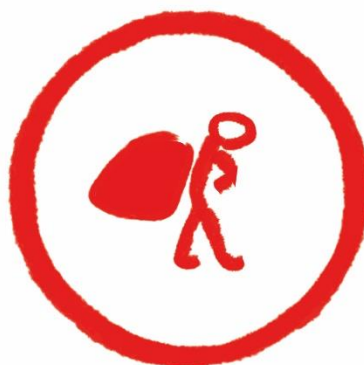




Obszary edukacji wymagające zmian

Raport na podstawie analizy badań, raportów z kontroli i
sondaży opinii społecznej



Warszawa 2018

Spis treści

Główne problemy zidentyfikowane w raporcie	5
Metodyka	6
1. Warunki w szkołach. Organizacja pracy	7
1.1 Ciężkie plecaki i prace domowe	7
1.2 Zmianowość.....	10
1.3 Żywnienie	13
1.4 Zajęcia WF i sale gimnastyczne	16
1.5 Bezpieczeństwo	20
1.6 Zdrowie.....	23
1.7 Infrastruktura, powierzchnia, stan techniczny budynków	23
1.8 Infrastruktura, sanitariaty	25
1.9 Infrastruktura, meble	25
1.10 Świetlice	27
1.11 Dowożenie.....	28
1.12 Szkoły zawodowe	30
1.13 Kształcenie specjalne.....	30
2. Jakość kształcenia, w tym: ocenianie, promowanie, sprawdziany i egzaminy zewnętrzne	32
2.1 System egzaminów zewnętrznych w oświacie. Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli z 2014 r.	32
2.2 Wewnątrzszkolny System Oceniania (WSO)	32
2.3 Edukacyjna Wartość Dodana (EWD)	34
2.4 Egzaminy zewnętrzne.....	34
2.5 Ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna	35
2.6 Informacja zwrotna klucz do sukcesu	36
3. Rekrutacja do szkół, przedszkoli, placówek	36
3.1 Kryteria rekrutacji – uwarunkowania formalne	37
3.2 Kryteria rekrutacyjne - problemy	39
3.3 Kryteria bezsporne	40
3.4 Elitarne szkoły.....	40
3.5 Elektroniczny system rekrutacji	41

3.6 Ograniczenia w tworzeniu klas.....	41
3.7 Niepełnosprawność jako bariera.....	42
3.8 Brak miejsc w przedszkolach.....	42
3.9 Nieprzygotowana rekrutacja do przedszkoli.....	43
3.10 Nadużycia podczas rekrutacji do przedszkoli.....	43
3.12 Ograniczania praw rodziców i dzieci podczas rekrutacji do przedszkoli.....	45
3.13 Rekrutacja do przedszkoli	46
4. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE).....	47
4.1 Tworzenie IPET	48
4.2 Ścieżki edukacyjne dzieci niepełnosprawnych.....	49
4.3 Rehabilitacja	50
4.4 Infrastruktura szkół	51
4.5 Braki kadrowe.....	53
4.6 Braki finansowe	54
4.7 Edukacja włączająca – bariery.....	54
4.8 Dowożenie do szkół.....	56
5. Społeczne organy szkoły.....	56
5.1 Rady rodziców	57
5.2 Samorząd uczniowski	59
5.3 Rady szkół.....	63
6. Kształcenie w placówkach niepublicznych.....	64
6.1 Poziom nauczania szkół niepublicznych.....	66
6.2 Społeczne postrzeganie szkół niepublicznych.....	66
7. Doskonalenie zawodowe nauczycieli	67
7.1 Doskonalenie zawodowe nauczycieli a praca szkoły	68
7.2 Awans zawodowy a szkolenia	69
7.3 Wykształcenie nauczycieli	69
7.4 Struktura awansu zawodowego.....	71
7.5 Potrzeby szkoleniowe nauczycieli	71
7.6 Mentoring.....	73
7.7 Młodzi nauczyciele	73



7.8 Demotywuujące przywileje	74
8. Nadzór Pedagogiczny	74
8.1 Bolączki Ewaluacji na podstawie raportów z platformy System Ewaluacji Oświaty.....	75
8.2 Postulowane ujęcie wymagań wobec szkoły.	76
9. Analiza badań opinii społecznej	82
9.1 Wpływ rodziców na szkołę	82
9.2 Aktualizacja programów nauczania.....	82
9.3 Poziom nauczania.....	82
9.4 Nauczanie WF-u	83
9.5 Nauczanie matematyki.....	84
9.6 Szkoła a problemy społeczne	87
9.7 Praca nauczycieli	87
9.8 Cyfryzacja szkół.....	88
9.9 Korepetycje	89
9.10 Postrzeganie szkół niepublicznych	89



Główne problemy zidentyfikowane w raporcie

System edukacji w Polsce jest obciążony problemami wynikającymi z wieloletnich zaniedbań. Część z nich dziedziczona jest po czasach PRL, tak jak nauka w trybie zmianowym. W kolejnych latach nowe problemy pojawiły się wraz z przekazaniem oświaty samorządom. Zarzucono standardy obowiązujące w jeszcze w latach osiemdziesiątych w zakresie żywienia, dostępu do opieki medycznej a nawet w zakresie bezpieczeństwa uczniów.

Problemy szczególnie istotne ze względu na skalę oraz poważne skutki to:



Ciężkie plecaki noszone przez uczniów są przyczyną wielu wad i schorzeń.

Badanie GIS i organizacji pozarządowych „Lekki tornister” w 2016 r. ujawniło, że wśród uczniów klas I-III szkoły podstawowej 58% uczniów miała za ciężkie plecaki.



Zmianowość i zbyt krótkie przerwy to charakterystyczne i powszechne

problemy systemu edukacji w Polsce. *Badanie NIK z 2017 ujawniło, że w żadnej ze skontrolowanych szkół nie zorganizowano uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej.*



Żywnienie w szkołach pozostaje na niskim poziomie dostępności i jakości.

Niska wartość kaloryczna posiłków, brak możliwości zjedzenia w spokoju ciepłego posiłku a nawet podawanie w cateringu przeterminowanej żywności to standardowe problemy wykazywane w corocznych kontrolach. *Z ciepłych posiłków korzystała niewielka część uczniów; tylko w 28% szkół więcej niż połowa (Raport banków żywności, 2016). Tylko 330 szkół, czyli w 1% placówek, zorganizowało wydawanie napoju uczniom (w tym wody) (Badanie Głównego Inspektoratu Sanitarnego 2014).*



Uczniowie niepełnosprawni natrafiają na szereg problemów, które

ograniczają ich prawo do równego dostępu do edukacji. *28% dyrektorów szkół ogólnodostępnych deklaruje brak odpowiedniego wyposażenia infrastruktury w związku z niepełnosprawnością uczniów. (Badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów, 2014)*

Metodyka

Raport stanowi syntezę wniosków na temat najczęściej identyfikowanych problemów w obszarze edukacji w Polsce na przestrzeni przede wszystkim pięciu ostatnich lat. Oparty został na bogatej podstawie faktograficznej ze 150 raportów Najwyższej Izby Kontroli, Głównego Inspektoratu Sanitarnego, badań własnych samorządów, organizacji pozarządowych, instytucji naukowych takich jak Instytut Badań Edukacyjnych oraz sondaży opinii publicznej.

Raport powstał w ramach projektu „Zmiany w systemie edukacji w Polsce odpowiedzią na oczekiwania społeczne i zmiany gospodarcze” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w partnerstwie z Fundacją Rzecznik Praw Rodziców.



1. Warunki w szkołach. Organizacja pracy

1.1 Ciężkie plecaki i prace domowe

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej od 1 września 2009 r. szkoła zobowiązana jest zapewnić uczniom miejsce na pozostawienie podręczników i przyborów szkolnych. Nadmierne obciążenie tornistrów ujawniają jednak liczne badania na czele z dużym badaniem, które objęło 115 tysięcy uczniów w roku 2016¹.

Problem jest widoczny już w klasach I-III szkół podstawowych, w których **58% uczniów klas I-III nosi plecaki przekraczające 10% masy ich ciała**, 17% z nich nosi plecaki przekraczające 15% masy ich ciała². Problem w największej mierze dotyczył pierwszoklasistów, aż 65% z nich miała za ciężkie plecaki³. Problem potwierdzają liczne badania w poszczególnych województwach. Podczas kontroli Państwowej Inspekcji Sanitarnej w województwie lubuskim w 2013 r.⁴ przekroczenie wagi tornistra/plecaka stwierdzono u 2981 uczniów czyli 37,6% ogółu zbadanych uczniów. Problem dotyczył w równej mierze uczniów szkół wiejskich i miejskich.

Kolejne badania potwierdziły powszechność problemu. Według raportu zielonogórskiej NIK z 2017 r. podsumowującego kontrolę szkół w sześciu województwach⁵ badanie ciężaru szkolnych plecaków 19.651 uczniów we wszystkich skontrolowanych szkołach wykazało, że:

- waga 8.784 (45%) tornistrów przekraczała zalecany ciężar (10% masy ciała),
- u 1.747 uczniów (8.9%) przekraczała 15% masy ciała⁶.

Skrajny przypadek obciążenia wyniósł 43,2% masy ciała ucznia⁷.

¹ Badanie „Lekki tornister”, 2016 r. Fundacja Rosa i Fundacja Sensoria w partnerstwie z GIS.

Badanie przeprowadzone zostało przez Główny Inspektorat Sanitarny w blisko 700 szkołach i objęło uczniów klas I-VI szkół podstawowych oraz I-III gimnazjów w całej Polsce, w sumie prawie 115 tys. osób.

² Badanie w województwie opolskim w latach 2014-2015 z ogólnej liczby 3283 uczniów objętych oceną, aż 574 osoby (17,4%) miały tornistry o wadze przekraczającej 15% masy ciała. Stan sanitarny województwa opolskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarно-Epidemiologiczna w Opolu

³ Badanie „Lekki tornister”, op. cit.

⁴ Warunki sanitarne w szkołach podstawowych województwa lubuskiego 2013

⁵ Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, 2017 r.: Najwyższa Izba Kontroli, Delegatura w Zielonej Górze

⁶ Ibidem, str. 23

⁷ Ibidem, str. 24

Z kolei wcześniejsze badanie przeprowadzonego również przez Najwyższą Izbę Kontroli z Zielonej Góry tylko połowa szkół objętych kontrolą w roku 2015 wywiązała się z ustawowego obowiązku zapewnienia wszystkim uczniom możliwości pozostawienia w szkole podręczników i przyborów szkolnych. Pozostałe szkoły możliwość taką stworzyły tylko dla części uczniów, przeważnie za opłatą⁸. Tylko jedna dziesiąta ze skontrolowanych szkół wypełniła obowiązek bezpłatnego zapewnienia możliwości pozostawiania podręczników. Podobnie niepokojące wyniki przyniosło przywołane wyżej badanie z 2016 r. „Lekki tornister”, według którego tylko 40% zbadanych szkół było wyposażonych w szafki.

UCZNIOWIE NIE KORZYSTAJĄ Z MOŻLIWOŚCI
POZOSTAWIENIA PODRĘCZNIKÓW NA TERENIE
PLACÓWKI, PONIEWAŻ PROGRAM NAUCZANIA
WYMAGA ZABRANIA PODRĘCZNIKA DO DOMU W
CELU ODRÓBIENIA PRACY DOMOWEJ LUB NAUKI
NA KOLEJNY DZIEŃ (WSSE KRAKÓW 2015)

Autorzy raportu „Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa małopolskiego w 2015 r., Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologiczna w Krakowie zwracają uwagę na inny jeszcze problem: *pomimo iż coraz więcej szkół zapewnia*

*możliwość pozostawienia części podręczników w szafkach oraz wydzielonych półkach, nie rozwiązuje to problemu zbyt ciężkich tornistrów i plecaków – z informacji przekazywanych przez dyrektorów szkół wynika, że w wielu przypadkach uczniowie nie korzystają z możliwości pozostawienia podręczników na terenie placówki, ponieważ program nauczania wymaga zabrania podręcznika do domu w celu odrobienia pracy domowej lub nauki na kolejny dzień.*⁹

Badanie „Dzieci po szkole – wolne czy zajęte” w 2016 r. wykazało, że prace domowe zadawane są dzieciom już w "zerówkach", a z każdym rokiem nauki zadawanych prac jest więcej i dzieci poświęcają im więcej czasu.

39 proc. dzieci w wieku 6-12 lat poświęca średnio 1-2 godziny dziennie na odrabianie lekcji.

⁸ Zapewnienie bezpieczeństwa i higieny uczenia się w szkołach publicznych (P/14/122), 2015 r., Delegatura NIK w Zielonej Górze

⁹ „Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa małopolskiego w 2015 r., Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologiczna w Krakowie, str. 76-77

43,8 proc. rodziców biorących udział w badaniu sądzi, że ich dzieciom zadawanych jest za dużo prac domowych. Blisko co trzeci rodzic (30,2 proc.) chce zlikwidowania prawa nauczycieli do ich zadawania.

Rodzice na ogół pomagają dzieciom w pracach domowych. Aż 1/3 robi to niemal codziennie.¹⁰

Skutki

Jak wskazał Główny Inspektorat Sanitarny ***codzienne noszenie ciężkich plecaków i tornistrów może prowadzić do m. in. trwałego skrzywienia kręgosłupa¹¹***.

W liście otwartym do rodziców Wojewódzki Inspektor Sanitarny w Katowicach lek. med. Grzegorz Hudzik ujął problem następująco:

Zbyt ciężki plecak może zaburzyć prawidłowy rozwój kręgosłupa dziecka czego skutkiem jest boczne skrzywienie kręgosłupa czyli skolioza a duże ciężary noszone przez dzieci wpływają negatywnie na stawy biodrowe, kolana a także stopy. Skutki wad postawy, które dziecko nabyło w dzieciństwie ujawniają się najczęściej dopiero w dojrzałym wieku zwyrodnieniami kręgosłupa i stawów, nieprawidłowościami w funkcjonowaniu narządów wewnętrznych oraz bólami kończyn. Nabyte przez dzieci wady postawy, które zmieniają statykę kręgosłupa skutkują na całe życie. Od wielu lat problem dotyczący nadmiernie przeciążonych tornistrów pozostaje nierozwiązany. (...)

Norma Unii Europejskiej przewiduje dopuszczalny bagaż dla dzieci w granicach 2 kg. Wysoki odsetek uczniów nosi ponadnormatywne plecaki. Skala problemu narzuca potrzebę potraktowania działań zaradczych jako ważnego zadania edukacji zdrowotnej.¹²

W dziewięć lat po wprowadzeniu przepisów o szafkach na podręczniki należy stwierdzić, że nie rozwiązały one problemu ciężkich plecaków. Uczniowie jak to stwierdzono powyżej *nie korzystają z możliwości pozostawienia podręczników na terenie placówki z uwagi na fakt, że*

¹⁰ Na podstawie: SW Research na zlecenie platformy edukacyjnej Squla.pl. „Dzieci po szkole – wolne czy zajęte”, 2016 r.

¹¹ Główny Inspektorat Sanitarny, Stan Sanitarny Kraju w roku 2014, str. 240

¹² List PWIS w Katowicach do rodziców, Katowice 2009

program nauczania wymaga zabrania podręcznika do domu w celu odrobienia pracy domowej lub nauki na kolejny dzień.¹³

1.2 Zmianowość

Brak zgodności planów lekcji z normami higieny pracy jest problemem większości placówek.

Według raportu NIK z 2017 r. **w żadnej ze skontrolowanych szkół [60 szkół w sześciu województwach] nie zorganizowano uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej, tym samym nie zostały stworzone optymalne warunki do**

efektywnego przyswajania wiedzy.¹⁴

W ŻADNEJ ZE SKONTROLOWANYCH SZKÓŁ [60 SZKÓŁ W SZEŚCIU WOJEWÓDZTWACH] NIE ZORGANIZOWANO UCZNIOM ZAJĘĆ Z PEŁNYM UWZGLĘDNIENIEM ZASAD HIGIENY PRACY UMYSŁOWEJ, TYM SAMYM NIE ZOSTAŁY STWORZONE OPTYMALNE WARUNKI DO EFEKTYWNEGO PRYSWAJANIA WIEDZY. (NIK 2017)

Higieniczny plan zajęć powinien:

- przewidywać rozpoczęcie i kończenie zajęć o tej samej lub zbliżonej porze we wszystkie dni tygodnia
- niełączyć w bloki przedmiotów trudnych (np. matematyka, fizyka i chemia).
- zapewnienie przerw odpowiedniej długości, dających możliwość regeneracji między zajęciami.¹⁵

Spośród skontrolowanych przez

zielonogórską delegaturę NIK szkół:

- w 90% stwierdzono planowanie przedmiotów wymagających zwiększonej koncentracji na ostatnich godzinach lekcyjnych,
- w 70% łączenie takich przedmiotów w bloki bądź nierównomierne obciążenie uczniów przedmiotami w poszczególnych dniach tygodnia¹⁶.
- długość niektórych przerw międzylekcyjnych w siedmiu szkołach wynosiła zaledwie 5

¹³ „Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa małopolskiego w 2015 r.”, Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologiczna w Krakowie, str. 76-77

¹⁴ Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, 2017 r., Najwyższa Izba Kontroli, Delegatura w Zielonej Górze

¹⁵ GIS 2015 s. 241

¹⁶ NIK Zielona Góra, op. cit.

minut, co nie stwarzało warunków do odpowiedniej regeneracji sił i uzyskania optymalnej efektywności pracy umysłowej. Co najmniej dziesięciminutowe przerwy, zalecane przez Głównego Inspektora Sanitarnego, wprowadzono tylko w co trzeciej szkole.¹⁷

W przypadku 80% skontrolowanych szkół podstawowych zajęcia z grupy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych planowano na ostatnich godzinach lekcyjnych.¹⁸

Problem zmienowości również w warszawskich szkołach podstawowych utrzymuje się na wysokim poziomie. Liczba szkół pracujących w systemie zmianowym w m. st. Warszawie w 2015 r. to: szkoły podstawowe – 29, zespoły szkół – 11.¹⁹

Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Olsztynie stwierdziła w roku 2015, iż *coraz więcej szkół nie zachowuje zasad higieny przy układaniu planów lekcji*. To niekorzystne zjawisko występuje zwłaszcza w przypadku szkolnictwa ponadgimnazjalnego, gdzie zajęcia lekcyjne łączone są w wielogodzinne bloki. Skutkuje to tym, iż z roku na rok wzrasta liczba oddziałów z nieprawidłowo ułożonymi planami lekcji.²⁰

Podobnie sytuacja przedstawia się w wynikach kontroli w województwie wielkopolskim w 2015 r.²¹ Oceniając rozkład zajęć lekcyjnych stwierdzono niezgodności tygodniowego rozkładu zajęć lekcyjnych z zasadami higieny w 12,5% (w 2014 r. - 8%) skontrolowanych oddziałów, w tym: 34,4% samodzielnych liceów ogólnokształcących, 19,2% oddziałów w zespołach szkół, 6,6% oddziałów szkół podstawowych, 6,3% oddziałów gimnazjów. Analiza planów lekcji pod względem higienicznym w odniesieniu do 2014 r. wykazała pogorszenie o sytuacji.²²

W raporcie z 2014 r. dotyczącym województwa zachodniopomorskiego wymieniony został katalog przyczyn które według dyrektorów warunkują taki stan rzeczy:

¹⁷ Ibidem, str. 9

¹⁸ Ibidem, str. 15

¹⁹ Ocena stanu sanitarnohigienicznego oraz sytuacji epidemiologicznej m. st. Warszawy w roku 2015 r.: Powiatowa Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Warszawie, str. 171-172

²⁰ Stan sanitarny województwa warmińsko-mazurskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Olsztynie, str. 20

²¹ Ocena stanu bezpieczeństwa sanitarnego województwa wielkopolskiego 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Poznaniu

²² Ibidem, str. 134

- duże szkoły oraz zespoły w których funkcjonują różne typy szkół – szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące lub/i szkoły zawodowe,
- obowiązująca podstawa programowa (stan na 2014),
- konieczność rozdzielania klas do pracy w grupach językowych, informatycznych i na wychowaniu fizycznym,
- w klasach profilowanych łączenie przedmiotów w bloki wynika z metodyki nauczania,
- **polityka oszczędnościowa gmin zakładająca likwidację małych placówek** ze względu na trudności w ich utrzymaniu (jeden autobus dowozi dzieci z kilku miejscowości),
- dojazdy dzieci do szkoły tj. uczniowie podlegający rejonizacji placówek oświatowych dojeżdżają liniami PKS, liniami zamkniętymi PKS oraz „gimbusami”,
- dostosowanie rozkładów lekcji do jazdy liniowych środków transportu,
- zbyt dużą liczbę oddziałów w stosunku do zbyt małej liczby sal dydaktycznych w placówce i konieczność dostosowania do posiadanych warunków lokalowych,
- konieczność zatrudniania nauczycieli dochodzących lub dojeżdżających (nauczyciele pracują w 2 lub więcej szkołach),
- funkcjonowanie 2 lub kilku szkół w jednym budynku tj. posiadających wspólną infrastrukturę do zajęć z wychowania fizycznego oraz wspólne sale lekcyjne,
- w szkołach o specjalistycznym profilu np.: szkoły sportowe, szkoły zawodowe uwzględniono w planie okienka na dojazd na hale, baseny lub miejsca praktyk.²³

Skutki

Nauka zmianowa radykalnie obniża jakość uczenia się, prowadząc do przemęczenia, a w konsekwencji do znacznego osłabienia możliwości koncentracji uwagi uczniów i niepełnego wykorzystania ich potencjału intelektualnego w czasie lekcji i wykonywania prac domowych.²⁴

²³ Ocena stanu bezpieczeństwa sanitarnego województwa zachodniopomorskiego 2014 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Szczecinie, str. 176-177

²⁴ Z uwag do projektu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Warszawa 2015 r. – opinia zgłoszona w ramach konsultacji społecznych przez Fundację Rzecznik Praw Rodziców

1.3 Żywnienie

Problemem wielu placówek jest likwidacja szkolnych kuchni i dostarczanie obiadów przez **catering**, co oznacza:

- wyższą cenę posiłków,
- niższą jakość posiłków
- mniejszą dostępność posiłków dla dzieci z rodzin ubogich.

W badaniu z 2016 wskazano, że stołówki szkolne miało 74% szkół podstawowych i

W POLSKICH SZKOŁACH MNIEJSZOŚĆ DZIECI JE
CIEPŁE POSIŁKI. CO CZWARTA SZKOŁA NIE MA
STOŁÓWKI. W SZKOŁACH GDZIE SĄ STOŁÓWKI W
72% OBIADY JE MNIEJ NIŻ POŁOWA DZIECI.
(RAPORT BANKÓW ŻYWNOCI 2016)

gimnazjów. Większość stołówek (84%) oferowała uczniom ciepłe posiłki, ale korzystała z nich niewielka część uczniów; tylko w 28% szkół więcej niż połowa. Niektóre dzieci nie chcą, z różnych powodów, jeść obiadów w szkole.²⁵

Ogólnopolskie badanie z 2014 roku wykazało, że jedynie w 2.010 na 33 tysiące szkół prowadzone było wydawanie śniadań.²⁶ 5480 placówek zapewniało posiłki przygotowywane poza szkołą (catering) a w 8449 szkołach posiłki przygotowywane były na miejscu.

Skalę problemu ilustrują również dane statystyczne z Warszawy. W 77 warszawskich szkołach podstawowych posiłki przygotowywane są w szkolnej kuchni, w 68 stołówkę prowadzi agent, w 5 posiłki dostarcza firma cateringowa, w tym w dwóch szkołach wykorzystując pomieszczenia stołówki szkolnej.

W przypadku korzystania z usług zewnętrznych dostawców niezbędna jest kontrola, jakości posiłków, zwłaszcza w czasie transportu żywności. Jeśli przebiega on w niewłaściwych warunkach temperaturowych, może być przyczyną zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego oferowanej uczniom żywności.²⁷

²⁵ Raport Federacji Polskich Banków Żywności „NIE MARNUJ JEDZENIA 2016”, Federacja Polskich Banków Żywności, str. 11

²⁶ GIS 2014, op. cit., str. 152

²⁷ Raport banków żywności, 2016, op. cit., str. 11-12

Istotnym problemem jest **brak dostępu uczniów do wody pitnej** lub innych napojów, jeśli nie zorganizują ich we własnym zakresie, przynosząc z domu. W badaniu ogólnopolskim GIS

TYLKO 1% PLACÓWEK, ZORGANIZOWAŁO WYDAWANIE NAPOJU UCZNIOM (W TYM WODY) (GIS 2014)

tylko 330 szkół, czyli w 1% placówek, zorganizowało wydawanie napoju uczniom (w tym wody).²⁸ Oddziały w szkołach najczęściej nie zapewniają wody

pitnej nawet najmłodszym dzieciom.²⁹

W wyniku kontroli przeprowadzonych w woj. opolskim w 2013 roku stwierdzono, że: 294 skontrolowane szkoły (67,3 %) wydawały ciepłe posiłki obiadowe, w tym: obiady dwudaniowe, 175 szkół (40,0 %) i obiady jednodaniowe, 119 placówek (27,2 %). Drugie śniadania dla uczniów przygotowywało 27 szkół (6,2 %). Poprawę sytuacji odnotowano jedynie w zakresie wydawania napojów dla uczniów. Napoje (mleko lub herbatę) wydawało 295 (67,5 %) szkół.³⁰

Średnia długość przerwy obiadowej w szkole podstawowej to 20 min, według Zespołu ds.

W 1/3 WARSZAWSKICH SZKÓŁ PRZERWA TRWA OD 15 DO 19 MINUT. W TAK KRÓTKIM CZASIE DZIECI NIE SĄ W STANIE ZJEŚĆ OBIADU W SPOKOJNEJ ATMOSFERZE. DLA PORÓWNANIA W DANII, AUSTRII, WIELKIEJ BRYTANII PRZERWA OBIADOWA TRWA 50 MINUT, W HISZPANII 90, WE WŁOSZECH 120 (RAPORT BANKÓW ŻYWNOŚCI 2016)

Promocji Zdrowia w Szkole, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Niestety dość często ta przerwa jest jeszcze krótsza (np. w 1/3 warszawskich szkół trwa od 15 do 19 minut). **W tak krótkim czasie dzieci nie są w stanie zjeść obiadu w spokojnej atmosferze.**³¹

Przerwa 30 minutowa, która w praktyce pomaga zapewnić 25

minut czasu na zjedzeni posiłku miała pozytywny wpływ na wybór owoców i większe

²⁸ GIS 2014, op. cit., str. 152

²⁹ Raport Warunki edukacji Przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej nauki dzieci pięcioletnich, Warszawa 2012 r., Stowarzyszenie i Fundacja Rzecznik Praw Rodziców, str. 8

³⁰ WSSE Opole, 2013, str. 28

³¹ Raport Federacji Polskich Banków Żywności, op. cit., str. 11

spożycie warzyw. spożycie warzyw.³² Dla porównania, w krajach europejskich przerwa obiadowa w szkole wynosi Holandia 35 minut, Włochy 120 minut, Hiszpania 90 minut, Dania, Austria, Wielka Brytania 50 minut (www.Slowfood.Edu.Pl).³³

Raport z 2015 r. dotyczący województwa dolnośląskiego stwierdza następujące nieprawidłowości w szkolnych stołówkach:

- brudne powierzchnie robocze, stoły, półki, szuflady, urządzenia chłodnicze;
- nieprzestrzeganie funkcjonalności pomieszczeń i stanowisk roboczych,
- **żywność z oznakami zepsucia i po upływie terminu przydatności do spożycia**, nieprawidłowo prowadzone procesy technologiczne.³⁴ stołówkach szkolnych zależnych, firmy cateringowe we własnym zakresie przeprowadzają bieżące remonty polegające m.in. na uzupełnianiu ubytków w ścianach i posadzkach. Jednak jest to działanie doraźne i konieczne jest przeprowadzenie kompleksowych remontów pomieszczeń bloków żywienia w celu zapewnienia bezpieczeństwa wydawanych dla dzieci posiłków. Wprowadzenie corocznych przetargów i podpisywanie umów trwających do czerwca następnego roku powoduje, że **firmy cateringowe nie inwestują w modernizację i remonty stołówek zależnych** zwłaszcza, że wyniki przetargu znane są często dopiero na kilka dni przed planowanym rozpoczęciem żywienia dzieci.³⁵

Kontrola w województwie pomorskim w 2013 r. ujawniła dość wysoki procent ocen niedostatecznych przy ocenie żywienia dzieci w szkołach 13,8 % i żywienia dzieci przedszkolnych 11,5 %. W żywieniu dzieci i młodzieży szkolnej (w szkołach podstawowych i gimnazjach) **najczęstsze błędy to niska wartość kaloryczna posiłków pobranych do oceny laboratoryjnej**. Uwagi te dotyczą głównie obiektów, które prowadzą żywienie w systemie cateringowym.³⁶

³² Ibidem, str. 10

³³ Ibidem, str. 11

³⁴ Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa dolnośląskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna we Wrocławiu, str. 62-63

³⁵ Ibidem, str. 63

³⁶ Ocena stanu bezpieczeństwa sanitarnego województwa pomorskiego 2013 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Gdańsku, str. 32

Według kontroli NIK w województwie lubuskim z 2017 r. prawie wszystkie skontrolowane szkoły (95%) zorganizowały jakąś formę żywienia dla uczniów, w formie kuchni, cateringu lub bufetu, z czego w przypadku aż 19,3% z nich wystąpiły nieprawidłowości w stanie higienicznosanitarnym.³⁷

Przepisy nie obligują do organizowania stołówek w szkole, co skutkuje brakiem stołówek w wielu placówkach. Ponadto, na przestrzeni ostatnich lat ogromna liczba samorządów zrezygnowała z utrzymywania szkolnych stołówek na rzecz udostępniania szkolnych pomieszczeń prywatnym firmom gastronomicznym i cateringowym. Doprowadziło to do znacznego wzrostu cen posiłków przy jednoczesnym spadku ich jakości.³⁸

W badaniach zwraca uwagę **duża skala potrzeb dofinansowania żywienia dzieci**. Badanie GIS wykazało, że 421.336 uczniów skontrolowanych szkół korzystało z dofinansowania do posiłków oferowanych przez szkoły. Jednocześnie dyrektorzy często zgłaszali brak możliwości dożywiania dzieci podczas pobytu w placówce (10%).

W badaniach Sanepidu opolskiego w 2013 r. wskazano tendencję spadkową w zakresie dożywiania uczniów.³⁹ Kontrola w kolejnym roku, w tym samym województwie opolskim wykazała, że w 2014 r., obserwuje się niski odsetek uczniów korzystających z dożywiania w szkołach. Sytuacja ta wynika z małej liczby funkcjonujących bloków żywieniowych w szkołach oraz wzrostu cen obiadów. W 2014 roku, na ogólną liczbę 22578 (30,6 %) uczniów korzystających z dożywiania (w formie obiadów i śniadań szkolnych) 5434 (24 %) osoby otrzymywały dofinansowanie do posiłków z powodu trudnej sytuacji materialnej.⁴⁰

1.4 Zajęcia WF i sale gimnastyczne

Badania pokazują istotne braki w infrastrukturze sportowej szkół, które utrudniają realizację podstawy programowej z WF-u. W cytowanym badaniu GIS z 2015:

³⁷ Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, 2017 r. Najwyższa Izba Kontroli, Delegatura w Zielonej Górze

³⁸ Łamanie Praw Dziecka w obszarze edukacji szkolnej i przedszkolnej, Analiza Stowarzyszenia i Fundacji Rzecznik Praw Rodziców włączona do „Alternatywnego raportu polskich organizacji pozarządowych do Komitetu Praw Dziecka ws. realizacji przez Polskę Konwencji ONZ o prawach dziecka”, Warszawa 2015 r. Autorzy, Rzecznik Praw Rodziców.

³⁹ WSSE Opole, 2013, str. 28

⁴⁰ Stan sanitarny województwa opolskiego w 2014 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Opolu, str. 31-32

- w 8,1% szkół stwierdzono całkowity brak zaplecza sportowego.⁴¹

- poważnym problemem są zajęcia wychowania fizycznego odbywające się w wielu szkołach na korytarzach. 12% szkół w Polsce nie ma sali gimnastycznej. W części z nich lekcje WF prowadzone są – w szczególności w małych szkołach – w holu, korytarzu lub sali lekcyjnej, która jest zaadaptowana do tego celu.

Inne miejsca, które sezonowo są wykorzystywane do prowadzenia lekcji WF-u to: lodowisko, mała sala gimnastyczna do ćwiczeń korekcyjnych, boisko Orlik, park, plac zabaw, stoły do tenisa stołowego. Szkoły, które nie posiadają własnego zaplecza sportowego, często wynajmują zewnętrzne obiekty sportowe.⁴²

- nadal istnieją szkoły, w których nie ma przystosowanego miejsca do przebiegania się przed WF-em.⁴³

Także kontrola w województwie pomorskim z 2015 r.⁴⁴ ujawniła niewystarczające warunki do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w 178 szkołach (26,58% szkół skontrolowanych). Placówki te posiadały niepełną bazę do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego tj. dysponowały wyłącznie salą gimnastyczną zastępczą lub rekreacyjną lub tylko boiskiem szkolnym oraz placówki, w których wielkość bazy sportowej była nieadekwatna do wielkości szkoły, w związku z czym zajęcia dla części uczniów realizowane były na korytarzach, holach itp.⁴⁵

Nierzadko zdarza się, że niezależnie od posiadanej infrastruktury część uczniów ćwiczy na korytarzach. I tak kontrola w województwie podlaskim z 2015 r. wykazała, że na 533 skontrolowane szkoły w 101 szkołach niezależnie od posiadanej infrastruktury do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego część uczniów ćwiczyła na korytarzach.⁴⁶

⁴¹ Stan Sanitarny Kraju w roku 2015, Główny Inspektorat Sanitarny

⁴² Białek, A., Fila, J., Zielonka, P., Wychowanie fizyczne w opiniach dyrektorów i nauczycieli. Organizacja kształcenia, Instytut Badań Edukacyjnych, str. 35-36

⁴³ Ibidem, str. 8

⁴⁴ Ocena stanu bezpieczeństwa sanitarnego województwa pomorskiego 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Gdańsku

⁴⁵ Ibidem str. 110

⁴⁶ Stan sanitarny województwa podlaskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Białymstoku, str. 131

Zajęcia z WF-u jawią się jako ryzykowne dla uczniów. Raport NIK z 2013 r. ujawnił, że dyrektorzy 25 spośród 43 skontrolowanych wówczas szkół (58%) w niewystarczającym zakresie wykonywali zadania związane z zapewnieniem uczniom bezpiecznych warunków odbywania zajęć wychowania fizycznego organizowanych przez szkołę, w tym zajęć organizowanych poza jej terenem.⁴⁷

W dziewięciu spośród 43 szkół (21%) stwierdzono brak (lub częściowy brak) atestów i certyfikatów dla urządzeń i sprzętu sportowego, który zakupiono po 2003 r., tj. po wejściu w życie rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny w szkołach), co było niezgodne z przepisami § 9 ust. 3 rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny w szkołach.⁴⁸

W 13 szkołach, 28 spośród 202 nauczycieli wychowania fizycznego (14%) i 34 spośród 103 nauczycieli kształcenia zintegrowanego (33%) nie zostało przeszkolonych w zakresie udzielania pierwszej pomocy przedlekarskiej, nie wypełniając w ten sposób wymogu § 21 rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny w szkołach.⁴⁹

W sześciu spośród szkół dysponujących własnymi obiektami sportowymi (18%) stwierdzono nieodpowiedni stan techniczny części tej infrastruktury sportowej (sal gimnastycznych, boisk lub urządzeń), co było spowodowane niepodjęciem przez dyrektorów skutecznych działań w celu usunięcia nieprawidłowości.⁵⁰

Podobne miały miejsce także wcześniej. Raport NIK z 2010 r. ujawnił że w 76% szkół nie zapewniono bezpiecznych warunków odbywania zajęć wychowania fizycznego, głównie ze względu na: nieodpowiedni stan techniczny infrastruktury sportowej, brak przeszkolenia nauczycieli z zakresu udzielania pierwszej pomocy oraz nieobjęcie uczniów pomocą medyczną w szkole.⁵¹ W 15 szkołach (36%) nie przeszkolono łącznie 41 nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie udzielania pierwszej pomocy (18% ogółu

⁴⁷ Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych (nr P/12/067), NIK, 2013 r., str. 26

⁴⁸ Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych (nr P/09/069), NIK, 2010 r., str. 27

⁴⁹ Ibidem, str. 29

⁵⁰ Ibidem, str. 27

⁵¹ Ibidem, str. 11

nauczycieli skontrolowanych szkół).⁵² Z informacji MEN na temat wypadków w szkołach wynika, że **blisko połowa wypadków ma miejsce na zajęciach wychowania fizycznego**.⁵³

W 59% szkół nie prowadzono zajęć z gimnastyki korekcyjnej dla uczniów z wykrytymi wadami postawy, a w 26% szkół pozalekcyjnych zajęć o charakterze sportowo-rekreacyjnym. W 12 szkołach (29%) nie prowadzono zajęć z gimnastyki korekcyjnej.⁵⁴ Problem pojawiał się także w późniejszych latach, m.in. w przywoływanym wyżej raporcie NIK z 2013 r.

Istotnym problemem jest utrzymanie higieny po zajęciach z wychowania fizycznego. Pomimo zapewnienia przez placówki coraz lepszych warunków, dzieci i młodzież szkolna nie korzysta z urządzeń natryskowych regularnie po tych zajęciach. Powodem tego stanu są m.in. zbyt krótkie przerwy po zajęciach z wychowania fizycznego. Najczęściej natryski przy blokach sportowych wykorzystywane są po dodatkowych zajęciach sportowych.⁵⁵ Problem ujawniają liczne kontrole Wojewódzkich Stacji Sanitarno-Epidemiologicznych w całym kraju.

Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami, wyposażenie placówek dla dzieci i młodzieży powinno posiadać certyfikat potwierdzający zgodność wyrobu z parametrami określonymi w Polskiej Normie lub atest potwierdzający bezpieczeństwo użytkowania produktu. Obowiązek ten nie dotyczy mebli i innych elementów wyposażenia nabytych przed 1997 rokiem. Wymóg zapewnienia certyfikowanego wyposażenia dotyczy w szczególności stolików i krzeseł.

Kontrola w tym zakresie wykazała, iż:

- 633 placówki wyposażone były wyłącznie w meble bez certyfikatu.
- 1149 placówek posiadało do 25% certyfikowanych mebli,
- 2353 placówki posiadały nie więcej niż 50% certyfikowanego wyposażenia,

⁵² Wychowanie fizyczne i sport, op. cit., str. 12

⁵³ *Ponadto, odnosząc się do przytoczonych w interpelacji danych statystycznych, wyjaśniam, że zgodnie z informacją wygenerowaną z systemu informacji oświatowej (SIO) z dnia 30 września 2013 r. w roku szkolnym 2012/2013 miało miejsce: 77 471 wypadków w szkołach, w tym 224 ciężkich, 12 śmiertelnych i 71 235 innych. Analizując liczbę wypadków pod kątem miejsca zdarzenia, najwięcej (ponad 35 000) wydarzyło się na sali gimnastycznej - Odpowiedź Joanny Berdzik, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej - z upoważnienia ministra - na interpelację nr 24729 w sprawie wypadków w szkołach, 17 marca 2014 r.*

⁵⁴ Wychowanie fizyczne i sport, op. cit., str. 12

⁵⁵ Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa dolnośląskiego w 2015 r., Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna we Wrocławiu, str. 84

- natomiast w 5967 placówkach ponad 50% mebli posiadało certyfikat zgodności z Polską Normą.

- w 11966 szkołach stwierdzono korzystanie wyłącznie z mebli z certyfikatem.⁵⁶

Pracownicy Państwowej Inspekcji Sanitarnej skontrolowali również szkoły pod względem korzystania przez uczniów z certyfikowanego sprzętu sportowego. W 1238 szkołach zapewniono do 25% certyfikowanego sprzętu sportowego, w 2043 do 50%, 4535 placówek posiadało więcej niż 50% sprzętu posiadającego certyfikaty, z kolei w 11078 placówkach zapewniono wyłącznie certyfikowany sprzęt sportowy.⁵⁷

1.5 Bezpieczeństwo

Według informacji z 2012 r. (dane za lata 2004-2011), uzupełnionych danymi z 2014 roku⁵⁸ każdego roku dochodziło w szkołach do 70-100 tys. wypadków, z czego średnio 60 ze skutkiem śmiertelnym.

W 90% badanych szkół wystąpiły nieprawidłowości związane z prowadzeniem postępowania

W 36% SZKÓŁ NIE PRZESZKOŁONO NAUCZYCIELI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W ZAKRESIE UDZIELANIA PIERWSZEJ POMOCY. BLISKO POŁOWA WYPADKÓW MA MIEJSCE NA ZAJĘCIACH WYCHOWANIA FIZYCZNEGO. (NIK 2010)

w sytuacji wypadku z udziałem uczniów. Nieprawidłowości dotyczyły głównie nieinformowania o wypadkach właściwych osób i organów, a także sporządzania niekompletnej dokumentacji powypadkowej. W

jednej ze szkół poszkodowani uczniowie nie zostali otoczeni właściwą opieką – nie udzielono im pierwszej pomocy, nie sprowadzono fachowej pomocy medycznej, a pracownicy szkoły nie zawiadomili rodziców (opiekunów) o zdarzeniu.⁵⁹ W 6 z 10 zbadanych przez NIK w

⁵⁶ GIS 2014, op. cit., str. 152

⁵⁷ Ibidem, str. 153

⁵⁸ Odpowiedź Joanny Berdzik, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej w sprawie wypadków w szkołach, 17 marca 2014 r., op. cit.

⁵⁹ NIK Zielona Góra 2015, op. cit. str. 10

Zielonej Górze szkół, w wyniku zaniedbań osób odpowiedzialnych, w niektórych pomieszczeniach nie było apteczek, bądź ich wyposażenie było niekompletne albo przeterminowane, nawet o 13 lat. W dwóch szkołach część nauczycieli prowadzących zajęcia wychowania fizycznego nie była przeszkolona z udzielania pierwszej pomocy.

W jednej ze szkół stan drogi wewnętrznej uniemożliwiał służbom ratunkowym dojazd do obiektu, a na drogach ewakuacyjnych zastosowano materiały łatwopalne i - w razie ich rozkładu termicznego - bardzo toksyczne.⁶⁰

Raport NIK z 2013 r. ujawnił że dyrektorzy skontrolowanych szkół często nie powiadamiali o wypadkach społecznego inspektora pracy, organu prowadzącego szkołę i rady rodziców (w 25 szkołach, tj. 58%). Co więcej równie często nie zaznajamiali rodziców z treścią protokołu powypadkowego (w 24 szkołach, tj. 56%)⁶¹.

Braki w infrastrukturze często zagrażają bezpieczeństwu przebywających w placówkach najmłodszych dzieci. W 230 spośród skontrolowanych w województwie dolnośląskim w 2015 r.⁶² placówek brakowało właściwych infrastruktury i wyposażenia pomieszczeń przeznaczonych do użytkowania przez oddział zerowy. Najczęściej ze względu na brak możliwości wydzielenia ciągów komunikacyjnych tak, by nie krzyżowały się z drogami komunikacyjnymi starszych uczniów (152 placówki), brak wydzielonego placu rekreacyjnego dla młodszych dzieci (80 placówek), zbyt małą powierzchnię sal – min., 2,5 m² na dziecko (72 placówki).⁶³

Innym wskazanym w kontrolach problemem w istniejącym stanie prawnym brak jest jednolitych przepisów w zakresie ochrony przeciwpożarowej jakiej powinny podlegać wszystkie placówki wychowania przedszkolnego. Każde z miejsc, w którym jest prowadzone wychowanie przedszkolne (przedszkole, w tym oddział przedszkolny zorganizowany w szkole podstawowej, inna forma wychowania przedszkolnego) podlega innym wymaganiom przeciwpożarowym.

⁶⁰ Ibidem, str. 9-10

⁶¹ Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych (nr P/12/067), 2013 r.

⁶² Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa dolnośląskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna we Wrocławiu

⁶³ Ibidem, str. 82

Według raportu NIK z 2017 r.⁶⁴ 62% skontrolowanych szkół, wbrew ustawowym wymogom, nie zabezpieczyło dostępu uczniów do treści Internetowych, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju podczas korzystania ze szkolnego Internetu.⁶⁵

**62% SKONTROLOWANYCH SZKÓŁ, WBRW
USTAWOWYM WYMOGOM, NIE ZABEZPIECZYŁO
DOSTĘPU UCZNIÓW DO TREŚCI
INTERNETOWYCH. (NIK 2017)**

Ponadto stan sanitarno-techniczny budynków i sposób zagospodarowania przyległego terenu większości skontrolowanych szkół (68,3%) nie zapewniał uczniom w pełni

bezpiecznego pobytu, przy czym w pięciu szkołach stwierdzono bezpośrednie zagrożenie dla ich zdrowia. W większości szkół, przyczyna nieprawidłowości były zaniedbania dyrektorów, bowiem wyeliminowanie wszystkich lub niektórych z nich bądź ograniczenie zagrożenia możliwe było jeszcze w toku kontroli NIK, w ramach własnych działań szkół, bez ponoszenia znacznych nakładów finansowych. Aż 11,7% szkół nie było odpowiednio przygotowanych do ewakuacji, najczęściej wskutek braku w widocznych miejscach planów ewakuacji.

Stwierdzono również dwa przypadki zablokowania części wyjść ewakuacyjnych, a w jednej ze szkół— nieprawidłowo przeprowadzoną ewakuację w sytuacji realnego zagrożenia podłożenia w szkole ładunku wybuchowego.⁶⁶

Niemal połowa szkół (29, tj.48,3%), w których doszło łącznie do 211 wypadków, co stanowiło 54,4% zdarzeń odnotowanych we wszystkich skontrolowanych szkołach, nie była w pełni przygotowana do udzielenia pomocy przedlekarskiej - w wyniku zaniedbań osób odpowiedzialnych - apteczki pierwszej pomocy nie były właściwie wyposażone lub rozmieszczone. Aż w 28 szkołach w części apteczek ujawniono środki przeterminowane, w tym w 11 szkołach o pięć lat i więcej - skrajnie prawie o 17 lat.⁶⁷

⁶⁴ Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, 2017 r. Najwyższa Izba Kontroli, Delegatura w Zielonej Górze

⁶⁵ Ibidem, str. 7

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Ibidem, str. 8

1.6 Zdrowie

Opieka medyczna w placówkach nauczania i wychowania jest niewystarczająca ze względu na brak stałej, codziennej opieki pielęgniarskiej oraz opieki stomatologicznej. Wobec zagrożeń i problemów zdrowotnych wśród dzieci i młodzieży konieczne jest podjęcie działań zmierzających do zapewnienia gabinetów profilaktycznej opieki zdrowotnej na terenie szkół oraz zapewnienie codziennej obecności pielęgniarki szkolnej, wynika z raportu po kontroli sanepidu świętokrzyskiego z 2015 roku.⁶⁸

Raport z 2012 r.⁶⁹ ujawnia, że na terenie województwa lubelskiego spośród skontrolowanych 1037 szkół, tylko 275 (tj. 26,5%) posiada gabinety profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej, natomiast 178 korzysta z usług medycznych poza terenem placówki.⁷⁰

Raport NIK z 2013 r. ujawnił, że w czterech szkołach (niepublicznych) nie utworzono gabinetu, jak i nie zapewniono opieki pielęgniarki (wymóg art. 67 ust. 1 pkt 4 ustawy o systemie oświaty odnosi się wyłącznie do szkół publicznych). Brak pielęgniarki szkolnej spowodował, że m.in. nie były prowadzone badania przesiewowe uczniów, nie diagnozowano ich potrzeb zdrowotnych, a także nie wspomagano szkoły w realizacji zadań związanych z edukacją zdrowotną. Z kolei w 39 szkołach, w których zapewniono opiekę pielęgniarki, nie określono zakresu i form jej współpracy z dyrektorem szkoły i radą pedagogiczną, co utrudniało współpracę m.in. w przekazywaniu informacji o stanie zdrowia uczniów oraz w planowaniu, realizacji i ocenie edukacji zdrowotnej.⁷¹

1.7 Infrastruktura, powierzchnia, stan techniczny budynków

We badaniu NIK z 2017 we wszystkich szkołach objętych kontrolą część zajęć dydaktycznych odbywała się w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypadła **powierzchnia mniejsza niż 2 m²**, a w skrajnych przypadkach - nawet poniżej 1 m². Nieprawidłowości

⁶⁸ Stan sanitarny województwa świętokrzyskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Kielcach, str. 74

⁶⁹ Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa lubelskiego w 2012 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Lublinie

⁷⁰ Ibidem, str. 39

⁷¹ Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych (nr P/12/067), 2013 r., str. 29

dotyczyły 60% klas w 90% kontrolowanych szkół.⁷²

*W blisko co trzeciej badanej szkole **brak było w ogóle szatni**. Taka sytuacja utrudniała zapewnienie higienicznych warunków uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez szkołę. Pozostawanie w niezmiennym obuwiu przez kilka godzin może sprzyjać powstawaniu różnych chorób, na przykład grzybicy stóp (szczególnie w okresie jesienno-zimowym). Dodatkowym problemem jest także utrzymanie w czystości podłóg w całym budynku szkolnym. Mokre podłogi z powodu wody lub śniegu wniesionego na butach, pogarszają stan bezpieczeństwa w szkole.*⁷³

Stan techniczny budynków placówek edukacyjnych nawet w bogatych gminach pozostawia wiele do życzenia. Według raportu dotyczącego Warszawy z 2015 r.⁷⁴ Na terenie m. st. Warszawy wiele placówek funkcjonuje w starych budynkach, co ma ujemny wpływ na ogólny stan techniczny budynków przeznaczonych na cele opiekuńcze oraz oświatowo-wychowawcze. W roku 2015 na 805 skontrolowanych placówek stwierdzono 102 budynki w złym stanie technicznym oraz 15 w złym stanie sanitarnohigienicznym.⁷⁵ Badanie z 2015 roku wskazało, że w Warszawie nadal istnieją placówki oświatowo-wychowawcze i opiekuńcze zlokalizowane w budynkach bez wodociągu podłączonego do sieci miejskiej, z własnym ujęciem wody oraz takie, które nie posiadają podłączenia do sieci kanalizacyjnej miejskiej.⁷⁶

Wiele szkół nie ma odpowiednich miejsc zabawy na dworze. Problemem jest też organizowanie wyjść młodszych dzieci na place z powodu zbyt dużej liczby dzieci przypadającej na jednego nauczyciela.⁷⁷

Według raportu NIK z 2017 r. w 78.3% skontrolowanych szkół objętych kontrolą część zajęć dydaktycznych odbywała się w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypadają

⁷² NIK Zielona Góra, 2017, str. 23

⁷³ Ibidem, op. cit., str. 19

⁷⁴ Ocena stanu sanitarnohigienicznego oraz sytuacji epidemiologicznej m. st. Warszawy w roku 2015 r. Powiatowa Stacja Sanitarно-Epidemiologicznej w Warszawie

⁷⁵ Ibidem, str. 165

⁷⁶ Ibidem, str. 166

⁷⁷ Łamanie Praw Dziecka w obszarze edukacji szkolnej i przedszkolnej, Analiza Stowarzyszenia i Fundacji Rzecznik Praw Rodziców włączona do „Alternatywnego raportu polskich organizacji pozarządowych do Komitetu Praw Dziecka ws. realizacji przez Polskę Konwencji ONZ o prawach dziecka”, Warszawa 2015 r., Rzecznik Praw Rodziców.

powierzchnia mniejsza niż 2 m², w tym — w przypadku 40.4% — nie przekraczała ona 1,5 m² (skrajnie nawet 1,1 m²).⁷⁸

1.8 Infrastruktura, sanitariaty

W zakresie zaniedbań stanu szkolnych łazienek należy mówić o skali masowej. W badaniu Głównego Inspektoratu Sanitarnego w 2015 r. stwierdzono następujące problemy:

- W 848 przypadkach stwierdzono niesprawne urządzenia sanitarne. Blisko co 30 placówka

**BADANIE Z 2015 ROKU UJAWNIŁO W
WARSZAWIE SZKOŁY ZLOKALIZOWANE W
BUDYNKACH BEZ WODOCIĄGU I BEZ
PODŁĄCZENIA DO SIECI KANALIZACYJNEJ
MIEJSKIEJ. (PSSE WARSZAWA 2015)**

nie miała wciąż podłączenia do sieci wodociągowej

- W 161 szkołach nie zapewniono należytych warunków do utrzymania higieny osobistej (np. brak papieru toaletowego, ręczników papierowych do

suszenia rąk lub suszarki elektrycznej do suszenia rąk oraz mydła w płynie w dozownikach).

- tylko w 2,8% szkół uczniowie korzystają z pryszniców po zajęciach sportowych. Mimo, że tylko 1% szkół posiada nieczynne prysznice. W co ósmej szkole mimo posiadania pryszniców nie są one nigdy używane.⁷⁹

1.9 Infrastruktura, meble

Problem niedostosowania wymiarów mebli do wzrostu uczniów pozostaje jednym z bardziej istotnych uchybień wykazywanych przez kontrole sanitarne.

Podczas kontroli w województwie śląskim w 2015 r.⁸⁰ prowadzono także systematyczne kontrole w zakresie oceny doboru mebli edukacyjnych do wzrostu uczniów. Ogółem

⁷⁸ Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, 2017 r. Najwyższa Izba Kontroli, Delegatura w Zielonej Górze, str. 8

⁷⁹ GIS 2015, op. cit., str. 240-1

⁸⁰ Ocena stanu bezpieczeństwa sanitarnego województwa śląskiego 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarно-Epidemiologiczna w Katowicach

pomiarów dokonano w 774 oddziałach 172 szkół, gdzie oceniono 13.442 stanowiska, z których 1.984 tj. 14% było niezgodnych z Polską Normą.

Raport z województwa lubuskiego z 2013 r.⁸¹. podaje, że po skontrolowaniu 97 szkół podstawowych i ocenie 4052 stanowiska pracy ucznia nieprawidłowości w tym obszarze stwierdzono w 18 placówkach (18% skontrolowanych), a że stanowisk niedostosowanych do wzrostu korzystało 9,3% zbadanych uczniów.

Kontrola w województwie podkarpackim z 2014 r. wykazała, że meble niewłaściwie dostosowane do wzrostu uczniów stwierdzono w 11,4 % szkół, w 14,2 % skontrolowanych oddziałów szkół podstawowych i gimnazjów. Nieprawidłowości dotyczyły 1432 stanowisk⁸²

Problem ten w znacznej dotyczy pracowni (np. informatycznych), w których z tych samych stanowisk korzystają dzieci w różnym wieku. Ponadto wśród przyczyn niewłaściwego dostosowania mebli szkolnych do wzrostu uczniów wskazuje się: przemieszczanie się uczniów z sal dydaktycznych (brak własnych klas, przeznaczonych tylko dla jednego oddziału), brak różnicowania mebli szkolnych (np.: tylko jedna wielkość mebli w salach lekcyjnych), nieodpowiednie zestawienie stołów i krzeseł, częsta zmiana stanowisk pracy, brak odpowiednich nawyków i samokontroli uczniów, nieprzestrzeganie prawidłowego doboru mebli w klasie przez nauczycieli, wyposażenie szkół w stare meble bez certyfikatów. Tylko 45% z 912 skontrolowanych w tym zakresie szkół podczas kontroli w województwie dolnośląskim w 2014 r. posiadało w 100% meble z certyfikatami. W szkołach wciąż korzysta się z mebli starych na bieżąco odnawianych i naprawianych.⁸³

Na problem wskazują raporty z kolejnych kontroli. Podczas kontroli w województwie kujawsko-pomorskim w 2015 r.⁸⁴

Raport z województwa kujawsko-pomorskiego porusza kwestię termiki oraz oświetlenia miejsc do nauki i stanowisk pracy. W ramach oceny środowiska cieplnego w pomieszczeniach

⁸¹ Warunki sanitarne w szkołach podstawowych województwa lubuskiego 2013, PAŃSTW. INSP. SANIT.

⁸² Stan sanitarny województwa podkarpackiego w 2014 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Rzeszowie

⁸³ Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa dolnośląskiego w 2014 r Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna we Wrocławiu, str. 70-71

⁸⁴ Stan bezpieczeństwa sanitarnego województwa kujawsko-pomorskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Bydgoszczy.

do nauki wykonano 471 badań temperatury powietrza. Ocenę natężenia oświetlenia stanowisk pracy w polu zadania przeprowadzono w 301 salach lekcyjnych; w 12 pomieszczeniach do nauki stwierdzono nieprawidłowości.⁸⁵

Kontrola w województwie opolskim z 2015 r. również obejmowała badanie oświetlenia sztucznego tym razem w 14 placówkach szkolnych, łącznie w 103 pomieszczeniach. Badania wykonano w 4 przedszkolach, 6 szkołach podstawowych, 2 zespołach szkół oraz 2 innych placówkach (placówki pracy pozaszkolnej). Natężenie oświetlenia niezgodne z obowiązującą normą odnotowano w 5 placówkach, w 30 pomieszczeniach (29,1%).⁸⁶ Można zatem uznać że niedociągnięcia w tym aspekcie stanowią istotny problem.

1.10 Świetlice

Co piąta szkoła podstawowa nie zapewnia opieki świetlicowej swoim uczniom. Na 28 175 grup wychowawczych w świetlicach szkolnych, 5 685 (20,18%) to grupy przekraczające przepisową liczebność.

Tylko w 56% szkół podstawowych i w 32% gimnazjów świetlice funkcjonują przed lekcjami.

**W PRAWIE 40% SZKÓŁ PODSTAWOWYCH PO
LEKCJACH ŚWIETLICA JEST NIECZYNNNA.
(ANKIETA W WARSZAWIE 2013)**

W prawie 40% szkół podstawowych, w ponad 60% gimnazjów po lekcjach świetlica jest nieczynna.⁸⁷

Raport na temat świetlic szkolnych z 2015 r.⁸⁸ podaje, że choć

znowelizowana 4 czerwca 2014 r. ustawa o systemie oświaty nie ogranicza obowiązku zapewnienia zajęć świetlicowych do klas I – III i oddziałów przedszkolnych, to zaledwie

⁸⁵ Ibidem, str. 115

⁸⁶ Stan sanitarny województwa opolskiego w 2015 r. Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Opolu, str. 41

⁸⁷ Komisja Pedagogiczna Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Świetlica szkolna: analiza wyników badań ankietowych, Warszawa 2013 r.

⁸⁸ Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Gdańskiego, Raport na temat świetlic szkolnych na podstawie badania ankietowego – stan na dzień 12 maja 2015 r.

18% szkół organizuje takie zajęcia dla pozostałych uczniów szkoły podstawowej, czyli klas IV – VI (głównie klas IV i starszych w przypadku dowozu).⁸⁹

Uczniowie gimnazjum, najczęściej oczekujący na transport – dowóz do miejsc zamieszkania, korzystają z opieki świetlicowej zaledwie w 7% ankietowanych placówek. 60% badanych szkół dysponuje co najwyżej dwoma pomieszczeniami świetlicowymi. Jednak placówki, które realizują obowiązek zapewnienia zajęć świetlicowych dla uczniów, którzy oczekują na dowóz organizowany przez gminę borykają się nie tylko z brakiem pomieszczeń świetlicowych ale również bardzo dużym zróżnicowaniem wieku uczniów przebywających w jednej sali.⁹⁰

Zaledwie 11% ankietowanych szkół spełnia ustawowy warunek pozostawiania pod opieką jednego nauczyciela nie więcej niż 25 dzieci. Średnia dla tych placówek – 39 uczniów przypada na 1 etat wychowawcy świetlicy.⁹¹

Ponadto 41% szkół wskazuje problem braków w wyposażeniu świetlicy, a 21% problem odpowiednich warunków świetlicowych dla uczniów niepełnosprawnych

Inne opracowania⁹² wskazują, że główne problemy polskich świetlic to zbyt mała powierzchnia pomieszczeń w stosunku do liczby przebywających dzieci i wynikający z tego hałas oraz brak ogólnych standardów dotyczących wyposażenia.⁹³

1.11 Dowożenie

W wyniku kontroli przeprowadzonych przez inspektorów Inspekcji Transportu Drogowego na terenie całego kraju we wrześniu 2016 r. ⁹⁴ aż 273 kontrole gimbusów i autobusów szkolnych (16%) spośród 1730 zakończyły się zatrzymaniem dowodów rejestracyjnych pojazdów ze względu na zły stan techniczny. Gimbusy i autobusy szkolne są w gorszym stanie technicznym niż autokary przewożące dzieci na wypoczynek zimowy oraz letni.

⁸⁹ Ibidem, str. 3

⁹⁰ Ibidem, str. 4

⁹¹ Ibidem, str. 6

⁹² Na podstawie: A. Mierzecka, J. Jasiewicz, M. Kisilowska, K. Sijko, MegaMisja. Raport otwarcia, Warszawa 2015 r.

⁹³ Ibidem, str. 7

⁹⁴ Raport z kontroli gimbusów i autobusów szkolnych, 2016 r., Główny Inspektorat Transportu Drogowego

Problem ujawnia się też w raporcie NIK z 2016 r.⁹⁵ Stan techniczny wielu autobusów, którymi przewożono dzieci i uczniów nie spełniał wymogów określonych przepisami prawa. W co trzeciej z kontrolowanych gmin inspektorzy ITD, wykonujący kontrole na zlecenie NIK, zmuszeni byli zatrzymać dowody rejestracyjne autobusów, które nie nadawały się z przyczyn technicznych do poruszania się po drogach lub takich, które nie miały aktualnych badań technicznych. Dotyczyło to aż 19 spośród 93 skontrolowanych przez inspektorów ITD pojazdów dowożących dzieci i uczniów (20,4%). Jedynie w ośmiu spośród 30 skontrolowanych gmin i to tylko na części z tras, do dowożenia dzieci i uczniów używano pojazdów spełniających warunki techniczne i posiadających wyposażenie przewidziane dla autobusów szkolnych, które w ruchu drogowym wyróżnia przede wszystkim pomarańczowy kolor nadwozia.

We wszystkich skontrolowanych gminach wystąpiły nieprawidłowości wskazujące na nieprzestrzeganie podczas dowożenia dzieci i uczniów przepisów ruchu drogowego. Dotyczyły one zarówno zachowania się kierujących autobusami (np. zatrzymywanie pojazdów w miejscach do tego nieprzystosowanych lub wręcz niedozwolonych, czy też po niewłaściwej stronie jezdni), jak również braku albo nieprawidłowego oznakowania miejsc wsiadania i wysiadania dzieci i uczniów.

Tylko część miejsc przystankowych, z których korzystały dzieci i uczniowie, posiadała odpowiednio urządzone zatoki oraz wymagane oznakowanie o charakterze ostrzegawczym i informacyjnym. Jedynie w nielicznych przypadkach zastosowano urządzenia bezpieczeństwa ruchu, takie jak bariery ochronne i progi zwalniające. Większość przystanków nie posiadała urządzonych wiat mających zapewnić dzieciom i uczniom bezpieczne oczekiwanie na dowóz. (str. 8)

W co trzeciej gminie NIK ujawniła przypadki przewożenia dzieci i uczniów przez przedsiębiorców nieposiadających, wydawanych przez właściwe organy, aktualnych zezwoleń na wykonywanie określonego rodzaju przewozu osób (regularnych bądź regularnych specjalnych). Organy wykonawcze większości gmin (28 na 30 skontrolowanych)

⁹⁵ Wykonywanie przez gminy obowiązku dowożenia dzieci i uczniów do przedszkoli i szkół (P/16/086), 2016 r., NIK Delegatura w Poznaniu, 2016 r.

nie korzystały także z możliwości występowania do uprawnionych organów (Policji, ITD) o kontrolowanie pojazdów i przewoźników świadczących dla gmin usługę dowożenia dzieci i uczniów. (str. 9)

1.12 Szkoły zawodowe

Raport NIK z 2016 r.⁹⁶ ujawnia, że 40% skontrolowanych samorządów powiatowych miało trudności z zapewnieniem odpowiednich warunków i infrastruktury do kształcenia zawodowego. Dotyczyło to w szczególności dostosowania bazy technologiczno-dydaktycznej do wymagań nowej podstawy programowej. (Str. 10)

W 83% szkół zawodowych stwierdzono nieprawidłowości dotyczące warunków kształcenia. Ponad jedna trzecia (37%) ankietowanych dyrektorów szkół uznała, że wyposażenie bazy dydaktycznej szkoły jest przestarzałe i niewystarczające do realizacji programów nauczania. Czynniki te znacząco wpływają na jakość kształcenia i szanse absolwentów na rynku pracy.⁹⁷

Blisko połowa (pięć z 12) skontrolowanych szkół zawodowych i techników nie posiadała wyposażenia w pełni zgodnego z wymaganiami podstawy programowej kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym dwie również pracowni przedmiotowych do kształcenia w zawodach.

⁹⁸

1.13 Kształcenie specjalne

Według raportu NIK z 2012 r.⁹⁹ 97 ogólnodostępnych szkół publicznych kształcących m.in. uczniów z niepełnosprawnościami w 44 szkołach (45%) stwierdzono brak odpowiednich warunków lokalowych do organizowania kształcenia specjalnego (bariery architektoniczne: brak wind, podjazdów) oraz brak sprzętu specjalistycznego i pomocy dydaktycznych. Tylko w

⁹⁶ System szkolnictwa zawodowego (P/15/029), 2016 r. NIK

⁹⁷ Ibidem, str. 10

⁹⁸ Ibidem, str. 36

⁹⁹ Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (nr P/12/057), 2012 r., Najwyższa Izba Kontroli

14 szkołach, tj. 14% zatrudniono dodatkowo specjalistów w zakresie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami.¹⁰⁰

W 26 z 97 (26,8%) szkół ogólnodostępnych sale lekcyjne nie były odpowiednio przystosowane do prowadzenia zajęć (np. z uczniami słabowidzącymi). Wystąpiły braki w wyposażeniu w sprzęt specjalistyczny. Jako przyczynę tego stanu rzeczy dyrektorzy szkół wskazywali m.in., że do kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dotychczas uczących się w szkole sprzęt specjalistyczny nie był wymagany.¹⁰¹

W pięciu szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi (28% skontrolowanych szkół tego typu) nie przestrzegano wymaganej przepisami prawnymi ogólnej liczby uczniów w oddziale integracyjnym, w tym dopuszczalnej liczby uczniów z niepełnosprawnościami w tych oddziałach. Przekraczanie ogólnej liczby uczniów w oddziałach integracyjnych, w tym liczby uczniów z niepełnosprawnościami, mogło negatywnie oddziaływać na przebieg procesu edukacyjnego i jego efekty oraz pogarszało warunki bezpieczeństwa i higieny pobytu uczniów w szkole.¹⁰²

W ośmiu skontrolowanych szkołach (20%) dyrektorzy nie wywiązali się z obowiązku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z niepełnosprawnościami oraz ich rodzicom, co mogło zakłócać prawidłowe rozpoznanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów.¹⁰³

W 17 skontrolowanych szkołach (42,5%) nauczyciele zgłaszali problem braku podręczników specjalistycznych, przy czym dotyczyło to przede wszystkim kształcenia uczniów z niepełnosprawnością polegającą na upośledzeniu umysłowym w stopniu lekkim, co może wynikać z trudności w adaptowaniu podręczników dla szkół ogólnodostępnych.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Ibidem, str. 10

¹⁰¹ Ibidem, str. 33

¹⁰² Ibidem, str. 26

¹⁰³ Ibidem, str. 27

¹⁰⁴ Ibidem, str. 34

2. Jakość kształcenia, w tym: ocenianie, promowanie, sprawdziany i egzaminy zewnętrzne

Jakość kształcenia jest obszarem nie do końca zbadanym. Niewiele badań podejmuje temat, zmienności wyników egzaminów w czasie i ich przyczyn. Jeszcze mniej zajmuje się ocenianiem i promowaniem.

2.1 System egzaminów zewnętrznych w oświacie. Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli z 2014 r.

Istniejący system weryfikuje wiedzę i usprawnia rekrutację do szkół ponadgimnazjalnych oraz wyższych, zaś szkoły analizowały wyniki pod kątem edukacyjnej wartości dodanej (EWD).

Minusem jest brak rzetelności przygotowania arkuszy egzaminacyjnych. Ponadto często zdarzały się błędy przy ocenie prac (ponowne sprawdzenie na wniosek zdającego przynosiło zmianę oceny). Problemem jest więc samo ocenianie. Mimo tego programy doskonalenia nauczycieli (przez Centralne Komisje Egzaminacyjne) w tym zakresie są nieprzygotowane i nieupowszechniane.

2.2 Wewnętrzny System Oceniania (WSO)

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych szkoły zobowiązane są do tworzenia wewnętrznych systemów oceniania (WSO). To obowiązujące w szkole prawo, regulujące zasady oceniania uczniów, a także będące podstawą tworzenia przedmiotowych systemów oceniania, czyli zasad oceniania w ramach poszczególnych dydaktyk przedmiotowych.

Analiza WSO¹⁰⁵ pokazuje, że szkoły przywiązane są do sześciostopniowej skali ocen. Jednak

**SZKOŁY PRZYWIĄZANE SĄ DO
SZEŚCIOSTOPNIOWEJ SKALI OCEN. JEDNAK OCENA
NA SKALI 1–6 POZWALA RACZEJ KONTROLOWAĆ
PROCES NAUCZANIA PRZEZ NAUCZYCIELI I
RODZICÓW (POMIAR OSIĄGNIĘĆ), NIŻ PRZEZ
SAMEGO UCZNIA (POMIAR POSTĘPÓW).
(SYSTEMY OCENIANIA W SZKOLE 2011)**

ocena na skali 1–6 pozwala raczej kontrolować proces nauczania przez nauczycieli i rodziców (pomiar osiągnięć), niż przez samego ucznia (pomiar postępów).

Rodzice i uczniowie często podnoszą zarzut niesprawiedliwości ocen. To efekt

braku jednolitych i jednoznacznych wymagań, jakie muszą być spełnione by otrzymać daną ocenę.

Mimo egzaminów zewnętrznych ocena klasyfikacyjna nadal odgrywa istotną rolę jeśli chodzi o rekrutację do gimnazjów oraz liceów.

Autorzy badania z 2011 roku postulują oddzielenie funkcji pomiaru osiągnięć od funkcji pomiaru postępów. Dzięki temu ocena bieżąca, mierząca indywidualne postępy ucznia i mająca motywować go do dalszych osiągnięć, zostałaby oderwana od oceny klasyfikującej, której zadaniem jest stopniowanie poziomu osiągnięć ucznia w odniesieniu do standardów. Ocena bieżąca powinna się odnosić przede wszystkim do procesu uczenia się, będąc dla ucznia informacją zwrotną o postępach i wskazówką co do dalszych działań.

Badacze postulują też, by w tworzenie WSO zaangażowane było nie tylko ciało pedagogiczne, ale w równym stopniu rodzice i uczniowie. Chodzi o wypracowywanie WSO na drodze demokracji partycypacyjnej angażującej całe szkolne środowisko. Wskazują ponadto na rolę uświadamiania rodziców na temat różnych modeli oceniania i konsekwencji ich stosowania.

¹⁰⁵ Na podstawie: K. Sijko, A. Walczak, D. Wiszejko-Wierzbicka, – prawo i praktyka, Badanie przeprowadzone w 2011 r.

2.3 Edukacyjna Wartość Dodana (EWD)

Edukacyjna wartość dodana (EWD) to cecha szkoły, pokazująca, jak ta radzi sobie z przygotowaniem uczniów do egzaminu zewnętrznego w porównaniu z uczniami innych szkół w Polsce.¹⁰⁶

Zwiększenie poziomu trudności egzaminów, w szczególności sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej, wpłynęłoby pozytywnie na ich własności psychometryczne i pozwoliło uniknąć występowania efektu sufitowego, ograniczającego trafność wskaźników EWD w odniesieniu do szkół uczących uczniów o bardzo wysokim poziomie umiejętności.

Trafność tę ogranicza też przypisywanie maksymalnych wyników egzaminów laureatom konkursów przedmiotowych. Ograniczenie dotyczy szkół, które przyjęły dużą liczbę takich laureatów lub laureaci ci stanowią istotną część ich absolwentów. W perspektywie konstrukcji wskaźnika EWD powinni oni pisać egzaminy tak samo jak inni (mimo obniżenia ich motywacji związanego z pewnym miejscem w wybranej szkole).

Myśląc o wykorzystaniu wyników egzaminów zewnętrznych do konstrukcji wskaźników EWD należałoby przyjąć przy ich konstruowaniu, że ich wyniki posłużą nie tylko ocenie tego, na ile uczeń opanował treści nauczania kończonego właśnie etapu kształcenia, ale że również będą stanowić punkt odniesienia do oceny, jakie postępy poczyni on na następnym etapie edukacji.

2.4 Egzaminy zewnętrzne

Analiza danych egzaminacyjnych i same wyniki egzaminacyjne postrzegane są przez kadre szkół jako istotne źródło informacji. Jednak większość szkół dopiero uczy się jak te dane wykorzystywać.¹⁰⁷ Gromadzą i przetwarzają te dane bo muszą (w związku z wymogami prawa), nie dlatego, że kierują nimi poznawcze motywacje.

¹⁰⁶ Na podstawie: T. Żółtak, Statystyczne modelowanie wskaźników edukacyjnej wartości dodanej – podsumowanie polskich doświadczeń. Analizy IBE.

¹⁰⁷ Na podstawie: Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014 (praca zbiorowa).

Tym niemniej analizy takich danych są przez szkoły prowadzone, a najczęstszym ich efektem jest intensyfikacja działań w obszarze nauczania konkretnego przedmiotu. Są to na ogół zmiany ilościowe (np. więcej ćwiczeń określonego rodzaju), nie jakościowe (np. zmiany w warsztacie pracy nauczycieli).

2.5 Ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna

Na ogół jest postrzegana pozytywnie przez dyrektorów szkół.¹⁰⁸ Z kolei nauczyciele mówią często o ich uciążliwości. Mają też tendencję do podważania ich wyników.

EWALUACJA ZEWNĘTRZNA POTĘGUJE BIUROKRATYZACJĘ. EWALUACJA WEWNĘTRZNA NIESIE ZA SOBĄ ROZWÓJ KOMUNIKACJI I KOOPERACJI WŚRÓD NAUCZYCIELI. (WYKORZYSTANIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ I WEWNĘTRZNEJ PRZEZ SZKOŁY 2013)

Ewaluacja zewnętrzna jest przydatna głównie dla dyrektorów szkół, jako osób zarządzających. W szkołach, które dopiero czeka ewaluacja zewnętrzna wyraźne są obawy związana z tym procesem.

Obawy dotyczą nieprawdziwej, nieobiektywnej lub niesprawiedliwej oceny.

Ewaluacja zewnętrzna pozwala spojrzeć na szkoły z innej perspektywy – z zewnątrz. Jak każdy sprawdzian mobilizuje kadrę do tego aby wypaść jak najlepiej. Zatem przyczynia się do poprawy działania szkoły w różnych obszarach (np. uporządkowanie dokumentacji), zanim jeszcze się rozpocznie.

Jednak ewaluacja zewnętrzna to także obciążenie i stres dla kadry. To również dezorganizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej – tej do której szkoły są powołane. Ponadto podczas ewaluacji zbyt dużą wagę przykładana się do dokumentowania działań, pomimo braku formalnych wymogów. Ewaluacja zewnętrzna potęguje więc biurokratyzację.

Ewaluacja wewnętrzna niesie za sobą rozwój komunikacji i kooperacji wśród nauczycieli. Zwiększa ich zaangażowanie oraz poczucie odpowiedzialności za szkołę. Poprawia także

¹⁰⁸ Na podstawie: O. Wasilewska, A. Rybińska, A. Muzyk, Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły, 2013 r.

relacje z rodzicami. Jednak podobnie jak ewaluacja zewnętrzna niesie za sobą ryzyko biurokratyzacji oraz może prowadzić do zaniedbań w pracy dydaktycznej.

2.6 Informacja zwrotna klucz do sukcesu

Pracując nad motywacją i zaangażowaniem uczniów w proces uczenia się ważnym elementem jest informacja zwrotna – indywidualna i kierowana do całej klasy.¹⁰⁹ Istotne jest przy tym wystrzeganie się komentarzy *ad personam*. Efektywna informacja zwrotna musi być zorientowana na ocenę zadania, nie uczniów. Trzeba pracować nad separacją oceny wykonania zadania i oceny ucznia. Chcąc wzmocnić samoocenę uczniów przez rozwijanie ich umiejętności, nauczyciel powinien dostarczać im regularnie informacji o tym, gdzie popełniają błędy, co wymaga poprawy, jakie robią postępy oraz kiedy odnoszą sukcesy. Nauczyciel musi pracować nad klimatem klasy i zrozumieniem przez uczniów wagi informacji zwrotnej. Komunikaty zwrotne muszą być dostosowane indywidualnie do każdego ucznia.

3. Rekrutacja do szkół, przedszkoli, placówek

Zgodnie z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polski każdy ma prawo do nauki, a nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Z kolei władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia.

Z kolei według Ustawy o systemie oświaty „publiczność” przedszkola lub szkoły spełnia się poprzez rekrutację na zasadach powszechnej dostępności. Zgodnie z art. 20a tej Ustawy dzieci i młodzież zamieszkałe w obwodzie publicznej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum, przyjmowani są z urzędu.

¹⁰⁹ Na podstawie: R. Dolata, P. Grygiel, D. M. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciążek, M. Karwowski, M. Modzelewski, J. Pisarek, Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI

3.1 Kryteria rekrutacji – uwarunkowania formalne

Istotne są w tym wypadku dwa rodzaje aktów prawnych:

- Uchwały rad gmin w sprawie kryteriów lokalnych - Rada Gminy ustala kryteria i punkty przyznawane kryteriom, określa niezbędne dokumenty potwierdzające ich spełnienie, określa terminy składania dokumentów, terminy postępowania rekrutacyjnego i postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, publicznych innych form wychowania przedszkolnego i klas pierwszych publicznych szkół podstawowych.
- Zarządzenie właściwego Kuratora Oświaty dotyczące terminów przeprowadzenia postępowania rekrutacyjnego i postępowania uzupełniającego oraz terminów składania dokumentów w odniesieniu do publicznych szkół podstawowych dla dorosłych, klas pierwszych publicznych szkół ponadgimnazjalnych i publicznych szkół policealnych.

Rozdział 2a Ustawy o systemie oświaty dotyczący rekrutacji do publicznych przedszkoli, publicznych innych form wychowania przedszkolnego, publicznych szkół i publicznych placówek mówi, że w procesie rekrutacji istotne są kryteria: konstytucyjne, społeczne i jakościowe.

Kryteria konstytucyjne to kryteria ustawowe. Brane są pod uwagę łącznie i są równoważne.

W przypadku kandydatów niepełnoletnich są to:

1. wielodzietność rodziny kandydata (rodzina wychowująca troje i więcej dzieci),
2. niepełnosprawność kandydata,
3. niepełnosprawność jednego z rodziców kandydata,
4. niepełnosprawność obojga rodziców kandydata,
5. niepełnosprawność rodzeństwa kandydata,
6. samotne wychowanie kandydata w rodzinie (dziecko wychowywane jest przez pannę, kawalera, wdowę, wdowca, osobę pozostającą w separacji orzeczonej prawomocnym wyrokiem sądu, osobę rozwiedzioną),
7. objęcie kandydata pieczęcią zastępczą.

Kryteria społeczne, to kryteria określone przez poszczególne organy prowadzące. Muszą uwzględniać jak najpełniejszą realizację potrzeb dziecka i jego rodziny, szczególnie potrzeb rodziny, w której rodzice lub rodzic samotnie wychowujący dziecko musi pogodzić obowiązki

zawodowe z obowiązkami rodzinnymi, a także lokalne potrzeby społeczne. Organy prowadzące określają maksymalnie sześć kryteriów. Kryteria te mają różną wagę.

Ogólnie rzecz ujmując w przypadku rekrutacji do publicznych przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego oraz rekrutacji do klas pierwszych publicznych szkół podstawowych dodatkowe punkty mają rekompensować rozmaite deficyty. Z jednej strony to wychowywanie się w rodzinie dysfunkcyjnej. Z drugiej strony sytuacja zawodowa rodziców która utrudnia zaspokajanie potrzeb ekonomicznych rodziny (np. kiedy rodzice się uczą, lub pracują na podstawie umów cywilnoprawnych, prowadzą gospodarstwo rolne, itd.).

Jednak nie tylko. Organy prowadzące mogą premiować również inne sytuacje, np. rozliczanie podatku dochodowego tam gdzie znajduje się placówka do której aplikuje dziecko, lub niższy wiek kandydata (w przypadku rekrutacji do przedszkoli). W ten sposób organy prowadzące mogą stymulować rodziców dzieci do określonych aktywności.

Kryteria jakościowe uwzględniają indywidualne zdolności i predyspozycje kandydata brane pod uwagę w procesie rekrutacji. Tu mieszczą się wyniki w nauce, udział w konkursach przedmiotowych, wolontariat, itp.

Cały czas należy pamiętać, że dzieci mieszkające w obwodzie danej szkoły podstawowej lub gimnazjum przyjmowane są z urzędu.

Inaczej przedstawia się rekrutacja do publicznych szkół i placówek artystycznych (muzycznych, plastycznych oraz baletowych). W tym wypadku kryteria skupiają się na określonych wymaganiach wobec kandydatów w związku z tym, czego uczy szkoła.

Podobnie w wypadku rekrutacji na zajęcia rozwijające zainteresowania lub uzdolnienia w publicznych placówkach oświatowo-wychowawczych, jednak tu wchodzi w grę również inne aspekty (np. zamieszkanie na terenie danego miasta).

Wreszcie w wypadku rekrutacji do publicznych placówek zapewniających uczniom opiekę w trakcie pobierania nauki poza miejscem zamieszkania istotne są głównie kryteria logistyczne (odległość od miejsca zamieszkania, skomunikowanie szkoły z miejscem zamieszkania).

3.2 Kryteria rekrutacyjne - problemy

Rejonizacja

Przywilej obligatoryjnego przyjmowania dzieci z rejonu do szkół podstawowych i gimnazjów zmusza część rodziców do przemeldowywania w miarę możliwości dzieci tak by formalnie legitymowały się zamieszkaniem w rejonie danej szkoły. Ta z kolei zwykle nie ma możliwości weryfikowania ich oświadczeń w tym aspekcie.

Sprawa komplikuje się w przypadku przedszkoli. Dla niektórych rodziców ważniejsza jest odległość przedszkola od miejsca pracy, a nie od miejsca zamieszkania. I według ich opinii kryterium rejonizacji jest krzywdzące¹¹⁰. Jednak równie duża grupa rodziców popiera to kryterium podnosząc, że woleliby móc posłać dziecko do przedszkola obok miejsca zamieszkania, a nie szukać dla niego miejsca w przedszkolach w innych częściach miasta.

Podczas przeprowadzanych w Warszawie konsultacji¹¹¹ dotyczących rekrutacji do przedszkoli w 2015 r. kryterium bliskości miejsca zamieszkania wywoływało najwięcej kontrowersji (dla części rodziców to ograniczanie prawa do równego dostępu do przedszkoli w mieście). Przyczym w roku szkolnym 2013/2014 aż 86% dzieci uczęszczało do przedszkola w swojej dzielnicy.

Dla dzieci spoza danego obwodu w wielu szkołach barierą mogą być wymagania związane z ocenami na świadectwie („czerwony pasek”) oraz dodatkowe osiągnięcia ucznia. W przypadku elitarnych szkół przygotowania do rekrutacji do takiej szkoły zaczynają się rok wcześniej i polegają na pracowaniu na oceny i zbieraniu dodatkowych „punktów” za osiągnięcia. Problemem jaki zasygnalizowali rodzice może być na tym polu brak świadomości pełnej listy kryteriów – tego za co można dostać dodatkowe punkty. Rolą szkoły jest w tym wypadku zapewnienie pełnej informacji na ten temat z czego ta nie zawsze się wywiązuje¹¹².

¹¹⁰ Na podstawie: A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, A. Wojciuk, Autoselekcja na progu gimnazjum – działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu, IBE 2015

¹¹¹ OPINIE MIESZKAŃCÓW WARSZAWY NT. SAMORZĄDOWYCH KRYTERIÓW REKRUTACYJNYCH DO PUBLICZNYCH PRZEDSZKOLI W 2015R. Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy

¹¹² A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, A. Wojciuk, AUTOSELEKCJA NA PROGU GIMNAZJUM – DZIAŁANIA RODZICÓW W KONTEKŚCIE DZIAŁAŃ SZKÓŁ I POLITYKI SAMORZĄDU

3.3 Kryteria bezsporne

Kryterium podatkowe

Podczas przeprowadzanych w Warszawie konsultacji dotyczących rekrutacji do przedszkoli w 2015 r. kryterium rozliczania podatku dochodowego w Warszawie przez rodziców lub opiekunów dziecka ubiegającego się o przyjęcie do przedszkola cieszyło się największą aprobatą.¹¹³

Kryterium aktywności rodziców

Podczas przeprowadzanych w Warszawie konsultacji dotyczących rekrutacji do przedszkoli w 2015 r. kryterium wykonywania pracy lub podejmowania nauki w trybie dziennym, prowadzenie gospodarstwa rolnego, pozarolniczej działalności gospodarczej przez oboje rodziców lub samotnie wychowującego rodzica cieszyło się szeroką aprobatą.

Dla kontrastu należy wskazać, że podczas tych samych konsultacji najmniej rodziców wskazywało na poparcie kryteriów związanych z dochodem na członka rodziny i z objęciem rodziny nadzorem kuratorskim lub wsparciem asystenta rodzin.¹¹⁴

3.4 Elitarne szkoły

Rekrutacja w wypadku szkół uznanych za elitarne wymagała dłuższych przygotowań ze strony dzieci i rodziców. Konieczne były dobre wyniki w nauce. Liczył się również udział w różnych konkursach. Stąd dzieci już zawczasu przygotowywały się na dodatkowych zajęciach by osiągnąć jak najwyższe wyniki w roku rekrutacji. Prowokuje to sytuację w której środek staje się celem, bez względu na predyspozycję i zainteresowania dziecka.

Elitarne szkoły mogą mieć tendencję do wywierania nacisku na rodziców dzieci z rejonu (które zobligowane są przyjąć) ze słabszymi wynikami, aby te ich dzieci tam nie aplikowały¹¹⁵.

¹¹³ Ibidem

¹¹⁴ Ibidem

¹¹⁵ A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierżgowski, A. Wojciuk, AUTOSELEKCJA NA PROGU GIMNAZJUM – DZIAŁANIA RODZICÓW W KONTEKŚCIE DZIAŁAŃ SZKÓŁ I POLITYKI SAMORZĄDU

3.5 Elektroniczny system rekrutacji

W roku szkolnym 2004/2005 po raz pierwszy wykorzystano rekrutację elektroniczną podczas naboru do warszawskich szkół. Za jej wdrożeniem przemawiały: minimalizacja efektu blokowania miejsc (wcześniej kandydaci mogli zostać zakwalifikowani do kilku szkół, które o tym nie wiedziały) oraz dostęp do aktualnych i rzetelnych danych o liczbie kandydatów i ich preferencjach (niezbędne dla przygotowania oferty szkół i odpowiedniej liczny oddziałów – zwiększenie lub ich likwidacji).

Z punktu widzenia kandydatów i ich rodziców lub opiekunów ważne było, że pod jednym adresem znajdowały się wszystkie informacje o zasadach i przebiegu procesu rekrutacyjnego, oferty szkół, bieżąca statystyka dotycząca liczby kandydatów, wyników osób zakwalifikowanych, a także informacja o aktualnej liczbie wolnych miejsc.

W 2007 roku elektroniczny system rekrutacji wprowadzono do gimnazjów. W 2012 r. rekrutacja elektroniczna objęła: Warszawę, powiaty: legionowski, wołomiński, nowodworski, żyrardowski, gminy: Legionów, Piastów, Sulejówek, Żyrardów, a także fabrykę FSO, która prowadziła publiczną szkołę ponadgimnazjalną. Łącznie 9 organów przedstawiło ofertę 48 szkół oferujących 4381 miejsc w 153 oddziałach.

W tym czasie Mazowieckie Kuratorium Oświaty zdecydowało, że w procesie rekrutacji mogli brać także uczniowie przyjęci już do szkół (co przyczyniło się do wzrostu liczby uczniów zmieniających szkołę i oddziały oraz ograniczyło szanse uczniów niezakwalifikowanych na przyjęcie do szkół w drugim terminie rekrutacji), a także usunęło z regulaminów rekrutacji zapisy o minimalnych progach punktowych (wcześniej szkoła określała minimalny wynik rekrutacyjny, poniżej którego nie rozpatrywała kandydatury. Zmiana ta spowodowała wzrost liczby uczniów zakwalifikowanych do szkoły/oddziału w pierwszym terminie).

3.6 Ograniczenia w tworzeniu klas

Niekiedy na drodze do utworzenia odpowiedniej liczby klas staje organ prowadzący. I to pomimo, że szkoła jest w stanie podołać temu zadaniu. Doradca metodyczny w ośrodku doskonalenia nauczycieli, była dyrektor niepublicznego gimnazjum i niepublicznego liceum) tak mówi o podobnym przypadku: „*Szkoła (zarówno szkoła podstawowa jak i gimnazjum) na*

etapie rekrutacji zawsze miała dużo chętnych dzieci spoza obwodu. Mogli bez problemu otworzyć 10 klas, ale „organ prowadzący dbając o równowagę w mieście, zezwalał tylko na otwarcie 8 klas.”

3.7 Niepełnosprawność jako bariera

Dzieci niepełnosprawne mają ograniczone możliwości wyboru szkoły.¹¹⁶

Szkoły ogólnodostępne nie są chętne przyjmować dzieci niepełnosprawnych. Szkoły te nie są przystosowane do potrzeb tych dzieci. Problem w znacznym stopniu dotyczy szkolnictwa ponadgimnazjalnego szczególnie innego niż ogólnokształcące. Dzieci zdające w gimnazjum taki sam egzamin jak pełnosprawni uczniowie jest pomimo tego dyskryminowane pod kątem możliwości wyboru szkoły.

Jak ocenia NIK w jednym z raportów, szkoły publiczne nie są odpowiednio przygotowane do realizacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Posiadają za mało specjalistycznych kadr, nie są odpowiednio wyposażone i dostosowane architektonicznie. (...) NIK zwraca uwagę, że (...) polski system kształcenia osób z niepełnosprawnościami tradycyjnie opiera się głównie na szkołach specjalnych (...)

3.8 Brak miejsc w przedszkolach

Raport Najwyższej Izby Kontroli z 25.10.2016 r.¹¹⁷ wykazał, że w kontrolowanych placówkach w bieżącym roku szkolnym zabrakło miejsc w dla 243 dzieci w wieku 3-5 lat. Części rodziców 4-latków zaproponowano w takich wypadkach miejsca w placówkach zapewniających opiekę w czasie krótszym, niż wnioskowany przez rodziców. Inne proponowane rozwiązania (doraźnie tworzone zamiejscowe oddziały przedszkolne w szkołach, oddziały na drugą zmianę, placówki znacznie oddalone od miejsca zamieszkania) również nie w pełni korespondowały z potrzebami rodziców.

¹¹⁶ Na podstawie tekstu opublikowanego w gazecie biłgorajskiej Nowa 01.12.2015r. – „Nie przyjęli go do szkoły, bo jeździ na wózku”

¹¹⁷ RAPORT NIK – Informacja o wynikach kontroli, Warszawa, 25.10.2016r.

Do braku miejsc przyczyniło się w tym wypadku: nieustalenie przez gminy aktualnej sieci przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach, niewystarczający nadzór w zakresie zapewnienia opieki przedszkolnej zarówno organizacyjny jak i finansowy, brak formalnej diagnozy potrzeb w zakresie zapewnienia miejsc w przedszkolach i brak monitoringu w tym zakresie, racjonalizacja sieci przedszkoli (łączenie lub likwidacja).

3.9 Nieprzygotowana rekrutacja do przedszkoli

Według raportu Najwyższej Izby Kontroli z 25.10.2016 r.¹¹⁸ większość skontrolowanych gmin miała problem z przygotowaniem rekrutacji do przedszkoli, lub problem z nadzorem nad prawidłowym przebiegiem tej rekrutacji co mogło negatywnie wpłynąć na zapewnienie miejsc w przedszkolach na rok szkolny 2016/2017.

Zaniedbania miały charakter administracyjny: brak harmonogramów rekrutacji, nieprzygotowane projekty uchwał dotyczących kryteriów istotnych na II etapie rekrutacji do przedszkoli na lata 2015/16 i 2016/17.

W ŻADNEJ Z SKONTROLOWANYCH GMIN NIE OKREŚLONO KRYTERIUM UWZGLĘDNIAJĄCE LOKALNE POTRZEBY SPOŁECZNE. (NIK 2016)

W żadnej z skontrolowanych gmin nie określono kryterium uwzględniające lokalne potrzeby społeczne, dotyczące np. wspierania działań mających na

celu pomoc rodzinom z problemami, czy też pomoc rodzinom objętym wsparciem asystenta rodziny.

3.10 Nadużycia podczas rekrutacji do przedszkoli

Raport Najwyższej Izby Kontroli z 25.10.2016 r.¹¹⁹ ujawnia, że gminy stosowały nieprawidłowe kryteria rekrutacyjne obowiązujące w postępowaniu rekrutacyjnym i

¹¹⁸ RAPORT NIK – Informacja o wynikach kontroli, Warszawa, 25.10.2016r.

¹¹⁹ RAPORT NIK – Informacja o wynikach kontroli, Warszawa, 25.10.2016r.

uzupełniającym w roku szkolnym 2016/2017. Przykładowo część przedszkoli stosowało kryteria niezgodne z ustawą o systemie oświaty.

Podobnie występowały nieprawidłowości związane ze składem (np. poprzez włączanie dyrektorów placówek do komisji rekrutacyjnych, organizacja składu komisji rekrutacyjnej niezgodnie z rozporządzeniami) i zasadami pracy komisji rekrutacyjnej w przedszkolach.

Także kolejna kontrola z 1.02.2016r.¹²⁰, że w większości kontrolowanych placówek naruszano ustawowe i wewnętrzne procedury, wpływając na wynik rekrutacji. Zarówno w roku szkolnym 2014/2015 jak i 2015/2016 zdarzało się, że komisje rekrutacyjne wprowadzały dodatkowe kryteria rekrutacyjne dla kandydatów na rok szkolny i nie upubliczniły ich. W efekcie do przedszkoli przyjmowano dzieci z naruszeniem przepisów W niektórych placówkach nieprawidłowo oceniano i kwalifikowano wnioski o przyjęcia, w konsekwencji co odbijało się na końcowym wyniku rekrutacji.

Występowały sytuacje naliczania kandydatom punktów bez dokumentów potwierdzających prawo do ich uzyskania. W efekcie przyjmowano dzieci, które przyjęte zostać nie powinny (z powodu ich zawyżonej punktacji) (s.25). Zdarzały się także bardziej kuriozalne pomyłki - przyjmowanie dzieci z mniejszą liczbą punktów, niż dzieci nieprzyjęte (s. 25), czy przyjmowanie dzieci które ukończyły, lub dopiero ukończą 2 lata.

Ogólnie z raportów Najwyższej Izby Kontroli wyłania się obraz nie do końca przejrzystej i nie do końca przygotowanej procedury rekrutacyjnej do przedszkoli. W dodatku przeprowadzanej bez należytego nadzoru, w efekcie z dużą liczbą rażących błędów.

¹²⁰ RAPORT NIK – Informacja o wynikach kontroli, Warszawa, 1.02.2016r.

3.12 Ograniczania praw rodziców i dzieci podczas rekrutacji do przedszkoli

W części placówek skontrolowanych przez Najwyższą Izbę Kontroli 25.10.2016 r.¹²¹ zasady

ZASADY REKRUTACJI NA ROK SZKOLNY
2016/2017 OGRANICZAŁY PRAWO DZIECKA
6-LETNIEGO DO ODBYCIA ROCZNEGO
PRZYGOTOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W
WYBRANEJ PLACÓWCE. (NIK 2016)

rekrutacji na rok szkolny 2016/2017 ograniczały prawo dziecka 6-letniego do odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w wybranej placówce oraz prawo do kontynuowania wychowania przedszkolnego w placówce wybranej przez rodziców.

I tak do Publicznego Przedszkola w Opatowie przeprowadzono na rok szkolny 2016/2017 r. postępowanie rekrutacyjne tylko dla wybranych kategorii wiekowych, tj. dla dzieci w wieku od trzech do pięciu lat. Regulamin rekrutacji oraz informacja o rekrutacji do ww. przedszkola, zamieszczona na jego stronie internetowej, wskazywały, że w roku 2016/2017 do przedszkola będą przyjmowane tylko dzieci od 3 do 5 lat, a jedynie w uzasadnionych przypadkach dyrektor przedszkola może przyjąć dzieci, które ukończyły 6 rok życia. W postępowaniu rekrutacyjnym do Publicznego Przedszkola w Dwikozach ograniczono prawo do kontynuacji wychowania przedszkolnego w wybranej przez rodziców placówce. zapisy regulaminu nie przewidywały możliwości wnioskowania o kontynuację wychowania przedszkolnego, co było niezgodne z art. 20w ust. 2 ustawy o systemie oświaty. (s. 42)¹²²

Zdarzały się sytuacje, że procedura odwoławcza od decyzji komisji rekrutacyjnych do przedszkoli, zawarta w regulaminach rekrutacji do publicznych przedszkoli nie była zgodna z przepisami ustawy o systemie oświaty. Błędy polegały na nieprawidłowym opisie procedury odwoławczej. Brakowało np. informacji, że rodzic kandydata może wystąpić do komisji rekrutacyjnej z wnioskiem o sporządzenie uzasadnienia odmowy przyjęcia kandydata do

¹²¹ RAPORT NIK – Informacja o wynikach kontroli, Warszawa, 25.10.2016r.

¹²² Raportu Najwyższej Izby Kontroli z 25.10.2016 r. s.42

przedszkola. Mogło to wpłynąć na złożenie przez rodziców odwołań w nieprawidłowy sposób, a w konsekwencji na niedostanie się ich dziecka do przedszkola.

Z kolei kontrola Najwyższej Izby Kontroli z 1.02.2016r.¹²³ ujawniła sytuację nie przestrzegania podczas rekrutacji procedury odwoławczej (np. brak uzasadnień odmowy przyjęcia, mimo wniosku rodzica, lub wydawanie ich z opóźnieniem) oraz podawania do publicznej wiadomości nieprawidłowych dat istotnych z punktu widzenia odwołań.

Odwołania utrudniała rodzicom także niechlujna praca komisji rekrutacyjnych. Nie dokumentowano ważnych wydarzeń z procesu rekrutacyjnego – istotnych dla terminów w procedurze odwoławczej np. daty podania do publicznej wiadomości list kandydatów przyjętych i nieprzyjętych do przedszkoli w 2014 i 2015r. (brak adnotacji na listach), daty złożenia wniosku o sporządzenie uzasadnienia odmowy przyjęcia dziecka i otrzymania tego uzasadnienia przez rodzica, daty złożenia odwołania, daty złożenia deklaracji o kontynuowaniu wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2014/2015.

W przypadku tej kontroli w niektórych przedszkolach dyrektorzy placówek nie przeprowadzili postępowania uzupełniającego na rok szkolny 2014/2015 i 2015/2016, co pozbawiło udziału w rekrutacji dzieci nieuczestniczących w rekrutacji podstawowej lub też nie zostały przyjęte do innych przedszkoli.

3.13 Rekrutacja do przedszkoli

W przypadku większości gmin opisanych przez NIK w raporcie 2012 r.¹²⁴ rekrutacja do przedszkoli publicznych została przeprowadzona z naruszeniem prawa, a ujawnione nieprawidłowości miały wpływ na jej końcowy wynik.

Były to np. ustalanie przez nieuprawnione organy (komisje rekrutacyjne) dodatkowych kryteriów przyjęć, nie podanych do publicznej wiadomości, nieprawidłowe ocenianie i kwalifikowanie wniosków o przyjęcie dzieci do przedszkola¹²⁵, nieprawidłowej dokumentacji

¹²³ RAPORT NIK – Informacja o wynikach kontroli, Warszawa, 1.02.2016r.

¹²⁴ Delegatura NIK w Białymstoku, Zapewnienie przez gminy opieki przedszkolnej w województwie podlaskim (P/15/064), 2016 r., NIK

¹²⁵ Ibidem, s. 25

rekrutacji, szczególnie w kontekście biegu terminów w procedurze odwoławczej, nieprzeprowadzeniu postępowań uzupełniających.

Problem z rekrutacją występował już wcześniej. W ponad jednej trzeciej placówek (42%) o których mowa w raporcie z 2011 r.¹²⁶ nie przestrzegano przepisów prawnych w zakresie przyjęć dzieci do tych placówek, w tym: nie opracowano prawidłowo zasad przyjęć dzieci (35%) lub kwalifikowano dzieci z pominięciem przyjętych zasad (10%).¹²⁷

4. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)

Problemem w tym aspekcie jest opóźnienie momentu wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Dzieci pierwsze orzeczenie otrzymują zwykle w momencie pójścia do szkoły podstawowej. Nawet, jeśli ich niepełnosprawność stwierdzono wcześniej, np. po urodzeniu. Ogranicza to możliwości wcześniejszego wsparcia dzieci, które takiej pomocy wymagają.

Jednak nie wszyscy uczniowie mogący uzyskać status ucznia ze SPE taki status uzyskują. Występuje szara strefa niepełnosprawności. Taka sytuacja miała miejsce w 80% szkół ogólnodostępnych i 92% szkół integracyjnych¹²⁸. W szkołach publicznych i publicznych poradniach mała liczba specjalistów powoduje, że rodzice długo czekają na diagnozę, która jest stawiana w pośpiechu

Zdarzają się przypadki, kiedy poradnie dążą do minimalizacji w orzeczeniach wskazań, które generowałyby koszty ich realizacji dla szkół lub ich samych. Dzieje się tak z powodu uzależnienia poradni psychologiczno-pedagogicznych od samorządów.¹²⁹

W przypadku środowisk imigranckich problematyczne bywa rozróżnienie: problemy z językiem, czy SPE. Może to prowadzić zarówno do nadreprezentacji tych uczniów wśród

¹²⁶ Wychowanie przedszkolne (nr P/10/069), 2011 r.

¹²⁷ Ibidem, str. 7

¹²⁸ Na podstawie: P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, Badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów, 2014

¹²⁹ Na podstawie: M. Sochańska-Kawiecka, E. Makowska-Belta, D. Milczarek, A. Morysińska, D. Anna Zielińska, Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej.

uczniów ze SPE (kwalifikuje się tych co mają tylko problemy z językiem) lub ich zaniżonej liczby (nie kwalifikuje się jako SPE, bo uznaje się, że to tylko problemy z językiem). Ważne jest aby początkowa diagnoza była w dwóch językach ojczystym i kraju przyjmującego.

Kwalifikacji jako SPE sprzyja niski status ekonomiczny. Ubóstwo to także czynnik ryzyka pojawienia się wśród SPE w przyszłości. Rodziny uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, często nie korzystają w wystarczającym stopniu z pomocy instytucji oferujących wsparcie (bariera językowa; niezrozumienie systemu wsparcia, bariera kulturowa; obawa o deportację).¹³⁰

W szkołach zawodowych problemy pojawiają się na poziomie rekrutacji. Lekarz medycyny pracy musi wydać im zaświadczenie o braku przeciwwskazań do nauki w danym zawodzie. Jeżeli nie wyda go w przypadku danego zawodu, uczeń zmieniając aplikację musi wrócić do tego lekarza. Tymczasem mógłby uzyskać przy pierwszej wizycie zaświadczenie do nauki jakiego zawodu jest zdolny.

4.1 Tworzenie IPET

Istnieje wymóg tworzenia Indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla

AŻ 74% RODZICÓW DEKLARUJE, ŻE NIE BRAŁO UDZIAŁU PRZY PRZYGOTOWYWANIU INDYWIDUALNYCH PROGRAMÓW EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNYCH DLA SWOJEGO DZIECKA.(BADANIA ŚCIEŻEK EDUKACYJNYCH NIEPEŁNOSPRAWNYCH DZIECI, UCZNIÓW I ABSOLWENTÓW 2014)

uczniów niepełnosprawnych. Niestety są szkoły, w które nie czynią zadość temu obowiązkowi. Tam gdzie takie programy powstają często nie korzysta się z doświadczeń rodziców dzieci. Aż 74% rodziców deklaruje,

że nie brało udziału przy przygotowywaniu tego dokumentu dla swojego dziecka.

¹³⁰ Na podstawie: A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, Raport: wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami

Szkoły nie korzystają w tym procesie także ze wsparcia profesjonalistów zewnętrznych. Wobec tych faktów istnieje ryzyko, że dokument ten nie będzie realnym narzędziem wsparcia edukacji niepełnosprawnych uczniów¹³¹.

4.2 Ścieżki edukacyjne dzieci niepełnosprawnych

Mniej niż połowa rodziców deklaruje możliwość wyboru szkoły dla swojego dziecka (podstawówki lub gimnazjum). Niewiele lepiej jest na etapie szkół średnich. Zdarzają się uczniowie, których nie udaje się zapisać do szkoły pierwszego wyboru – zwykle ogólnodostępnej i zwykle z powodu jej niedostosowania do potrzeb niepełnosprawnych uczniów.

Uczniowie niepełnosprawni często zmieniają szkołę. Główną przyczyną jest nie radzenie sobie w szkole ze uwagi na niepełnosprawność. Uczniowie odchodzili w głównej mierze ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Efekt słabnie na etapie gimnazjum by powrócić na etapie szkoły średniej. Za wysoką trafnością wyborów rodziców gimnazjalistów stoi prawdopodobnie redukcja ich oczekiwań w związku coraz lepszym rozpoznaniem możliwości i ograniczeń tak swoich dzieci, jak i systemu edukacji.

W szkołach ogólnodostępnych uczniowie niepełnosprawni dość często trafiają do nauczania indywidualnego. Przynajmniej w części tych przypadków szkoły nie radzą sobie z niepełnosprawnością ucznia w klasie stąd wybierają taką formę edukacji.^{132 133}

Brak spójności w systemie wsparcia niepełnosprawnych sprawia, że gubią się w nim tak niepełnosprawni jak i ich rodziny. Nie orientują się jakie prawa i jaka pomoc im przysługuje, gdzie ją uzyskać, jakie szkoły i placówki w okolicy są dostępne dla ich dzieci, a jednocześnie jaki wybór będzie dla nich optymalny. Brakuje instytucji, która świadczyłaby tu usługi informacyjno-edukacyjne.

¹³¹ Na podstawie: P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, op. cit.

¹³² Na podstawie: P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, op. cit.

¹³³ Na problem ten wskazuje też Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka, w liście do Przewodniczących sejmowych komisji Polityki i Rodziny oraz Edukacji, Nauki i Młodzieży z 2013 r.

Ponadto system edukacji nie przygotowuje uczniów niepełnosprawnych do funkcjonowania na rynku pracy. Doradztwem zawodowym w szkołach rzadko zajmują się profesjonalści. Zwykle to nauczyciele po odbyciu kursów uzupełniających. Brakuje im wiedzy o pracy z uczniami niepełnosprawnymi, dostępnej dla nich ofercie edukacyjnej, czy o rynku pracy. Złe doradztwo prowadzi do złych wyborów.

Koresponduje z tym słabość szkolnictwa zawodowego. Szkoły specjalne przygotowują do ograniczonej liczby zawodów. Ich oferta jest niedostosowana do rynku pracy. Szkoły ogólnodostępne nie potrafią pracować z niepełnosprawną młodzieżą, brakuje im odpowiednio przygotowanych nauczycieli, odpowiednich doradców zawodowych, czy odpowiedniego sprzętu. Klasy są zbyt liczne. Wyzwaniem całego szkolnictwa zawodowego (specjalnego i ogólnodostępnego) jest unowocześnienie oferty i uczenie konkurencyjnych umiejętności. Szkoły zawodowe często przygotowują uczniów do zawodów, których ci nie będą mogli wykonywać z uwagi na ich niepełnosprawność. Co ważne dotyczy to tak szkół ogólnodostępnych, jak i specjalnych.¹³⁴

Problemem w kontekście szkół zawodowych jest zmiana sytuacji dziecka w trakcie nauki tj. utrata zdolności do nauki w danym zawodzie. Jeżeli po zmianie swojej sytuacji nie otrzyma oświadczenia o zdolności pracy w danym zawodzie szansą jest nauczanie indywidualne. Jednak jego organizacja w szkolnictwie zawodowym jest bardzo trudna – praktyki/warsztaty. Niemożność realizacji praktyk w nauczaniu indywidualnym. Uczeń musi zmienić szkołę. W przypadku uczniów na dobrym poziomie intelektualnym zwykle proponuje się liceum

4.3 Rehabilitacja

Problemem jest utrudniony dostęp do rehabilitacji niepełnosprawnych uczniów w związku z ich obciążeniem obowiązkami (uczęszczanie do szkoły, nauka). Zdarza się, że taki uczeń nie ma czasu ani siły, by dodatkowo regularnie brać udział w rehabilitacji świadczonej poza szkołą.¹³⁵

¹³⁴ Na podstawie: M. Sochańska-Kawiecka i inni, op cit.

¹³⁵ Na podstawie: M. Sochańska-Kawiecka i inni, op cit.

Logopedzi w szkołach nie zajmują się pewnymi kategoriami zaburzeń mowy (np. jękaniem). W Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych są lepsi specjaliści. Doksztalcają się, są bardziej wyspecjalizowani.

4.4 Infrastruktura szkół

Występują liczne niedostatki po stronie infrastruktury szkół w związku z niepełnosprawnością uczniów. 28% dyrektorów szkół ogólnodostępnych deklaruje brak odpowiedniego wyposażenia lub takie wyposażenie w niewielkim stopniu. Najgorzej szkoły wypadają pod względem dostosowania form komunikacji. Brak dostosowania lub dostosowanie w niewielkim stopniu deklaruje 83% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 51% integracyjnych i 17% specjalnych. W przypadku dostępności architektonicznej brak dostosowania lub dostosowanie w niewielkim stopniu deklaruje 57% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 31% integracyjnych i 20% specjalnych. Zaś w przypadku stron www do braku dostosowania lub dostosowania w niewielkim stopniu przyznaje się 46% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 42% integracyjnych i 28% specjalnych. W wielu szkołach ogólnodostępnych brakuje specjalistycznego zaplecza - pomieszczeń do pracy logopedycznej, rehabilitacji, czy innych zajęć specjalistycznych np. integracji sensorycznej. Utrudnia to pracę nie tylko z uczniami niepełnosprawnymi, ale i innymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dyrektorzy szkół specjalnych dość często przyznawali że brak odpowiedniej infrastruktury staje się przyczyną trudności w realizacji zaleceń z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.¹³⁶

Braki w dostosowaniu pomocy dydaktycznych są szczególnie istotne z perspektywy osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz niewidomych, zaś bariery architektoniczne dla niepełnosprawnych ruchowo, lecz także dla niewidomych i słabo widzących.

Rodzi się w tym kontekście pytanie o wykorzystanie potencjału szkół specjalnych. Otóż te nadmiernie skupiają na uczniach z niepełnosprawnością co najmniej w stopniu umiarkowanym. Tymczasem jest wielu uczniów w normie intelektualnej wymagających pomocy specjalistów z zakresu edukacji, rehabilitacji czy specjalistycznych zasobów, których

¹³⁶ Na podstawie: P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, op. cit.

brakuje w szkołach ogólnodostępnych. Stąd postulat rozszerzenia na nich oferty szkół specjalnych¹³⁷.

Na niedostatki infrastruktury wskazuje również Najwyższa Izba Kontroli¹³⁸. W znacznej części

**W ZNACZNEJ CZĘŚCI SKONTROLOWANYCH SZKÓŁ
DYREKTORZY NIE ZAPEWNILI UCZNIOM
NIEPEŁNOSPRAWNYM BEZPIECZNYCH I
HIGIENICZNYCH WARUNKÓW KORZYSTANIA Z
OBIEKTÓW SZKOLNYCH. (NIK 2012)**

skontrolowanych szkół dyrektorzy nie zapewnili uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków korzystania z obiektów szkolnych, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki. Ich piętą achillesową okazały się m.in.

bariery architektoniczne. Według wielu dyrektorów w ich szkołach brak odpowiednich warunków lokalowych oraz specjalistycznego sprzętu i pomocy dydaktycznych, co stanowi barierę dla kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Znaczna część nauczycieli ze skontrolowanych szkół podnosiła natomiast problem braku specjalistycznych podręczników.

Osobnym zagadnieniem jest wyposażenie szkół w nowoczesne technologie w kontekście uczniów ze SPE. Według nauczycieli wspomagających brakuje sprzętu i oprogramowania dla każdego dziecka, które powinny być dostosowane do konkretnego ucznia (np. w zw. z ograniczeniami jego motoryki).

Problemem jest też brak specjalistycznych programów do celów rewalidacyjnych i terapeutycznych. O ile oprogramowanie stosowane podczas zajęć przedmiotowych najczęściej pochodzi z wydawnictw komercyjnych o tyle na większości zajęć rewalidacyjnych i terapeutycznych prowadzący korzystają z samodzielnie opracowanych programów.¹³⁹

¹³⁷ Na podstawie: M. Sochańska-Kawiecka i inni, op cit.

¹³⁸ Raport NIK Kształcenie Uczniów Niepełnosprawnościami o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych, Nr ewidencyjny 173/2012/P/12/057/KN

¹³⁹ Na podstawie: A. Białek, Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów ze SPE na przykładzie rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa szkoła”

4.5 Braki kadrowe

69% szkół ogólnodostępnych nie ma na etacie żadnego psychologa, a 41% logopedy. W szkołach integracyjnych to 36% i 28%, w specjalnych 19% i 14%. W szkołach ogólnodostępnych w opinii dyrektorów brakuje najczęściej psychologów, nauczycieli wspomagających, logopedów i pomocy nauczyciela. W szkołach integracyjnych i specjalnych z kolei pomocy nauczyciela i psychologów. Przy tym dla dyrektorów placówek ogólnodostępnych brak odpowiedniej liczby specjalistów stanowi ważną przeszkodę utrudniającą kształcenie dzieci niepełnosprawnych.

Nauczyciele mają kłopoty z nawiązywaniem kontaktu z uczniami niepełnosprawnymi, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Brakują im również odpowiednich umiejętności, aby ich uczyć, zwłaszcza osoby z niepełnosprawnością narządu wzroku, słuchu oraz niepełnosprawnych intelektualnie. Nauczyciele nie wiedzą też jakie pomoce dydaktyczne są na rynku i nie potrafią z nich korzystać. Znaczna część ma negatywne nastawienie do edukacji włączającej. Ponadto nie potrafią stawiać uczniom adekwatnych wymagań oraz odpowiednio rozpoznawać ich potrzeb.

U podstaw takiego stanu rzeczy stoją ułomności systemu kształcenia nauczycieli. Studia pedagogiczne w ograniczonym stopniu poruszają zagadnienia pedagogiki specjalnej. Brakuje zajęć praktycznych z uczniami niepełnosprawnymi.¹⁴⁰ Wielu nauczycieli nie podejmuje także doksztalcenia w tym obszarze, a jeśli już ma to miejsce, to często nie przynosi to efektów.

Problemem są kwalifikacje lub kompetencje pedagogów przydatne w pracy z uczniami, których potrzeby wynikają ze zmiany środowiska edukacyjnego (spowodowanego migracją rodzin lub powrotami z emigracji).

¹⁴⁰ Na podstawie: M. Sochańska-Kawiecka i inni, op cit.

4.6 Braki finansowe

Większość dyrektorów deklaruje, że planując IPET stawia na zajęcia które nie generują dodatkowych kosztów. Dla autorów badania oznacza to ryzyko, że kalkulacja ekonomiczna będzie na pierwszym miejscu przed potrzebami dziecka.¹⁴¹

Problemem jest organizacja dystrybucji środków na wsparci uczniów niepełnosprawnych. Pieniądze co prawda są naliczane na każdego niepełnosprawnego ucznia jednak nie muszą trafić do szkoły, do której dany uczeń uczęszcza. Ponadto o sposobie ich wydatkowania decyduje organ prowadzący, nie szkoła. I może jest przeznaczyc na inne cele, niż związane z niepełnosprawnością.¹⁴²

Subwencja oświatowa nie jest dotacją. W efekcie są to dochody gminy. Nie tylko nie muszą trafić do szkoły danego niepełnosprawnego dziecka, ale nawet nie muszą trafić na edukację.

4.7 Edukacja włączająca – bariery

Edukacja włączająca łączy się z przejściem od perspektywy ograniczeń do perspektywy możliwości. Jednak większość badań wskazuje na niższą pozycję ucznia z niepełnosprawnością w klasie, który ma mniejszą motywację do nauki, czy małe szanse osiągnięcia sukcesu. Szkoły nie potrafią jeszcze zapewnić tym uczniom optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju.

Problemem jest liczba uczniów w oddziałach. Edukacja włączająca ma szansę powodzenia o ile klasy nie będą zbyt liczne.

Inną przeszkodą jest mało elastyczny program nauczania w szkołach ogólnodostępnych. Szttywne ramy realizacji programu narzucane nauczycielom utrudniają dostosowywanie kształcenia do potrzeb niepełnosprawnych. Mówi się w tym kontekście np. o zawyżaniu oczekiwań w stosunku do uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Nauczyciele mają

¹⁴¹ Na podstawie: P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, op. cit.

¹⁴² Na podstawie: M. Sochańska-Kawiecka i inni, op cit.

także problemy z dostosowywaniem sposobu przeprowadzania egzaminów do potrzeb niepełnosprawnych uczniów.

Dość częstym problemem są lekcje WF-u, w przypadku których nauczyciele nie mają pomysłu na edukację dzieci niepełnosprawnych.

Nauczyciele często także podnoszą że brakuje im czasu na lekcji (z powodu przeciążenia realizowanego programu) oraz godzin na zajęcia pozalekcyjne, głównie dydaktyczno-wyrównawcze. Częściej jest to problem dla nauczycieli przedmiotowych (praca w systemie 45 minutowym, nie zintegrowanym). Natomiast, na brak godzin przeznaczonych na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze zwrócili uwagę głównie nauczyciele nauczania początkowego, argumentując, iż po zabraniu im tych godzin, nie mają możliwości pracować indywidualnie z dzieckiem¹⁴³.

Problemem jest także organizacja klas integracyjnych. Są one ograniczone liczbą uczniów niepełnosprawnych (od 3 do 5) i ogólną liczbą od 15 do 20. Nieraz w małych miejscowościach trudno uruchomić klasę integracyjną, stąd pojawiła się sugestia by była możliwość uruchamiania ich przy pierwszym uczniu niepełnosprawnym. Problemem jest występowanie zróżnicowania niepełnosprawności w jednej klasie integracyjnej.

Postulat by klasy integracyjne były homogeniczne pod kątem niepełnosprawności, jest trudny do spełnienia zwłaszcza w mniejszych miejscowościach. Zróżnicowanie niepełnosprawności w klasie integracyjnej utrudnia z kolei edukację.

Następuje przechodzenie od szkolnictwa specjalnego, segregacyjnego, do włączającego, coraz więcej dzieci z orzeczeniami zaczęło zostawać i zostaje w szkole rejonowej. Ułatwienie: przepisy zobowiązujące szkoły specjalne i specjalne ośrodki wychowawcze do pomocy nauczycielom w klasach ogólnodostępnych;

W niedalekiej perspektywie zmieni się radykalnie koncepcja orzecznicza: przejście od kwalifikacji medycznej do funkcjonalnej (orzeczenie o potrzebach edukacyjnych ze względu na niepełnosprawności; orzeczenie o tej potrzebie nie tylko ze względów medycznych).

¹⁴³ Na podstawie: M Buchnat, Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań

4.8 Dowożenie do szkół

Według raportu Najwyższej Izby Kontroli¹⁴⁴ problemem znacznej części skontrolowanych organów prowadzących jest prawidłowa organizacja dowozu niepełnosprawnych uczniów do szkół. Nieprawidłowości to: brak umów z podmiotami realizującymi bezpłatny dowóz niepełnosprawnych uczniów do szkół; nieuregulowanie kwestii zapewnienia opieki nad uczniami w czasie przejazdów; niezwracanie kosztów przejazdu do szkoły tak uczniom, jak i ich rodzicom lub opiekunom prawnym, w sytuacji, gdy to oni biorą na siebie to zadanie.

Na problemy w tym obszarze wskazuje również Rzecznik Praw Dziecka w liście do przewodniczących sejmowych komisji Polityki i Rodziny oraz Edukacji, Nauki i Młodzieży z 2013 r. Sedno problemu według niego tkwi w tym, że gminy wybierają sobie szkoły do których organizują dowożenie, a odmawiają organizacji dowożenia do szkół lub ośrodków wybranych przez rodziców.

5. Społeczne organy szkoły

Zgodnie z art. 50 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425):

1. *W szkołach i placówkach mogą działać rady szkół i placówek.*
2. *Rada szkoły lub placówki uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły lub placówki, a także:*
 - 1) *uchwala statut szkoły lub placówki;*
 - 2) *przedstawia wnioski w sprawie rocznego planu finansowego środków specjalnych szkoły lub placówki i opiniuje projekt planu finansowego szkoły lub placówki;*
 - 3) *może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą lub placówką z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły lub placówki, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce; wnioski te mają dla organu charakter wiążący;*

¹⁴⁴ Raport NIK Kształcenie Uczniów Niepełnosprawnościami o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych, Nr ewidencyjny 173/2012/P/12/057/KN

4) *opiniuje plan pracy szkoły lub placówki, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły lub placówki;*

5) *z własnej inicjatywy ocenia sytuację oraz stan szkoły lub placówki i występuje z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego szkołę lub placówkę oraz do wojewódzkiej rady oświatowej, w szczególności w sprawach organizacji zajęć, o których mowa w art. 64 ust. 1 pkt 2. (...).*

Ustawa stanowi że w skład Rad wchodzi: 1) nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli; 2) rodzice wybrani przez ogół rodziców; 3) uczniowie wybrani przez ogół uczniów (z wyjątkiem dzieci uczących się w przedszkolach i szkołach podstawowych oraz uczniów szkół specjalnych). Statut szkoły lub placówki może przewidywać rozszerzenie składu Rady o inne osoby jak i zapraszanie na jej posiedzenia innych osób jako głos doradczy.

5.1 Rady rodziców

Zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425) w szkołach funkcjonują także Rady rodziców reprezentujące ogół rodziców i uczniów. Zgodnie z art. 54 Ustawy ust. 2:

2. Do kompetencji rady rodziców, z zastrzeżeniem ust. 3 i 4, należy:

1) uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną:

a) programu wychowawczego szkoły obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów, realizowanego przez nauczycieli,

b) programu profilaktyki dostosowanego do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców;

2) opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły lub placówki, o którym mowa w art. 34 ust. 2;

3) opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły.

Relatywizacja roli rodziców w radach szkół

Idea zakłada pierwszoplanową pozycję rodziców w Radzie szkoły. Pierwszoplanowość jest jednak w tym przypadku sytuacją ekspozycji w jakimś stopniu wymuszoną i ograniczoną –

została ona zaprojektowana w ważnych dla oświaty aktach prawnych, a zapoczątkowana przez środowisko nauczycielskie i realizowana przy jego istotnym udziale. Wizje kierunku rozwoju szkoły, jej potrzeb i problemów, które tworzyli i tworzą dyrektorzy oraz nauczyciele modelują wizje jakie tworzy Rada szkoły z udziałem rodziców. To w odniesieniu do formułowanych przez dyrektorów i nauczycieli oczekiwań i ocen modelują się postawy rodziców

W stosunku do pierwszoplanowej roli rodziców, nauczyciele jako członkowie rady umiejscowieni są na planie drugim, ale mimo zajmowania mało eksponowanej pozycji ich rola jest znacząca. Przebywając w centrum życia szkolnego to oni mają wiedzę na temat trybu funkcjonowania tej instytucji. Nawet przy partnerskiej postawie mają nad rodzicami przewagę z racji posiadanego autorytetu ekspertów edukacyjnych ¹⁴⁵.

Uczniowie w radach szkoły mają natomiast najniższą pozycję (zarówno wobec rodziców, jak i nauczycieli). Tym niemniej organ ten jest często postrzegany jako szansa na upodmiotowienie i większą ich słyszalność względem silniejszych aktorów.

Wyniki badań wykazały, że rady szkoły nie wpływają znacząco na demokratyzację szkolnego środowiska¹⁴⁶. Mimo to pozytywnym jest już samo uczestnictwo wspólne uczniów, rodziców i nauczycieli w organie demokratycznych zasad i współpracy. Wybory do rad szkół często pozorują tylko zasady demokracji. Powołanie rady szkoły rzadko jest inicjatywą oddolną, aktorów nie mających władzy (np. rodziców).

Udział rodziców, uczniów i nauczycieli w demokratycznych sposobach podejmowania decyzji, skażony jest jeszcze „mentalnością homo sovieticus”- demokracja bez wartości, czyli skupienie się tylko „na samej procedurze jako gwarancie demokracji”.

¹⁴⁵ Na podstawie: D. Uryga, E. Gozdowska, op cit.

¹⁴⁶ Na podstawie: M. Mencil, Funkcjonowanie rady szkoły w szkole podstawowej na przykładzie publicznych szkół podstawowych w Kaliskiem.

5.2 Samorząd uczniowski

Samorząd uczniowski tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki, reprezentowani przez organy samorządu. Zgodnie z art. 55 ust. 5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425):

5. Samorząd może przedstawiać radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak:

- 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;*
- 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;*
- 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;*
- 4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;*
- 5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem;*
- 6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu.*

Samorząd uczniowski

Mglista idea

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele często nie wiedzą, co jest jego istotą Samorządu uczniowskiego. Ów brak wiedzy zazwyczaj łączy się z brakiem refleksji nad oczekiwaniami wobec samorządu.

Władze Samorządu uczniowskiego z kolei bardzo często nie są w stanie określić jakiego wsparcia potrzebują - co ułatwiłyby im prace. Nie są też świadome tego, że Samorząd uczniowski powinien pełnić nie tylko funkcję organizatora rozrywek, ale przede wszystkim dawać uczniom słyszalny głos, który wpływa na podejmowane w szkole decyzje.

Warto zastanowić, w jaki sposób realizować idee samorządności w szkołach podstawowych. Czy jest to w ogóle możliwe, czy raczej powinno się jedynie przygotowywać podwaliny pod umiejętność i chęć działania na dalszych etapach edukacji.

Idealna idea

Samorząd to nie pajdokracja, nie jest rządem szkolnym, lecz instytucją, która nie pozwala ubezwłasnowolnić uczniów. Dzięki samorzadowi mogą oni wyrażać niezadowolenie, wysuwać roszczenia i bronić się, a także odbierać wyrazy niezadowolenia i zapoznawać się z kontrargumentami.¹⁴⁷

Ograniczone możliwości

Ochrona praw ucznia przez Samorząd uczniowski pozostaje najczęściej pustym sloganem, ponieważ organ ten nie jest wyposażony w narzędzia dające mu możliwość egzekwowania ich przestrzegania.

Dla dyrekcji bardzo często samorząd uczniowski stanowi bardziej subtelne przedłużenie ich władzy nad uczniami. Najczęstszą postawą jest uznanie, że samorząd powinien podlegać mniej lub bardziej ścisłej kontroli przez „dorosłych”, gdyż w innym wypadku nie będzie działał odpowiedzialnie. Uczniowie świadomi tych procesów już na etapie planowania pracy często się samo ograniczają i dopasowują część inicjatyw do preferencji dyrekcji.

Zdarzają się przypadki kolonizacji działań samorządów uczniowskich przez dyrekcję i nauczycieli. Poczynając od weryfikacji, kto może tam kandydować, po wyznaczanie zadań które samorząd ma realizować. Trudno oprzeć się wrażeniu, że taki samorząd nie reprezentuje uczniów, a działania pedagogów wykraczają poza ramy opieki nad nim.

Dopiero zmiana świadomości i zachowań dyrektorów pozwoli na rozwój faktycznej samorządności uczniowskiej, która nie będzie się ograniczała do organizacji dyskotek i zbiórek charytatywnych, lecz koncentrowała się na włączaniu możliwie wielu uczniów w proces decydowania o ich sytuacji. Dopóki to się nie zmieni, samorzady uczniowskie

¹⁴⁷ K. Konarzewski, Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, s. 198, ISP 2007..

pozostaną w głównej mierze fasadowymi organami lub ewentualnie będą ośrodkiem buntu młodzieży przeciwko nauczycielom, a tym samym twardą lekcją nonkonformizmu¹⁴⁸.

Zadania samorządu

Główną aktywnością samorządu jest organizacja imprez okolicznościowych. Ponadto są to różne debaty i szkolne wydarzenia. Także samopomoc uczniowska dedykowana potrzebującym. Zdarzają się zadania porządkowe tzn. pomoc nauczycielom podczas dyżurów.

Stosunek uczniów do samorządu

Na ogół jest pozytywny. Jednak wgłębiając się w temat można zauważyć niskie zainteresowanie uczniów samorządem uczniowskim. Uczniowie patrzą też nań jako na instytucję, która niewiele może. Sami z kolei niewiele wiedzą o jego działalności.

Ze względu na dość obojętne nastawienie społeczności uczniowskiej do samorządności osoby próbujące aktywnie działać w samorządzie często czują się osamotnione w swoich staraniach i wysiłkach. Z jednej strony napotykają na opór ze strony grona pedagogicznego, z drugiej na krytyczny bądź obojętny stosunek uczniów nie będących we władzach samorządu.

Stosunek nauczycieli do samorządu uczniowskiego

Także nauczyciele nie uważają, że należy postrzegać samorząd jako aktywność podmiotową, czyli jako działalność uczniów przez nich zainicjowaną i realizowaną według ich własnych wartości i standardów. Nauczyciele nie widzą potrzeby tworzenia uczniom warunków do podmiotowych doświadczeń w szkole. Raczej postrzegają aktywność uczniowską jako inspirowaną, a często kontrolowaną przez nauczycieli.¹⁴⁹

Demokracja i partycypacja

¹⁴⁸ A. M. Geller: Samorządność zaczyna się w toalecie. Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich, Działania Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich finansowane są ze środków Fundacji im. Stefana Batorego, Centrum Edukacji Obywatelskiej, s. 69, Warszawa 2013.

¹⁴⁹ Na podstawie: A. Bielec, A. Bienias, M. Hibner, A. Hołomek, A. Kajzerek, E. Limanowska, E. Przybyła, W. Pytlik, G. Rojek, E. Orzechowska-Sowa, R. Żurkowski, Ewaluacja wewnętrzna w Zespole Szkół Zawodowych w Wodzisławiu Śląskim.

Wpływ uczniów i szkolna demokracja ograniczają się wyłącznie do jednorazowego oddania głosu. Trudno mówić o jakichkolwiek elementach demokracji deliberatywnej w samorządności uczniowskiej.

Zatem chociaż szkoły mogą być otwarte na inicjatywy uczniowskie, stwarzać warunki wyrażania opinii, pracować z ukierunkowaniem na zagadnienia społeczne, to nie sprzyjają udziałowi uczniów w stanowieniu szkolnego prawa¹⁵⁰.

Ponadto choć szkoły mogą tworzyć przestrzeń sprzyjającą aktywności uczniów, to jednak działania na rzecz szkoły i dobra wspólnego nie są upowszechnione. Zaangażowanie w działalność społeczną w szkołach cechuje swoista akcyjność - organizowanie wycieczek, imprez okolicznościowych, akcji charytatywnych.¹⁵¹

Istotną barierą w podejmowaniu aktywności społecznej w szkole jest także w przypadku uczniów poczucie bezsilności wywodzone ze statusu ucznia właśnie. Uczniowie żyją w przekonaniu że szkolna hierarchia odbiera im podmiotowość.

Polska szkoła opiera się na modelu hierarchicznym, z bardzo silną władzą dyrekcji. W takim ułożeniu nie jest możliwe budowanie sprawstwa i wzmacnianie obywatelskości. W takiej rzeczywistości pasywni są nie tylko uczniowie, ale i inni aktorzy szkolnej rzeczywistości: np. nauczyciele, czy rodzice.

Bariera cyklu edukacyjnego

Jakiegokolwiek działania o charakterze treningu kompetencji skierowane do członków samorządu szkolnego napotykać niestety na pewną strukturalną barierę, związaną z krótkim czasem sprawowania władzy oraz ograniczonym okresem pobytu w placówce w ogóle.

Uczeń najpierw dojrzewa do roli „zaangażowanego” a później, z biegiem czasu, coraz bardziej zmagają się z perspektywą egzaminów weryfikujących jego stan wiedzy i to ogranicza jego aktywność. Dlatego tak ważne jest, aby uczniowie uczyli się kompetencji przydatnych w pełnieniu roli lidera społeczności szkolnej od swoich starszych kolegów. Warto wypracować

¹⁵⁰ Na podstawie: S. Jaskulska, Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań.

¹⁵¹ S. Jaskulska, op cit.

pewien model kontynuacji, który będzie uwzględniał uwarunkowania i rytm pracy uczniów oraz nauczycieli w danej szkole¹⁵².

5.3 Rady szkół

Ustawowe prerogatywy Rad szkół nie odpowiadają tym określonym w regulaminach poszczególnych placówek (zdarzają się w nich wręcz zapisy sprzeczne z ustawą). Brakuje na przykład uprawnień uchwalania statutu szkoły, czy wnioskowania do organu nadzoru pedagogicznego o ocenę nauczycieli i dyrektora. I tak w przypadku uchwalanie statutu Rady szkół odgrywają rolę czysto formalną. Z kolei opinie wydawane przez ten organ (dotyczące różnych aspektów funkcjonowania szkoły) nie są dla dyrektora wiążące.

Formułowania ocen i wniosków dotyczących pracy nauczycieli i dyrektorów to nie tylko zaniedbana ale i poddana największym napięciom funkcja Rad szkół. Autorytet nauczyciela, a tym bardziej autorytet dyrektora zdają się być w tym przypadku wystawione na szwank z racji oceny czynionej przez organ, w którego skład wchodzi osoby nie posiadające ani zbliżonych do pedagogów kwalifikacji ani też podobnych zawodowych doświadczeń¹⁵³.

Znamienny jest fakt, że w wielu szkołach nie powołano Rad szkół. Może to być spowodowane wprowadzony w 2007 roku obligatoryjnym powoływaniu rad rodziców w miejsce istniejących wcześniej w szkołach komitetów rodzicielskich. Radom rodziców przekazano część tych praw, którymi wcześniej dysponowały rady szkół. W opinii B. Śliwerskiego, w znacznej mierze podważa to sens powoływania rad szkolnych, a radom rodziców i tak przypisano niewielkie kompetencje, sprowadzające się głównie do opiniowania, wnioskowania bez możliwości egzekucyjnych dla innych organów.

Konkludując należy stwierdzić, że uprawnienia tego organu mają ograniczony, a niekiedy wręcz fasadowy charakter.

¹⁵² Na podstawie: Raport z badań: Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego, Fundacja Pokolenia.

¹⁵³ Na podstawie: D. Uryga, E. Gozdowska, Projekt Powstawanie i funkcjonowanie rad szkół w szkołach publicznych województwa mazowieckiego realizowany w latach 2012-13 ze środków Akademii Pedagogiki Specjalne

Dyrektor jest głównym partnerem dla Rad szkół. Silnie modeluje on działania tego organu z racji autorytetu płynącego z pełnionej roli. Dyrektor jest także często inicjatorem działań, podejmowanych przez Rady szkół.

Sprawcza moc Rad szkół przejawia się najczęściej w aktywności ekonomicznej. Rada jako fundator, „ciało finansowe” wykazuje się tu największą autonomią w stosunku do dyrektorów szkół. Niekiedy wręcz zajmuje pozycję dominującą, jak w przypadku udzielenia krótkoterminowej pożyczki na zakup biletów dla uczniów czy sytuacji odmowy finansowania artykułów higienicznych. Dysponowanie pieniędzmi rad szkół dotyczy przedsięwzięć, które można ująć w trzy kategorie: inwestycje szkolne, przedsięwzięcia o charakterze edukacyjnym i wychowawczym oraz wsparcie socjalne dla uczniów.

Często dla członków szkolnych społeczności sens istnienia Rady szkoły sprowadza się do możliwościach gromadzenia środków finansowych i ich wydatkowania, co nadaje tym organom cechy fundacji.

6. Kształcenie w placówkach niepublicznych

Według Ustawy o Systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku szkoła niepubliczna to instytucja edukacyjna prowadzona przez osoby prawne lub osoby fizyczne na podstawie wpisu do ewidencji placówek i szkół niepublicznych, dokonywanego we właściwej jednostce samorządu terytorialnego, która może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, (co wyraża się m.in. prawem do nadawania państwowych świadectw i dyplomów), jeżeli realizuje wymagania określone w art. 7 ust. 3 ustawy o systemie oświaty.

Konkretyzując szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, jeżeli:

- realizuje programy nauczania uwzględniające podstawę programową,
- stosuje zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów (jak w przypadku szkół publicznych), z wyjątkiem egzaminów wstępnych,
- prowadzi dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych,

- w przypadku szkoły zawodowej – kształci w zawodach określonych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego albo w innych zawodach za zgodą Ministra Edukacji Narodowej,
- zatrudnia nauczycieli przedmiotów obowiązkowych posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół publicznych.

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych powstała duża liczba szkół niepublicznych, zakładanych przez stowarzyszenia i osoby prywatne (wcześniej istniały jedynie nieliczne tego typu szkoły prowadzone przez zakony i stowarzyszenia).

Pionierską organizacją powołującą pierwsze szkoły niepubliczne było Społeczne Towarzystwo Oświatowe. W roku szkolnym 1989/90 działało około 12 szkół niepublicznych podstawowych. Szkoły niepubliczne powstały w głównej mierze, jako odpowiedź na krytykę istniejącego szkolnictwa publicznego/państwowego. Miały one stanowić alternatywne środowisko edukacyjne zapewniające dzieciom właściwe warunki kształcenia w pełni dostosowane do ich potrzeb i indywidualnego rozwoju.

Pomimo wyraźnej obecności szkół niepublicznych w życiu edukacyjnym kraju, oraz rosnącego zainteresowania takimi placówkami nadal istnieje niewiele opracowań i badań na ich temat. W głównej mierze skupiają się na instrukcjach dotyczących tworzenia takich placówek, czyli co powinno znaleźć się w statucie takiej placówki oraz jak taką placówkę wpisać do ewidencji szkół.

Ponad to można znaleźć liczne przykłady statutów oraz wykazy list ewidencyjnych z różnych miast polski. Pojawiają się również informacje związane z dotowaniem szkół oraz placówek, które są prowadzone przez inne podmioty niż JST. Brak jest natomiast dokładnych informacji dotyczących jakości kształcenia czy też informacji dotyczących problemów (między innymi wychowawczych) z jakimi borykają się dyrekcje takich placówek.

Pojawiają się raporty/artykuły, które to były tworzone na prośbę władz placówek niepublicznych jak w przypadku Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich „ALA” z Wrocławia.

6.1 Poziom nauczania szkół niepublicznych

Według raportu Najwyższej Izby Kontroli z 2013 roku pt. *Efekty kształcenia w szkołach publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych* szkoły niepubliczne radzą sobie w niektórych kwestiach dużo lepiej niż szkoły publiczne np. w kwestii realizacji zajęć obowiązkowych. Ponadto w przypadku egzaminów państwowych ich uczniowie radzili sobie bez większych problemów.

W przypadku egzaminu szóstoklasisty osiągnięcia uczniów szkół publicznych uzyskane w latach 2010–2012 r. plasują ich na poziomie 7 w dziewięciostopniowej skali, natomiast wyniki uczniów szkół niepublicznych uzyskane na sprawdzianach w latach 2011–2013 umiejscawiają ich na poziomie 9. W gimnazjach publicznych średnie wyniki z egzaminów w latach 2010, 2011 utrzymywały się tym samym poziomie (7), a w gimnazjach niepublicznych średnie wyniki z 2013 r. zarówno z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej uległy poprawie w stosunku do wyników z 2012 r.

W przypadku pozostałych egzaminów takich jak egzamin maturalny w latach 2010–2013 jego zdawalność w Polsce, w ponadgimnazjalnych szkołach publicznych i niepublicznych o uprawnieniach publicznych (liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, liceach uzupełniających, technikach uzupełniających), wynosiła odpowiednio: 81%, 75%, 80% i 81%. W każdym roku, zdawalność tego egzaminu w szkołach publicznych była wyższa niż w szkołach niepublicznych i kształtowała się na poziomie 78%-83%. W szkołach niepublicznych zdawalność ta kształtowała się od 44% do 56%.

Natomiast zdawalność egzaminu potwierdzającego uzyskanie kwalifikacji zawodowych (w: 2-letnich zasadniczych szkołach zawodowych, 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i policealnych szkołach zawodowych) zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych kształtowała się w latach 2010–2013 na poziomie 66%-68%.

6.2 Społeczne postrzeganie szkół niepublicznych

Według raport Centrum badań nad uprzedzeniami opartego na wynikach ogólnopolskiego sondażu uprzedzeń przeprowadzonego przez CBOS w lipcu 2013 placówki niepubliczne traktowane są w sposób zbliżony do placówek publicznych. Szkoły niepubliczne cieszą się

sporym zainteresowaniem wśród rodziców dzieci szukających alternatywnej formy edukacji. Wymagania stawiane przed tymi placówkami są podobne bądź takie same, to samo tyczy się kontroli kuratorskich czy też NIK. Placówki odbiegające swoją strukturą organizacyjną jak w przypadku liceum ALA funkcjonują, jako szkoły „eksperymentalne” z utrudnionym dostępem do między innymi dofinansowania.

7. Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Problemy związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli tkwią w jego organizacji. Brakuje analizy potrzeb w tym zakresie oraz planów doskonalenia zawodowego.

Kwestie finansowe związane z doskonaleniem stanowią istotną barierę w uczestnictwie w formach doskonalenia, zwłaszcza dla nauczycieli z mniejszych miejscowości, oddalonych w znacznym stopniu od ośrodków posiadających odpowiednią ofertę doskonalenia. Organy prowadzące nie planują odpowiednio wydatków na szkolenia.

Kontrola Najwyższej Izby Kontroli z lat szkolnych 2009/2010 i 2010/2011¹⁵⁴ ujawniła, że sieć

SIEĆ PUBLICZNYCH PLACÓWEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI ORAZ LICZBA ZATRUDNIONYCH W NICH NAUCZYCIELI-DORADCÓW METODYCZNYCH BYŁA NIEWYSTARCZAJĄCA. (NIK 2011)

publicznych placówek doskonalenia nauczycieli oraz **liczba zatrudnionych w nich nauczycieli-doradców metodycznych była niewystarczająca**, przez co nie

wszyscy nauczyciele uzyskiwali pomoc metodyczną odpowiednią do bieżących potrzeb. Z kolei oferta szkoleń nie odpowiadała potrzebom rynku. Tym co decyduje o tej ofercie są raczej z zasoby (pracownicy i ich kompetencje), jakimi dysponują placówki zajmujące się doskonaleniem zawodowym nauczycieli (innymi słowy „szkołą jak mogą”).

Przywołana kontrola ujawniła także, że nauczyciele nie mogli liczyć na pomoc ze strony dyrektorów szkół w obszarze doskonalenia zawodowego. Brakowało planów doskonalenia zawodowego nauczycieli, uwzględniających potrzeby szkoły. Tymczasem doskonalenie

¹⁵⁴ Informacja o wynikach kontroli: Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczyciel., NIK 2011

zawodowe nauczycieli powinno być nie tylko procesem zaplanowany, ale także sami nauczyciele powinni być aktywnymi uczestnikami tego planowania na poziomie szkoły. Plany te powinny uwzględniać działania przeciwdziałające wypaleniu zawodowemu.

7.1 Doskonalenie zawodowe nauczycieli a praca szkoły

Jeśli już nauczyciele nabyli jakieś umiejętności, dyrektorzy nie wykorzystywali ich nowych kwalifikacji. Doskonalenie nauczycieli nie przekładało się na doskonalenie pracy całej szkoły.

Według nauczycieli czynnikiem powodującym to, że ich awans zawodowy nie poprawia pracy szkoły jest pozalekcyjny charakter zadań realizowanych przez nauczyciela w trakcie staży. Od pedagogów wymaga się organizacji wielu dodatkowych zajęć, często niezwiązanych z programami dydaktycznymi czy wychowawczymi szkoły, niekoniecznie są one też odpowiedzią na potrzeby i zainteresowania uczniów¹⁵⁵.

Często „*Doskonalenie zawodowe to sztuka dla sztuki, papierologia z konieczności. Zbieramy*

DOSKONALENIE ZAWODOWE WYDAJE SIĘ WIĘC ODERWANE OD RZECZYWISTYCH POTRZEB, A NAWET OD NABYWANIA WIEDZY SENSU STRICTE. (OCENA SYSTEMU AWANSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI 2013)

te papiery, żeby się wykazać przed komisją, a oni i tak mało kiedy zwracają uwagę na jakość podjętych działań. Sztuka musi się liczyć”.

Doskonalenie zawodowe wydaje się więc oderwane od rzeczywistych potrzeb, a nawet od nabywania

wiedzy sensu stricte.

Mniejsza ilość biurokracji i systemowej kontroli pozwala nauczycielom na osiągnięcie lepszych wyników i efektów oraz sprzyja kreatywnemu i innowacyjnemu działaniu w zakresie realizowanych treści.

¹⁵⁵ Na podstawie: A. Wiłkomirska, A. Zielińska, Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne, wyd. WUW Warszawa 2013.

7.2 Awans zawodowy a szkolenia

Osiągnięcie przez nauczyciela wysokiego stopnia awansu zawodowego koreluje ze spadkiem jego aktywności na niwie doskonalenia zawodowego. Długie przerwy między kolejnymi stopniami awansu powodują, że aktywność szkoleniową nauczyciele wzmaga wraz ze zbliżaniem się do kolejnych stopni awansu. Badania pokazują że stopień awansu zawodowego nie jest powiązany z kompetencjami (tak warsztatowymi jak i merytorycznymi) lub z ich brakiem. Co do zasady nie spełnia zatem swojej roli.¹⁵⁶

Wymagania wobec nauczycieli przy kolejnych stopniach awansu mają głównie charakter formalny – oceniane jest spełnienie warunków określonych w prawie, a nie jakość wykonywanej pracy i efekty nauczania – dlatego też część nauczycieli traktuje doskonalenie jako wymóg formalny dla uzyskania kolejnego szczebla awansu i podwyżki. Większość z nich nie łączy procesu awansu ze stawaniem się lepszym nauczycielem, osiąganiem sukcesu zawodowego i satysfakcją zawodową¹⁵⁷.

Według nauczycieli wymagania awansu i codzienną pracę szkoły dzieli stosunkowo duży dystans. Natomiast czynnikiem mającym wpływ na wykorzystanie wymagań awansu do podnoszenia jakości pracy szkoły w wymiarze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym jest zaangażowanie dyrektora w przebieg awansu i dobre relacje między dyrektorem a nauczycielami. Tam, gdzie dyrektor dba o to, aby plany rozwoju nauczycieli bardziej odpowiadały potrzebom szkoły i wspierał ich w realizacji zadań, wymagania awansu lepiej służyły podnoszeniu jakości pracy szkoły.¹⁵⁸

7.3 Wykształcenie nauczycieli

W roku szkolnym 2014/2015 wśród 670 461 nauczycieli najwięcej było osób z wykształceniem wyższym – 653 901 (tj. 97,53%). Wykształcenie na poziomie Kolegium Nauczycielskiego i Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych miało 1 856 nauczycieli

¹⁵⁶ Na podstawie: M. Smak, D. Walczak, Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego, IBE 2015.

¹⁵⁷ Na podstawie: P. Stronkowski, A. Szczurek, M. Leszczyńska, A. Matejczuk, Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki.

¹⁵⁸ Na podstawie: A. Wiłkomirska, A. Zielińska, op cit.

(0,27%), wykształcenie na poziomie studium nauczycielskiego SN, pedagogicznego studium technicznego PST, studium wychowania przedszkolnego SWP – 4 339 uczących (0,65%), a wykształcenie średnie – 3 335 nauczycieli (0,50%). We wrześniu 2014r. przygotowania pedagogicznego nie posiadało 7 622 nauczycieli, tj. 1,14% ogółu uczących.

W analizowanym roku szkolnym różne formy kształcenia ukończyło 19 582 nauczycieli. Najczęściej wybieraną formą kształcenia były studia podyplomowe, w których uczestniczyło 8 986 osób, tj. 45,88% wszystkich kształcących się nauczycieli. Na drugim miejscu znalazły się kursy kwalifikacyjne – 7 296 osób - 37,26% %. Najmniej nauczycieli kształciło się w kolegiach nauczycielskich – 158 osób (0,81%)¹⁵⁹.

Nauczyciele raczej negatywnie oceniają swoje praktyczne kształcenie zawodowe. Wielu przyznaje, że kończąc studia nie było gotowych do pracy w szkole. Jednocześnie podkreślają znaczenie praktyk dla nauki pracy w zawodzie i postulują zwiększenie ich wymiaru. Brakuje im także kompetencji miękkich, takich jak praca w zespole. W opinii starszych stażem nauczycieli należałoby również zwiększyć wymagania wobec kandydatów do zawodu nauczyciela jak również wobec kadry uczącej na uczelniach (więcej praktyków).

Tym niemniej według badania TALIS (2013) polscy nauczyciele są dobrze wykształceni i dobrze teoretycznie przygotowani do swojej pracy. Jednak szczegółowe analizy pokazują braki w wykształceniu nauczycieli. I tak wśród matematyków na każdym z trzech etapów edukacyjnych jest po ok. 20% nauczycieli, którzy nie posiadają podstawowej wiedzy matematycznej koniecznej do wyposażenia ucznia w komplet umiejętności zapisanych w podstawie programowej¹⁶⁰.

Podobnie liczna grupa nauczycieli każdego etapu edukacyjnego ma duże luki w zakresie kompetencji dydaktycznych. Najbardziej typowe to:

- brak umiejętności prowadzenia ucznia do samodzielnego rozwiązania problemu, wyręczanie ucznia w poszukiwaniu rozwiązywania problemu lub narzucanie mu własnego sposobu rozwiązania,

¹⁵⁹ Na podstawie: M Rachubka, Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015.

¹⁶⁰ Na podstawie M. Czajkowska, M. Grochowalska, M. Orzechowska, Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego, IBE 2015

- przywiązywanie zbyt dużej wagi do formalnego zapisu rozwiązania,
- brak umiejętności właściwej oceny nietypowych rozwiązań uczniowskich,
- brak umiejętności przeprowadzania analizy dydaktycznej poszczególnych zadań matematycznych,
- brak umiejętności pracy z uczniem uzdolnionym matematycznie.

Wskazane braki w wiedzy matematycznej i braki w warsztacie korelują ze sobą. Ani jedne ani drugie umiejętności nie zależały za to od stażu pracy, ani stopnia awansu.

7.4 Struktura awansu zawodowego

W strukturze nauczycieli według stopnia awansu widać efekt „odwróconej piramidy” – najwyższy i w założeniu najbardziej prestiżowy stopień awansu dotyczy najszerzej grupy nauczycieli. Struktura nauczycieli według stopni awansu: nauczyciel dyplomowany 50%, nauczyciel mianowany 27%, nauczyciel kontraktowy 17%, stażysta 3%, bez stopnia awansu 2%.

Nauczyciele odczuwają procedurę awansu jako nieprzyjemny obowiązek, skupiają się na trudnościach formalnych i organizacyjnych, nie zaś na aspekcie doskonalenia zawodowego. Pośród zalet systemu awansu wymieniają przede wszystkim aspekty finansowe.

7.5 Potrzeby szkoleniowe nauczycieli

Według kontroli Najwyższej Izby Kontroli z lat szkolnych 2009/2010 i 2010/2011¹⁶¹ znaczna część nauczycieli nie brała udziału w żadnych szkoleniach.

Dla części nauczycieli problemem jest korzystanie z platform elearningowych, co stanowi istotną barierę w ich rozwoju zawodowym

Nauczyciele odczuwają największe potrzeby w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto z zakresu zachowania uczniów i kierowania klasą, indywidualizacji nauczania oraz stosowania nowych technologii i wykorzystywania w

¹⁶¹ Informacja o wynikach kontroli NIK, op cit.

nauczaniu technik komputerowych. Te potrzeby są jednocześnie brakami w ich przygotowaniu i rozwoju zawodowym bądź wynikają z posiadania nieaktualnej wiedzy i kompetencji w tych obszarach¹⁶². Ważne jest także dbanie o aktualizację oferty szkoleniowej szczególnie w obszarach, w których wiedza szybko się starzeje (np. dotyczących nowych technologii).

Według danych w roku szkolnym 2014/2015¹⁶³ różne formy doskonalenia ukończyło łącznie 294 530 nauczycieli (o 185 268 więcej niż rok wcześniej). W długich formach doskonalenia, tzn. studiach podyplomowych i kursach doskonalących, uczestniczyło łącznie 10 109 osób, tj. 3,43% wszystkich doskonalących się. Największą popularnością cieszyły się krótkie formy doskonalenia w wymiarze do 20 godzin. Ukończyło je 254 880 nauczycieli, tj. 86,54% doskonalących się.

Ważną kwestią jest podnoszenie kwalifikacji (głównie merytorycznych) wśród nauczycieli techników i szkół zawodowych w związku ze zmieniającym się rynkiem pracy (nowe technologie i nowe zawody). Tymczasem staże dla nauczycieli zawodu są kwestią problematyczną – brak jest chętnych z uwagi na trudność w godzeniu pracy pedagoga z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych w przedsiębiorstwach. Oprócz staży w przedsiębiorstwach dla nauczycieli, podnoszenie przez nich kwalifikacji w tym obszarze to: specjalistyczne kursy i szkolenia, e-learning, wycieczki przedmiotowe, konferencje.

Ciekawym postulatem w aspekcie organizacji zajęć jest rozdzielania w trakcie szkoleń, nauczycieli z różnych typów szkół, gdyż ich łączenie ogranicza ilość przekazywanych informacji dla poszczególnych grup.

Jako że równoważy się liczba nauczycieli o krótkim, średnim i długim stażu pracy, to treści oferty doskonalenia powinny być umiejętnie różnicowane, a metody i formy szkoleń tak dobierane, aby wyjść na przeciw oczekiwaniom nauczycieli znajdujących się na trzech różnych poziomach rozwoju zawodowego. Należy też wyposażać nauczycieli w aktualną wiedzę psychologiczną (na przykład najnowsze wyniki badań).

¹⁶² Na podstawie badania TALIS 2013

¹⁶³ Na podstawie: M Rachubka, op cit.

Jednak Głównym celem doskonalenia zawodowego powinno być wyzwianie kreatywności nauczycieli. Dzięki temu nauczyciele nie staną się tylko sprawnymi realizatorami wyznaczonych zadań i cudzych pomysłów. Dotyczy to na przykład programów nauczania, które nauczyciele chętniej przyjmują gotowe niż tworzą sami. Zaś wybrane programy analizują bardzo powierzchownie, nie biorąc pod uwagę istotnych ich wartości.¹⁶⁴

7.6 Mentoring

Ciekawym pomysłem wydaje się udział nauczycieli w programach mentorskich zarówno w roli mentorów, jak i osób będących pod opieką mentorów – bez względu na ich doświadczenie zawodowe (np. młody nauczyciel może być mentorem w zakresie zastosowania nowych technologii w nauczaniu).

Mentorzy, opiekunowie stażu powinni być dobierani nie tylko ze względu na posiadaną wiedzę i umiejętność jej przekazywania, ale też na chęć bycia mentorem. Istotna jest zgodność nauczanego przedmiotu przez mentora/opiekuna i przez nauczyciela będącego pod jego opieką. Rola opiekuna stażu/mentora powinna stać się atrakcyjną ścieżką kariery nauczycielskiej.

7.7 Młodzi nauczyciele

Wskazują kilka istotnych warunków niezbędnych dla doskonalenia zawodowego¹⁶⁵:

- Stabilność zatrudnienia (zamiast „walki o przetrwanie”),
- Współfinansowanie i refundacje szkoleń, w wielu przypadkach za drogie na nauczycielską kieszeń,
- Wdrażanie nabywanej wiedzy uzależnione od większej ilości godzin (by nie trzeba było gonić za realizacją programu),
- Możliwość specjalizacji (vs wymuszona elastyczność i zaliczanie różnych szkoleń).

¹⁶⁴ Na podstawie: Raport z badania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim Wspieranie jakości pracy gimnazjum.

¹⁶⁵ Na podstawie: D. Walczak, Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego, 2012

- Problem kolekcjonowanie szkoleń w pogoni za awansem (zamiast przemyślanej ścieżki rozwoju).
- Ograniczenia instytucjonalne przy rozpoczynaniu stażu (minimalna ilość godzin przed przystąpieniem do stażu trudno do osiągnięcia nie z winy nauczyciela, niemożność stażowania podczas pracy na zastępstwie, brak możliwości kontynuowania stażu po niezawinionej przerwie, konieczność zaczynania od sera).
- Postulat zmiany formy egzaminu (jako niezyciowej, nieweryfikującej prawdziwie istotnych wiedzy i umiejętności): zamiast „ceremonialnego”, „sztucznego” egzaminu, egzekwującego wyuczone informacje, nauczyciel mógłby opowiadać komisji o realnej pracy, swoich osiągnięciach, dodatkowo przeprowadzając bez przygotowania lekcje pokazowe we wskazanych, nieznanym sobie placówkach.

7.8 Demotywuujące przywileje

Uregulowania prawne, nakładające na nauczycieli obowiązek doskonalenia zawodowego jednocześnie zwalniające z tego obowiązku nauczycieli zatrudnionych przed 2004r faktycznie demotywuują – zrównują bowiem nauczycieli zaangażowanych, którzy dużo robią, żeby osiągnąć stopień awansu z tymi, którzy po prostu wcześniej zaczęli pracować i nic nie muszą robić¹⁶⁶.

Byli nauczyciele¹⁶⁷ sprzeciwiają się przywilejom wynikającym z karty nauczyciela jako niesprzyjającym podwyższaniu jakości pracy. Twierdzili, że chronią one słabych pracowników. Obowiązujące systemy: awansu, oceny i zatrudniania nauczycieli nie motywują do ciągłego podnoszenia kompetencji zawodowych. Pojawia się postulat, żeby szkoły były prowadzone jak prywatne przedsiębiorstwa – taki styl wpłynąłby na konkurencyjność.

8. Nadzór Pedagogiczny

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ M. Smak, D. Walczak, op cit.

Słabość nadzoru pedagogicznego po zmianie jego koncepcji w 2009 r. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324 z późn. zm.) wprowadziło nową koncepcję jego sprawowania. Jednym z jego istotnych elementów stała się ewaluacja zewnętrzna rozumiana jako badanie oraz nakreślenie formalnych ram prowadzenia owego nadzoru.

Jednak według raportu Najwyższej Izby Kontroli z 14 września 2012r.¹⁶⁸ ani dyrektorzy szkół, ani kuratorzy oświaty nie radzili sobie dostatecznie ze sprawowaniem nadzoru.

Z opóźnieniem przygotowano zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego według nowych zasad. Szkolenie pracowników kuratoriów w zakresie ewaluacji zewnętrznej rozpoczęto ponad pół roku później¹⁶⁹. Ewaluacją zewnętrzną objęto niewielką liczbę szkół i placówek zaś raporty z Ewaluacji, tam gdzie je przeprowadzono były zbyt ogólne i nie realizowały celów określonych w nowych zasadach nadzoru pedagogicznego¹⁷⁰.

8.1 Bolączki Ewaluacji na podstawie raportów z platformy System Ewaluacji Oświaty

Wnioski z raportów mają często zbyt ogólny charakter. Brakuje analiz przyczynowo skutkowych oraz opisów konkretnych działań podejmowanych w szkołach w aspekcie ewaluowanych obszarów. Autorzy raportów nie określają stopnia spełniania przez szkoły poszczególnych wymagań. Nie podają skali odniesienia dla identyfikowanych działań. Uciekają w metajęzyk, który jest fasadą, za którą nie skrywa się żadna konkretna wiedza.

Wymagania państwa wobec szkół określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2015r., poz 1214) oraz w publikacjach Ministerstwa Edukacji Narodowej.

¹⁶⁸ Raport Najwyższej Izby Kontroli: Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych (nr P/11/071) Warszawa, 14 września 2012r

¹⁶⁹ Ibidem s. 14-17.

¹⁷⁰ Ibidem s. 19-29.

Podobną wadą dotknięte są wymagania wobec placówek edukacyjnych, opisane w publikacji Ministerstwa Edukacji Narodowej pt. „Wachlarz wymagań. Jaka jest Twoja placówka?” w związku z Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r.

8.2 Postulowane ujęcie wymagań wobec szkoły.

Podstawowym postulatem jest tu wymóg konkretyzacji i operacjonalizacji. Przykładowo w określeniu wymagania „Aktywność uczniów” brakuje doprecyzowania że podstawowym obszarem tej aktywności powinien być proces uczenia się.

Wymagania wobec szkół muszą być dynamiczne. Istotne jest, by na tyle precyzyjnie opracować wskaźniki uczenia się uczniów, nauczania i tworzenie warunków do niego, aby możliwe było równie precyzyjne określanie stopnia spełnienia wymagań.

Wymaganie Aktywność uczniów na podstawie wybranych ewaluacji zewnętrznych ¹⁷¹.

- W zajęcia szkolne bardziej zaangażowani są uczniowie szkół podstawowych niż ich starsi koleżanki i koledzy.
- Szkoły akceptują uczniowską inicjatywę o ile ta nie wykracza poza utarte schematy.
- Istotnym deficytem jest brak aktywność uczniów, w związku z przetwarzaniem materiału co jest niezbędne do skutecznego zdobywania wiedzy.

Wnioski z ewaluacji zewnętrznych w szkołach w poszczególnych obszarach wymagań państwa wobec szkół i placówek:

1. Wymaganie: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się¹⁷²

- Procesy edukacyjne są – na ogół – zorganizowane zgodnie z opisem w wymaganiu.
- Uczniowie najczęściej wykonują zadania samodzielnie, rzadziej zespołowo.
- Rzadko otrzymują zadania, do których podchodzą problemowo, czy mogą się odwoływać do własnych doświadczeń, lub wiedzy z innych zajęć.

¹⁷¹ Na podstawie ewaluacji zewnętrznej: Jakość edukacji - Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzone w latach 2012-2013.

¹⁷² Na podstawie: Agnieszka Borek, Beata Domerecka, Iwona Konieczny, Procesy nieuświadomionego uczenia się bez zaciekawienia [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

- Rzadkością jest refleksja nad własną nauką w tym wspomagana przez nauczycieli.
- Monitorowanie procesu uczenia się utożsamiane jest z monitoringiem wyników uczniów.
- Należy wzmacniać autorefleksję uczniów o własnym uczeniu się.
- Uczeń w procesie uczenia się winien być podmiotem, nie przedmiotem oddziaływania.
- Należy stawiać na aktywizacyjne metody uczenia się.
- Należy pracować nad świadomością nauczycieli ich własnego warsztatu pracy.

2. Wymaganie: Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej¹⁷³

- Nieumiejętność formułowania wniosków z ewaluacji zewnętrznej oraz brak refleksji nad tym, co jest kryterium sukcesu, powodują, że w około 1/3 szkół nie znaleziono dowodów na wzrost efektów kształcenia związany z realizacją owych wniosków. Mowa jest zatem o poprawie bez określenia jej mechanizmu.
- Należy rozważyć, co w procesie edukacyjnym jest istotne dla osiągnięć uczniów.

3. Wymaganie: Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej¹⁷⁴

- Podstawa programowa jest monitorowana głównie przez: obserwację zajęć (40%), składanie przez nauczycieli sprawozdań i deklaracji o stopniu realizacji przezeń podstawy programowej (40%), kontrolę dokumentacji (35%), analizę wybranych programów nauczania (35%).
- Aż 60% dyrektorów za monitoring realizacji podstawy programowej uważa monitorowanie liczby zrealizowanych godzin z poszczególnych przedmiotów, co jest raczej monitorowaniem ramowych planów nauczania.
- Wiele szkół realizuje nowatorskie działania edukacyjne, które wpływają na rozwój uczniów i nabywanie przez nich dodatkowych wiadomości i umiejętności.

¹⁷³ Na podstawie: Andrzej Janczyk, Uczniowie Nabywają Wiadomości I Umiejętności [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁷⁴ Na podstawie: Bożena Jolanta Lenkiewicz-Broda, Podstawa programowa – drogowskazem do tworzenia oferty edukacyjnej szkoły [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

- Uczniowie i rodzice wysoko oceniają działania szkół mające na celu rozwijanie ich zainteresowań i aspiracji. Najwyżej oceniają je uczniowie i rodzice uczniów szkół podstawowych.

4. Wymaganie: Uczniowie są aktywni¹⁷⁵

- Im starsi uczniowie tym mniejsze jest ich zaangażowanie.
- Nauczyciele premiąją aktywność uczniów. Jednak na wyższych poziomach edukacji powinni uwzględniać różne style uczenia się uczniów, różnicować metody nauczania, dawać uczniom możliwość brania odpowiedzialności za proces uczenia się.
- Postuluje się w miarę możliwości dopuszczać uczniów do współdecydowania i życia funkcjonowaniu szkoły.

5. Wymaganie: Kształtowanie postaw i respektowanie norm społecznych¹⁷⁶

- Najwięcej trudności stwarza szkołom spełnianie kryterium „Uczniowie biorą udział w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole”.
- Bezpośrednia agresja słowna i przemoc fizyczna na ciele istotnie częściej zdarzają się w mieście niż na wsi.
- W przypadku agresji werbalnej zacierają się różnice genderowe.
- Wszystkie formy przemocy pozasłownej i fizycznej w większym stopniu dotyczą chłopców.
- Bycie ofiarą jednej formy agresji uprawdopodobnia stanie się ofiarą kolejnych jej form.

6. Wymaganie: Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych¹⁷⁷

- Pomimo wysokiego poziomu spełniania wymagania jedna czwarta uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w odniesieniu do własnych wyników w nauce stwierdza: „Czuję niezadowolenie, że nie mogłem/am zrobić więcej”.

¹⁷⁵ Na podstawie: Magdalena Tędziągolska, Iwona Konieczny, Analiza wymagania „uczniowie są aktywni” na podstawie wybranych danych z ewaluacji zewnętrznej [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014

¹⁷⁶ Na podstawie: Jakub Kołodziejczyk, Bartłomiej Walczak, Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013 [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁷⁷ Na podstawie: Tomasz Kasprzak, Wyrównywanie szans edukacyjnych w szkołach w roku szkolnym 2012/2013 – analiza spełniania wymagania w świetle danych z ewaluacji zewnętrznej [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014

- Im wyższy etap edukacyjny, tym bardziej uczniowie mają poczucie, że nauczyciele w mniejszym stopniu wierzą w ich możliwości.

7. Wymaganie: Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli¹⁷⁸

- Coraz więcej nauczycieli ma poczucie coraz mniejszego wpływu na sprawy szkoły. To rzutuje z kolei na atmosferę współdziałania nauczycieli w szkołach.

8. Wymaganie: Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów oraz Promowana jest wartość edukacji¹⁷⁹

- Część szkół nie radzi sobie z przygotowaniem uczniów do dalszej edukacji oraz nie promuje wartości „edukacji przez całe życie” w lokalnej społeczności.
- Należy zatem rozważyć, czy powszechna potrzeba korepetycji i zajęć dodatkowych wynika z niedostatku wiedzy, czy może z przekonania o tym, że te są niezbędne w edukacyjnej karierze.
- Z kolei nauczyciele są natomiast pewni dobrej organizacji pracy w szkole, w tym przekazywania wiedzy.
- Oznacza to, że szwankuje komunikacja nauczycieli z rodzicami.

9. Wymaganie: Rodzice są partnerami szkoły¹⁸⁰

- 1/3 rodziców nie widzi możliwości wyrażenia opinii o szkole. Rekomenduje się stworzenie nowych i udoskonalenie obecnych platform wymiany informacji szkoły z rodzicami.
- Dominującą formą komunikacji rodziców i nauczycieli są zebrania. Należy zachęcać rodziców do indywidualnych spotkań.
- ¼ Rodziców ma poczucie że przy planowaniu działań szkoły ich głos jest niesłyszalny. Tym czasem niemal 100 % dyrektorów jest przeciwnego zdania.

¹⁷⁸ Na podstawie: Natalia Ciak, Analiza spełniania wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach” na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2012/2013 [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁷⁹ Na podstawie: Marcin Jewdokimow, Analiza wymagań „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji” [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸⁰ Na podstawie: Marta Byrska, Rodzice są partnerami szkoły [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

- Rodzice nie doceniają roli wychowawców w procesie wsparcia wychowawczego. Co więcej nie wiedzą jakie formy wsparcia wychowawczego szkoła może im zaoferować.
- Ponad 1/3 rodziców nie uczestniczy w życiu szkoły.

10. Wymaganie: Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju¹⁸¹

- Szkoły dobrze współpracują z innymi lokalnymi podmiotami. Często jednak jest to współpraca powierzchowna i okazjonalna.
- Szkoły mają niską zdolność wchodzenia w kooperację. Należy te zdolności rozwijać.
- Ta współpraca powinna być bardziej świadomie powiązana się z procesami edukacyjnymi.

11. Wymaganie: Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych¹⁸²

- W szkołach dominuje analiza ilościowa.
- Obecna jest tendencja do porównań z tłem, z pominięciem porównań z własnymi wynikami.
- Niektóre szkoły mają problem z prowadzeniem analizy jakościowej.
- Szkoły w większości (76%) nie podejmują prób określenia skali uzyskanego efektu w wyniku wdrażania wniosków z ewaluacji zewnętrznej.

12. Wymaganie: Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny¹⁸³

- Ewaluacja wewnętrzna, to powszechne zjawisko. Nauczyciele deklarują duże zaangażowanie w ten proces (zwykle w ramach zespołów).
- Nauczyciele i dyrektorzy mają poczucie przekładania się tej ewaluacji na pracę szkoły.

¹⁸¹ Na podstawie Roman Dorczak, Analiza wyników ewaluacji dla wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸² Na podstawie Barbara Milecka, Jak analizuje się wyniki egzaminów zewnętrznych w polskich szkołach. Raport z wyników ewaluacji zewnętrznej [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸³ Na podstawie Ewa Bielecka, Iwona Tanewska, Analiza wymagania „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

13. Wymaganie: Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” i „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego¹⁸⁴

- Przedszkola analizują osiągnięcia dzieci, co przekłada się na planowanie dalszej pracy nauczycieli oraz zmiany w działaniach przedszkola.
- Nauczyciele przedszkoli angażują się w tworzenie autorskich programów, starają się różnicować metody pracy z dziećmi oraz uatrakcyjnić realizowanie podstawy programowej.
- Podczas analizowania osiągnięć dzieci nauczyciele w większym stopniu korzystają z własnych obserwacji i analiz, a w mniejszym konsultują się ze specjalistami i rodzicami dzieci.

14. Wymaganie: Dzieci są aktywne¹⁸⁵

- Przedszkola dobrze wywiązują się z zadania aktywizowania dzieci. Dzieci są aktywne, bo samodzielnie wykonują zadania oraz wybierają zabawy, w które chcą się bawić na zajęciach.
- Stawianie w sytuacji wyboru wzmacnia samodzielność i zwiększa zaangażowanie w zajęcia.
- Dzieci są aktywne również dlatego, że chętnie uczestniczą w zajęciach w przedszkolu, szczególnie w zajęciach z oferty podstawowej.
- Im dzieci starsze tym chętniej uczestniczą w zajęciach w przedszkolu.

15. Wymaganie: Respektowane są normy¹⁸⁶

- W przedszkolach stosowane są bardzo różnorodne sposoby wzmacniania zachowań pozytywnych oraz radzenia sobie z negatywnymi zachowaniami dzieci.
- Kontakty z rodzicami są w małym stopniu wykorzystywane w kształtowaniu pozytywnych zachowań (odwrotnie negatywnych).

16. Wymaganie: Wyrównywanie szans edukacyjnych w przedszkolach¹⁸⁷

¹⁸⁴ Na podstawie Norbert Sosik, Analiza spełniania wymagań „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” i „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” w przedszkolach [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸⁵ Na podstawie: Monika Oszmaniec, Dzieci są aktywne [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸⁶ Na podstawie Anna Walczak, Analiza wymagania „Respektowane są normy społeczne” w odniesieniu do przedszkoli [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸⁷ Na podstawie Dam Van Anh, Wyrównywanie szans edukacyjnych w przedszkolach. W roku szkolnym 2012/2013 – analiza spełniania wymagania w świetle danych z ewaluacji zewnętrznej rekomendacje [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji

- Diagnozowanie potrzeb i możliwości dzieci należy do stałych zadań przedszkoli.
- Najczęstsze potrzeby, to specjalistyczna opieka logopedyczna i diagnoza w tym zakresie.
- Nie wszystkie przedszkola oferują zajęcia prowadzone przez wykwalifikowanych logopedów.

9. Analiza badań opinii społecznej

9.1 Wpływ rodziców na szkołę

Polacy w dużym stopniu są przekonani, że rodzice mają zbyt mały wpływ na szkołę¹⁸⁸. Rodzice dzieci w wieku szkolnym oczekują jeszcze większego wpływu na szkołę. Im starsze dzieci, tym oczekiwanie to pogłębia się. Tym niemniej współpracę szkół z rodzicami jest dobrze oceniana¹⁸⁹

9.2 Aktualizacja programów nauczania

Polacy wskazują na potrzebę aktualizacji programów nauczania. Ponad połowa badanych (53%) uważa, że programy nauczania powinny być korygowane na bieżąco, jedna piąta (22%) opowiada się za aktualizacją programową nie rzadziej niż co pięć lat¹⁹⁰

9.3 Poziom nauczania

Większość badanych uważa, że polskie szkoły zapewniają uczniom wysoki poziom wiedzy. Podobnie jest z oceną szkoły pod względem rozwijania zainteresowań wśród uczniów oraz dbania o ich rozwój fizyczny. Nieco słabiej, choć nadal pozytywnie oceniane są szkoły pod względem uczenia samodzielного myślenia i pracy zespołowej. Natomiast jesteśmy

zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹⁸⁸ Na podstawie: Komunikat z badań CBOS „Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji” BS/178/2008.

¹⁸⁹ Na podstawie: Komunikat z badań CBOS „Polska szkoła AD 2014” NR 93/2014.

¹⁹⁰ Na podstawie: Komunikat z badań CBOS „Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji” BS/178/2008.

sceptyczni co do tego, czy szkołą przygotowuje uczniów do udziału w życiu społecznym, tak na poziomie lokalnym jak i ogólnokrajowym oraz ogólnie do radzenia sobie w życiu.¹⁹¹

Polacy generalnie ufają szkole również w aspekcie tego, czy szkoła pomaga rozwijać talenty uzdolnionych dzieci (im wyższe wykształcenie, tym bardziej doceniają szkołę pod tym względem).

Mimo tych dobrych opinii Polacy częściej sądzą, że poziom nauczania obniża się, niż poprawia. Im badani lepiej wykształceni, tym więcej jest głosów krytycznych wobec zmian poziomu nauczania. Podobnie kształtuje się zależność w kontekście wielkości miejsca zamieszkania¹⁹².

9.4 Nauczanie WF-u

Niestety szkoły wciąż cierpią niedostatki infrastrukturalne w tym obszarze. Co piąty nauczyciel badany przez IBE w 2015 r.¹⁹³ wskazał, iż w szkole w której uczy, do zajęć WF-u wykorzystywane są takie miejsca jak: hol, korytarz lub sala lekcyjna dostosowana do zajęć

NIESTETY NADAL ISTNIEJĄ SZKOŁY, W KTÓRYCH NIE MA MIEJSCA PRZYSTOSOWANEGO DO PRZEBIERANIA SIĘ (WYCHOWANIE FIZYCZNE W OPINIACH DYREKTORÓW I NAUCZYCIELI 2015)

WF, lodowisko, mała sala gimnastyczna do ćwiczeń korekcyjnych, orlik, park, plac zabaw, stoły do tenisa stołowego. O ile 97% nauczycieli potwierdza, że uczniowie przebiegają się w

strój sportowy przed zajęciami, o tyle niestety nadal istnieją szkoły, w których nie ma miejsca przystosowanego do przebiegania się. Połowa nauczycieli uważa, że niedostatki infrastruktury rodzą problemy w realizacji podstawy programowej.

¹⁹¹ Na podstawie: Komunikat z badań CBOS „Polska szkoła AD 2014” NR 93/2014.

¹⁹² Na podstawie: Ocena poziomu nauczania polskich szkół oraz kształcenia wybranych kompetencji (K.051/12), sierpień 2012 r.

¹⁹³ Na podstawie: Wychowanie fizyczne w opiniach dyrektorów i nauczycieli. Organizacja kształcenia, podstawa programowa i ocenianie uczniów w szkołach podstawowych, Warszawa, październik 2015 r.

Inny znany problem w tym obszarze, to nadużywanie zwolnień lekarskich przez uczniów. Większość nauczycieli przyznaje, że niechęć uczniów do WF-u bierze się ze sposobu prowadzenia lekcji.

9.5 Nauczanie matematyki

Edukacja wczesnoszkolna

Jak wynika z analizy przeprowadzonej przez Instytut Badań Edukacyjnych znacząca grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ma braki w elementarnej wiedzy matematycznej. Chociaż dość dobrze radzą sobie z typowymi, prostymi zadaniami, to stają się bezradni w sytuacji, gdy zadanie ma nietypową formę lub wymagają łączenia różnych elementów wiedzy. Niska rozwiązywalność zadań wymagających przeprowadzania pewnych rozumowań matematycznych lub uzasadniania wskazuje, że duża część nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie jest w pełni przygotowana do rozwiązywania zadań związanych z tworzeniem strategii lub rozumowaniem i potrzebuje wsparcia w tym zakresie. Nauczyciele ci działają schematycznie i łatwo skupiają się tylko na jednym rozwiązaniu.

Znacząca część nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga zatem wsparcia w zakresie wiedzy matematycznej i metodyki nauczania tego przedmiotu. Jako, że przytłaczająca większość deklaruje aktywność doszkalającą w tym obszarze, należy zadać pytanie o jakość tej aktywności. Co ciekawe sami zainteresowani w umiarkowanym stopniu deklarują potrzebę wsparcia w zakresie pogłębiania wiedzy z zakresu matematyki i dydaktyki matematyki

Deklarują za to potrzebę wsparcia w pracy z uczniem o niskich umiejętnościach matematycznych, jak i uzdolnionym matematycznie. Nie czują się także dobrze przygotowani w pracy z uczniami którzy zaczęli naukę w wieku 6 lat.

Choć nauczyciele najczęściej mogą korzystać z różnych pomocy dydaktycznych, to często są to pomoce wykonane przez nich samych, lub przedmioty codziennego użytku. W wyposażeniu pracowni brakuje klocków wspomagających edukację matematyczną, geoplanów oraz bardzo często środków multimedialnych, komputerów, dostępu do sieci, czy tablic interaktywnych.

Należy zaznaczyć, że niektórzy nauczyciele uważają, że środki multimedialne nie są konieczne w nauczaniu wczesnoszkolnym; co więcej ich zdaniem brak tego typu środków powoduje, że uczniowie dowiadują się jak można się bawić i uczyć bez komputera, z którym dzieci i tak mają stały kontakt poza szkołą.

Około 40% nauczycieli nie jest zadowolonych z wyposażenia pracowni w pomoce dydaktyczne. Odsetek ten byłby jednak większy, gdyby uwzględnić tych nauczycieli, którzy poprzez własne działania (samodzielne wykonanie pomocy dydaktycznych, używanie prywatnego sprzętu, itp.) doprowadzili do satysfakcjonującego ich wyposażenia pracowni.

Nauczanie w klasach IV-VI

Umiejętności nauczycieli klas IV-VI stoją na wyższym poziomie. Jednak wiedza matematyczna pewnej grupy nauczycieli jest powierzchowna. Nauczyciele matematyki klas IV-VI orientują się dość dobrze w zagadnieniach, z którymi mają styczność na co dzień, ale mają trudności z zadaniami nietypowymi lub występującymi na wyższych etapach edukacyjnych.

Potrzebują wsparcia w zakresie metodyki nauczania tego przedmiotu, a zwłaszcza oceny nietypowych uczniowskich rozwiązań zadań, przekazywania uczniowi informacji zwrotnej i kierowania pracą ucznia. Niektórzy z nich nie potrafili ukierunkować ucznia, podając wskazówki całkowicie nieprzydatne dla rozwiązania danego zadania lub przedstawiali gotowe pełne rozwiązanie zadania. Innym problemem jest to, że mają tendencję do wyręczania ucznia, podawania mu informacji w gotowej postaci, zamiast tworzenia sytuacji mobilizującej do działania, odkrywania i poszukiwania.

Jest tak, choć 90% badanych brało udział w różnych formach doształcania z zakresu matematyki lub metodyki tego przedmiotu.

Znaczna grupa matematyków z klas IV-VI szkół podstawowych jest świadoma niedoborów w swojej merytorycznej oraz metodycznej wiedzy matematycznej i odczuwa potrzebę jej pogłębienia.

Nauczycieli ci potrzebują również wsparcia w zakresie oceniania pracy ucznia oraz dostarczania mu informacji zwrotnej. Jeszcze istotniejsze jest wsparcie ich w zakresie

zarówno pracy z uczniami uzdolnionymi matematycznie, jak i pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się matematyki.

45% nauczycieli matematyki w klasach IV-VI nie jest zadowolona z wyposażenia sal dydaktycznych w pomoce potrzebne do nauczania.

Gimnazjum

Nauczyciele uczący w gimnazjach dość dobrze orientują się w zagadnieniach, z którymi mają styczność w codziennej pracy. Mają natomiast trudności z rozwiązaniem zadań nietypowych lub konkursowych. Niecałe 10% nauczycieli wykazuje braki w zakresie elementarnej wiedzy matematycznej.

Mimo wszystko nie posługują się oni matematyką na tyle swobodnie, by mogli właściwie reagować na nietypowe rozwiązania uczniów i na niektóre rodzaje błędów przez nich popełnianych. Widać też u nauczycieli pewną niecierpliwość w ocenie błędnych rozwiązań uczniowskich – dążą oni przede wszystkim do poprawienia błędu, a nie do nauczania uczniów unikania tych błędów w przyszłości.

Ponad 90% nauczycieli gimnazjów bierze udział w różnych formach doskonalenia z zakresu matematyki lub metodyki edukacji matematycznej. Tym niemniej 60% spośród badanych nauczycieli z gimnazjów zadeklarowało potrzebę poszerzenia wiedzy merytorycznej w zakresie matematyki, a około 70% z zakresu dydaktyki matematyki.

Ponadto ponad 60% z nich zgłosiło również potrzebę wsparcia w obszarze oceniania, a ponad połowa w obszarze dostarczania uczniowi informacji zwrotnej. Blisko 80% nauczycieli gimnazjum odczuwało potrzebę szkoleń dotyczących rozwijania zainteresowań matematycznych uczniów, pracy z uczniami uzdolnionymi i przygotowywania ich do konkursów przedmiotowych. Jednocześnie 70% zadeklarowało duże potrzeby w zakresie doskonalenia warsztatu pracy z uczniami mającymi trudności w nauce matematyki.

Nauczyciele na poziomie gimnazjum byli bardziej zadowoleni z wyposażenia klas, niż nauczyciele w szkołach podstawowych. Większość nauczycieli (około 95%) posiada na wyposażeniu pracowni modele brył. Ponad 80% ma w niej zbiory zadań, podręczniki do matematyki i pomoce dydaktyczne wykonane przez siebie i przez uczniów. Około 64% posiada w klasie komputer. Jednocześnie ponad 60% nie ma w pracowni dostępu do

Internetu, tyle samo nie ma tablicy interaktywnej w swojej sali. Około 44% nauczycieli nie posiada również w swojej pracowni rzutnika. Jednak niektórzy nauczyciele są zadowoleni z wyposażenia swojej pracowni pomimo braku w niej środków nowych technologii. Deklarowali wręcz niechęć do stosowania tego typu środków dydaktycznych. Uważali, że wystarczy kreda i tablica, aby skutecznie nauczyć matematyki.¹⁹⁴

55% ankietowanych pedagogów uważa, że największy problem w uczeniu matematyki to zbyt mała ilość czasu na utrwalenie zdobytych umiejętności matematycznych.¹⁹⁵

9.6 Szkoła a problemy społeczne

Mimo pewnej dozy sceptycyzmu Polacy dość dobrze oceniają szkołę pod względem tego, na ile chroni ona uczniów przed patologiami. Gorzej oceniamy szkołę jako instytucję, która wyrównuje szanse edukacyjne uczniów z różnych środowisk.

34% badanych ocenia polską szkołę negatywnie w zakresie zapewnienia uczniom

**34% BADANYCH OCENIA POLSKĄ SZKOŁĘ
NEGATYWNIE W ZAKRESIE ZAPEWNIENIA
UCZNIOM BEZPIECZEŃSTWA. (CBOS 2014)**

bezpieczeństwa, ochrony przed narkomanią i przemocą, a 38% badanych ocenia polską szkołę negatywnie w zakresie zapewnienia równego startu życiowego młodzieży z

różnych środowisk społecznych¹⁹⁶

9.7 Praca nauczycieli

Polacy uważają, że nauczyciele mało pracują. W powszechnej opinii cieszą się długimi urlopami oraz krótkim tygodniem pracy. Z drugiej strony ich praca postrzegana jest jako

¹⁹⁴ Na podstawie: Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego (BPN), czerwiec 2016 r., IBE

¹⁹⁵ Na podstawie: Raport problemów matematycznych w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Nowa Era.

¹⁹⁶ Na podstawie: Komunikat z badań CBOS „Polska szkoła AD 2014” NR 93/2014.

trudna, stresująca i odpowiedzialna. Badani twierdzą także, że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i chętnie je podnoszą.¹⁹⁷

9.8 Cyfryzacja szkół

Mimo dostępności wielu narzędzi technologicznych w szkołach, nie wszyscy nauczyciele z nich korzystają. I tak, choć nauczyciele deklarują, że w ponad 88% szkół, w których pracują dostępne są rzutniki multimedialne, a w 72% laptopy, korzysta z nich odpowiednio jedynie 68% i 62% z nich. Szkoły są dość zróżnicowane pod względem posiadania tego rodzaju wyposażenia.

Co do wykorzystania nowoczesnych narzędzi prawie 40% nauczycieli deklaruje, że robi to często, a 37% przynajmniej od czasu do czasu. Jednak mało który przyznał, że korzysta z nich na każdej lekcji. Nie robią tego nawet badani nauczyciele informatyki (co więcej ich odsetek jest mniejszy niż średnia dla wszystkich badanych).

Narzędzia, z jakich korzystają nauczyciele w pracy z uczniami to: rzutnik (najczęściej), komputer stacjonarny, laptop, materiały wideo, tablica interaktywna, gra komputerowa, platforma e-learningowa, e-booki, telefony komórkowe, tablety (najrzadziej).

Niestety bywa też tak, iż pomimo, że w szkole znajduje się sprzęt, taki jak komputery stacjonarne, laptopy i tablice interaktywne, to brakuje do niego odpowiedniego oprogramowania, z którego mogliby korzystać nauczyciele wszystkich przedmiotów. Nie zawsze też jest go wystarczająco dużo (np. rzutniki, czy tablice interaktywne nie są we wszystkich klasach, komputery znajdują się tylko w pracowni informatycznej, etc.),¹⁹⁸ a Internet choć dostępny, nie jest w opiniach nauczycieli wystarczająco szybki by korzystać z zasobów sieci.

Oprócz braku sprzętu częstą barierą dla wykorzystywania w dydaktyce nowych technologii jest brak na lekcji czasu na ich szersze wykorzystanie. Wreszcie prawie 17% badanych przyznaje, że barierą jest brak dostatecznych umiejętności w zakresie wykorzystania nowych

¹⁹⁷ Na podstawie: Komunikat z badań CBOS „Wizerunek nauczycieli” BS/173/2012.

¹⁹⁸ Na podstawie: Cyfryzacja szkół, Wydawnictwo Klett we współpracy z naukowcami z UŁ.

technologii na zajęciach, a 16% że brak wiedzy o nowoczesnych narzędziach dydaktycznych.¹⁹⁹

Nauczyciele jednoznacznie źle oceniają wyposażenie szkół w sprzęt, który umożliwiłby korzystanie z e-podręczników. Jednak mimo że nauczyciele chcą korzystać z e-podręczników a ponadto traktują je jako wybawienie dla kręgosłupów uczniów (45% z nich zalecałoby uczniom pozostawianie książek w domu lub w szkole, a korzystanie z e-podręcznika odpowiednio, jedynie w trakcie lekcji lub nauki w domu), to nie zamierzają rezygnować z tradycyjnych podręczników (e-podręczniki, chcą wykorzystywać jako uzupełnienie).

9.9 Korepetycje

Aż 71% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym przyznało, że chętnie uczęszcza na korepetycje. Najbardziej popularnymi przedmiotami edukacji pozaszkolnej są matematyka i język angielski. Na decyzję 44% rodziców o wystaniu dziecka na korepetycje wpływa zbyt szybkie tempo nauki na lekcji. Niespełna 30% deklaruje, że powodem jest potrzeba lepszego przygotowania do egzaminów i poprawienia ocen na koniec roku szkolnego, 26%, że chęć poszerzania wiedzy zdobytej na lekcji.

Potrzebę uczęszczania na dodatkowe zajęcia najczęściej sygnalizuje rodzic. Tym niemniej coraz częściej są to też uczniowie. Najrzadziej są to nauczyciele. Jedynie 3% pedagogów zgłasza rodzicom potrzebę uzupełnienia braków dziecka w nauce, a niespełna 1% zauważa wyjątkowe umiejętności ucznia.²⁰⁰

9.10 Postrzeganie szkół niepublicznych

Polacy wyżej oceniają szkoły niepubliczne, niż publiczne. Według nich zapewniają one większe bezpieczeństwo, wyższy poziom nauczania, lepszy rozwój zdolności i zainteresowań

¹⁹⁹ Na podstawie: Think Global sp. z o.o. Partner badania: iSource S.A , Technologie informacyjno-komunikacyjne w praktyce szkolnej.

²⁰⁰ Na podstawie: Czy korepetycje są potrzebne?, Firma Librus

oraz lepiej traktują uczniów. Mimo to większość uważa, że lepiej jest posłać dziecko do szkoły publicznej.²⁰¹

²⁰¹ Jak Polacy postrzegają szkoły publiczne i niepubliczne: preferencje dotyczące szkolnictwa w Polsce, Sondaż skonstruowany przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami.

