynagrodzenia (tzw. dodatek za stopień specjalizacji zawodowej). Uzyskanie stopnia awansu świadczyło o mistrzostwie w zawodzie i było źródłem prestiżu w środowisku. Takie rozwiązanie o wiele skuteczniej wspierało rozwój nauczyciela niż obecny system awansu zawodowego, w którym dominują kwestie formalne i nie ma miejsca na weryfikację, jakim warsztatem pracy dysponuje nauczyciel oraz na udział gremium eksperckiego, które może takiej weryfikacji dokonać. Aby skutecznie wspierać proces kształtowania kompetencji, nauczyciel powinien stawać się w coraz większym stopniu ekspertem od procesu uczenia się, a nie ekspertem od tego,

czego uczniowie mają się nauczyć. Postulat ten dotyczy nie tylko kształcenia nauczycieli, lecz także, a może przede wszystkim, doskonalenia jak i samego sposobu ich pracy z uczniami. Aby odpowiedzieć adekwatnie na zmieniające się uwarunkowania i potrzeby w kontekście społecznym, gospodarczym i technologicznym edukacji, nauczyciel z realizatora programu musi stawać się nauczycielem twórczym. Musi być gotowy do samodzielnego projektowania edukacyjnego tak, aby postawy twórcze rozwijać również u swoich uczniów. Projektowanie edukacyjne powinno stanowić kluczowy element doskonalenia zawodowego nauczycieli. W obszarach tematycznych doskonalenia zawodowego powinny być obecne takie zagadnienia jak: nowoczesne teorie pedagogiczne i psychologiczne (z uwzględnieniem osiągnięć współczesnej kognitywistyki oraz neuropsychologii), metody rozwijania uzdolnień poznawczych i wzmacniania inteligencji emocjonalnej uczniów.

- e. Istotnym elementem nowocześnie pojmowanej roli nauczyciela jest otwartość na nowe technologie i umiejętność ich wykorzystania w celach edukacyjnych. Konieczne jest zbudowanie szerokiego systemu szkoleń efektywnie podnoszących kompetencje cyfrowe nauczycieli, połączonego z praktyczną implementacją nabytych umiejętności jako warunkiem uzyskania zaświadczenia/certyfikatu.
- f. W obszarze szkolnictwa zawodowego należy wzmacniać i promować mechanizmy współpracy szkół z pracodawcami, w tym także w zakresie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych. Rekomenduje się także ułatwienie i uelastycznienie procesu zatrudniania specjalistów zewnętrznych w szkołach, w celu rozwijania potencjału dydaktycznego i innowacyjnego placówek oświatowych. W tworzeniu strategii podnoszenia kompetencji nauczycieli przedmiotów zawodowych należy rozważyć uruchomienie programów celowych, które powinny służyć zwiększeniu kompetencji zarówno transferowalnych, jak i zawodowych. Programy tego typu nie powinny mieć formy zamawianych, standaryzowanych szkoleń dla nauczycieli, ale wiązać

powinny się z silnie zindywidualizowanym programem szkoleniowym realizowanym w Polsce lub za granicą w innowacyjnych przedsiębiorstwach. Ważnym elementem takiej strategii byłoby również zapewnienie nauczycielom przedmiotów zawodowych dedykowanego doradztwa metodycznego.

- g. Wśród pilnych potrzeb należy wskazać **stworzenie systemu kształcenia i doskonalenia kompetencji w zakresie zarządzania dla kadry kierowniczej szkół/placówek**. Aktualne rozwiązania dedykowane kształceniu i doskonaleniu zawodowemu kadry kierowniczej oświaty (w tym nadrzędnie traktowane względem rzeczywistych kompetencji formalne wymagania, które musi spełniać kandydat na dyrektora szkoły), jedynie w niewielkim stopniu gwarantują, że kandydat jest w stanie sprostać obowiązkowi osoby zarządzającej szkołą lub przedszkolem. Studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą w niewielkim stopniu przygotowują do pełnienia tej roli. Szczególnie istotne zagadnienia w tym obszarze to: **zarządzanie zasobami ludzkimi, kompetencje leaderskie, przywództwo edukacyjne, zarządzanie strategiczne, a także zarządzanie własnym rozwojem oraz w przypadku braku dyrektora administracyjnego – zarządzanie finansami szkoły**.
- h. Ważnym elementem systemu powinno być **stworzenie mechanizmów motywowania** do udziału w doskonaleniu z uwzględnieniem tak istotnych elementów jak: tworzenie sprzyjających warunków organizacyjnych czy zagwarantowanie środków finansowych na ten cel. Dla podniesienia efektywności doskonalenia należy zapewnić wysoką jakość szkoleń, m.in. poprzez stworzenie transparentnego systemu certyfikacji placówek prowadzących doskonalenie, mierzącego m.in. jakość, efektywność i adekwatność oferowanych usług edukacyjnych (roli tej nie spełnia obecnie funkcjonujący system akredytacji).
- i. Ważnym postulatem jest **profesjonalizacja kadry pracującej z osobami dorosłymi**. Warunkiem pełnienia takiej roli w różnych instytucjonalnych formach doskonalenia zawodowego powinno być posiadanie kwalifikacji edukatorskich, świadczących

o kompetencjach z zakresu andragogiki, niezbędnych dla efektywnego szkolenia. Kwalifikacje takie powinny zostać wprowadzone do regulacji prawnych jako wymóg formalny, wraz z określeniem standardów programowych dla studiów podyplomowych/kursów kwalifikacyjnych w tym zakresie.

- j.** Konieczne jest oparcie funkcjonowania regionalnych placówek doskonalenia na modelu budowania i umacniania współpracy i partnerstwa z uczelniami, instytucjami rynku pracy oraz pozostałymi partnerami życia społeczno-gospodarczego, w celu przygotowywania adekwatnej oferty doskonalenia nauczycieli odpowiadającej na dynamicznie zmieniające się uwarunkowania w otoczeniu społecznym, gospodarczym i technologicznym edukacji i wspomagającej rozwój regionalnych systemów edukacji.
- k.** Postuluje się wzmocnienie funkcjonowania modelowych szkół ćwiczeń (aktywizujących współpracę szkół, uczelni, placówek doskonalenia nauczycieli oraz innych partnerów) i stworzenie ogólnopolskiej ich sieci, sprzyjających wykorzystaniu systemu wspomagania szkół w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych przedmiotowych i ponadprzedmiotowych. Proponowane rozwiązanie powinno stawiać sobie za cel powiązanie i umacnianie współpracy systemu kształcenia i systemu doskonalenia nauczycieli. Szkoły ćwiczeń w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli powinny m.in. koncentrować swoje działania na grupach nauczycieli przedmiotowych w celu praktycznego doskonalenia umiejętności poprzez obserwację warsztatu pracy innych nauczycieli.

3. Stworzenie efektywnego modelu oceny pracy i motywowania nauczycieli

- a.** Ocena pracy musi stać się narzędziem podnoszenia jakości pracy nauczyciela, wspierania jego rozwoju zawodowego oraz motywowania. Należy zadbać o to, aby zarówno dla oceniających, jak i dla osoby ocenianej była to okazja do zespołowej refleksji nad jakością pracy nauczyciela i jej wpływem na jakość pracy szkoły/przedszkola. Ocena pracy nauczyciela musi mieć wpływ na wysokość jego uposażenia i przebieg ścieżki zawodowej.

- b. Przede wszystkim niezbędne jest wypracowanie kryteriów oceny pracy nauczyciela, które złożą się na wspólne obowiązkowe standardy.** Jednocześnie powinna zostać określona pula standardów fakultatywnych, do zastosowania w zależności od specyfiki placówki i kontekstu jej funkcjonowania, ze wskazaniem minimalnej ilości wymagań, które należy spełnić. Wśród kompetencji nauczyciela podlegających ocenie szczególne znaczenie powinny mieć te, które wiążą się ze skutecznym przygotowaniem uczniów do wyzwań przyszłości, m.in. kreatywność, gotowość do wprowadzania zmian w zakresie treści, metod i form pracy, otwartość na współpracę w zespołach szkolnych oraz z szeroko rozumianym środowiskiem edukacyjnym. Kryteria oceny pracy nauczyciela muszą zostać wypracowane w dialogu ze środowiskiem nauczycielskim, organami prowadzącymi oraz przedstawicielami otoczenia społecznego szkoły, w tym rodziców.
- c. Niezbędne jest faktyczne włączenie rodziców w proces oceny pracy nauczyciela.** Obecnie ich udział jest gwarantowany prawnie, ale traktowany wyłącznie jako formalność, podczas gdy rodzice są partnerami szkoły w realizacji zadań edukacyjnych. Obligatoryjnie w ocenie nauczyciela powinien być brany pod uwagę głos **uczniów**, którzy dziś są wskazywani fakultatywnie jako uczestnicy oceny. Ponadto niezbędne jest włączenie w ocenę nauczyciela opinii **ekspertów zewnętrznych** np. doradców metodycznych. Dobrze byłoby, gdyby na temat pracy nauczyciela wypowiadały się również **podmioty zewnętrzne**, z którymi współdziała, np. poradnia psychologiczno-pedagogiczna, instytucje kultury itp.
- d. Ważnym elementem oceny pracy nauczyciela musi być samoocena,** uwzględniająca refleksję nad rozwojem zawodowym, zarówno w kontekście wcześniejszych dokonań, jak i planów na przyszłość. Umiejętność analizy własnego dorobku oraz wyciągania wniosków dla dalszego rozwoju również powinna być jednym z kryteriów oceny.
- e. Należy znacząco zmienić model funkcjonowania dodatku motywacyjnego i uczynić go istotnym komponentem uposażenia nauczyciela, powiązany z oceną jego pracy.** Zachowanie

funkcjonujących obecnie rozwiązań, zarówno co do zasad przyznawania dodatku, jak i środków finansowych z nim związanych, działa de facto demotywująco.

- f. Konieczne jest stworzenie mechanizmów umożliwiających awans poziomy, który pozwalałby na wykorzystanie nabytych kompetencji i doświadczenia oraz byłby dla najlepszych nauczycieli dowodem, że ich praca jest dostrzegana i doceniana.** W innej części tego opracowania przedstawiono propozycje budowania sieci liderów szkolnych i pozaszkolnych, która wpisuje się w taki model.
- g. Dla efektywnego motywowania nauczycieli konieczne jest podejście holistyczne, zaspokajające potrzeby na różnych poziomach. Należy zarówno zabezpieczać potrzeby podstawowe, jak i te wyższego rzędu.**
- h. Potrzeby podstawowe obejmują między innymi godziwą płacę oraz potrzebę bezpieczeństwa.** Godziwa płaca odnosi się do płacy podstawowej, zaś potrzeba bezpieczeństwa między innymi do stabilności warunków pracy, wsparcia ze strony przełożonych i instytucji systemu edukacji oraz bezpieczeństwa w kontekście wysokości przyszłej emerytury. **Zapewnienie spełnienia potrzeb podstawowych jest konieczne, by skuteczne były działania motywacyjne odnoszące się do potrzeb wyższego rzędu.**
- i. Potrzeby wyższego rzędu obejmują potrzeby przynależności, szacunku i uznania oraz samorealizacji (ujawniają się w tej kolejności).** Potrzeby przynależności realizowane są przez relacje ze społecznością szkoły (pracownikami, uczniami, rodzicami), poczucie bycia częścią szkoły i identyfikację z nią oraz szerzej poczucie bycia częścią systemu edukacji w mieście/regionie/Polsce. Potrzeba szacunku i uznania realizowana jest między innymi poprzez prestiż zawodu nauczyciela (omówiony szerzej w innej części tego opracowania), społeczne postrzeganie nauczycieli, stosunek uczniów, rodziców, współpracowników i przełożonych do nauczyciela, dodatki motywacyjne przyznawane w uznaniu za wykonywaną pracę i jej efekty. Potrzeba samorealizacji jest zabezpieczana między innymi poprzez realizację ambitnych zadań, swobodę działania, autonomię, dążenie do mistrzowskiego poziomu swoich

kompetencji, poczucie, że wykonywana praca ma sens i realizuje jeden z celów życiowych nauczyciela oraz że dodatkowy wysiłek wkładany w pracę również ma długoterminowy sens. Przyszłościowe działania mające na celu podniesienie motywacji nauczycieli powinny realizować potrzeby wyższego rzędu ze wszystkich trzech kategorii.

10. Podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela.
 - a. Ważne dla rozwoju systemu edukacji i skutecznego wdrożenia proponowanych zmian są działania ukierunkowane na **wzmocnienie prestiżu zawodu nauczyciela, który pełni w systemie kluczową rolę**. Od atrakcyjności zawodu nauczyciela w spostrzeganiu społecznym zależeć będzie bowiem poziom zainteresowania studiami pedagogicznymi, a następnie liczba osób decydujących się na wykonywanie tego zawodu. Będzie to mieć bezpośredni wpływ na wzrost liczby nauczycieli wykonujących swoją profesję na najwyższym poziomie, adekwatnie do wyzwań dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.
 - b. Działania mające na celu wzmocnienie prestiżu zawodu nauczyciela są o tyle istotne, że w **Polsce brakuje nauczycieli**, a struktura wieku nauczycieli aktywnych zawodowo pokazuje, że problem ten będzie narastał. Zastąpienie nauczycieli odchodzących na emeryturę lub rezygnujących z pracy, będzie stanowić w najbliższych latach spore wyzwanie. Należy podkreślić, że podniesienie prestiżu zawodowego nauczycieli powinno stanowić **efekt skutecznego wdrożenia rekomendowanych rozwiązań systemowych** przy równoczesnym **pełnym zaangażowaniu samych nauczycieli** w budowę pozytywnego i atrakcyjnego obrazu tej profesji w postrzeganiu społecznym.
 - c. Prestiż zawodu nauczyciela **uwarunkowany jest czynnikami ekonomicznymi i pozaekonomicznymi**. Wśród istotnych pozaekonomicznych czynników mających wpływ na wzmocnienie atrakcyjności zawodu nauczyciela **należy wskazać autonomię, którą powinno się wzmacniać**. Dotychczasowe międzynarodowe doświadczenia pokazują, że podejmowanie zawodu nauczyciela nie

wiąże się tylko z kwestią wysokości zarobków. Nauczyciele wybierają ten zawód z wielu powodów, a wysokie wynagrodzenie rzadko wykazywane jest jako czynnik przyciągający właściwe osoby do zawodu. Zdecydowanie niekorzystanie natomiast wpływa na wybór zawodu nauczyciela sytuacja, w której nauczyciel na starcie zarabia mniej niż osoby zaczynające karierę w innych zawodach. Dlatego za niezbędne działanie uznaje się podniesienie zarobków przede wszystkim, choć nie wyłącznie, nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową.

- d. Wśród czynników mających wpływ na wzmocnienie prestiżu zawodu nauczyciela jest również **społeczna świadomość wysokiego poziomu kształcenia, a później doskonalenia zawodowego nauczycieli**. Dlatego za niezbędne uznaje się podjęcie działań mających na celu **podniesienie poziomu kształcenia uczelni przygotowujących nauczycieli do wykonywania zawodu, a także poziomu placówek odpowiedzialnych za ich doskonalenie zawodowe**. Wysoka jakość kształcenia i doskonalenia związana jest bezpośrednio z obecnością najlepszych studentów na uczelniach pedagogicznych, co wymaga działań mających na celu **wzmocnienie procesu selekcji na studia przygotowujące do wykonywania tego zawodu** (proces selekcji powinien koncentrować się nie tylko na badaniu poziomu wiedzy ogólnej, lecz przede wszystkim predyspozycji, w tym w sposób szczególny kompetencji intrapersonalnych i interpersonalnych, gotowości do uczenia się oraz wysokiej motywacji do nauczania innych).
- e. Za istotne uznaje się **podjęcie systemowych działań marketingowych, w tym przygotowanie kampanii społecznej służącej budowie pozytywnego wizerunku nauczycieli** (pełniących doniosłą i odpowiedzialną funkcję społeczną, wykonujących swoją pracę z pasją i poświęceniem) jako remedium na utrwaloną w przestrzeni publicznej negatywną narrację ukazującą nauczycieli jako osoby roszczeniowe, koncentrujące się na przywilejach, otrzymujące zbyt wysokie wynagrodzenie względem rzeczywistych nakładów pracy i rzadko podkreślające atuty swojej pracy. W **aktywność ukierunkowaną na budowę pozytywnego obrazu nauczyciela**

powinni zostać włączeni sami nauczyciele – liderzy zmiany pokazujący pasję, zaangażowanie i efekty swojej pracy, a działania te należy połączyć z istotną poprawą warunków początkowych zatrudnienia nauczycieli.

- f. Prestiż zawodu nauczyciela wynika także z roli samej szkoły. Dlatego niezwykle ważnym działaniem jest **promocja wizerunku szkoły jako instytucji odpowiedzialnej społecznie**, zajmującej centralne miejsce w życiu społeczności lokalnej nadającej wysoki status pracującym w niej nauczycielom, którzy budują osobistą pozycję poprzez pracę z uczniem, współpracę z rodzicami, a także pozostałymi uczestnikami życia szkoły i partnerami społecznymi.

Cel strategiczny 3. Wzmocnienie przywództwa edukacyjnego

Kierunki działań:

- 1. **Poszerzenie zakresu autonomii nauczyciela i dyrektora**
 - a. Autonomia nauczyciela i dyrektora jest niezbędnym warunkiem budowania szkoły, otwartej na wyzwania przyszłości. Wobec wielu niewiadomych, związanych z tym, jak bliższa i dalsza przyszłość będzie wyglądać, niezbędny jest znaczny zakres swobody w bieżącym decydowaniu o kwestiach programowych wychowawczych, organizacyjnych.
 - b. Konieczne jest, przede wszystkim, zachęcanie nauczycieli do korzystania z tych możliwości, które już istnieją w prawie oświatowym, lecz są zbyt rzadko implementowane w praktyce edukacyjnej. W pierwszej kolejności należy wymienić możliwość opracowywania własnych programów nauczania, co otwiera pole do poszerzania, rozwijania i interpretowania treści podstawy programowej oraz ich dostosowywania do potrzeb i możliwości zespołu klasowego. Konieczna jest większa swoboda w dobieraniu materiałów wspomagających proces kształcenia – podręczników, materiałów i środków dydaktycznych. Nauczyciele znacznie częściej powinni

sięgać po autorskie rozwiązania w zakresie badania i oceniania osiągnięć uczniów. We wszystkich tych obszarach potrzebna jest większa odwaga w kreowaniu własnych rozwiązań oraz odchyleniu od schematów i utartych wzorców. **Nauczyciel musi nadawać ton i indywidualny rys procesowi kształcenia.**

- c.** Elementem budowania nauczycielskiej autonomii jest **uwolnienie od presji oceny pracy w kontekście rankingów i zdawalności**. Pozwoli to na spokojne prowadzenie pracy z zespołem klasowym, dostosowanie metod i form pracy, indywidualne podejście do ucznia. Związana z autonomią odpowiedzialność nie może oznaczać mechanicznego wartościowania według standardów i wskaźników. **Nauczyciel musi mieć swobodę pedagogicznego działania i wsparcie dyrektora dla takiego stylu pracy.**
- d.** Obszarem wymagającym zdecydowanego wzmocnienia jest **zakres autonomii dyrektora przedszkola/szkoły**. Decyzje programowe, kadrowe, organizacyjne, powinny w dużo większym zakresie leżeć po stronie osób bezpośrednio zarządzających placówkami. Dla realizacji tego postulatu niezbędne są zarówno zmiany regulacji prawnych, omawiane w odrębnej części tego opracowania, jak i odejście do praktyki, w której dyrektor musi sprostać oczekiwaniom sugestiom i nakazom organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Dyrektor szkoły powinien mieć dużo większą niż obecnie moc decyzyjną i jednocześnie dużo większą odpowiedzialność za efekty pracy przedszkola/szkoły.

2. Zbudowanie sieci liderów na poziomie szkolnym i pozaszkolnym

- a.** Warunkiem realizacji znacznej części postulatów, sformułowanych w prezentowanym opracowaniu, jest **zmiana roli dyrektora w przedszkolu/szkole**. Obecnie prawo oświatowe nakłada na niego liczne obowiązki związane z planowaniem, organizowaniem, dokumentowaniem pracy, administrowaniem oraz kontrolą, które dominują wśród zadań zarządczych. Co więcej, wobec dyrektora często formułowane są postulaty pełnienia głównie roli menadżerskiej. Konieczne jest odejście od modelu dyrektora, który jest

„specjalistą od wszystkiego”, na przykład poprzez wprowadzenie dodatkowej funkcji dyrektora administracyjnego (który odpowiadałby również za zarządzanie finansami szkoły). Natomiast kluczowym zadaniem dyrektora szkoły powinno być **przewodzenie różnym zespołom, funkcjonującym w placówce, wyznaczanie kierunków działań, motywowanie**. Dyrektor szkoły powinien być liderem całej społeczności przedszkolnej/szkolnej (w tym: dla nauczycieli, uczniów, rodziców). Model przywództwa edukacyjnego jest niezbędny, aby szkoła mogła być uczącą się organizacją, która sprosta wyzwaniom przyszłości.

Konieczne jest zatem odpowiednie przygotowanie kompetencyjne dyrektorów do realizacji tak nakreślonych zadań. Służyłoby temu między innymi upracticznienie procesu nadawania i aktualizacji kwalifikacji (praktyki dyrektorskie, sieci współpracy, wykorzystanie *case studies*, baza dobrych praktyk) oraz wzmocnienie takich kompetencji jak: wrażliwość na kontekst funkcjonowania szkoły i potrzeby środowiska; wypracowanie postawy i sposobu działania zorientowanych na wsparcie podmiotów szkoły poprzez uświadamianie podmiotom, jakim potencjałem i odpowiedzialnością dysponują; troska o rozwój zawodowy pracowników szkół/przedszkoli, rozwój organizacyjny instytucji oraz zapewnienie udziału w procesie podejmowania ważnych decyzji jak największej liczbie współpracowników.

- b. Dla modernizacji systemu rozwijania kompetencji w edukacji ważni są szkolni liderzy, którzy funkcjonując w zespołach nauczycielskich poszczególnych przedszkoli/szkół mogą być inicjatorami i facylitatorami zmian.** Mimo, że w polskim systemie oświaty od początku zmian w 1999 r. poszukuje się modelu takich liderów (liderzy WDN, Szkolni Organizatorzy Rozwoju Edukacji), ich pozycja nigdy nie została usankcjonowana w prawie oświatowym i nie jest powiązana z systemem wynagradzania. Taki stan rzeczy powinien ulec zmianie. **Grupy liderów z danego rejonu powinny być objęte stałym wsparciem przez wojewódzkie placówki doskonalenia.** Pozwoli to na aktualizację wiedzy i umiejętności, co jest niezbędne dla funkcjonowania w roli liderów zmian

oraz na tworzenie grup wsparcia, uczących się w procesie wymiany doświadczeń. **Liderem – choć nieformalnym – powinien być także każdy nauczyciel.** Dotyczy to zarówno jego roli w zespole uczniowskim, z którym pracuje, jak również relacji z rodzicami.

- c. Elementem systemu leaderskiego powinno być zbudowanie efektywnego modelu doradztwa metodycznego.** Konieczne jest stworzenie pełnej sieci doradców we wszystkich województwach (w tym dla nauczycieli przedmiotów zawodowych) oraz wdrożenie takich rozwiązań organizacyjnych, które pozwolą na faktyczne wsparcie nauczycieli. Przede wszystkim należy zadbać o zapewnienie odpowiedniej liczby osób do realizacji zadań w tym zakresie tak, żeby doradca był dostępny dla nauczycieli w potrzebnym im zakresie. Konieczne jest znaczące obniżenie liczby godzin w szkole macierzystej dla osób pełniących tę funkcję. Takie rozwiązania organizacyjne umożliwią realizację zróżnicowanych form doradczych (konsultacje, obserwacje i omówienie zajęć nauczyciela, obserwacje i omówienie zajęć doradcy, zespoły samokształceniowe/sieci współpracy, opracowanie materiałów metodycznych dla nauczycieli i publikacje). **Tylko przy takim spektrum zadań doradca może stać się faktycznym liderem dla nauczycieli.** Aby skutecznie pełnić tę rolę musi również posiadać kompetencje komunikacyjne, umiejętność pracy z dorosłymi, zdolność do wspierania i motywowania. Rozwinięciem i aktualizacją tych elementów warsztatu doradców powinny się zajmować placówki koordynujące ich pracę, tzn. placówki doskonalenia nauczycieli lub powiązane z nimi szkoły ćwiczeń. Właśnie ze szkół ćwiczeń, o których mowa w części opracowania dotyczącej doskonalenia nauczycieli, mogliby się wywodzić doradcy i w szkołach ćwiczeń mieć swoje zaplecze dydaktyczne na potrzeby wsparcia nauczycieli. Funkcja doradcy metodycznego powinna być powierzana wyłącznie nauczycielom z bogatym doświadczeniem zawodowym i predyspozycjami leaderskimi.
- d. Postawy leaderskie i przywódcze powinny być budowane wśród uczniów.** Wzmocnienia wymaga rola samorządu uczniowskiego jako faktycznego partnera w decydowaniu o sprawach szkoły,

równorzędnego z rodzicami i pracownikami. Samorząd powinien być współgospodarzem szkoły, mającym faktyczny wpływ na większość aspektów jej funkcjonowania. Zakres uprawnień, określony dość szeroko w obecnych regulacjach prawnych, powinien znajdować swoje przełożenie na praktykę edukacyjną. Realna samorządność oznacza np. samodzielne opracowanie regulaminu samorządu szkolnego, prowadzenie w pełni demokratycznych i powszechnych wyborów do władz samorządowych, powierzenie funkcji opiekuna samorządu nauczycielowi wybranemu przez uczniów, organizacji wydarzeń adekwatnie do faktycznych potrzeb uczniów, włączenie w podejmowanie decyzji o ważnych sprawach dotyczących szkoły – stworzenie mechanizmów faktycznej partycypacji. Droga do rozwijania uczniowskiego przywództwa są także działania wolontariackie oraz różnorodna działalność społeczna szkolna i pozaszkolna. Takie postawy powinny być akcentowane w programie wychowawczym szkoły i rozwijane w toku jego realizacji.

3. Zmiana modelu nadzoru pedagogicznego

- a. Dyrektor przedszkola/szkoły sprawuje nadzór o charakterze wewnętrznym, którym obejmuje nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych. Waga tego obszaru zadań dyrektora powinna zdecydowanie wzrosnąć. Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły musi się stać narzędziem faktycznego wsparcia nauczycieli w realizacji zadań związanych z kształceniem i wychowaniem. **Priorytetem powinno być motywowanie do podnoszenia jakości pracy i działań proinnowacyjnych.** Służyć temu mogą zarówno regulacje prawne, jak i kultura organizacyjna szkoły, która wiąże się już ze sferą praktyki edukacyjnej.
- b. Dyrektor powinien być „pierwszym doradcą” nauczyciela. Aby było to możliwe, niezbędne jest zwiększenie ilości hospitacji lekcji i nadanie im charakteru partnerskiego. Hospitacja powinna być okazją do szczegółowego omówienia przebiegu lekcji, przekazania wskazówek metodycznych, ale także do rozmowy o problemach i trudnościach, związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą.

Funkcje kontrolne hospitacji powinny ustąpić miejsca funkcjom doradczym. Konieczne jest także, wzmiankowane w innych miejscach tego opracowania, odciążenie dyrektora od licznych zadań administracyjnych, co pozwoli na zabezpieczenie niezbędnej ilości czasu na spotkania indywidualne z nauczycielami (np. rozmowy podsumowujące pracę nauczyciela za dany okres, połączone z rzetelną informacją zwrotną) oraz z zespołami nauczycielskimi (np. spotkania z zespołem wychowawców klas w celu omówienia kierunków realizacji zadań wychowawczych i bieżących problemów). Dzięki takim działaniom **nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły zyska wymiar relacyjny**. Dyrektor szkoły powinien analizować nie tylko sposób prowadzenia zajęć, ale także inne obszary pracy nauczyciela, w szczególności: planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej; sposób oceniania, w tym sprawdzanie osiągnięć uczniów; prowadzenie współpracy z rodzicami.

- c. Dyrektor przedszkola/szkoły jest de facto jedyną osobą, która ma wgląd w to, na ile nauczyciel rozwija swój warsztat pracy i wdraża do praktyki innowacyjne rozwiązania. Sprawowany przez niego **nadzór pedagogiczny powinien więc stać się narzędziem, które sprawi, że nauczyciele faktycznie będą wykorzystywać w praktyce wiedzę i umiejętności nabyte w procesie doskonalenia**.
- d. **Niezbędne jest faktyczne i rzetelne analizowanie wniosków ze sprawowanego nadzoru wspólnie z radą pedagogiczną**. To ważne zadanie dyrektora nie może się sprowadzać do rutynowego przedstawienia sprawozdania, lecz wymaga dyskusji i namysłu, w jaki sposób doskonalić pracę kadry pedagogicznej, a w konsekwencji – podnosić jakość pracy szkoły.

4.3. Założenia dla etapu kształcenia wyższego

Cel strategiczny 1. Wzmocnienie responsywności systemu kształcenia na poziomie wyższym

Kierunki działań:

1. Rozbudowa i poprawa jakości usług poradnictwa edukacyjnego i zawodowego dla kandydatów na studia oraz studentów

Wybór kierunku studiów często nie odpowiada rzeczywistym zainteresowaniom i zdolnościom kandydata. Rozbieżność tę redukować powinny wyspecjalizowane ośrodki, doradzające jaką uczelnię i kierunek kształcenia powinna wybrać młoda osoba, bądź gdzie indziej i w jaki inny sposób uzupełnić powinna swoje kwalifikacje. Instytucje te wspierać powinny młode osoby w wyborze ich dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej oraz popularyzować ideę planowania kariery edukacyjnej i zawodowej, np. poprzez organizowanie spotkań i wydarzeń czy szkoleń dotyczących planowania kariery zawodowej. Rekomenduje się wsparcie już istniejącej sieci poradnictwa celem poprawy jakości usług świadczonych w ramach poradnictwa edukacyjnego i zawodowego (np. doskonalenie kwalifikacji zawodowych doradców oraz podnoszenie efektywności usług w zakresie poradnictwa, systematyczna ocena działań i efektów poradnictwa edukacyjnego i zawodowego).

2. Rozwój oraz promocja studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym, które przygotowują do podjęcia pracy zawodowej

Rozbudowa systemu kształcenia praktycznego (obok klasycznych studiów akademickich) przebiegać powinna równolegle z procesem różnicowania się instytucji sektora szkolnictwa wyższego oraz wyróżniania w jego obrębie elitarnej grupy uczelni badawczych (zorientowanych na realizację badań podstawowych i kształcenie akademickie), a także uczelni, które realizować będą badania

stosowane (odpowiadające na potrzeby przedsiębiorstw, administracji publicznej czy szeroko rozumianego otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni) w połączeniu z kształceniem praktycznym.

Zmiany w tym zakresie powinny wpisywać się w szerszą strategię wspierania małych i średnich miast – obecnie wobec braku lub niskiej jakości oferty dydaktycznej jesteśmy świadkami wewnątrz krajowego drenażu mózgów, który trwale obniża potencjał rozwojowy polskiej prowincji, nie tylko w zakresie zasobów kapitału ludzkiego, ale także w wymiarze wizerunku poszczególnych ośrodków. Nie jest przypadkiem, że funkcjonowanie uczelni wpływa pozytywnie na prestiż miasta i jego znaczenie dla otoczenia funkcjonalnego danego ośrodka, co widać choćby na przykładzie części Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych, które jednak powinny przejść istotne przeobrażenia. Co więcej, mając na uwadze wzrost zaawansowania technologicznego polskiej gospodarki, także w mniejszych ośrodkach coraz bardziej niezbędna będzie kadra dysponująca odpowiednimi kompetencjami. Dlatego zasadnym jest stworzenie stosunkowo gęstej sieci wysokiej jakości nawet niedużych uczelni, zorientowanych na kształcenie praktyczne oraz prowadzenie badań stosowanych, istotnych z perspektywy potrzeb otoczenia. Jednocześnie uczelnie te mogłyby stanowić lokalne centra rozwoju kompetencji zawodowych i platformy współpracy pomiędzy samorządem terytorialnym, lokalnym biznesem oraz podmiotami społeczeństwa obywatelskiego.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za rozproszeniem sieci akademickiej i rozwojem wyższego szkolnictwa zawodowego są rosnące koszty utrzymania i dostępność odpowiednich lokali mieszkalnych w największych polskich miastach.

3. Unowocześnienie i integracja systemu informowania o jakości kształcenia, potrzebach kompetencyjnych oraz sytuacji absolwentów poszczególnych kierunków

W Polsce brakuje zintegrowanego systemu regularnego monitoringu oraz prognozowania zapotrzebowania na różnego typu kompetencje i kwalifikacje absolwentów. Wprawdzie potencjał

w tym zakresie jest duży (m.in. dostęp do danych ELA, tj. badania edukacyjnych losów absolwentów szkół wyższych w Polsce oraz BKL, tj. danych na temat potrzeb pracodawców, w tym potrzeb sektorowych), jednak brakuje integracji danych i wniosków formułowanych na ich podstawie oraz przełożenia ich na konkretne rekomendacje i działania do wdrożenia. W chwili obecnej system dostarcza wielu cennych informacji, jednak nie zawsze są one wystarczające aby wesprzeć decyzje podejmowane w obszarze polityk publicznych.

W tym obszarze niezbędne jest wzmocnienie koordynacji pomiędzy uczelniami (i innymi podmiotami odpowiedzialnymi za kreowanie polityki w zakresie szkolnictwa wyższego) a systemem Państwowych Służb Zatrudnienia, w tym wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, dysponujących wiedzą na temat specyfiki regionalnego i lokalnego rynku pracy. Ponadto należy podjąć działania sprzyjające budowie szerszych sieci interesariuszy uczelni, składających się z różnorodnych podmiotów reprezentujących sektor publiczny, sektor prywatny i sektor społeczny. Co prawda za sprawą Konstytucji dla Nauki na polskich uczelniach pojawiła się instytucja Rady Uczelni, ale nie zawsze spełnia one pokładane w niej nadzieje. W tym kontekście kluczowa jest budowa kultury zaufania pomiędzy różnymi podmiotami, aby różne grupy interesariuszy komunikowały się w sposób zrozumiały dla wszystkich stron – bez niej bardzo utrudniony będzie szybki i sprawny przepływ informacji pomiędzy różnymi stronami.

4. Dostęp do efektywnego wsparcia umożliwiającego podjęcie kształcenia na poziomie wyższym bez względu na pochodzenie i sytuację materialną rodziny

Elementem, który wymaga pewnych modyfikacji jest system inkluzji społecznej w oparciu o system stypendialny oraz kredyty studenckie. Chodzi tu nie tyle o wejście do systemu edukacji wyższej, co o możliwość studiowania na tych kierunkach/uczelniach, które są gwarantem przyszłej wysokiej pozycji społecznej i/lub wysokiej rynkowej stopy zwrotu z edukacji. System ten nie

był reformowany od około 20 lat, ponadto nie wydaje się on dobrze funkcjonować (mała liczba wniosków o kredyty oraz stypendia dystrybuowane lokalnie przez uczelnie w oparciu o kryterium dochodowe).

W tym kontekście niezbędne jest szybkie dokończenie prac nad planowaną reformą systemu pomocy materialnej oraz zwiększenie publicznych nakładów przeznaczanych na ten cel. Ważnym elementem takiej reformy powinno być silniejsza koncentracja tego systemu na realizacji celów społecznych, a tym samym przesunięcie większej części środków na stypendia socjalne. W dłuższej perspektywie, w obliczu zmian struktury społecznej polskiego społeczeństwa, warto także rozważyć modyfikację systemu kredytów studenckich w kierunku wprowadzenia mechanizmów stosowanych z powodzeniem w Wielkiej Brytanii czy na Węgrzech (*income-contingent loans*). Jednocześnie powinny zostać stworzone zachęty dla uczelni oraz podmiotów prywatnych, które mogłyby fundować uczelniane stypendia motywacyjne dla studentów i wspierać w ten sposób przyszłych naukowców.

5. Rozwijanie trzeciej misji uczelni

Uczelnie powinny zwiększyć swoje zaangażowanie w budowanie potencjału kompetencyjnego kraju/regionu za pomocą szerszego zaangażowania w kształcenie grup wiekowo nietypowych. Inicjatywy takie wprawdzie są podejmowane (np. uniwersytety dzieci i III wieku), jednak uniwersytet powinien także szerzej otworzyć się na osoby pracujące oferując tej grupie krótsze i bardziej elastyczne formy kursów/szkoleń.

Jednocześnie wobec narastającej polaryzacji politycznej i społecznej oraz znikających przestrzeni obywatelskiego dialogu, uczelnie powinny wziąć na siebie większą odpowiedzialność za modelowanie debaty publicznej i troskę o jej jakość. W tym kontekście warto rozważyć pomysł organizacji szkół letnich dla osób zainteresowanych służbą publiczną, podczas których osoby o różnych światopoglądach mogłyby budować więzi i kulturę wzajemnego szacunku dla odmiennych poglądów. Dodatkowo uczelnie w ramach

rozwoju trzeciej misji mogłyby wziąć większą odpowiedzialność za funkcjonowanie mediów obywatelskich, w tym zachęcanie pracowników uczelni do współpracy z takimi podmiotami.

Cel strategiczny 2. Podniesienie jakości systemu kształcenia na poziomie wyższym

Kierunki działań:

1. Inwestycje w kadry akademickie oraz promowanie w ich przypadku idei kształcenia się przez całe życie oraz mobilności zawodowej

Najskuteczniejszym sposobem zwiększenia skuteczności kształcenia na uczelniach jest poprawa jakości kadr kształcących wraz ze zwiększeniem ich motywacji do wykonywania sumiennie tej aktywności. Umożliwienie finansowania kształcenia kadry (zarówno jej kompetencji dydaktycznych jak i merytorycznych) powinno być jednym z priorytetów polityk publicznych. Równie ważne jest zwiększenie finansowania publicznego na wynagrodzenia pracowników uczelni wyższych. Obecnie wynagrodzenia te, w porównaniu z poziomem wynagradzania w innych sektorach, przestały być konkurencyjne. Czynnikiem sprzyjającym dalszej profesjonalizacji nauczycieli akademickich w zakresie kształcenia powinno stać się powszechne wyodrębnienie ścieżki dydaktycznej oraz wprowadzenie instrumentów (motywacyjnych, prestiżowych, finansowych) umożliwiających osobom, które je wybiorą autentyczną możliwość rozwoju zawodowego.

2. Zwiększenie strumienia finansowania elementów jakościowych na uczelniach

W związku z silnym zorientowaniem uczelni na aktywność badawczą, pojawia się potrzeba stworzenia przeciwwagi w postaci dowartościowania sfery dydaktycznej. Proponuje się, aby działania podejmowane w bieżącej perspektywie finansowania, takie jak

program Mistrzowie Dydaktyki, były nadal kontynuowane oraz uzupełnione o nowe konkursy, które umożliwiłyby powstanie na uczelniach trwałych struktur projakościowych. Postuluje się dalsze promowanie mobilności, w tym międzynarodowej, wśród studentów i nauczycieli akademickich.

3. Wspieranie modyfikacji i zwiększania innowacyjności programów kształcenia

Należy wprowadzić dodatkowe rozwiązania promujące: umiędzynarodowienie procesu kształcenia, elastyczność programu kształcenia, jego indywidualizację (np. tutoring, peer tutoring), wykorzystanie nowych technologii w procesie kształcenia, unowocześnienie dydaktyki akademickiej. Postuluje się promocję programów kształcenia, w których dominującą formą kształcenia jest praca zespołowa/projektowa ukierunkowana na poszukiwanie rozwiązania dla zidentyfikowanego problemu praktycznego (zawodowego) lub teoretycznego, większe wykorzystywanie w procesie kształcenia interakcji edukacyjnych pomiędzy osobami uczącymi się w zespołach, rozwijanie metod uczenia się aktywnego i praktycznego oraz zwiększenie innowacyjności i jakości kształcenia.

Cel strategiczny 3. Pełniejsza integracja systemu kształcenia na poziomie wyższym z pozostałymi systemami kształtowania kompetencji

1. Wzmocnienie współpracy w obrębie sektora szkolnictwa wyższego oraz współpracy międzysektorowej na rzecz kształtowania kompetencji

Konieczność wypracowania nowych modeli koordynacji oraz partnerstwa na rzecz wdrażania polityki kompetencyjnej celem integracji zasobów i kompetencji przynależnych do różnych aktorów systemu kształcenia na poziomie zwykłym.

2. Praktyczne wdrożenie na uczelniach systemu potwierdzania kompetencji nabytych poza systemem formalnym

Praktyczne wdrożenie idei uczenia się przez całe życie i zdobywania kompetencji w ramach różnych ścieżek uczenia się implikuje konieczność umożliwienia uznania kompetencji pozyskanych przed rozpoczęciem studiów. Mimo iż formalnie taka możliwość istnieje, rzadko jest ona w pełni praktykowana przez uczelnie.

3. Impuls do większego zaangażowania uczelni w budowanie oferty skierowanej do grup nietypowych

Większe otwarcie uniwersytetów na grupy nietypowe wiekowo wydaje się zarówno szansą, jak i koniecznością. Wiąże się to m.in. z uelastycznieniem oferty edukacyjnej szkół wyższych, wprowadzeniem szerszej oferty krótkich cykli szkoleniowych, poprawą jakości tej oferty.

4. Wsparcie procesu profesjonalizacji doradztwa akademickiego

Istotnym elementem systemu kształtowania kompetencji są instytucje wspierające decyzyjnie studentów/absolwentów w ich decyzjach. Instytucje te powinny nadal otrzymywać silny impuls finansowy, pozwalający na zwiększenie kompetencji i poprawę przygotowania do wykonywania zawodu pracowników biur karier.

4.4. Założenia dla etapu kształcenia ustawicznego

Cel strategiczny 1. Uregulowanie kwestii współfinansowania edukacji i kształcenia dorosłych ze środków publicznych, prywatnych i środków pracodawców

Kierunki działań:

1. Uruchomienie Funduszu Rozwoju Kompetencji, wspierającego pracodawców w procesie kształcenia i doksztalcania pracowników

Obecnie działający Krajowy Fundusz Szkoleniowy zasilany jest z Funduszu Pracy, tworzonego z wpłat przedsiębiorców. Wysokość Funduszu Szkoleniowego jest bardzo niska (2–3 proc. planowanych wydatków Funduszu Pracy) i nie stanowi wystarczającego wsparcia dla dorosłych, którzy chcą się kształcić. Koszty związane z doksztalcaniem osób dorosłych znacznie częściej obciążają ich własny budżet domowy (jak wynika z badań w 89,5 proc.) niż budżet pracodawcy. Równocześnie aż 51 proc. polskich pracodawców deklaruje problemy przy obsadzaniu etatów, będące rezultatem niedoborów talentów. Co więcej, w Polsce od roku 2013 odsetek ten systematycznie wzrasta i jest obecnie wyższy niż średnia globalna dla krajów OECD, która wynosi 45 proc. Zaledwie 7,2 proc. przedsiębiorstw korzysta z zewnętrznych źródeł dofinansowania szkoleń swoich pracowników, co pozwala na pokrycie około 2 proc. kosztów podnoszenia kwalifikacji pracowników.

Rekomenduje się zatem utworzenie Funduszu Rozwoju Kompetencji. Byłby to fundusz celowy (wzorowany na PFRON), który po uwzględnieniu zmian w Funduszu Pracy, nie stanowiłby dodatkowego obciążenia pracodawców. Składałyby się na niego dotacje z budżetu państwa, wpłaty przedsiębiorców nierealizujących doksztalcania pracowników, spadki, zapisy i darowizny, dochody z działalności gospodarczej. Środki z tego funduszu

przeznaczone byłyby na wsparcie edukacji pracowników, podnoszenie ich kompetencji, umiejętności i wiedzy (w tym m.in. w formie studiów podyplomowych, szkoleń, doskonalenia zawodowego), wsparcie samorządów, organizacji pozarządowych, związków zawodowych i branżowych działających na rzecz realizacji tego celu. Uruchomienie Funduszu Rozwoju Kompetencji wiązałoby się z obniżeniem składek na Fundusz Pracy i wprowadzeniem w to miejsce (zamiast obecnego Krajowego Funduszu Szkoleniowego) równoważnego odpisu na Fundusz Rozwoju Kompetencji. Przedsiębiorca organizujący kształcenie w określonym celu i wskazanych formach byłby zwolniony z wpłat na Funduszu Rozwoju Kompetencji.

Rekomenduje się wprowadzenie mechanizmu podatkowego ukierunkowanego na wsparcie osób fizycznych w podnoszeniu swoich kwalifikacji. Byłaby to ulga w PIT na kształcenie, którą można byłoby kumulować w cyklu wieloletnim, a pozyskiwane tą drogą środki wykorzystywać na uzasadnione z punktu widzenia rynku pracy cele związane z podnoszeniem kompetencji. Cele te określone byłyby ustawą.

2. Wprowadzenie regulacji powalających na efektywne wykorzystanie infrastruktury oświatowej, między innymi zasad komercyjnego wykorzystania zasobów oraz pozyskiwania środków zewnętrznych

Istotnym problemem wykorzystania infrastruktury szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, są bariery prawne ograniczające możliwości komercyjnego wykorzystania zasobów oraz pozyskiwania środków zewnętrznych. Rekomenduje się zmianę przepisów dotyczących tej kwestii po to, by z jednej strony móc nieodpłatnie udostępniać społeczności lokalnej infrastrukturę oświatową, ale z drugiej strony, w uzasadnionych przypadkach, w większym niż obecnie stopniu móc wynajmować ją komercyjnie. Pozyskane tą drogą środki powinny pozostawać w dyspozycji zarządzających placówkami i być wykorzystywane na realizację celów statutowych.

3. Stworzenie kompleksowego i przejrzystego modelu finansowania kształcenia dorosłych

Zwiększenie kompetencji osób dorosłych nie może być skuteczne, gdy zaangażowane są tylko szkoły, placówki oświatowe i uczelnie. W edukacji i uczeniu się dorosłych, zarówno formalnej jak i nieformalnej, ważne jest zaangażowanie wielu instytucji oraz partnerów społecznych i gospodarczych oraz przejrzysty podział ich odpowiedzialności finansowej za kształcenie osób dorosłych.

Rekomenduje się stworzenie nowego modelu finansowania kształcenia dorosłych, uwzględniającego zaangażowanie środków publicznych w wymiarze wyższym niż dotychczas oraz stworzenie zachęt ekonomicznych dla pracodawców do podejmowania działań na rzecz doksztalcana swoich pracowników.

Cel strategiczny 2. Zabezpieczenie elastyczności i ciągłości rozwoju kompetencji na rzecz gospodarki 4.0 poprzez wdrożenie wspierającego modelu kształcenia przez całe życie

Kierunki działań:

1. Opracowanie Strategii Rozwoju Kompetencji i uruchomienie na jej podstawie systemowego wsparcia państwa dla kształcenia przez całe życie

Współczesny system kształcenia przez całe życie w Polsce ma w gruncie rzeczy charakter działań przypadkowych i nieskoordynowanych. Nie należy mylić tego rozproszenia z systemem zdecentralizowanym – obecnie w Polsce nie istnieją rozwiązania, które w rzeczywisty sposób kierunkowałyby wysiłki na rzecz świadomego i zaplanowanego rozwoju kompetencji dorosłych Polek i Polaków, zarówno po stronie publicznej, jak i prywatnej. Takie podejście, skuteczne w okresie transformacji gospodarczej i społeczno-politycznej przełomu XX i XXI w., dzisiaj, gdy wymagane jest bardzo uważne i świadome programowanie rozwoju dla

przyszłości Gospodarki 4.0, jest hamulcem i bardzo często zwy-
czajnym marnowaniem środków publicznych. Jest to szczegól-
nie istotne na progu nowej perspektywy finansowej Unii Euro-
pejskiej (2021–2027) oraz w przededniu wdrożenia dodatkowych
środków unijnych przeznaczonych na odbudowę gospodarki po
pandemii koronawirusa. Warto zauważyć, że w zgłoszonym przez
Polskę Krajowym Planie Odbudowy odnajdziemy zadanie opraco-
wania Strategii Rozwoju Kompetencji, co z pewnością jest miło-
wym krokiem dla budowania nowoczesnego podejścia do kształ-
cenia przez całe życie.

Opracowanie samej Strategii winno być zbiorowym wysiłkiem
instytucji publicznych oraz partnerów społecznych i zapewne pry-
watnych zainteresowanych w budowie rozwiązań prorozwojowych
na rynku pracy. Otwartym pozostaje kwestia koordynacji takiego
procesu – możliwe są tutaj zapewne co najmniej cztery podejścia:

- ✗ działania koordynowane są przez specjalnie powołaną instytucję
publiczną, odpowiedzialną za zarządzanie kształceniem przez całe
życie w Polsce – rozwiązanie takie wydaje się jednak mało realne,
ze względu na czas, jaki jest niezbędny, aby taka instytucja w re-
alny sposób mogłaby podjąć działania, jak również konieczność
wyasygnowania dodatkowych środków finansowych;
- ✗ koordynacja pozostaje w rękach resortu odpowiedzialnego za rynek
pracy – z pozoru logiczne podejście, zderzone jednak z głębszym
zrozumieniem mechanizmów dotychczasowego funkcjonowania
instytucji rynku pracy, rodzi obawę, że podejście to będzie anachro-
niczne i obarczone spuścizną przeszłości „walki z bezrobociem”;
- ✗ oddanie odpowiedzialności za opracowanie, wdrożenie i zarzą-
dzanie obszarem kształcenia przez całe życie w ręce resortu od-
powiedzialnego za oświatę – w takim przypadku jednak istnieje
poważne ryzyko spojrzenia na ten obszar jako kolejny szczebel
kształcenia i obarczenia go formalizmami znanymi ze szkolnictwa
ogólnego, zawodowego, czy wyższego; dodatkowo, kolejnym ry-
zykiem jest nadmierna „pedagogizacja” kształcenia ustawicznego;
- ✗ czwarte wreszcie podejście wskazuje na przejęcie odpowiedzialno-
ści za obszar kształcenia ustawicznego i programowania rozwoju

kompetencji dorosłych przez resort odpowiedzialny za gospodarkę – tam bowiem najszybciej reagować można na potrzeby rynku pracy, najłatwiej włączać jest do procesu wdrażania podmioty gospodarcze i budować koalicje wielopodmiotowe we współpracy, np. z organizacjami pracodawców.

2. Włączenie podmiotów gospodarczych i społecznych jako rzeczywistych partnerów w planowaniu i realizacji zadań w zakresie kształcenia przez całe życie

Postrzeganie kształtowania kompetencji głównie przez pryzmat funkcjonowania systemów formalnych, tradycyjnie związanych z pojęciem „szkoły” nie wytrzymuje współcześnie próby czasu. Doświadczenia, zarówno polskie, jak i zagraniczne, wyraźnie wskazują, że skuteczne rozwijanie kształcenia ustawicznego MUSI odbywać się we współpracy z podmiotami gospodarczymi i społecznymi. Takie podejście znajduje uzasadnienie na co najmniej dwóch poziomach:

- ✗ identyfikacji potrzeb rozwojowych – nowych kompetencji, transformacji zawodów, zweryfikowanych sposobów organizacji pracy;
- ✗ szkolenia praktycznego w oparciu o zasoby materialne i kadrowe partnerów gospodarczych i społecznych.

Włączanie partnerów powinno być precyzyjnie określone w Strategii Rozwoju Kompetencji opisanej powyżej – wszyscy partnerzy winni mieć nie tylko „dostarczycielami” zasobów, ale równocześnie „współoperatorami” systemu i jego beneficjentami. Rzecz nie tylko w środkach finansowych, które przeznaczane byłyby na taką działalność z puli publicznej, ale może przede wszystkim na podmiotowości partnerów i ich realnym uczestnictwie.

3. Uruchomienie systemu bonu na kształcenie obejmującego wszystkich dorosłych Polaków nieobjętych kształceniem formalnym

Gwałtowne zmiany gospodarcze wymagają szybkiej adaptacji pracowników do nowych wymogów rynku pracy. Powyższe leży w interesie pracodawców i samych pracowników, jednak

nowoczesne państwo, które jest świadome potrzeb rozwojowych, powinno być podmiotem wspierającym rozwój kompetencji swych obywateli. Rzecz jasna, możliwość wsparcia finansowego rozwoju kompetencji pracowników była od lat obecna w różnych programach rządowych, najczęściej finansowanych ze środków unijnych, np., w programach operacyjnych Kapitał Ludzki, czy Wiedza, Edukacja, Rozwój, jednak obecnie kluczową jest weryfikacja tego podejścia. Cechą charakterystyczną wsparcia w ramach wymienionych programów było ich wysokie zbiurokratyzowanie, formalizm i nierzadko nieadekwatność działań. Proponowane rozwiązanie oparte jest na czterech założeniach:

- ✕ powszechności – zakładana dostępność na poziomie 30 proc. wszystkich pracowników w Polsce (ok. 3 mln osób) do wykorzystania raz na 5 lat;
- ✕ dodatkowości – bon na kształcenie nie mógłby pokrywać więcej niż 70 proc. kosztów całkowitych formy kształcenia podejmowanej przez pracownika; pozostała część mogłaby pochodzić ze źródeł własnych pracownika, lub też pracodawcy;
- ✕ deregulacji – bony na szkolenie mogłyby być realizowane w dowolnej placówce oferującej formy kształcenia dla dorosłych;
- ✕ programowania – konkretne programy kształcenia finansowane przy użyciu bonu szkoleniowego winny być zgodne z priorytetami określonymi w Strategii Rozwoju Kompetencji.

Administratorem bonów szkoleniowych mogłyby zostać gminy realizujące to zadanie we współpracy z powiatowymi urzędami pracy (lub ich odpowiednikami po ewentualnej reformie państwowych służb zatrudnienia).

4. Reforma instytucji rynku pracy ukierunkowana na ciągłe wspieranie systemu kształcenia przez całe życie, szczególnie w zakresie identyfikacji potrzeb, doradztwa indywidualnego, budowania relacji z pracodawcami

Istniejący obecnie system instytucjonalny rynku pracy został ukształtowany jeszcze w latach 90. Próby zmian w ostatnich latach,

najczęściej przy okazji wdrażania nowego okresu programowania UE, pozostawiały jednak logikę funkcjonowania w niezmienionym kształcie. Współcześnie system ten winien przejść istotną reformę orientującą go bardziej w kierunku właśnie rozwoju kompetencji pracowników, aktywne wspieranie przedsiębiorców podejmujących rozwój zawodowy swych pracowników, precyzyjne diagnozowanie i prognozowanie scenariuszy rozwoju i zapotrzebowania na kwalifikacje na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Wszystkie te działania powinny być bardzo mocno skorelowane w systemem kształcenia formalnego realizowanego przez placówki oświatowe i szkoły wyższe. Reforma powinna zakładać m.in.:

- ✗ wzmocnienie roli poradnictwa zawodowego i aktywności szkoleniowej w urzędach pracy;
- ✗ wzmocnienie współpracy ze szkołami zawodowymi i szkołami wyższymi w zakresie wykorzystania ich bazy materialnej i kadrowej;
- ✗ docieranie do osób biernych zawodowo, niekoniecznie posiadających status osoby bezrobotnej;
- ✗ przyjęcie roli pośrednika pracy z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi informatycznych;
- ✗ zwiększenie dostępności Krajowego Funduszu Szkoleniowego;
- ✗ dodatkowe wsparcie dla obcokrajowców poszukujących pracy na terytorium Polski z uwzględnieniem ich specyficznych potrzeb szkoleniowych.

Działania reformujące państwowe służby zatrudnienia powinny być podjęte możliwie szybko, tak aby możliwym było włączenie już zreformowanych urzędów pracy do wydatkowania środków finansowych z perspektywy finansowej 2021–2027.

5. Uregulowanie kwestii współfinansowania edukacji i kształcenia dorosłych ze środków publicznych, prywatnych i środków pracodawców

Edukacja dzieci i młodzieży w Polsce jest finansowana przede wszystkim ze środków publicznych. Szacuje się, że ich udział

w całości nakładów na edukację sięga 90 proc., a pozostałe 10 proc. pochodzi z zasobów prywatnych. W przypadku kształcenia dorosłych proporcje są odwrotne. Koszty rozwijania kompetencji dorosłych Polaków, obciążają ich bezpośrednio lub pokrywane są przez ich pracodawców i tylko w niewielkim stopniu finansowane są ze środków publicznych. Na każdym poziomie edukacji dochodzi do łączenia środków pochodzących z budżetu państwa, samorządów terytorialnych oraz budżetów osób fizycznych lub prawnych. Zmieniają się proporcje tych środków, lecz w praktyce zawsze wiążą się z udziałem środków osób fizycznych lub prawnych. Decydującą rolę w kształtowaniu prywatnych wydatków edukacyjnych odgrywają takie elementy systemu edukacji jak: dostępność publicznych usług edukacyjnych, prywatny koszt związany z korzystaniem z usług edukacyjnych, zakres i jakość publicznych usług edukacyjnych. Skala finansowania edukacji ze środków prywatnych osób fizycznych w samym tylko obszarze dotyczącym dzieci i młodzieży, po uwzględnieniu wydatków ponoszonych na korepetycje i zajęcia poza oficjalnym systemem szkolnym, wynosi 6–8 mld zł rocznie.

Rekomenduje się zachowanie aktualnej struktury nakładów na rozwój kompetencji, w których dominują środki publiczne, ale na wszystkich etapach edukacji dzieci i młodzieży oraz kształcenia dorosłych łączą się ze środkami osób prywatnych i przedsiębiorców. Kluczowe jest budowanie świadomości Polaków o potrzebie partycypowania w kosztach rozwoju kompetencji, według zasady: mój osobisty potencjał – mój osobisty interes.

Rekomenduje się uruchomienie efektywnych mechanizmów wsparcia środkami publicznymi przedsiębiorców oraz innych interesariuszy systemu rozwoju kompetencji, szczególnie na poziomie szkolnictwa wyższego i kształcenia dorosłych. Konieczne jest działanie władz państwowych i samorządowych w kierunku stworzenia równych szans edukacyjnych w oparciu o jednakowy dostęp do zasobów, czyli podobny standard nakładów dla placówek publicznych i niepublicznych działających w systemie rozwoju kompetencji.

5. Opis systemu instytucjonalnego i mechanizmów koordynacji

System edukacyjny

Osiągnięcie optymalnych efektów każdej polityki możliwe jest dzięki funkcjonowaniu kompleksowego systemu, który z jednej strony umożliwia odpowiednie wykorzystanie wszystkich dostępnych zasobów, a z drugiej strony sprzyja osiągnięciu założonych celów. Przeciwnie, brak takiego systemu lub jego niewłaściwa konstrukcja utrudniają wykorzystanie dostępnych zasobów, co z kolei przekłada się na mniejszą szansę realizacji społecznych oczekiwań, pokładanych w polityce publicznej.

Powyższe stwierdzenie może się wielu osobom wydać banalne, zwłaszcza że w debacie publicznej często domagamy się właśnie „rozwiązań systemowych”, a w kontekście polityki edukacyjnej mówimy o „systemie oświatowym”. Trywialne jednak z pewnością nie jest już określenie, czym tak naprawdę „system oświatowy”, czy szerzej „system edukacyjny”, jest i jak działa. Równie trudna jest odpowiedź na pytanie, jak taki system powinien wyglądać.

Każdy system w polityce publicznej można porównać do lasu, który nie jest prostą składową wszystkich elementów, ale efektem szeregu dynamicznych interakcji zachodzących pomiędzy nimi oraz szeroko rozumianymi, niezmiennymi prawami przyrody. Zmiana choćby jednego, z pozoru niewiele znaczącego elementu, może skutkować daleko idącymi przeobrażeniami, nierzadko sprzecznymi z pierwotnym zamierzeniem.

System edukacji jest właśnie takim lasem. Jego elementami są (1) dominujące w społeczeństwie wartości i wynikające z nich zasady działania, (2) szeroko rozumiani interesariusze (państwo, samorząd, uczniowie, nauczyciele, rodzice, związki zawodowe, pracodawcy etc.), (3) zasoby finansowe (np. subwencja oświatowa) oraz infrastruktura (szkoły i ich wyposażenie, boiska, środki transportu etc.), (4) różnego rodzaju instytucje rozumiane jako normy (rok szkolny, program kształcenia, system klasowo-lekcyjny, struktura edukacji, Karta Nauczyciela etc.), (5) mechanizmy regulujące interakcję pomiędzy tymi wszystkimi elementami oraz sposób koordynacji ich zachowań czy wreszcie (6) reguły uczenia się służące redukcji dysfunkcjonalności systemu, a zarazem jego optymalizacji.

W tym kontekście przykładowe decyzje o likwidacji gimnazjów lub ostatnie zmiany w zewnętrznym nadzorze pedagogicznym będą mieć długofalowe skutki – zarówno zgodne z intencjami pomysłodawców, jak i takie, które niekoniecznie są przez nich pożądane. Problem z polskim systemem edukacyjnym polega jednak na tym, że nieustannie coś w nim zmieniamy bez rozumienia procesów rządzących całością, i to często zanim zobaczymy efekty poprzednich modyfikacji.

Las jest zresztą bardzo dobrym punktem odniesienia dla opisu systemu edukacji z jeszcze kilku innych powodów. Po pierwsze, wspomniane efekty przychodzą często z bardzo dużym opóźnieniem. Po drugie, nie można wprowadzać w krótkim okresie zbyt wielu zmian, bo choć system edukacji ma zdolności adaptacyjne, to jednak nie są one nieograniczone. Po trzecie, czasem konieczne jest podjęcie zdecydowanych działań, zwłaszcza kiedy system edukacji toczy poważna choroba. Po czwarte wreszcie, aby uniknąć rozprzestrzeniania się negatywnych zjawisk, system powinien być wyposażony w mechanizmy służące jego monitorowaniu – umożliwiają one generowanie informacji służących optymalizacji działań, mających na celu jego właściwe funkcjonowanie.

Nie wolno nam jednak zapomnieć, że w edukacji zawsze najważniejszy jest uczeń, a jego potrzeby i dobrostan powinny stanowić centralną oś i ostateczny punkt odniesienia dla każdej polityki edukacyjnej. Niezależnie od tego, czy uczeń ten ma 10 czy 50 lat.

Filozofia systemu – wartości i zasady

Istnieje wiele, często sprzecznych, wartości, którymi kierować może się system edukacyjny. W literaturze wyróżnia się cztery główne nurty polityki edukacyjnej: tradycjonalizm, progresywizm, efektywizm oraz inżynierię społeczną. Obecnie jesteśmy świadkami dominacji swoistej hybrydy nurtu tradycjonalistycznego oraz efektywistycznego, której elementami są m.in. indywidualizm, kluczowa rola nauczycieli, scentralizowane programy kształcenia, elitaryzm (z rosnącym znaczeniem edukacji prywatnej) oraz wąska koncentracja na perspektywie rynku pracy. Co istotne, niezależnie od różnego rozłożenia akcentów w minionych latach, dominująca ideologia edukacyjna pozostaje w zasadzie bez zmian od czasów transformacji ustrojowej. Nie zmieniają tego nawet powszechne deklaracje, wskazujące na centralną dla systemu rolę ucznia i jego wszechstronnego rozwoju.

Jednocześnie zaobserwować można m.in. narastającą polaryzację i spadający poziom społecznego zaufania, rosnący wielowymiarowo poziom nierówności edukacyjnych, niski poziom kultury współpracy czy wreszcie narastające zjawisko problemów psychicznych wśród młodzieży i dorosłych. Edukacja, w tym szkoła, która mogłaby zapewniać społeczną spójność i budować kapitał społeczny, nie tylko często tego nie robi, ale wręcz wzmacnia negatywne zjawiska. Dlatego zasadnym wydaje się modyfikacja dominującej ideologii edukacyjnej i uzupełnienie jej o elementy nurtu progresywistycznego, zakładającego m.in. większą wolność w doborze treści kształcenia, większą troskę o metody kształcenia (kosztem koncentracji na samych treściach), wzmocnienie egalitarnego wymiaru edukacji (troska o równość szans edukacyjnych) czy wreszcie faktyczną, a nie jedynie deklarowaną koncentrację na szeroko rozumianych potrzebach rozwojowych uczniów. Głębszego prze-myślenia wymagają z kolei te elementy systemu, które zasadzają się na ideologii efektywistycznej – pomimo ich obecności obserwujemy nadal niską jakość edukacji zawodowej i luki kompetencyjne na rynku pracy.

W konsekwencji, mając na uwadze stojące przed Polską wyzwania, a jednocześnie zdiagnozowane deficyty polskiego systemu rozwoju kompetencji, kluczowymi wartościami i zasadami przyświecającymi

reformie edukacji w Polsce w naszej opinii powinny być (w kolejności alfabetycznej, bez ustawiania ścisłej hierarchii):

- × autonomia/samorządność,
- × dialog,
- × inkluzywność,
- × partnerstwo/relacyjność,
- × wrażliwość na potrzeby odbiorców,
- × równość szans,
- × solidarność,
- × wolność,
- × współpraca/współdziałanie,
- × zaufanie.

Oczywiście wskazane powyżej wartości i ogólne zasady reprezentują różny porządek – czym innym są wolność i solidarność jako naczelne wartości, a czym innym dialog czy współpraca, które należy traktować jako ogólne zasady działania. Nie chodzi jednak o stworzenie precyzyjnego i zamkniętego katalogu, a raczej wskazanie ram interpretacyjnych, istotnych z perspektywy oceny określonych rozwiązań, stosowanych w szeroko rozumianym procesie „uczenia się przez całe życie”. Rozwiązań, które z natury rzeczy mają bardzo zróżnicowany charakter, trudny do opisanie w zestandaryzowany sposób.

Jednocześnie dla sprawnego funkcjonowania systemu niezbędne jest przyjęcie zasad działania, do których zaliczyć można: troskę o wysoką jakość edukacji, elastyczność i refleksyjność, efektywność i ekonomiczność, adaptacyjność czy wreszcie integrację różnych metod zarządzania. Szczególną rolę odgrywać powinna ostatnia ze wspomnianych zasad. Zakładając istnienie różnych mechanizmów koordynacji (państwo, rynek, sfera obywatelska), które w kontekście polityki edukacyjnej przekładają się choćby na równoległe funkcjonowanie szkół publicznych, prywatnych i społecznych, niezbędne jest takie zarządzanie tymi mechanizmami (a dokładniej relacjami pomiędzy nimi), które z jednej strony nie naruszy ich autonomii, a z drugiej umożliwi optymalizację procesu osiągania założonych celów polityki. Innymi słowy, zasadą polityki edukacyjnej nie powinna być np. walka z edukacją prywatną czy

społeczną, co raczej próba włączenia ich, tam gdzie to możliwe, w proces poprawy jakości edukacji publicznej, choćby poprzez zaproszenie do tworzenia programów pilotażowych. Wiele argumentów przemawia bowiem za integracją działań różnych aktorów i właściwych dla nich logik działania dla doskonalenia systemu edukacji. To jeden z najsukcesowniejszych sposobów reagowania z jednej strony na deficyty publicznego segmentu systemu kształcenia, jak i na postępującą fragmentaryzację oczekiwań interesariuszy tego systemu.

Podstawy systemu – normy prawne i mechanizmy regulacyjne

Podstawowe normy dotyczące polityki edukacyjnej, zapisane w art. 70 Konstytucji RP, są na tyle ogólne, że nie wymagają zmian, choć oczywiście kontrowersje może budzić ich wykładnia. Przykładem jest choćby ust. 2, uprawniający publiczne szkoły wyższe do pobierania opłat za „niektóre usługi edukacyjne” – na podstawie orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 2000 roku uczelnie mogą pobierać opłaty za studia w trybie niestacjonarnym, ale można sobie wyobrazić, aby na podstawie tego samego przepisu dopuszczono odpłatność np. za studia II stopnia (magisterskie). Wydaje się jednak, że nie ma i nie będzie społecznego przyzwolenia dla takiej interpretacji tejże normy. Trudno także spodziewać się akceptacji dla ewentualnej zmiany ust. 3, który pozostawia rodzicom „wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne” – przepis ten sankcjonuje funkcjonowanie hybrydowej struktury własnościowej szkół.

Przepisy ustawy zasadniczej w obszarze edukacji odsyłają jednak do ustaw szczegółowych, w tym przede wszystkim do ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082) i Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327 i Dz. U. z 2021 r. poz. 4 i 1237) oraz Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478, 619). Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce przeszła gruntowną nowelizację w roku 2018 (tzw. Konstytucja dla Nauki). Ustawa Prawo oświatowe wprowadzała w roku 2016 znaczące zmiany strukturalne,

m.in. likwidację gimnazjów, Ustawa o systemie oświaty była do tych zmian dostosowywana. Mając jednak na uwadze skalę problemów systemu edukacji w Polsce, jak również tempo różnych procesów, które oddziałują na niego (np. prywatyzacja szkolnictwa podstawowego z jednej strony, a z drugiej strony deprywatyzacja szkolnictwa wyższego), rewizja aktów prawnych dotyczących obu obszarów w najbliższych latach wydaje się niezbędna – pytaniem pozostaje jedynie skala modyfikacji. Zważywszy ponadto, że znacząca część naszych postulatów ma charakter programowy, a te przekładają się na zapisy podstawy programowej, koniecznym będzie wprowadzenie jej modyfikacji.

Nie są to jednak jedyne akty prawne, opisujące funkcjonowanie systemu edukacji. Szczególną rolę w systemie regulacyjnym ustawa Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 2215; Dz. U. z 2021 r. poz. 4). Akt ten od lat jest przedmiotem wielu dyskusji, choćby dlatego, że jego przepisy są archaiczne i niedopasowane do obecnej sytuacji.

Aktorzy systemu

System edukacji obejmuje szereg interesariuszy, mających zróżnicowany wpływ na kształt szeroko rozumianej polityki edukacyjnej. Aktorów systemu można podzielić choćby ze względu na status (publiczny/prywatny/społeczny) oraz poziom funkcjonowania (podmioty ogólnopolskie/centralne; regionalne/lokalne). Spełniają oni różne funkcje – mamy do czynienia z podmiotami decyzyjnymi/regulacyjnymi, doradczo-szkoleniowymi, eksperckimi czy przedstawicielskimi. W Tabeli 1 zaprezentowano zestawienie najważniejszych, wybranych aktorów instytucjonalnych szeroko rozumianego systemu edukacji w Polsce.

Jednocześnie w systemie funkcjonuje bardzo wielu aktorów niezinstytucjonalizowanych, funkcjonujących niezależnie od swoich oficjalnych reprezentacji – mowa tu o ok. 5 mln uczniów szkół podstawowych i średnich, ponad milionie studentów, ok. 600 tys. nauczycieli przedszkolnych, szkolnych i akademickich oraz kilku milionach rodziców uczniów i studentów. Warto zwrócić uwagę, że z racji ogromnej skali systemu pojedyncze osoby mogą reprezentować jednocześnie

Tabela 1: Najważniejsi aktorzy instytucjonalni systemu edukacji w Polsce

Poziom	Podmioty publiczne	Podmioty prywatne	Podmioty społeczne
Centralny	Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Rozwoju i Technologii, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Rzecznik Praw Dziecka, Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Polska Akademia Nauk, Polska Komisja Akredytacyjna, Instytut Badań Edukacyjnych, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Narodowe Centrum Nauki, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej.	związki pracodawców (m.in. Business Centre Club, Konfederacja Lewiatan, Pracodawcy RP, Związek Przedsiębiorców i Pracodawców, związki branżowe etc.), Konferencja Rektorów Uczelni Prywatnych, media edukacyjne (np. Perspektywy, Cogito).	Związek Nauczycielstwa Polskiego, NSZZ „Solidarność”, Fundacja „Rzecznik Praw Rodziców” i inne stowarzyszenia o charakterze ogólnopolskim (np. Stowarzyszenie Przyjaciół Szkół Katolickich), Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich*, Konferencja Rektorów Państwowych Szkół Zawodowych*, Parlament Studentów RP, Niezależne Zrzeszenie Studentów, Polska Akademia Umiejętności.

Poziom	Podmioty publiczne	Podmioty prywatne	Podmioty społeczne
Regionalno-lokalny	kuratoria oświaty, okręgowe komisje egzaminacyjne, starostwa powiatowe, urzędy gmin, regionalne placówki doskonalenia nauczycieli, szkoły publiczne i ich dyrekcje, uczelnie publiczne (akademickie i zawodowe), publiczne centra kształcenia zawodowego i ustawicznego, publiczne przedszkola i żłobki.	Regionalne Izby Przemysłowo-Handlowe, przedsiębiorstwa lokalne, szkoły prywatne i ich właściciele (zarówno na poziomie podstawowym i średnim, jak i na poziomie wyższym), prywatne instytucje szkoleniowe, prywatne przedszkola i żłobki oraz ich właściciele.	regionalne stowarzyszenia zrzeszające szkoły niepubliczne oraz rodziców, szkoły społeczne i podmioty je prowadzące.

Źródło: opracowanie własne

wielu aktorów – profesor akademicki, będący współwłaścicielem prywatnej uczelni, zasiadający np. w Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, może jednocześnie być członkiem NSZZ „Solidarność” (sekcja Nauka), pełnić funkcję doradcy prezydenta miasta i jednocześnie być rodzicem dzieci uczęszczających do społecznego liceum, w którego radzie zasiada.

Niezależnie jednak od możliwych kolizji interesów, już sam fakt istnienia tak ogromnej liczby niezinstytucjonalizowanych aktorów systemu musi mieć wpływ nie tylko na jego kształt, ale także możliwość przeprowadzenia zmiany. W praktyce bowiem niemal niemożliwe jest przeprowadzenie społecznych konsultacji, gwarantujących odpowiednią legitymizację zmian – może być bowiem tak, że stanowisko nauczycielskiego związku zawodowego będzie stało w kontrze do opinii wyrażanych przez większość środowiska nauczycielskiego.

Zarządzanie systemem – mechanizmy i instrumenty koordynacji

Model koordynacji polityki edukacyjnej powinien mieć charakter relatywnie zdecentralizowany. Pod pojęciem tym rozumie się zbiór mechanizmów tak zcentralizowanych, jak i zdecentralizowanych z przewagą tych ostatnich. O tym jakiego rodzaju mechanizmy koordynacji znajdują zastosowanie w określonym kontekście rozstrzygają charakter problemów, do których się one odnoszą, oraz typ aktora, do którego są one przypisane. W konsekwencji, koordynacja nowoczesnej polityki edukacyjnej nie polega na marginalizowaniu jednych funkcji na rzecz innych funkcji a jej istotą jest ich kontekstowe wykorzystanie w zależności od rodzaju zagadnień do których się odnoszą. To dynamiczne podejście wymaga znaczących kompetencji aktorów tego systemu oraz ich silnej orientacji na współpracę. To z pewnością nie jest łatwe. Wydaje się jednak, że to najbardziej skuteczny i efektywny sposób koordynacji polityki edukacyjnej.

Model koordynacji powinien cechować się refleksyjnością (zdolność do trafnej diagnozy zmian zachodzących tak w obrębie systemu, jak

i jego otoczeniu); adaptacyjnością (zdolność do modyfikacji mechanizmów jego działania w reakcji na sygnały i presję płynącego z jego otoczenia) oraz inkluzywnością (zdolność do uwzględniania wartości, perspektyw i interesów różnych aktorów systemu w sposób nie zagrażający stabilności i funkcjonalności mechanizmów koordynacji).

Aktorzy modelu koordynacji polityki edukacyjnej realizują następujące funkcje:

- × regulacyjne,
- × decyzyjne,
- × implementacyjne,
- × monitorujące-ewaluacyjne,
- × wspierające,
- × przedstawicielskie.

W/w funkcje występują tak w obrębie komponentu centralnego, jak i komponentu terytorialnego. Ich odmiennność polega na:

- × zakresie terytorialnym ich wypełniania (kraj, region, powiat, gmina);
- × specyfice powiązanych z nimi narzędzi koordynacji (uniwersalizm – lokalizm);
- × stopniu elastyczności (instytucjonalna sztywność – kontekstowa elastyczność).

Terytorialny rozkład funkcji koordynacyjnych i ich powiązanie z aktorami polityki edukacyjnej sygnalizuje poniższe zestawienie tabelaryczne.

Tabela 2: Uproszczony model koordynacji polityki edukacyjnej

Komponent systemu	Funkcja	Aktor
Centralny	regulacyjna (ustawy)	parlament
	regulacyjna (rozporządzenia, wytyczne)	ministerstwa
	decyzyjna	rady ministrów, ministrowie
	monitorująco-ewaluacyjna	ministerstwa, wyspecjalizowane agencje rządowe (np. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Polska Komisja Akredytacyjna); Ministerstwo Edukacji i Nauki (poprzez kuratoria oświaty, Okręgowe Komisje Egzaminacyjne)
	wspierająca	wyspecjalizowane agencje rządowe (np. Narodowe Centrum Badań i Rozwoju; Narodowe Centrum Nauki; Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej), Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji
	implementacyjna	szkoły wyższe
	przedstawicielska	związki pracodawców; konferencje rektorów uczelni wyższych, organizacje studenckie, związki zawodowe, organizacje pozarządowe o krajowym zasięgu działania

Komponent systemu	Funkcja	Aktor
Regionalno-lokalny	decyzyjna	samorząd gminny, samorząd powiatowy, samorząd regionalny, uczelnie publiczne (akademickie i zawodowe), publiczne centra kształcenia zawodowego i ustawicznego
	implementacyjna	żłobki, przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, poradnie psychologiczno-pedagogiczne
	monitorująco-ewaluacyjna	kuratoria oświaty, okręgowe komisje egzaminacyjne
	wspierająca	wyspecjalizowane agencje rządowe (np. Regionalne Centra/Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli)
	przedstawicielska	organizacje pozarządowe, regionalne izby przemysłowo-handlowe, izby gospodarcze, przedsiębiorstwa lokalne

Komponent systemu	Funkcja	Aktor
Centralny	regulacyjna (ustawy)	Parlament
	regulacyjna (rozporządzenia, wytyczne)	ministerstwa
	decyzyjna	rady ministrów, ministrowie
	monitorująco-ewaluacyjna	ministerstwa, wyspecjalizowane agencje rządowe (np. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Polska Komisja Akredytacyjna)
	kontrolna	Ministerstwo Edukacji i Nauki poprzez kuratoria oświaty
	wspierająca	wyspecjalizowane agencje rządowe (np. Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Narodowe Centrum Nauki, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej), Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji
	implementacyjna	szkoły wyższe
	przedstawicielska	związki pracodawców, konferencje rektorów uczelni wyższych, organizacje studenckie, związki zawodowe, organizacje pozarządowe o krajowym zasięgu działania

Komponent systemu	Funkcja	Aktor
Regionalno-lokalny	decyzyjna	samorząd gminny, samorząd powiatowy, samorząd regionalny, uczelnie publiczne (akademickie i zawodowe), publiczne centra kształcenia zawodowego i ustawicznego
	implementacyjna	przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, poradnie psychologiczno-pedagogiczne
	kontrolna	kuratoria oświaty, samorząd terytorialny
	monitorująco-ewaluacyjna	okręgowe komisje egzaminacyjne
	wspierająca	Regionalne Centra/Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli
	przedstawicielska	organizacje pozarządowe, regionalne izby przemysłowo-handlowe, izby gospodarcze, przedsiębiorstwa lokalne

Źródło: opracowanie własne

Reguły uczenia się systemu

Każdy system, szczególnie kompleksowy – a takim jest system edukacji, jeśli ma efektywnie funkcjonować, musi mieć zakodowane mechanizmy uczenia się. Ich nieobecność lub wadliwość prowadzą do implozji i/lub defragmentaryzacji systemu, uniemożliwiając mu tym samym realizację przypisanych mu funkcji. Potencjał systemowego uczenia się pozwala identyfikować dysfunkcjonalności systemu w ich wczesnej fazie, dostarcza informacji stanowiących podstawę dla eliminacji/redukcji jego niedoskonałości, jak wyposaża aktorów systemu w informacje i wiedzę pozwalające im racjonalizować strategie i taktyki działania. W konsekwencji koszty transakcyjne działania systemu są niskie.

Wysoki potencjał organizacyjnego uczenia się stanowi podstawę uprawiania polityki publicznej opartej na dowodach. Ten sposób uprawiania polityki publicznej, w którym jest miejsce na aksjologiczne orientacje i uwzględnianie racji różnych stron, ułatwia diagnozowanie problemów, uwspólnianie definicji sytuacji oraz uzgadnianie działań. Podejście to ułatwia także integrację zróżnicowanych ale zarazem komplementarnych zasobów, które posiadają aktorzy systemu. Niezdolność do kumulowania i integracji tych zasobów obniża skuteczność systemu w zakresie realizacji przypisanych mu celów.

Do podstawowych mechanizmów uczenia się zaliczyć można:

- a. izomorfizm (mimetyczny, normatywny),
- b. eksperymenty,
- c. pilotaże,
- d. dyfuzję innowacji,
- e. kolektywne uczenie się.

Warunkiem *sine qua non* efektywnego wykorzystania tych mechanizmów jest wspólnie podzielane przez aktorów systemu, przynajmniej w pewnym zakresie, przekonania, że konstruowanie i implementacja polityki edukacyjnej wymagają racjonalnych podstaw zakorzenionych w sferze empirii, zrozumienia relacji przyczynowo-skutkowych, oszacowania kosztów i korzyści projektowanych działań oraz rzetelnej ewaluacji ich efektów.

Potencjał uczenia się systemu zyskuje dodatkowo na znaczeniu zważywszy na towarzyszące polityce publicznej, także w zakresie edukacji, co najmniej dwa istotne uwarunkowania:

- a. kompleksowość świata społecznego – co znaczy, że dane zjawisko składa się z dużej liczby elementów, ale kluczowe jest to, że elementy te wchodzić ze sobą w interakcje według mniej lub bardziej wyraźnego wzoru. Skutkuje to wysoką dynamiką całego układu, pewnym poziomem przypadkowości, a co za tym idzie wysokim stopniem nieprzewidywalności,
- b. zapętlone problemy (wicked problems) – które nie mają jasnego, definitywnego rozwiązania, mogą być tylko mniej lub bardziej dokuczliwe. Są one zwykle kompleksowe, wymagają dialogu z różnymi interesariuszami, interpretacji i negocjacji, wielu wyborów coś za coś i nieszablonowego myślenia.

6. System monitorowania i ewaluacji

Jednym z kluczowych czynników powodzenia realizacji polityki edukacyjnej jest racjonalnie zaprojektowany i skutecznie funkcjonujący system jej monitorowania i ewaluacji. W systemie tym należałoby wyodrębnić dwie podstawowe funkcje: zarządczą oraz komunikacyjną. Istotą funkcji zarządczej jest jej zorientowanie na poprawę jakości procesów programowania i realizacji polityk (programów), jak również poprawa bieżącego funkcjonowania jednostek sektora finansów publicznych w aspektach ich: ekonomiczności, skuteczności i efektywności. Z kolei funkcja komunikacyjna umożliwia dokonywanie przez obywateli oceny rządzących i ponoszenie przez rządzących konsekwencji w związku z podejmowanymi przez nich działaniami. Ten typ funkcji koreluje z odpowiedzialnością polityczną decydentów publicznych wobec obywateli.

Postuluje się przyjęcie następujących kryteriów ewaluacji:

- a.** trafność (odnosi się do programu/projektu, jego celów i możliwości ich osiągnięcia przy pomocy zaplanowanych działań);
- b.** skuteczność (bilans zamierzonych i osiągniętych efektów programu. Sporządza się go poprzez ustalenie wartości przyjętego zestawu wskaźników i porównania z wartościami założonymi);
- c.** efektywność (ocena stosunku efekty/nakłady i wskaźnikowe ustalenie produktywności poniesionych nakładów w kategoriach wyników i rezultatów);
- d.** użyteczność (w jakim stopniu oddziaływanie programu odpowiada potrzebom grupy docelowej).

Podstawowa formalna odpowiedzialność za zaprojektowanie tego powinna spoczywać na Ministerstwie Edukacji i Nauki oraz podległych mu agendach. Zarazem jednak jest kwestią niezmiernie istotną aby w proces tak tworzenia, jak i działania tego systemu zostali włączeni przedstawiciele wszystkich grup beneficjentów i interesariuszy.

7. Podsumowanie

Polityka edukacyjna, jeśli ma służyć realizacji leżących u jej podstaw celów, musi zostać wkomponowana w odpowiednio zaprojektowany system koordynacji. Ważne jest aby u jego podstaw znalazły się wartości takie jak: autonomia/samorządność, dialog, inkluzywność, partnerstwo/relacyjność, responsywność/wrażliwość na potrzeby odbiorców, równość szans, solidarność, wolność, współpraca/współdziałanie oraz zaufanie. Równie istotne jest oparcie tego systemu o takie zasady działania jak: wysoka jakość edukacji, elastyczność i refleksyjność, efektywność i ekonomiczność, adaptacyjność, integracja różnych metod zarządzania.

W polskim systemie koordynacji polityki edukacyjnej występuje wiele aktorów, posiadających różne (nierzadko odmienne) cele, taktyki działania i zasoby. Aktorzy ci wypełniają szereg różnych, ale zarazem komplementarnych względem siebie funkcji (regulacyjne, decyzyjne, implementacyjne, monitorująco-ewaluacyjne, wspierające, przedstawicielskie). Skuteczna koordynacja polityki edukacyjnej polega na ich kontekstowym wykorzystaniu w zależności od rodzaju zagadnień do których się odnoszą.

Ważnym czynnikiem służącym doskonaleniu systemu koordynacji polityki edukacyjnej jest jego potencjał instytucjonalnego uczenia się. To z jednej strony sposób na redukcję jego potencjalnych dysfunkcji, z drugiej zaś strony możliwość jego doskonalenia. Ważne jest aby w tym procesie wykorzystywać różne mechanizmy uczenia się (izomorfizm, eksperymenty, pilotaże, dyfuzję innowacji, kolektywne uczenie się).

Jednym z kluczowych czynników powodzenia realizacji polityki edukacyjnej jest racjonalnie zaprojektowany i skutecznie funkcjonujący system jej monitorowania i ewaluacji. W systemie tym należałoby

wyodrębnić dwie podstawowe funkcje: zarządczą oraz komunikacyjną. Podstawowa formalna odpowiedzialność za zaprojektowanie tego powinna spoczywać na Ministerstwie Edukacji i Nauki oraz podległych mu agendach. Zarazem jednak jest kwestią niezmiernie istotną aby w proces tak tworzenia, jak i działania tego systemu zostali włączeni przedstawiciele wszystkich grup beneficjentów i interesariuszy.

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej (Fundacja GAP)

to dynamicznie rozwijająca się organizacja, której misją jest wspieranie zrównoważonego rozwoju poprzez generowanie i upowszechnianie wiedzy z zakresu ekonomii wartości w działaniach i debacie publicznej.

Zależy nam, aby wartości społeczne, troska o środowisko, przyszłość pokoleń, stały się nadrzędne nad krótkookresowym myśleniem nastawionym wyłącznie na zysk.

W naszej działalności można wyróżnić pięć głównych obszarów:

- ✕ tworzenie podstaw merytorycznych i edukacja w kierunku ekonomii wartości poprzez prowadzenie think tanku OEES HUB oraz działalność wydawniczo-ekspercką,
- ✕ organizacja wydarzeń o zasięgu międzynarodowym, ogólnopolskim i lokalnym, których celem jest upowszechnianie wiedzy i promocja ekonomii wartości,
- ✕ wspieranie rozwoju organizacji pozarządowych oraz małych i średnich przedsiębiorstw z Krakowa i Małopolski poprzez działania doradcze, szkoleniowe i networkingowe,
- ✕ aktywizacja młodzieży i seniorów w zakresie ich zaangażowania obywatelskiego,
- ✕ wspieranie studentów i kadry naukowej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, w szczególności kolegium GAP, poprzez działania aktywizacyjne i integracyjne.

Zachęcamy do zapoznania się z ofertą Wydawnictwa GAP
fundacjagap.pl/wydawnictwo/



FUNDACJA
GOSPODARKI
I ADMINISTRACJI
PUBLICZNEJ

Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej
ul. ks. I. J. Skorupki 22, 31-519 Kraków
tel. 12 423 76 05, e-mail: biuro@fundacjagap.pl
www.fundacjagap.pl

Kraków 2021



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



DIALOG



FUNDACJA
GOSPODARKI
I ADMINISTRACJI
PUBLICZNEJ

ISBN: 978-83-960249-9-2