

Komentarz do wybranych rozwiązań zawartych w projekcie ustawy “Prawo oświatowe” z 16 września 2016 roku

Autorzy: Dominika Hofman (red.), Mikołaj Herbst, Barbara Strycharczyk, Sylwia Sysko-Romańczuk

1. Gimnazja

W uzasadnieniu projektu ustawy znajdziemy następujące argumenty za likwidacją gimnazjów:

- a) gimnazja nie przyczyniły się do wyrównania szans edukacyjnych;
- b) gimnazja nie przyczyniły się do podniesienia wyników i jakości nauczania;
- c) znaczna liczba gimnazjów w dużych miastach prowadzi selektywny nabór, co skutkuje statystycznie istotnym zróżnicowaniem wyników egzaminu gimnazjalnego pomiędzy szkołami;
- d) gimnazja miały być programowo związane ze szkołami ponadgimnazjalnymi a pozostały w silnych związkach ze szkołą podstawową i zaczęły się do niej upodabniać. Dodatkowo co drugie gimnazjum funkcjonuje w tym samym zespole co szkoła podstawowa. W efekcie w jednym budynku uczą się dzieci od siódmego (szóstego) do szesnastego roku życia;
- e) samorządy będą miały trudności z finansowaniem gimnazjów wynikające z niżu demograficznego. Prawie 60% gimnazjów już dziś nie osiąga pierwotnie zakładanej minimalnej liczby uczniów.

• Komentarz do punktu 1a

Obecnie najwyższe wyniki EWD (Edukacyjnej Wartości Dodanej) osiągają gimnazja społecznie homogeniczne (obwód szkolny pokrywa się z obwodem szkoły podstawowej), w przeciwieństwie do gimnazjów zróżnicowanych społecznie (uczniowie pochodzący z różnych szkół podstawowych), które statystycznie notują gorsze rezultaty EWD. Na podstawie tej obserwacji nie można jednak wyciągnąć wniosku, że dzieci o niższych umiejętnościach radziłyby sobie lepiej pozostawione dłużej w swoich szkołach podstawowych. Aby to stwierdzić, nie wystarczy ani analiza średnich wyników egzaminu, ani wyników EWD. Nie można też utożsamiać uśrednionych efektów kształcenia z osiągnięciami uczniów o najsłabszych, lub największych umiejętnościach, a właśnie wiedza na temat osiągnięć tych dwóch grup uczniów mogłaby przybliżyć nas do odpowiedzi na pytanie, czy gimnazja przyczyniają się do wyrównywania szans edukacyjnych¹.

¹<http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2015/4-1-herczynski-sobotka-modele-ustrojowe-gimnazjum.pdf>

Z drugiej strony, współczesne badania, także te odnoszące się do polskich szkół, potwierdzają, że wydłużenie kształcenia ogólnego (6 lat szkoły podstawowej i 3 lata gimnazjum) oraz opóźnienie selekcji do różnych ścieżek na dalszym etapie nauki (dzięki wprowadzeniu gimnazjów) przyczyniło się do znacznej poprawy osiągnięć właśnie uczniów słabszych². Potwierdzają to także wyniki uczniów w międzynarodowym programie PISA³.

W kontekście wyrównywania szans edukacyjnych warto także zauważyć, że uczniowie ze środowisk defaworyzowanych, często uczęszczający do nienajlepszych szkół podstawowych (na przykład wiejskich, gdyż te osiągają niższe wyniki), mogą już po sześciu latach (a nie ośmiu) wybrać potencjalnie lepszą szkołę gimnazjalną i dzięki jej większemu społecznemu zróżnicowaniu, mają większą szansę spotkać uczniów o wyższych umiejętnościach, co może mieć duże znaczenie dla ich przyszłych osiągnięć. Świadomość, że tak zwana presja rówieśnicza jest w edukacji równie ważna jak dydaktyka, upowszechniła się wśród badaczy od czasu opublikowania w 1966 roku słynnego raportu Colemana, będącego efektem badania amerykańskich szkół publicznych⁴. Polskie badania nad tzw. efektem rówieśnika również potwierdzają tę tezę⁵. Obawa MEN, że proces adaptacji uczniów do nowych warunków uczenia się (zmiana szkoły i grupy rówieśniczej) wpływa niekorzystnie na wyrównywanie szans edukacyjnym jest zatem bezzasadny.

- **Komentarz do punktu 1b**

Weryfikacja tezy o wpływie gimnazjów na jakość kształcenia ogólnego jest zadaniem trudnym, nawet pomimo dostępności gromadzonych od 2002 roku danych z polskich egzaminów zewnętrznych. Trudność spowodowana jest brakiem porównywalnej skali trudności egzaminów w różnych latach. W rezultacie spadek lub wzrost punktacji z roku na rok nie musi wcale oznaczać zmiany efektów kształcenia, a może wynikać wyłącznie z wahań skali trudności testów.

Problem ten próbowali rozwiązać badacze z Instytutu Badań Edukacyjnych, którzy przeprowadzili projekt „zrównujący” wstecz wyniki dotychczasowych egzaminów zewnętrznych w Polsce i przedstawili osiągnięcia w kolejnych latach na skali o tym samym poziomie trudności⁶.

Wyniki tego badania pokazują, że obserwowany, negatywny trend w średnich wynikach (punktacji)

² <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kmbjgkm1m9x.pdf?expires=1446904766&id=id&accname=guest&checksum=5CBD2FE3D6555091241901A4B0D20DDF>

³ <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2015/11/26/porozmawiajmy-serio-o-gimnazjach/#comments>

⁴ <http://eric.ed.gov/?id=ED012275>

⁵ <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Majkut,%20Humenny,%20Koniewski,%20Skorska.pdf>

⁶ <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prezentacje/IBE-prezentacja-sesja4-czy-szkola-uczy-skuteczniej.pdf>

egzaminu gimnazjalnego jest przede wszystkim efektem rosnącej trudności egzaminów, a nie obniżania się umiejętności uczniów. Wyraźne pogorszenie się efektów kształcenia w dziedzinie matematyczno–przyrodniczej wystąpiło tylko na początku funkcjonowania gimnazjów w latach 2002–2004, a w dziedzinie humanistycznej – w latach 2002–2003. Jeśli porównamy faktyczny poziom umiejętności gimnazjalistów w roku 2012 do średniego poziomu z roku 2004, to zaobserwujemy lekki spadek w dziedzinie matematyczno–przyrodniczej, i lekki wzrost w dziedzinie humanistycznej. Obserwowane wahania wyników po zrównaniu skali trudności testów są jednak znacznie mniejsze niż w przypadku wahań „surowych” wyników ogłaszanych corocznie do wiadomości publicznej. A zatem diagnoza MEN dotycząca jakości nauczania w gimnazjach jest w tym punkcie nieprecyzyjna.

- **Komentarz do punktu 1c**

Gimnazja miały w założeniu pełnić funkcję wyrównawczą w systemie oświaty, ułatwiając dzieciom z rodzin o niższym statusie społecznym dostęp do dobrej edukacji i wydłużając czas kształcenia ogólnego dla wszystkich uczniów. Praktyka pokazuje, że skuteczność tego modelu jest wysoce prawdopodobna w środowisku wiejskim i w mniejszych miastach, natomiast zagrożona w środowisku wielkomiejskim. Zespół badawczy kierowany przez R. Dolatę sprawdził jaka część całkowitego zróżnicowania osiągnięć polskich uczniów na egzaminie gimnazjalnym wynika z różnic wewnątrzszkolnych, a jaka z międzyszkolnych^{7,8}. Wysoki poziom tego drugiego rodzaju zróżnicowania świadczyłby o tym, że dobrzy i słabsi uczniowie trafiają do różnych szkół, a taka segregacja na progu gimnazjalnym godziłaby w istotę funkcji wyrównawczej oświaty. Z badań zespołu Dolaty wynika, że o ile na wsi i w mniejszych ośrodkach miejskich rola zróżnicowania międzyszkolnego jest mała i stabilna (ok. 5% całkowitego zróżnicowania osiągnięć egzaminacyjnych), o tyle w dużych metropoliach selekcja uczniów na progu gimnazjalnym nasila się stopniowo od początku istnienia gimnazjów i obecnie stanowi około 40% ogólnej wariancji osiągnięć. Chociaż nierówności między gimnazjami nadal są ograniczone w porównaniu do wielu innych krajów OECD (pokazują to wyniki badania PISA), to obserwowany trend jest jak zauważa MEN niepokojący i z pewnością niezgodny z intencjami autorów reformy gimnazjalnej.

Co powoduje, że gimnazja w wielkich miastach coraz bardziej się różnicują? Po pierwsze to właśnie w środowisku metropolitalnym istnieje realna możliwość wyboru gimnazjum przez uczniów i rodziców, gdyż gimnazjów jest dużo i są przestrzennie dostępne. Po drugie, miasta te

⁷https://www.researchgate.net/publication/265652615_Wykorzystanie_krajowych_egzaminow_jako_instrumentu_polityki_oswiatowej_na_przykladzie_procesu_roznicowania_sie_gimnazjow_w_duzych_miastach

⁸http://2013.ewd.edu.pl/badania-roznicowanie/roznicowanie_2013.pdf

wybiórczo i niechętnie wykorzystują rejonizację jako narzędzie polityki edukacyjnej. Po trzecie (i najważniejsze), w naturalny sposób świadome decyzje o wyborze gimnazjum innego niż rejonowe częściej podejmują rodziny o wysokim statusie społecznym i tradycjach edukacyjnych. Jeśli przedstawiciele tego środowiska koncentrują się w pewnej liczbie placówek cieszących się dobrą opinią, to siłą rzeczy uczniowie o mniej korzystnym pochodzeniu społecznym będą dominować w pozostałych szkołach⁹.

- **Podsumowanie**

Wprowadzenie gimnazjów było w największym stopniu korzystne dla środowisk wiejskich i małomiasteczkowych, a także dla uczniów z rodzin o niskim kapitale wykształcenia. Wspomniane wcześniej badania dowodzą, że zróżnicowanie osiągnięć polskich uczniów w teście PISA, będące dzięki wydłużeniu kształcenia ogólnego stosunkowo małe, wyraźnie rośnie jeśli zamiast 15-latków przetestujemy wiedzę 16 i 17-latków. Jak słusznie zauważają autorzy, świadczy to jednak nie tyle o słabości gimnazjów, ile o bardzo niskim poziomie kształcenia ogólnego w szkołach ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym.

W uzasadnieniu do projektu ustawy „Prawo oświatowe” nie znajdziemy informacji o wpływie gimnazjów na problemy wychowawcze. Zmiana otoczenia przez młodzież, w związku z przejściem ze szkoły podstawowej do gimnazjum, jest postrzegana jako czynnik sprzyjający konfliktom, utrudniający relacje z rówieśnikami i przeszkadzający w nauce. Ciekawym przyczynkiem do tej dyskusji są analizy prowadzone przez Zespół Badań Nauczycieli Instytutu Badań Edukacyjnych¹⁰. Wynika z nich, że tzw. klimat klasy w przeciętnym gimnazjum nie jest gorszy niż w szkołach podstawowych. Relacje między uczniami – w tym pomoc koleżeńska, wspólne spędzanie czasu, a także częstość występowania niemiłych zdarzeń – kształtują się w szkołach podstawowych i gimnazjach podobnie. Wsparcie grupy rówieśniczej (np. poczucie, że ma się w klasie kogoś, na kogo można liczyć) jest przez uczniów odczuwane podobnie intensywnie w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Jednak co do wartości odnotowania gimnazjaliści znacznie rzadziej (21%) niż uczniowie szkół podstawowych (33%) doświadczają przemocy fizycznej. Natomiast bardzo wyraźnie zróżnicowane są relacje uczniów z nauczycielami. Uczniowie gimnazjów częściej niż uczniowie podstawówek doświadczają niesprawiedliwych

⁹ <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/1116-autoselekcja-na-progu-gimnazjum-dzialania-rodzicow-w-kontekscie-dzialan-szkol-i-polityki-samorzadu.html>

¹⁰ produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analzy-08-2015-klimat-szkoly.pdf

(według własnego odczucia) ocen i zachowań ze strony nauczyciela. Częściej niż uczniowie innych rodzajów szkół, włączając w to szkoły zasadnicze zawodowe, mają poczucie, że są ofiarami agresji ze strony nauczyciela. Aż 36% gimnazjalistów zadeklarowało, że nauczyciel krzychał na nich przynajmniej raz w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie. Dla porównania, dotyczyło to 27% uczniów szkół podstawowych i 27% uczniów liceów ogólnokształcących. Wyniki badań nie dowodzą natomiast, wbrew obiegowej opinii, żadnych specyficznych dla gimnazjum zjawisk patologicznych zachodzących w ramach grupy rówieśniczej.

- **Rekomendacje**

Warto popracować nad tymi elementami szkolnictwa gimnazjalnego, które działają słabiej: przede wszystkim nad wsparciem metodycznym i psychologicznym dla nauczycieli, nad odpowiednimi metodami kształcenia, nad funkcjonowaniem rejonizacji gimnazjów w wielkich miastach, czy utrzymaniem na odpowiednim poziomie kształcenia ogólnego uczniów trafiających po gimnazjum do szkół zawodowych. Należałoby także w sposób rzetelny zbadać skutki działania nowej podstawy programowej, której wprowadzanie do szkół zakończyło się dopiero w 2015 roku.

2. Licea ogólnokształcące

W uzasadnieniu projektu ustawy „Prawo oświatowe” znajdziemy następujące argumenty MEN za wydłużeniem trwania nauki w liceach ogólnokształcących z 3 do 4 lat:

- a) negatywna ocena przygotowania absolwentów szkół ponadgimnazjalnych do podjęcia studiów;
- b) W klasie I liceum ma miejsce kontynuacja edukacji gimnazjalnej, a kolejne półtorej jest niejako „kursem przygotowującym” do egzaminu maturalnego, co sprawia że pozostaje niewiele czasu na realizację funkcji ogólnokształcącej.

- **Komentarz do punktu 2a**

W ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat dokonała się w Polsce rewolucja, polegająca na radykalnym zwiększeniu się udziału uczniów wybierających kształcenie w liceach ogólnokształcących (z dalszą drogą na studia wyższe) i zmniejszeniu się liczby uczniów wybierających kształcenie zawodowe^{11,12,13}. Zwiększenie się odsetka uczniów w liceach

¹¹ <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12068/full>

¹² http://unesco.amu.edu.pl/pdf/PPP_RPS_vol.13_Kwiek.pdf,

ogólnokształcących z 23% w 1990 roku do 45% w 2010 roku w sposób nieunikniony musiało doprowadzić do obniżenia przeciętnego poziomu wiedzy maturzystów. Do tego dochodzą bodźce w systemie finansowania szkół wyższych, które stwarzają zachęty do przyjmowania na studia niemal wszystkich chętnych.

W obecnej ustawie czytamy: „Absolwent zdał egzamin maturalny, jeżeli z każdego przedmiotu obowiązkowego w części ustnej i części pisemnej otrzymał co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania oraz przystąpił do części pisemnej egzaminu maturalnego z co najmniej jednego przedmiotu dodatkowego”. W proponowanych przepisach wprowadzających Ustawę czytamy: „Absolwent zdał egzamin maturalny jeżeli:

- z każdego przedmiotu obowiązkowego w części ustnej i pisemnej otrzymał co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania oraz
- z co najmniej jednego przedmiotu dodatkowego w części pisemnej otrzymał co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania”.

Ponieważ w obowiązującej ustawie nie ma określonego progu zdawalności przedmiotu dodatkowego, wybory zdających w tym zakresie były bardzo często przypadkowe, a wyniki z egzaminu coraz słabsze. Ta zmiana może, choć w niewielkim stopniu, wpłynąć na bardziej świadomy wybór tzw. rozszerzeń maturalnych i przygotowanie się do egzaminu.

- **Komentarz do punktu 2b**

Problem, który dotyka współczesne licea, wynika między innymi z konieczności wyrównania poziomu uczniów rozpoczynających naukę oraz długotrwałego przygotowania uczniów trzeciej klasy do matury. To sprawia, że między początkiem i końcem nauczania licealnego nie starcza czasu na poważne podejście do kształcenia ogólnego, refleksję, poszerzanie horyzontu myślowego.

- **Rekomendacje**

Zachęcamy MEN do rozważania następujących propozycji dotyczących kształcenia w liceach:

- Przeniesienie matur na czerwiec. Obecny termin jest reliktem z czasów, gdy po maturze następowały rozbudowane egzaminy wstępne na wyższe uczelnie i „papierowy” obrót dokumentami maturalnymi. Pozwoli to o miesiąc wydłużyć realizację podstawy programowej.

¹³ http://www.jstor.org/stable/10.1086/670662?seq=1#page_scan_tab_contents

- Organizowanie wakacyjnych kursów przygotowawczych dla uczniów przyjętych do liceum ze słabszymi wynikami na poprzednim etapie kształcenia.
- Zwiększenie swobody organizacji pracy dydaktycznej w liceum, aby ułatwić nauczycielom dostosowanie oferty do zróżnicowanych potrzeb uczniów klas pierwszych.
- Ustalenie przy ścisłej współpracy z uczelniami zasad rekrutacji na studia.

3. Szkolnictwo zawodowe

W uzasadnieniu projektu ustawy „Prawo oświatowe” znajdziemy następujące argumenty MEN za zmianami w ramach szkolnictwa zawodowego:

„Szkoły zawodowe, zwłaszcza zasadnicze, nie są atrakcyjne dla młodzieży (szkoły drugiego wyboru) i pochodzi z nich najwięcej bezrobotnych absolwentów - ze stopą bezrobocia w ostatnich latach ponad 40% w przypadku absolwentów szkół zasadniczych i ponad 30% w przypadku absolwentów technikum i szkół policealnych. Jak wynika z debat przeprowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od marca do czerwca b.r., na słabą efektywność kształcenia zawodowego mają wpływ następujące czynniki:

- a) brak mechanizmów ograniczający rozpoczęcie i kontynuowanie kształcenia w zawodach nadwyżkowych;
- b) brak drożności kształcenia dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej;
- c) brak skutecznego doradztwa zawodowego;
- d) niewydolność systemu egzaminów zewnętrznych i ich niska jakość;
- e) nieaktualne i niedostosowane treści podstaw programowych do wymagań rynku pracy;
- f) zbyt duża liczba kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, szczególnie w zawodach 3-kwalifikacyjnych;
- g) niedobór kadry dydaktycznej kształcenia zawodowego;
- h) niedoinwestowanie kształcenia zawodowego.

- **Komentarz do diagnozy MEN**

Kryzys szkolnictwa zawodowego w Polsce jest faktem, i dobrze, że podejmowane są działania naprawcze w tym kierunku. Propozycje MEN w tym zakresie oceniamy pozytywnie.

Główne elementy diagnozy powtarzają się od lat¹⁴. Największe problemy szkolnictwa zawodowego wiążą się z jednej strony z jego słabym powiązaniem z rynkiem pracy, a z drugiej strony – z silnym mechanizmem selekcji do szkół zawodowych ze względu na status społeczno-ekonomiczny i poziom umiejętności uczniów. Problemem jest także bardzo niski poziom umiejętności podstawowych (rozumienie tekstu i rozumowanie matematyczne) absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (na co między innymi wskazują badania kompetencji osób dorosłych¹⁵).

- **Rekomendacje**

Poza propozycjami, które zostały zaproponowane w projekcie ustawy, zachęcamy MEN do zwrócenia uwagi na:

- mechanizmy finansowe, w tym sposoby finansowania Centrów Kształcenia Praktycznego czy konieczność ponoszenia przez pracodawców części kosztów tworzenia podstaw programowych, kształcenia zawodowego czy egzaminowania, co jest istotnym elementem modelu dualnego;
- koncepcję „uczenia się przez całe życie”, poza formalnym systemem edukacji. Niski udział dorosłych w różnych formach kształcenia jest istotną barierą ograniczającą mobilność zawodową w Polsce¹⁶;
- kształtowanie umiejętności ogólnych, ważnych dla mobilności zawodowej i rozwoju osób po zakończeniu szkoły zawodowej;
- włączenie województw samorządowych w planowanie i zarządzanie szkolnictwem zawodowym. Doświadczenia ostatnich 17 lat pokazują, że powiaty nie są w stanie efektywnie koordynować tych zadań. Funkcjonalny zasięg rynku pracy jest na ogół większy, niż powierzchnia jednego powiatu, a współpraca między powiatami, zwłaszcza między miastami na prawach powiatu i otaczającymi je powiatami ziemskimi okazuje się mało efektywna.

4. Podsumowanie

W kontekście wyzwań, przed którymi stoi dzisiejsza edukacja, pojawia się wiele pytań, między innymi: które ze zmian będą w pierwszej kolejności służyły integralnemu rozwojowi ucznia? Za

¹⁴ <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/791-raport-o-stanie-edukacji-2011-kontynuacja-przemian.html>

¹⁵ <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/194-miedzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-doroslych-piaac.html>

¹⁶ <http://eduentuzjasci.pl/ude>

pomocą których zmian dokonamy realnej różnicy w funkcjonowaniu naszego systemu? Czy wyżej na liście priorytetów powinny znaleźć się zmiany strukturalne czy może warto skupić się na zmianach dotyczących tych sfer, które ową strukturę wypełniają?

Jeśli chodzi o strukturę szkolnictwa to propozycja likwidacji gimnazjów nie jest, jak wynika z badań, rozwiązaniem optymalnym. Ważne są jednak podjęte przez MEN zmiany w zakresie przywrócenia charakteru ogólnokształcącego liceów i dopasowania do wymagań współczesności kształcenia zawodowego.

Jeśli chodzi o kwestie, które dotyczą wypełnienia systemu, to w naszym przekonaniu projekt ustawy kładzie zbyt duży nacisk na nadzór systemu oświaty. Jak zauważa A. Levitas¹⁷ koncepcja nadzoru pedagogicznego w Polsce, a wraz z nią rola kuratoriów oświaty, w niezbyt jasny sposób łączy funkcję kontrolną (w celu monitorowania zgodności działań z prawem), funkcję oceny jakości szkoły i systemu szkolnego oraz funkcję naprawczą, polegającą na doradzaniu szkołom i rozwijaniu programów doskonalenia zawodowego. Propozycje MEN stanowią doskonałą ilustrację tego problemu, przy czym silny akcent położono na wzmocnienie funkcji kontrolnej. Jednak łączenie funkcji doradczych i kontrolnych w ramach jednej instytucji musi być nieefektywne, gdyż powoduje konflikty interesów i ogranicza wzajemne zaufanie współpracujących jednostek. Tym niemniej, diagnoza stawiana przez MEN, mówiąca, że szkoły otrzymują zbyt mało wsparcia metodycznego, jest z pewnością słuszna i zapowiedź zwiększenia liczby doradców warto ocenić pozytywnie.

Z drugiej strony brakuje zapisów, które przedstawiałyby szkołę w kontekście szerszego systemu, pewnej sieci. Chodzi o sieć współpracy na rzecz ciągłego wzrostu pomiędzy szkołami, organami prowadzącymi czy instytucjami szkolnictwa wyższego. Od 15 lat charakter zmian w życiu społeczno-gospodarczym przybrał na intensywności i częstotliwości, odpowiedzią na to może być wykorzystanie “efektu sieciowego” - współdzielenia się wiedzą, rozwiązaniami dydaktycznymi, współpracy między szkołami i uczelniami.

Przede wszystkim jednak brakuje zapisów dotyczących samych nauczycieli, a przecież autorytet instytucji oświatowych, jakość edukacji, a przede wszystkim rozwój ucznia, budują dobrze przygotowani do swej roli nauczyciele. Rozwój nauczycieli jest ważny w obszarze:

- merytorycznym (przedmiotowym);
- dydaktycznym – uwzględniając metody i narzędzia angażujące ucznia w proces

¹⁷ <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=267>

edukacyjny i wspierające jego integralny rozwój;

- o wychowawczym – uwzględniając między innymi: budowanie relacji z uczniem i otoczeniem, zarządzanie procesem grupowym, rozwiązywanie konfliktów, wsparcie uczniów w odnajdywaniu talentów i rozwijaniu osobowości.

W przygotowaniu oferty programu doskonalenia nauczycieli należy rozważyć konieczność:

- o kształcenia przez odpowiednio przygotowane do tego ośrodki, uwzględniające w procesie doksztalcania i przygotowywania do zawodu trzy powyższe obszary;
- o stworzenia “szkół klinicznych” – miejsca dłuższej praktyki przygotowującej do zawodu połączonej z tutoringiem, w ramach którego przyszły nauczyciel będzie mógł omówić swoje problemy i wzmocnić się na przyszłej drodze zawodowej;
- o zmiany zasad oceny pracy nauczycieli oraz wprowadzenia nowego programu dotyczącego awansu zawodowego.

W projekcie brakuje też zapisów o autonomii w zakresie tworzenia własnych programów przez nauczycieli. Czy zaplanowanie treści obowiązkowych w 80% nie pozostawia zbyt małej przestrzeni dla nauczyciela i szkoły? Poczucie autonomii nauczyciela wpływa znacząco na jego kreatywność, a przede wszystkim na jego motywację w pracy z uczniami. Nauczycielowi, który w znikomym stopniu zostaje przez system obdarzony zaufaniem, będzie ciężiej obdarzyć nim uczniów. Relacje nauczyciela z systemem przełożą się na relacje z uczniem.

Podsumowując, w naszym przekonaniu warto większą uwagę zwrócić na tematy dotyczące: zarządzania szkołą, relacji szkoły z otoczeniem, wewnętrznej struktury organizacyjnej szkoły a także relacji nauczyciel - uczeń i nauczyciel - rodzic, kształcenia nauczycieli, awansu zawodowego, dydaktyki, zakresu autonomii nauczyciela w tworzeniu programów autorskich, czy wreszcie podstawy programowej i aspektu wychowawczego.