

Grzegorz Mazurkiewicz
Bogna Halska-Pionka
Jakub Kołodziejczyk
Joanna Kołodziejczyk
Joanna Kotlarz
Joanna Trzópek-Paszkiewicz
Roksana Ulatowska

EDUKACJA W CZASACH NIEPEWNOŚCI

POLITYKA EDUKACYJNA
JAKO ODPOWIEDŹ



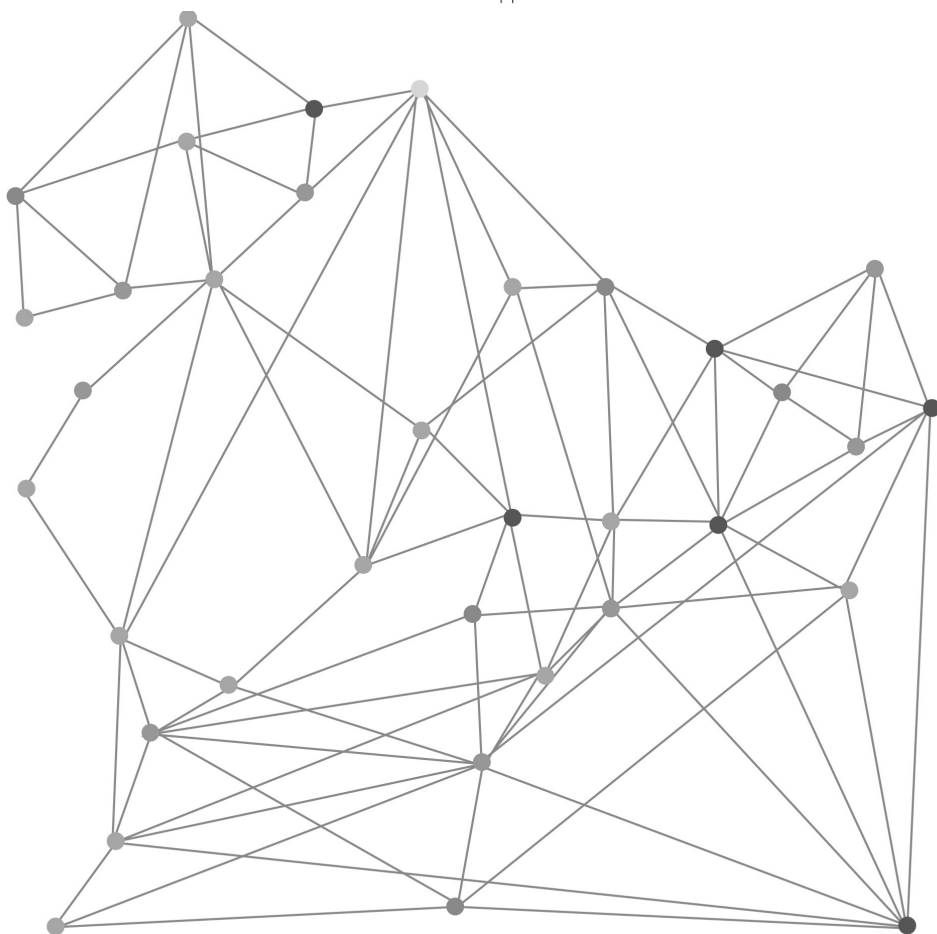
EDUKACJA W CZASACH NIEPEWNOŚCI

**POLITYKA EDUKACYJNA
JAKO ODPOWIEDŹ**

**Grzegorz Mazurkiewicz
Bogna Halska-Pionka
Jakub Kołodziejczyk
Joanna Kołodziejczyk
Joanna Kotlarz
Joanna Trzópek-Paszkiewicz
Roksana Ulatowska**

EDUKACJA W CZASACH NIEPEWNOŚCI

**POLITYKA EDUKACYJNA
JAKO ODPOWIEDŹ**



**WYDAWNICTWO
KSIĘGARNIA
AKADEMICKA**

Kraków 2025

Grzegorz Mazurkiewicz
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0002-8910-5604>
✉ grzegorz.mazurkiewicz@uj.edu.pl

Bogna Halska-Pionka
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0003-4818-4884>
✉ bogna.halska-pionka@uj.edu.pl

Jakub Kołodziejczyk
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0002-6411-3720>
✉ jakub.kolodziejczyk@uj.edu.pl

Joanna Kołodziejczyk
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0002-7456-9369>
✉ joanna.1.kolodziejczyk@uj.edu.pl

Joanna Kotlarz
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0003-4793-7848>
✉ joanna.kotlarz@uj.edu.pl

Joanna Trzópek-Paszkiewicz
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0003-1869-1885>
✉ j.trzopek@uj.edu.pl

Roksana Ulatowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0003-3199-483X>
✉ roksana.ulatowska@uj.edu.pl

© Copyright by Grzegorz Mazurkiewicz, Bogna Halska-Pionka, Jakub Kołodziejczyk, Joanna Kołodziejczyk, Joanna Kotlarz, Joanna Trzópek-Paszkiewicz, Roksana Ulatowska and Księgarnia Akademicka, 2025

Recenzent
Prof. dr hab. Henryk Mizerek

Opracowanie redakcyjne
Weronika Lachowicz

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-349-2 (druk)
ISBN 978-83-8368-435-2 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383684352>

Badania opisane w książce były możliwe dzięki grantowi od Spencer Foundation (#Spencer reference number 202300281). Wyrażone poglądy są poglądami autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Spencer Foundation.

The research reported in the book was made possible by a grant from the Spencer Foundation (#Spencer reference number 202300281). The views expressed are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Spencer Foundation.

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
Rozdział 1. Wyzwania współczesnego świata. Konteksty polityczne, społeczne i kulturowe	13
1.1. Edukacja a polityka edukacyjna	13
1.2. Polityka edukacyjna	15
1.3. Współczesne wyzwania	18
1.3.1. Demokracja w szkole	20
1.3.2. Różnorodność kulturowa	22
1.3.3. Nierówności edukacyjne w polityce edukacyjnej	24
1.3.4. Inkluzja społeczna	27
1.3.5. Kryzys migracyjny – wojna i uchodźcy	29
1.3.6. Nowe technologie w szkole	33
1.3.7. Zdrowie publiczne	38
1.3.8. Kryzys środowiska i zrównoważony rozwój	42
1.4. Podsumowanie	45
Rozdział 2. Metodologia badań	47
2.1. Cele badań	47
2.2. Logika badania i zakres danych	48
2.3. Analiza danych zastanych	49
2.4. Realizacja wywiadów grupowych	50
2.5. Realizacja wywiadów indywidualnych	50
2.6. Przebieg analizy danych uzyskanych na wszystkich etapach badania	51
2.6.1. Analiza dokumentów	51

2.6.2. Analiza wywiadów grupowych i indywidualnych	55
2.6.3. Analiza sytuacyjna	56
2.7. Podsumowanie	57
Rozdział 3. Wyzwania współczesnego świata. Analiza danych zastanych	59
3.1. Demokracja	60
3.2. Równość szans	64
3.3. Inkluzja	69
3.4. Różnorodność kulturowa	74
3.5. Zdrowie	75
3.6. Nowe technologie w szkole	79
3.7. Wojna i uchodźcy	82
3.8. Świadomość ekologiczna i katastrofa klimatyczna	83
3.9. Podsumowanie	83
Rozdział 4. Postrzeganie współczesnych wyzwań przez dyrektorów	95
4.1. Wprowadzenie	95
4.2. Analiza danych z wywiadów grupowych z dyrektorami	96
4.2.1. Demokracja	96
4.2.2. Zdrowie	101
4.2.3. Nowe technologie	107
4.2.4. Wojna i uchodźcy	110
4.2.5. Wyzwania związane z klimatem i środowiskiem	116
4.2.6. Podsumowanie	119
4.3. Analiza danych z wywiadów indywidualnych z ekspertami	121
4.3.1. Demokracja	121
4.3.2. Zdrowie	123
4.3.3. Wyzwania związane z klimatem i środowiskiem	128
4.3.4. Wojna i uchodźcy	131
4.3.5. Nowe technologie	134
4.3.6. Podsumowanie	135
Rozdział 5. Dyrektorzy szkół i placówek wobec polityki edukacyjnej	141
5.1. Wprowadzenie	141
5.2. Partycypacja w tworzeniu polityki edukacyjnej	144
5.2.1. Partycypacja. Refleksja pierwsza: ignorowani dyrektorzy	144
5.2.2. Partycypacja. Refleksja druga: indywidualne strategie	147
5.2.3. Partycypacja. Refleksja trzecia: częściowo zaangażowani	151

5.3. Gotowość systemu	152
5.3.1. Ogólna ocena gotowości	152
5.3.2. Działania	154
5.3.3. Dane w podejmowaniu decyzji	156
5.3.4. Uczestnictwo w tworzeniu polityki jako czynnik gotowości ..	157
5.3.5. Czynniki utrudniające responsywność wobec wyzwań współczesności	159
5.4. Zmiany niezbędne dla podniesienia sprawności systemu	165
5.4.1. Priorytety i uwolnienie polityki od kalendarza	166
5.4.2. Strategia	167
5.4.3. Sposób obsadzania stanowisk	168
5.4.4. Autonomia	169
5.4.5. Systemowe wsparcie	170
5.4.6. Treści nauczania	173
5.5. Wywiady indywidualne – aspekty dotyczące partycypacji	175
5.5.1. Narzędzia i formy uczestnictwa w polityce edukacyjnej	175
5.5.2. System wsparcia dyrektorów	179
5.5.3. Wielogłos i brak kontynuacji	179
5.5.4. Dyrektorzy – niewykorzystany potencjał i brak wiary we własne możliwości	181
5.5.5. Patologia systemu tworzenia polityki – ten ma wpływ, kto ma znajomości	183
5.6. Wywiady indywidualne – aspekty dotyczące dojrzałości	185
5.6.1. Przygotowanie polskiego systemu edukacyjnego na wyzwania współczesności	185
5.6.2. Dojrzałość systemu zależy od ludzi	187
5.6.3. Zmiany i mody w polityce edukacyjnej	188
5.6.4. Przeciążenie systemu	189
5.7. Podsumowanie	193
Rozdział 6. Kompetencje. Jak kształtować szkołę gotową na przyszłość? ..	195
6.1. Wprowadzenie	195
6.2. Kompetencje przywódców edukacyjnych	196
6.2.1. Umiejętności zarządcze jako kluczowe umiejętności przywódców edukacyjnych	197
6.2.2. Kompetencje społeczne	197
6.2.3. Kompetencje przywódców edukacyjnych w czasach niepewności	199
6.3. Kompetencje uczniowskie	202

6.4. Kompetencje decydentów politycznych	208
6.5. Podsumowanie	210
Rozdział 7. Wnioski i rekomendacje	213
7.1. Wprowadzenie	213
7.2. Dojrzałość systemu edukacyjnego	216
7.2.1. Rozpoznanie i definiowanie wyzwań	218
7.2.2. Sposób podejmowania decyzji (partycypacyjność)	220
7.2.3. Uwzględnianie danych w podejmowaniu decyzji	220
7.3. Gorące tematy – <i>hot issues</i>	221
7.3.1. Fasadowa demokracja	223
7.3.2. Nowe technologie	224
7.3.3. Zdrowie psychiczne	224
7.4. Chochoły polityki edukacyjnej	226
7.4.1. Autonomia	227
7.4.2. Profesjonalizm w ministerstwie	228
7.5. Mielizny polityki edukacyjnej	229
7.5.1. Brak współpracy i komunikacji w systemie	229
7.5.2. Brak wizji i strategii	231
7.6. Nadzieje i rekomendacje	233
7.7. <i>Post scriptum</i> : uwagi do metodologii i kierunki przyszłych badań ..	235
Bibliografia	239
Wykaz materiału ilustracyjnego	255
Streszczenie	257
Summary	259
Indeks osobowy	261
Biogramy autorów	263

WPROWADZENIE

Od dłuższego czasu w przestrzeni publicznej pojawiają się postulaty przeprowadzenia gruntownej reformy systemu edukacji. Obecnie potrzeba ta staje się szczególnie pilna, głównie ze względu na rosnącą niepewność co do możliwości poradzenia sobie z dzisiejszymi i przyszłymi wyzwaniami. Coraz częściej podkreśla się znaczenie tak zwanych kompetencji przyszłości, tj. umiejętności, które na razie nie mieszczą się w ramach obowiązujących modeli kształcenia, a które, jak się spodziewamy, będą kluczowe dla wykonywania zawodów przyszłości oraz aktywnego, świadomego uczestnictwa w dynamicznie zmieniającym się świecie społecznym i technologicznym.

W najczęściej przytaczanych uzasadnieniach wskazuje się na zmieniające się potrzeby rynku pracy, w tym rosnącą rolę automatyzacji oraz sztucznej inteligencji, które redefiniują tradycyjne relacje między człowiekiem a technologią. Równocześnie pojawiają się argumenty odnoszące się do dobrostanu psychicznego i społecznego uczniów. Coraz wyraźniej dostrzega się, że obowiązujące struktury i praktyki edukacyjne mogą przyczyniać się do narastania problemów natury emocjonalnej, pogłębiania alienacji oraz deficytów w zakresie kompetencji społecznych. A zatem proponowane zmiany powinny obejmować nie tylko zakres i charakter przekazywanych treści, ale również stosowane metody dydaktyczne, a także rozwiązania organizacyjne i strukturalne, kształtujące codzienne funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. Wszystko to powinno uwzględniać trudny kontekst współczesnego świata.

Żyjemy w społeczeństwach wysokiego ryzyka, na co wskazał jeszcze w XX wieku Ulrich Beck (2012). Przez ostatnie lata ryzyko zmieniło się w poważne zagrożenie naszej egzystencji. Wymieniane jednym tchem zmiany klimatyczne i globalne ocieplenie, wymieranie gatunków, kryzys energetyczny, eksplozja sztucznej inteligencji, różne wirusy, wojna, konflikty polityczne, kulturowe i terroryzm, zmiany demograficzne, kryzys demokracji, olbrzymie

nierówności społeczne i wiele innych wzbudzają lęk, niepewność i poczucie dyskomfortu, zarówno gdy myślimy o bliższej, jak i dalszej przyszłości. Jeszcze nie tak dawno zwykliśmy patrzeć z nadzieją na to, co robią rządy czy międzynarodowe organizacje; dzisiaj to zaufanie erodowało. Nie wynaleźliśmy jednak dotąd niczego lepszego od rządów biorących odpowiedzialność za sektor publiczny: bezpieczeństwo, edukację, zdrowie. Bez rządowej działalności w zakresie tworzenia i wprowadzania (w tym finansowania) polityk publicznych te usługi stają się deficytowe, niedostępne i drogie.

Do niedawna to polityki publiczne pozwalały nam nakreślać i realizować ambitne cele i, między innymi, ratować ludzkie życie, umożliwiać dostęp do edukacji, gwarantować równość wobec prawa i indywidualną wolność. Znamy wiele przykładów imponujących osiągnięć polityk publicznych, takich jak odbudowa świata po II wojnie światowej, wprowadzenie powszechnej opieki zdrowotnej i systemów edukacyjnych czy olbrzymie projekty infrastrukturalne i rozwój miast. Dzisiaj nasze cele stają się jeszcze bardziej ambitne i znacznie trudniejsze do osiągnięcia, jak w przypadku dbałości o środowisko naturalne czy o równość w zróżnicowanym kulturowo i ekonomicznie globalnym społeczeństwie. Warto pamiętać, że mechanizmy osiągania tych celów, czyli polityki publiczne i nasze współdziałanie dla ich skutecznego wprowadzania, to cywilizacyjny dorobek ludzkości. To rezultat procesu refleksji nad rzeczywistością, efekt myślenia o możliwych rozwiązaniach problemów, z którymi się spotykaliśmy na przestrzeni dziejów, oraz efektywnej komunikacji, toczonej z szacunkiem dla innych, choć często trudnej i bolesnej. Polityki publiczne zmieniły świat społeczny, choć czasami wprowadzały błędne rozwiązania o koszmarnych konsekwencjach (Boin, Lodge 2024).

Konieczność radzenia sobie ze współczesnymi wyzwaniami sprawia, że coraz pilniejsze są zmiany zarówno w strukturach i instytucjach społecznych, jak i systemach edukacyjnych. Zagrożenia, o których mowa, takie jak kryzys klimatyczno-ekologiczny, pandemia COVID-19, wojna w Ukrainie albo kryzys demokracji, ale też wiele innych, wymagają nowej interpretacji celów edukacyjnych, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w politykach oświatowych oraz sposobach ich realizacji. Zrozumienie tych zagadnień przez osoby pełniące funkcje przywódców edukacyjnych jest kluczowe, ponieważ to ich obowiązkiem powinno być tworzenie i realizacja sensownych polityk, wymagających trudnych wyborów dotyczących aktualnych priorytetów i stawiania sobie pytań: czy koncentrować się na działaniach podejmowanych w obrębie placówek edukacyjnych, a jeśli tak, to na jakich, czy może spojrzeć szerzej na otaczający nas świat i myśleć systemowo, proponując zmiany w zakresie filozofii działania, stosowanych metod albo struktury oświaty.

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie badań zrealizowanych w ramach projektu „Investigating Educational Policy-Making and its Responsiveness to Challenges in the World. A Qualitative Research Study in Four Transitioning Contexts: Georgia (USA), Poland, Czech Republic, and Wales”, finansowanego ze środków Spencer Foundation.

Celem projektu była analiza polityk edukacyjnych oraz identyfikacja problemów i braków w polityce edukacyjnej w polskim oraz międzynarodowym kontekście, definiowanym jako dynamicznie zmieniające się środowisko ekonomiczne, demograficzne i polityczne (Winders, Smith 2019; Jakubowski 2020; Antal et al. 2021; McLachlan, Norman 2021), aby zrozumieć, w jakim stopniu polityki edukacyjne wspierają (lub nie) działania szkół podejmowane w ramach radzenia sobie ze współczesnymi wyzwaniami. Celem pierwszego etapu badań było zebranie i analiza dokumentów dotyczących polityk edukacyjnych w Polsce, celem etapu drugiego – zebranie i analiza opinii przywódców edukacyjnych (dyrektorów i wicedyrektorów różnego rodzaju placówek oświatowych) podczas wywiadów fokusowych, a celem etapu trzeciego – poznanie perspektywy ekspertów, badaczy i aktywistów, co było możliwe dzięki wywiadowi indywidualnym.

Cele całego projektu badawczego realizowane były na podstawie pięciu głównych pytań badawczych:

1. W jaki sposób przywódcy edukacyjni postrzegają najważniejsze wyzwania współczesności: wojnę i uchodźców, kryzys klimatyczny, różnorodność kulturową, technologię, zdrowie, problemy środowiskowe, nierówności oraz kryzys demokracji?
2. Jakie kompetencje – w kontekście tych wyzwań – politycy i przywódcy edukacyjni uznają za najważniejsze dla siebie, innych przywódców edukacyjnych oraz uczniów i uczennic w szkołach?
3. W jaki sposób te wyzwania są omawiane i identyfikowane w dokumentach polityki edukacyjnej, raportach i procesach na poziomie regionalnym i krajowym w czterech kontekstach (Georgia (USA), Polska, Czechy, Walia)?
4. Czego się można dowiedzieć z dokumentów dotyczących polityki edukacyjnej i od osób zarządzających oświatą na temat gotowości systemu do wspierania działań umożliwiających reagowanie na współczesne wyzwania?
5. Jaki jest poziom gotowości systemu kształtowania polityki edukacyjnej do wspierania społeczeństw w przygotowaniu się do działania w realiach wyzwań, którym muszą stawić czoła uczniowie i uczennice, nauczyciele i nauczycielki oraz całe społeczeństwa?

Aby przeanalizować skuteczność polityk edukacyjnych we wspieraniu systemów edukacyjnych i szkół w radzeniu sobie z wyzwaniami współczesności, przeprowadzono przegląd współczesnych wyzwań cywilizacyjnych i edukacyjnych, na podstawie którego wybrano następujące wyzwania: kryzys i konieczność restauracji demokracji, niepokojący stan środowiska naturalnego i kryzys klimatyczny, pogarszające się zdrowie ludzi – fizyczne oraz psychiczne i społeczne, toczące się wojny oraz problem masowych migracji i uchodźców, niekontrolowany rozwój technologii – różnych metod i narzędzi zmieniających nasz świat, poszerzających obszary innowacji, ale też przynoszących nieznane dotąd zagrożenia czy zadania (np. dbanie o cyberbezpieczeństwo). Każdy ze wspomnianych problemów jest tak zwanym problemem nikczemnym (*wicked problem*), „amorficznym, kontekstowo społecznym i nasyconym niepewnością, dwuznacznością i sprzecznościami” (Jordan, Kleinsasser, Roe 2014: 419 – tłum. własne).

W tej publikacji prezentujemy wyniki przeprowadzonej analizy dokumentów polityki edukacyjnej w kontekście potrzeb wynikających ze zmian społecznych, politycznych i środowiskowych w Polsce, podkreślając konieczność ponownego przemyślenia celów edukacji w niepewnej przyszłości; wyniki wywiadów fokusowych z przywódcami i przywódczyniami edukacyjnymi pracującymi w szkołach i różnych placówkach edukacyjnych, których pytaliśmy o opinie na temat współczesnych wyzwań, polityki edukacyjnej i ich roli w jej kształtowaniu; oraz wyniki wywiadów indywidualnych przeprowadzonych z ekspertami zaangażowanymi w różnego rodzaju działania skoncentrowane na badaniach i wprowadzaniu zmian w edukacji.



WYZWANIA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA KONTEKSTY POLITYCZNE, SPOŁECZNE I KULTUROWE

1.1. EDUKACJA A POLITYKA EDUKACYJNA

Edukacja od zarania dziejów odgrywa niezwykle ważną rolę w kształtowaniu przyszłości zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw. Stanowi nie tylko narzędzie przekazywania wiedzy, lecz jest zarazem fundamentem rozwoju społecznego, gospodarczego, politycznego czy kulturowego. W obliczu gwałtownych przemian cywilizacyjnych i globalnych wyzwań, takich jak zmieniający się rynek pracy, transformacje technologiczne czy rosnące nierówności społeczne, coraz bardziej istotna staje się rola polityki edukacyjnej. To właśnie ona określa kierunki rozwoju systemu oświaty i umożliwia państwu kształtowanie kompetencji obywatelskich, społecznych i zawodowych przyszłych pokoleń (Sahlberg 2011; Ball 2012).

Wszystkie polityki publiczne mają wspólny element: próbują odpowiedzieć na jakiś społeczny problem i znaleźć jego rozwiązanie albo zrealizować jakieś marzenie czy cel polityczny. W ten sposób politykę publiczną można zdefiniować jako zestaw działań wprowadzanych przez rząd, aby osiągnąć wskazany cel. Polityki często są opisywane w rządowych dokumentach, które wskazują cel, sposób działania, budżet, osoby lub instytucje odpowiedzialne i wreszcie

termin, w którym powinny się pojawić pożądane rezultaty. Dokumenty te są czasami nieprecyzyjne i pisane niejasnym językiem, ale należy pamiętać, że dzieje się tak też dlatego, że polityki bywają skomplikowane i dotyczą bardzo trudnych problemów. Czasami polityki nie istnieją albo są sfragmentaryzowane, rozciągnięte na wiele lat, na wiele celów, wskazują wiele odpowiedzialnych za nie podmiotów. Trudno się w tym wszystkim rozeznać, ale to nie powód, aby z nich rezygnować. Potrzebujemy sprawnych i skutecznych polityk, aby móc funkcjonować jako społeczeństwa, a przede wszystkim, aby radzić sobie z pojawiającymi się nowymi wyzwaniem, wobec których indywidualnie jesteśmy bezradni. Próbuąc określić warunki skutecznych polityk, można podkreślić znaczenie istotności celów wprowadzanej polityki oraz jej adekwatność społeczną, prawną i etyczną, a także nadzieję na jej długofalowość. Dodatkowo, i paradoksalnie, ważny jest też jej społeczny odbiór – społeczeństwo musi być przekonane, że dana polityka działa i przynosi oczekiwane rezultaty. Oczywiście problemem jest sytuacja, w której ani rządzący, ani społeczeństwo nie widzą potrzeby działania, nie zauważają problemu, nie zamierzają więc podjąć żadnej inicjatywy. Nie ma wtedy nadziei na impuls do zmiany lub jakiegokolwiek działania (Boin, Lodge 2024).

Polityka edukacyjna, będąca jednym z wymiarów polityki publicznej, nie tylko wspiera procesy zarządzania systemem oświaty, lecz również pomaga współtworzyć przestrzeń, w której ujawniają się wartości, interesy i ideologie dominujące w danym społeczeństwie. Zgodnie z ujęciem Stephena Balla (2012) polityka edukacyjna to nie neutralny zestaw działań administracyjnych, ale złożony proces produkcji wiedzy, norm i praktyk, który wpływa na struktury społeczne. W tym sensie edukacja przestaje być jedynie narzędziem transferu wiedzy, a staje się polem walki o znaczenia, tożsamości i wizje przyszłości (Apple 2004).

W dobie globalizacji i neoliberalnych przekształceń systemów edukacyjnych rośnie znaczenie analizy polityki oświatowej jako przestrzeni decydującej o dostępności, jakości i celach edukacji (Lingard 2013). To, jakie wartości są promowane przez państwo poprzez system oświaty, ma bezpośredni wpływ na sposób przygotowywania obywateli do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym i politycznym. Z tego względu refleksja nad polityką edukacyjną musi wykraczać poza poziom organizacyjny i obejmować również jej wymiar normatywny oraz ideologiczny.

To świadomość problemu uruchamia racjonalny proces politycznej analizy i podejmowania decyzji: zebranie niezbędnych informacji, zaproponowanie alternatywnych rozwiązań, ustalenie kryteriów, które pomogą znaleźć najlepsze rozwiązanie, wybór określonego kierunku działania, wprowadzanie zmian i ich monitorowanie. Niestety, zbyt często te kroki są ignorowane, a decyzje

podejmowane intuicyjnie lub podyktowane ideologicznie, co widoczne było na przykład w sferze edukacji w Polsce ostatnich lat. Jednocześnie warto podkreślić, że procesu podejmowania decyzji dotyczących planowania i wprowadzania polityk publicznych nie warto za wszelką cenę wślaczać w te sztywne ramy. W zmaganiach z każdym społecznym problemem przychodzi spotykać się z ludźmi o różnorodnych poglądach, z odmiennymi założeniami na temat rzeczywistości, ewoluującymi systemami wartości czy przekonaniami na temat tego, jak coś „powinno” wyglądać lub działać, a także ze zmianami demograficznymi czy zmianami technologicznymi (tu wystarczy sobie uświadomić, jak bardzo zmieniły nasz świat media społecznościowe).

1.2. POLITYKA EDUKACYJNA

Zwięzła definicja określa politykę jako cokolwiek, co rząd zdecyduje zrobić albo czego nie zrobić w sprawie jakiegoś aspektu życia społecznego lub publicznego (Adams 2014). Politykę publiczną definiuje się jako zbiór zasad i przepisów reprezentujących stanowisko rządu w odniesieniu do wybranych problemów społecznych. Polityka edukacyjna tworzona jest w celu osiągnięcia celów systemu edukacyjnego (Sarghini, Talebi, Hoseinzade 2023). Odzwierciedlając szersze poglądy społeczne i ideologie polityczne, stanowi kluczowy aspekt polityki publicznej państwa, który wpływa na to, co jest nauczane i jak jest nauczane, oraz na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych (Bell 2020). W tym kontekście szczególnie ważna jest rola polityki edukacyjnej w radzeniu sobie ze współczesnymi wyzwaniami.

Tak oficjalne deklaracje, jak i realne decyzje świadczą o tym, że rządy zwracają dziś coraz większą uwagę na edukację. Stała się ona bardzo ważnym aspektem rządzenia. Uznano, że edukacja jest jednym z głównych mechanizmów zapewniania sukcesów gospodarczych i społecznych. Z tego właśnie powodu kierunki polityk edukacyjnych ogłaszane w różnych dokumentach odzwierciedlają priorytety działania, podział środków czy najważniejsze obszary zainteresowań. Edukacja jest dzisiaj również kartą przetargową polityków w walce o głosy poparcia. Polityka edukacyjna i zarządzanie edukacją zyskały na znaczeniu wraz z pojawieniem się koncepcji nowego zarządzania publicznego (ang. *new public management*, w skrócie NPM) w latach 70. XX wieku (Hallinger 2018). Ponadto znaczenie polityki edukacyjnej podkreślali pedagodzy krytyczni, którzy zwracali uwagę na wpływ edukacji na podtrzymywanie kultury dominacji i utrzymywanie *status quo* w obszarze nierówności społecznych. Zdaniem Philipa Hallingera zarówno krytycy, jak i zwolennicy NPM są zgodni co do

związku między praktykami zarządzania edukacyjnego a politycznymi celami społecznymi (Hallinger 2018).

Analiza polityk edukacyjnych powinna pozwolić więc na zorientowanie się co do aktualnych i przyszłych sposobów funkcjonowania szkół i ich pracowników. To trudne zadanie, ponieważ każda polityka wiąże się z jakimś specyficznym sposobem myślenia, określonymi przekonaniem przyjmowanymi przez jednostki czy grupy i charakterystycznym dla nich systemem wartości. Zróżnicowane założenia prowadzą do odmiennych celów i praktyk, a praktyki te wywierają wpływ na tworzenie polityki. Taka dynamika może prowadzić do konfliktów oraz rozbieżnych interpretacji decyzji politycznych. Często obserwować można procesy i zjawiska, które nie są efektem decyzji politycznych, ale mimo to powinny być brane pod uwagę podczas analiz politycznych. Polityka powinna więc uwzględniać jak najwięcej zjawisk i ich konsekwencji oraz zakładać pewne deklarowane cele. Analiza staje się wobec tego bardzo skomplikowanym procesem.

O wiele łatwiej jest zdefiniować to, czym polityka „jest”, niż to, co polityka „robi”. Badania polityki edukacyjnej wyrosły z badań nad szkolną administracją, a w latach 60. XX wieku wysiłki państw w celu wywołania oczekiwanych zmian społecznych doprowadziły do pojawienia się postulatów oceny różnorodnych programów społecznych. To zaowocowało projektami bardziej sformalizowanych badań polityk publicznych i powstaniem międzynarodowych instytucji zajmujących się rozwojem społecznym. Zakwestionowano wówczas linearny model polityki, a zaczęto analizować znaczenie polityki dla życia osób, których konkretna polityka dotyczyła (Levinson, Sutton 2001). Warto pamiętać, że dzięki analizom polityk pojawiła się szansa na bardziej racjonalny proces ich formułowania oraz na podkreślenie, że polityki mają konsekwencje w życiu konkretnych osób, a nie są abstrakcyjną czy wyłącznie biurokratyczną działalnością.

Polityka edukacyjna implikuje pytanie o znaczenie przywództwa edukacyjnego, a to z kolei rodzi konieczność zidentyfikowania aktorów tejże polityki. Zarządzanie w edukacji to specyficzna subdyscyplina zarządzania w sektorze publicznym. Podobnie należy traktować przywództwo edukacyjne – jako szczególny rodzaj przywództwa, którego celem jest rozwój i uczenie się uczniów i uczennic oraz innych osób. Obecne badania nad przywództwem koncentrują się wokół kultury organizacyjnej i jej związków ze stylem przywództwa, które rozumiane jest jako wywieranie wpływu (Madalińska-Michalak 2010; Madalińska-Michalak, Kołodziejczyk 2015). Grzegorz Mazurkiewicz i John Fischer proponują postrzeganie przywództwa nie jako zestawu cech i umiejętności jednostek, ale jako zbioru warunków, procesu upełnomocniania ludzi do realizowania celów, które chcą osiągnąć i w które wierzą. Ramy teoretyczne

modelu przywództwa responsywnego stanowią: „autentyczność, złożoność i interdyscyplinarność, koncentracja na uczeniu się i rozwoju, sprawiedliwość, równość i sprawiedliwość społeczna, kontekst i refleksja, rozproszone, partycypacyjne i wspólne przywództwo oraz praktyki demokratyczne” (Mazurkiewicz, Fischer 2021: 70 – tłum. własne).

Dodatkowym wątkiem, na który zespół badawczy chciałby zwrócić uwagę, jest rola nauczycieli, którzy nie funkcjonują w próżni politycznej – ich działania, język i refleksje są głęboko osadzone w obowiązujących dyskursach edukacyjnych. W badaniach przeprowadzonych przez Gerta Biestę, Marka Priestleya i Shirley Robinson (2017), dotyczących związków między rozmowami nauczycieli a ich poczuciem sprawczości, odnaleziono wpływ dyskursu politycznego. Wypowiedzi nauczycieli nie są niezależne od polityki, badań i codziennych dyskursów o edukacji – zarówno tych z przeszłości, jak i teraźniejszości. Zdaniem badaczy język i słownictwo, którymi posługiwali się badani nauczyciele, są ściśle powiązane z obecnymi w polityce edukacyjnej dyskursami. Prowadzi to do sytuacji, w której nauczycielskie narracje niewiele różnią się od prowadzonej polityki edukacyjnej, co ogranicza ich autonomię oraz zdolność do krytycznej oceny i alternatywnych kierunków działań (Biesta et al. 2017). Nakazowa forma podstawy programowej oraz rygorystyczny reżim inspekcji i kontroli mogą powodować deprofesjonalizację nauczycieli (Priestley et al. 2015). W globalnej polityce edukacyjnej odnawia się dyskurs na temat roli nauczyciela w ustalaniu polityki edukacyjnej, szczególnie w obszarze podstawy programowej. Podkreśla się znaczenie nauczycieli jako grupy wywierającej największy wpływ na realizację tej polityki wewnątrz szkoły (OECD 2005). Sprawczość nauczycieli i ich oddziaływanie na politykę edukacyjną to ważny aspekt przywództwa edukacyjnego. Niestety współcześnie w dyskursie nad sprawczością nauczycieli podkreśla się głównie ich wpływ na poprawę jakości pracy szkoły przez doskonalenie indywidualnych praktyk edukacyjnych. W takiej perspektywie nauczyciele nadal zajmują pozycje realizatorów czyjejs polityki, a szkoła przedstawiana jest jako wymagająca reform zewnętrznych (Priestley et al. 2015).

Wśród aktorów tworzących politykę edukacyjną wyróżnić należy poziom rządowy, tj. Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz kuratoria, i poziom samorządowy, na którym gminy, powiaty i miasta nie tylko są organami prowadzącymi placówki edukacyjne, ale także realizują zadania własne w tym zakresie. Wspomnieć także należy o pozostałych (innych niż samorządy) organach prowadzących placówki edukacyjne, takich jak organizacje społeczne lub prywatne.

Zespół badawczy przez ostatnie dwie dekady prowadził badania, projekty i działania w obszarze edukacji, zajmując się przywództwem edukacyjnym oraz jego wpływem na doskonalenie szkoły. Inne obszary zainteresowań obejmowały

doskonalenie działań szkoły na podstawie ewaluacji i metodologii badań w działaniu, doskonalenia i współpracy nauczycieli czy rozwoju organizacyjnego szkoły. Członkowie zespołu byli także zaangażowani w tworzenie strategii rozwoju oświaty na poziomie regionalnym i krajowym. Zawsze okazywało się, jak ważny jest kontekst działania szkoły oraz kontekst badań. Uwarunkowania, które należy dziś brać pod uwagę, obejmują istotne wyzwania współczesności: wojnę i problemy związane z większą liczbą uchodźców, kryzys klimatyczny, różnorodność kulturową, rozwój technologii i mediów społecznościowych, zdrowie, problemy środowiskowe, nierówności oraz kryzys demokracji.

W kolejnej, teoretycznej części publikacji autorzy dokonali przeglądu literatury dotyczącej wyzwań współczesności i możliwych na nie reakcji polityki edukacyjnych, całych systemów edukacyjnych i szkół. Zidentyfikowano więc i zdefiniowano ważne wyzwania współczesności, a następnie opisano ich znaczenie w kontekście polityki edukacyjnej, analizując ich wpływ na aktualne i przyszłe kierunki rozwoju edukacji.

1.3. WSPÓŁCZESNE WYZWANIA

Z punktu widzenia polityki oświatowej za najważniejszy warunek, wpływający na codzienną praktykę w szkołach i w całym systemie oświaty, uznaliśmy wzmacnianie demokracji. Szkoły naszym zdaniem powinny przygotowywać przyszłych obywateli i wspierać rozwój społeczeństwa obywatelskiego. To ważny cel edukacji, który powinien też stanowić istotny element polityk edukacyjnych. Zmagamy się obecnie z trudnymi konsekwencjami nierówności społecznych, które, częściowo ograniczone w poprzednim okresie, w ostatnich latach niestety ponownie wzrastają. To kolejny kluczowy aspekt polityk edukacyjnych (Mazurkiewicz, Kołodziejczyk 2017; Kołodziejczyk, Mazurkiewicz 2018).

Z perspektywy współczesnej polityki oświatowej zasadniczym wyzwaniem staje się więc rozpoznanie dynamicznie zmieniających się uwarunkowań geopolitycznych, społecznych, kulturowych, środowiskowych, zdrowotnych czy technologicznych, które wpływają na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, i aktywne na nie reagowanie. W obliczu kryzysu demokracji, narastających nierówności, pogorszenia zdrowia publicznego, wojen i migracji, rozwoju nowych technologii, w tym coraz większego znaczenia sztucznej inteligencji, a także katastrofy środowiska naturalnego edukacja przestaje być wyłącznie przestrzenią do przekazywania wiedzy, a staje się istotnym polem interwencji społecznej, współkształtującym możliwości uczestnictwa obywateli w życiu publicznym i ich zdolność do krytycznego myślenia.

W tym kontekście niezbędne jest przyjęcie podejścia systemowego, które pozwala analizować edukację nie tylko jako zestaw formalnych struktur, lecz również jako obszar kształtowania wartości, praktyk oraz norm społecznych. W kolejnych częściach rozdziału dokonano przeglądu wybranych wyzwań, które naszym zdaniem powinny stanowić centralne punkty odniesienia dla kształtowania polityki edukacyjnej w warunkach dynamicznie zmieniającego się świata.

Przyglądając się polityce edukacyjnej w Polsce, w pierwszej kolejności analizujemy obecność w szkole demokracji, rozumianej nie jako zbiór instytucjonalnych reguł, lecz jako sposób organizacji życia szkolnego i relacji międzyludzkich. Zwracamy uwagę na znaczenie edukacji obywatelskiej, form uczestnictwa uczniów, nauczycieli i rodziców w podejmowaniu decyzji oraz na praktyczne doświadczenia związane z funkcjonowaniem demokracji w codziennym życiu szkoły.

Kolejnym omawianym zagadnieniem jest różnorodność kulturowa, która stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji. W analizie koncentrujemy się na sposobie, w jaki polityka edukacyjna odpowiada na przemiany związane ze zwiększającą się różnorodnością społeczeństwa. Zwracamy uwagę na działania (lub ich brak), które wspierają ideę i potencjał edukacji jako narzędzia budowania otwartego społeczeństwa.

Następnie podejmujemy problem nierówności edukacyjnych, które pomimo przeprowadzenia licznych reform pozostają trwałym elementem systemu oświaty. Wskazujemy ich źródła, mechanizmy reprodukcji oraz możliwe kierunki działań na poziomie polityki publicznej i praktyki szkolnej, zmierzające do ograniczania wpływu nierówności na losy edukacyjne uczniów.

Z tym wiąże się bezpośrednio kolejne zagadnienie, czyli inkluzja społeczna, ujmowana jako proces budowania otwartych i wspierających środowisk edukacyjnych. Analiza koncentruje się na systemowych działaniach, które umożliwiają wszystkim uczniom równy dostęp do edukacji, niezależnie od ich potrzeb, pochodzenia czy sytuacji życiowej.

Piąta część poświęcona jest wyzwaniom wynikającym z migracji i sytuacji kryzysowych, w szczególności wojny w Ukrainie. Przedmiotem analizy są problemy związane z integracją uczniów, którzy mają doświadczenie uchodźcze, ze wsparciem językowym i psychologicznym oraz potrzebą szybkiego reagowania systemu edukacyjnego na zmieniające się warunki społeczne.

W dalszej kolejności omawiamy rolę technologii w edukacji z uwzględnieniem jej wpływu na procesy dydaktyczne, organizację nauczania oraz nawiązujące się relacje w środowisku szkolnym. Wskazujemy zarówno na możliwości, jakie oferują nowe technologie, jak i na zagrożenia związane z pogłębianiem nierówności cyfrowych i deficytem kompetencji technologicznych.

Przedostatnie wyzwanie dotyczy zdrowia dzieci i młodzieży, zarówno w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym. Przedstawiamy rolę szkoły jako przestrzeni wspierającej dobrostan uczniów oraz omawiamy znaczenie edukacji zdrowotnej i profilaktyki w kontekście narastających problemów zdrowotnych.

W ostatniej części poruszamy kwestie związane z kryzysem środowiska naturalnego i zrównoważonym rozwojem. Zastanawiamy się, w jaki sposób edukacja i rozwiązania systemowe mogą wspierać środowisko w obliczu katastrofy ekologicznej, która postępuje i jest napędzana przez różne globalne kryzysy.

Wyzwania przedstawione w kolejnych częściach rozdziału nie istnieją w próżni, gdyż przenikają się i współtworzą złożony krajobraz edukacyjnej rzeczywistości. Choć każde z tych zagadnień – demokracja, równość, inkluzja, migracje, technologia i zdrowie – można analizować odrębnie, w istocie ukazują one wzajemnie powiązane aspekty jednego, niezwykle trudnego pytania: jakiej szkoły potrzebujemy, by odpowiedzieć na problemy współczesnego świata? Refleksja nad polityką edukacyjną w takim ujęciu nie sprowadza się do diagnozy problemów czy wskazania kierunków zmian. Staje się namysłem nad etycznymi fundamentami edukacji, nad tym, w jaki sposób szkoła może i powinna reagować na zmienność, różnorodność i napięcia społeczne, nie tracąc z oczu idei wspólnego dobra.

1.3.1. DEMOKRACJA W SZKOLE

Wobec wyzwań stojących dziś przed edukacją szczególnego znaczenia nabiera pojęcie demokracji, pojmowanej zarówno jako wartość społeczna, jak i jako idea realizowana w codziennym funkcjonowaniu szkoły. To, jak rozumiemy demokrację i jakie miejsce zajmuje ona w przestrzeni edukacyjnej, jest istotne dla analizy polityki oświatowej – wpływa bowiem na kształt relacji społecznych, sposób zarządzania szkołą oraz formy uczestnictwa uczniów, nauczycieli i rodziców w jej codziennym życiu. W związku z tym poniżej podjęto próbę uporządkowania złożonego pojęcia demokracji oraz jego edukacyjnych implikacji: tak w ujęciu systemowym i instytucjonalnym, jak i w perspektywie krytycznej, filozoficznej i praktycznej.

Mówienie o demokracji w szkole stanowi pewną trudność przynajmniej z dwóch powodów: szkolnej tradycji, która sprzyja demokracji fasadowej, oraz różnych sposobów rozumienia demokracji. Słownikowe definicje terminu *demokracja* ujmują sześć jej odsłón: 1. ‘forma ustroju państwa’; 2. ‘państwo o takim ustroju’; 3. ‘forma rządów’; 4. ‘stronnictwo’/ ‘partia’/ ‘grupa społeczna popierająca demokratyczną formę (sprawowania) rządów’; 5. ‘forma organizacji życia społecznego’; 6. ‘prawa, swobody obywatelskie’ (Grzeszczak 2009: 74-75).

Definicje te ukazują wielorakie konteksty, które w różnym stopniu można odnieść do edukacji, jednak z perspektywy celów edukacji najbardziej odpowiednie są dwa ostatnie. Demokracja rozumiana jako forma organizacji życia szkolnego oraz prawa i swobody uczniów jako podmiotów odwołuje się do kluczowego problemu, który w literaturze przedstawiany jest jako demokracja „dla” wychowania i „w” wychowaniu, otwierając przestrzeń do dyskusji nad wolnością i zobowiązaniami, indywidualizmem i wspólnotowością, autorytetem i jego granicami (Męczkowska-Christiansen 2014). Krytyczne podejście do demokracji „dla” i „w” edukacji wymaga odkrywania założeń leżących u podstaw znanych i niekwestionowanych koncepcji oraz sposobów myślenia o demokracji (Kołodziejczyk et al. 2025).

W perspektywie krytycznej eksponuje się inne definicje demokracji, rozumianej chociażby jako „sposób współżycia i wspólnego komunikowania doświadczeń” (Dewey 1916: 87 – tłum. własne). E. Wayne Ross w następujący sposób komentuje znaczenie przyjęcia tej definicji dla edukacji:

W tej koncepcji życie demokratyczne polega na zwracaniu uwagi na wielorakie konsekwencje naszych działań dla innych. W rzeczywistości podstawową odpowiedzialnością demokratycznych obywateli jest troska o rozwój wspólnych interesów, która prowadzi do wrażliwości na konsekwencje ich działań dla innych. (...) Jest to koncepcja wykraczająca poza płytką koncepcję demokracji jako rządu przedstawicielskiego opartego na wyborach (Ross 2020: 17 – tłum. własne).

Współcześnie ostrzega się przed kryzysem demokracji doświadczanym w wielu krajach świata, a zauważalnym z powodu „widzowskiego zaangażowania w politykę, charakteryzującego się zaangażowaniem bez udziału (ang. *involvement without participation*)” (Green 2009 – tłum. własne). Edukacji często przypisuje się rolę antidotum na doświadczane problemy demokracji (Biesta 2011). Tak samo rolę edukacji postrzega Rada Europy w kontekście promowania i ochrony podstawowych praw człowieka, demokracji i praworządności (Council of Europe 2018). Zasady te, będąc fundamentem europejskich społeczeństw i systemów politycznych, wymagają stałego wspierania. Aktywny udział w procesach demokratycznych rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i trwa przez całe życie, a zaangażowanie w te procesy wymaga wykształcenia i stałego rozwijania potrzebnych do tego kompetencji.

System edukacyjny i realizowane w ramach niego nauczanie jest zawsze projektem politycznym. Kluczową rolę w kształceniu uczniów odgrywa sposób zdefiniowania demokracji. Ross (2020) wskazuje, że najczęściej na gruncie edukacji demokracja rozumiana jest jako system rządów zapewniający zestaw

zasad, które dają jednostkom duży zakres praw i autonomii. W związku z tym w edukacji znaczenia nabiera struktura władzy (organizacja i instytucje) oraz sposób tworzenia obowiązujących zasad. Istotne jest także doświadczanie demokracji w praktyce, poprzez uczestnictwo. „Większość dzieci swój pierwszy kontakt ze sferą publiczną ma w szkole, a szkoła powinna być miejscem, w którym rozpoczyna się edukacja demokratyczna” (Council of Europe 2018: 13 – tłum. własne). To realizacja swego rodzaju ukrytego programu nauczania, którymi są: doświadczany przez uczniów wpływ na życie społeczności szkolnej, zasady nim kierujące i rodzaj relacji powstających we wzajemnych kontaktach. Kształtowane w ten sposób przekonania dotyczące tego, czym jest demokracja i jak jest realizowana w praktyce, kształtuje się niezależnie od oficjalnego programu np. edukacji obywatelskiej.

Z przedstawionego wywodu wynikają trzy zagadnienia, które mogą posłużyć do oceny przygotowania systemu edukacji do radzenia sobie ze współczesnymi i przyszłymi wyzwaniami, jakie niesie ze sobą demokracja:

1. sposób definiowania demokracji w życiu szkoły,
2. stwarzanie możliwości aktywnego uczestnictwa uczniów, rodziców i nauczycieli w decydowaniu o życiu społecznym szkoły (formy partycypacji w podejmowaniu decyzji),
3. obecność w programach nauczania kształcenia obywatelskiego, zarówno zawierającego wiedzę o sposobach rozumienia demokracji i związanych z nią wartości, jak i rozwijającego kompetencje służące aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym.

1.3.2. RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA

Jeszcze dekadę temu pojęcie różnorodności (ang. *diversity*) nie było brane pod uwagę w kontekście edukacji. Różnorodność definiowano jedynie przez pryzmat problemów rasowych i odnoszono do społeczeństw ze znaczącymi mniejszościami narodowymi i etnicznymi (Lumby 2019). Okazało się jednak, że pojęcia różnorodności nie można rozpatrywać w oderwaniu od wartości takich jak demokracja, sprawiedliwość i równość społeczna czy włączanie społeczne (ang. *social inclusion*) (Banks 2004; Ruettgers 2013; Misco, Shiveley 2016).

Współczesne społeczeństwa cechuje wielowymiarowa różnorodność, obejmująca m.in. płeć, pochodzenie etniczne, orientację seksualną, sprawność fizyczną, status ekonomiczny czy wyznanie (Banks 2004; Cushner, McClelland, Safford 2019). Zjawisko to, choć naturalne i powszechne, staje się wyzwaniem dla systemów edukacyjnych, które muszą dostosować się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Wydarzenia ostatnich lat – pandemia COVID-19, wojna w Ukrainie, zmiany klimatyczne – przyczyniły się do wzrostu zróżnicowania społecznego w Polsce. Wymaga to nie tylko adaptacji polityki edukacyjnej, ale i kształcenia świadomych postaw otwartości opartych na przekonaniu o obywatelskiej i moralnej słuszności traktowania innych jak równych sobie (Jurek, Szwed 2024). Badania wskazują, że wyższy poziom wykształcenia koreluje z większą akceptacją dla różnorodności (Poushter, Fetterolf, Tamir 2019). Jednak w Polsce nadal obserwuje się niski poziom akceptacji dla mniejszości, szczególnie wśród młodzieży (Kantar Millward Brown 2017; Kazanowski 2019). Wskazuje to na konieczność wzmocnienia edukacji antydyskryminacyjnej i włączającej.

Szkoła powinna być miejscem, gdzie różnorodność jest nie tylko obecna, ale i doceniana (Delors 1998; Delpit 2006). Tymczasem badania pokazują, że polskie szkoły często nie radzą sobie z tym wyzwaniem – dominuje w nich niechęć wobec „inności”, a język dyskryminacji jest powszechny (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015). W kontekście polityki edukacyjnej oznacza to potrzebę wprowadzenia systemowych rozwiązań wspierających edukację włączającą (MEN 2025) oraz budowania potencjału nauczycieli i liderów w celu wspierania uczenia się i dobrego samopoczucia wszystkich uczniów (OECD 2023).

W teorii różnorodność społeczna powinna być traktowana jako zasób, a nie zagrożenie. Wymaga to jednak zmiany podejścia – od tolerancji do aktywnego uznania i celebrowania różnic. Edukacja ma tu kluczową rolę do odegrania, zarówno w zakresie treści programowych, jak i stylu zarządzania szkołą (Monono Mbua 2023).

Współczesne wyzwania – zmiany demograficzne, kryzys klimatyczny, nowe technologie i potrzeba zrównoważonego rozwoju – wzmocniają konieczność budowania edukacji opartej na wartościach równości, sprawiedliwości i współpracy (UNESCO 2023; UNICEF 2024). Liderzy edukacyjni muszą być przygotowani do zarządzania szkołą w warunkach różnorodności i wspierania uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych niezbędnych w złożonym świecie. Coraz powszechniejsze jest przekonanie, że przywództwo edukacyjne jest drugim najważniejszym czynnikiem wyjaśniającym rezultaty uczenia się (UNESCO 2024).

Współczesna polityka edukacyjna powinna odpowiadać na rosnącą różnorodność kulturową, wynikającą m.in. z migracji, zmian klimatycznych i globalnych kryzysów. Kluczowe wyzwania to przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanych środowiskach oraz wdrażanie edukacji włączającej i antydyskryminacyjnej. Istnieje potrzeba przejścia od biernej tolerancji do aktywnego wspierania międzykulturowości i budowania dialogu między różnymi grupami społecznymi, a właśnie edukacja powinna być narzędziem wzmocniania równości, sprawiedliwości i współpracy w złożonym, wielokulturowym świecie.

1.3.3. NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE W POLITYCE EDUKACYJNEJ

Współczesne rozumienie demokracji w edukacji zakłada nie tylko udział i partycypację, lecz także równość dostępu do zasobów i możliwości. Dlatego kolejnym kluczowym obszarem refleksji nad polityką edukacyjną staje się kwestia nierówności edukacyjnych.

Nierówności edukacyjne występują na całym świecie. Z ich powodu w wielu krajach podejmuje się interwencje polityczne w celu rozwiązania problemów systemowych. Pomimo działań na rzecz poprawy systemów edukacyjnych i rozwoju polityk publicznych nierówności edukacyjne są coraz bardziej zróżnicowane i trudniejsze do pokonania (Nurse, Melhuish 2021). Nierówności edukacyjne mają swoje źródła w wielu czynnikach, m.in. społeczno-ekonomicznych, społeczno-kulturowych (Gross, Hadjar, Zapfe 2022; Goundar 2023), związanych z płcią (Hadjar 2019), segregacją przestrzenną, statusem zamieszkania (Nurse, Melhuish 2021) czy dostępem do zasobów (Kimberly et al. 2015; Goundar 2023).

Nierówności edukacyjne naruszają cztery fundamentalne zasady funkcjonowania systemu demokratycznego: równość (ang. *equality*), równość szans (ang. *equity*), inkluzję (ang. *inclusion*) oraz potrzebę (ang. *need*) (Kellerhals, Modak, Perrenoud 1997) dostosowania nauczania i zasobów edukacyjnych do możliwości uczniów (Vaughn et al. 2014). Każda z tych zasad odzwierciedla inny wymiar sprawiedliwości społecznej – od formalnego traktowania jednostek jednakowo, przez zapewnienie odpowiedniego wsparcia grupom defaworyzowanym, aż po uznanie, że system powinien odpowiadać na zróżnicowane potrzeby edukacyjne obywateli. Jak zauważają Jean Kellerhals, Marianne Modak i David Perrenoud (1997), poszanowanie tych zasad wymaga nie tylko ich identyfikacji, ale również włączenia interesariuszy w proces ich realizacji – zarówno na poziomie polityki, jak i praktyki edukacyjnej. Zdaniem niektórych badaczy (Domański 2004) nie można całkowicie zlikwidować nierówności społecznych, przez co niemożliwe jest zbudowanie systemu idealnej równości w edukacji. To, co pozostaje w naszym zasięgu, to próba stworzenia równości w nierówności. Wymaga to jednak odrzucenia klasycznego pojmowania równości jako równości w zakresie redystrybucji zasobów, gdyż takie rozumienie zakłada statyczne analizowanie społeczeństwa i wprowadza abstrakcyjny zestaw dóbr, które ktoś posiada i redystrybuuje. Życie społeczne natomiast polega na stałej i ciągłej walce o dostęp do redystrybuowanych zasobów, a nierówność społeczna rozumiana jest jako nierówny dostęp do dóbr społecznie pożądanых (Domański 2004). Pogląd ten koresponduje z postulatem Kathleen Lynch, by postrzegać wyrównywanie szans edukacyjnych jako dążenie do równości uwarunkowań w czterech podstawowych wymiarach społecznych: zasobów,

szacunku i uznania, miłości, opieki i solidarności oraz władzy. Jako równość zasobów rozumie ona ekonomiczną równość kapitału w takich postaciach jak dochód i zamożność. Równość w zakresie szacunku i uznania zwraca uwagę na dostrzeganie, uznawanie i akceptowanie różnic. Trzeci wymiar równości, dotyczący miłości, opieki i solidarności jest, zdaniem Lynch, fundamentalnym warunkiem dobrostanu psychicznego i emocjonalnego oraz ogólnego rozwoju człowieka. Czwarty wymiar równości uwarunkowań dotyczy zmniejszania nierówności w aspekcie władzy (Lynch 2012).

W obszarze nierówności społecznych nurt krytyczny w edukacji zwraca uwagę na rolę edukacji w podtrzymywaniu kultury dominacji i zachowywaniu *status quo*. Zdaniem Pierre'a Bourdieu twórcy teorii przemocy symbolicznej, „każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez władzę arbitralności kulturowej” (Bourdieu, Passeron 2006: 75). Astrid Męczkowska-Christiansen (2009) i Piotr Mikiewicz (2007) uważają, iż edukacja jest podstawowym narzędziem alokacji jednostek w strukturze społecznej, zwłaszcza w społeczeństwach wysoko rozwiniętych. Są zdania, iż system edukacyjny jest „przestrzenią odtwarzania istniejących nierówności społecznych”, co znajduje potwierdzenie w wynikach prowadzonych od lat badań społecznych (Męczkowska-Christiansen 2009: 13). Szkoła nie niweluje różnic społecznych, a tym samym nierówności edukacyjnych, lecz je pogłębia, oddzielając grubą kreską życie szkolne od rzeczywistości, która ukształtowała w każdym dziecku określony poziom i charakter kapitału społeczno-kulturowego, dekodowany w procesie kształcenia jako uprawniony bądź nieuprawniony do dalszego sukcesywnego rozwoju. Powoduje to marginalizację dzieci i młodzieży pochodzących z różnych (odmiennych) środowisk społecznych (Mikiewicz 2007; Szkudlarek 2007; Męczkowska-Christiansen 2009; Mikiewicz 2009).

Kluczowe staje się więc pytanie o rolę szkoły w wyrównywaniu dziedzicznych nierówności społecznych oraz szans, a także w wyposażaniu uczniów w narzędzia do pełnego i ciągłego rozwoju przez odważne i stałe uczestnictwo w życiu społecznym.

Polski system edukacyjny stanowi przykład systemu wspierającego powstawanie lub pogłębianie się nierówności edukacyjnych. Według Marii Mendel polski system edukacyjny od roku 2015 wspiera elitaryzm i zapewnia rozwój przede wszystkim szkół niepublicznych oraz prywatnych. Przeprowadzone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w latach 2015-2023 reformy powodują, że rodzice odmawiają posyłania dzieci do publicznych szkół, które są pogrążone w chaosie zmian i podlegają różnorodnym naciskom (Mendel 2022; Mazurkiewicz, Walczak 2025).

Zdaniem Lynch (2012) problem równości w oświacie i zarządzaniu edukacyjnym nie ogranicza się jedynie do kwestii sprawiedliwości redystrybutywnej, ale dotyczy także „szacunku i uznania prawa różnorodnych grup do reprezentacji wobec władzy oraz prawa uczniów i nauczycieli do wyrażania swoich potrzeb” (Lynch 2012: 31 – tłum. własne). Problem nierówności klas i władzy (zwłaszcza w systemie edukacji) wydaje się niemożliwy do rozwiązania, niemniej to edukacja stwarza (a już na pewno ma w sobie potencjał, by to czynić) możliwość oporu wobec dziedziczenia nierówności społecznych i niesprawiedliwości, zarówno poprzez samo nauczanie, jak i szeroko rozumiane dobre praktyki. Możliwe stanie się to jedynie wówczas, gdy „nauczyciele, politycy i inni specjaliści przestaną bronić interesów swoich stanowisk i podejmą dialog ze zmarginalizowanymi grupami jako równymi sobie partnerami” (Lynch 2012: 31 – tłum. własne), a także gdy dostrzeżemy ścisłą korelację pomiędzy nauczaniem a systemami ekonomicznymi, społeczno-kulturowymi, politycznymi i emocjonalnymi w społeczeństwie.

Część badaczy podkreśla, że jednym ze sposobów zmniejszania nierówności edukacyjnych jest podejmowanie działań inkluzywnych i dbałość o różnorodność (López-Rupérez et al. 2019; Medina-García, Doña-Toledo, Higuera-Rodríguez 2020). By zmniejszać i ograniczać nierówności edukacyjne, inkluzja i równość szans powinny być osadzone we wszystkich aspektach polityki edukacyjnej (UNESCO 2017). Tworzenie inkluzywnych polityk edukacyjnych jest procesem złożonym i wielowymiarowym, a ich praktyczne wdrożenie pozostaje sporym wyzwaniem (Karim, Hue 2022). Zwłaszcza na poziomie lokalnym wymusza ono kompromisy i wpisuje się w powolną ewolucję systemów edukacji (UNESCO 2020), co osłabia jej potencjał zmniejszania nierówności edukacyjnych. Należy także podkreślić, że poszczególne kraje czerpią ze znacząco różnych paradygmatów operacjonalizacji inkluzywności (Hunt 2015), co może prowadzić do odmiennych wyników w zakresie osiągania równości i wyrównywania szans (Alexiadou et al. 2016). „Równość szans oznacza wyrównywanie czegoś, co można by nazwać »realnymi opcjami«, i obejmuje wyrównywanie możliwości oraz aktywizację jednostki” (Lynch 2012: 29 – tłum. własne). Równość uwarunkowań koresponduje z pojęciem sprawiedliwości. Sprawiedliwość nawiązuje do zasady „każdemu według zasług i wkładu”, zgodnie z teorią sprawiedliwości (Adams 1965). W edukacji możemy mówić o sprawiedliwości edukacyjnej, która jest definiowana jako sprawiedliwość w dostępie do możliwości korzystania z edukacji. Podczas gdy sprawiedliwość jest wartością i zasadą, równość jest stanem bycia równym, szczególnie w aspekcie statusu, praw i szans. Równość ma sens, jeśli sprawiedliwość jest uznawana za wartość i zasadę (Levin 2010). Dbanie o sprawiedliwość w polityce edukacyjnej to dostarczanie

każdemu uczniowi kompetencji kulturowych i obywatelskich oraz jak najlepsze i odpowiednie przygotowanie do podejmowania indywidualnych wyborów w ramach różnorodnych ścieżek osiągania pożądanych dóbr, pozycji i postaw (Nussbaum 2006; Walzer 2007; Męczkowska-Christiansen 2009).

Nierówności społeczne i edukacyjne stanowią ważny punkt wyjścia w prowadzonych rozważaniach teoretycznych. Są to zjawiska strukturalne, złożone, mocno powiązane z mechanizmami odtwarzania społecznego i determinujące dostęp do zasobów edukacyjnych (Collins 2009; Bourdieu 2018). W kontekście prowadzonej analizy zdecydowaliśmy, że konieczne jest zawężenie nierówności edukacyjnych do pojęcia równości szans (ang. *equity*). Zależało nam na uchwyceniu różnych, możliwie szerokich aspektów działalności systemu edukacyjnego oraz możliwości analizy polityki edukacyjnej z perspektywy analitycznie użytecznej ramy odniesienia. Równość szans to cel i powód podejmowania działań na rzecz wyrównywania nierówności edukacyjnych. Przyjęcie takiego rozwiązania pozwoliło nam na dokonanie analizy, w jakim stopniu polityka edukacyjna i system oświatowy zapobiegają nierównościom edukacyjnym lub je łagodzą.

1.3.4. INKLUZJA SPOŁECZNA

Pojęcia nierówności edukacyjnych i inkluzji są ze sobą nierozzerwalnie powiązane i często trudne do jednoznacznego wyodrębnienia – oba odnoszą się do kwestii sprawiedliwości, dostępu i uczestnictwa. Inkluzję można traktować jako szczegółowy, praktyczny wymiar polityki przeciwdziałania nierównościom, dlatego w niniejszym rozdziale została ona ujęta jako osobny, ale integralny podrozdział.

Inkluzja społeczna polega na włączaniu zarówno jednostek, jak i różnorodnych grup społecznych do pełnej partycypacji w życiu społecznym (Barłóg 2017). Uwzględnia ona również działania, które przeciwdziałają ekskluzji społecznej, nazywanej także marginalizacją (Szafranek, Halicki 2015). Jej celem jest to, by wszystkie jednostki potencjalnie zagrożone ubóstwem i wykluczeniem otrzymywały zasoby lub możliwości stwarzające godne warunki do życia. W większości państw członkowskich Unii Europejskiej w działania na rzecz inkluzji zaangażowane są różnorodne organizacje, m.in. rządy, przedsiębiorstwa prywatne bądź organizacje przynależne do trzeciego sektora (Murzyn 2018). Szczególną rolę inkluzja społeczna odgrywa w procesach edukacyjnych, co widoczne jest w polityce edukacyjnej. Bez dbałości o równy i powszechny dostęp do edukacji niemożliwe wydaje się stworzenie społeczeństwa obywatelskiego, wpisującego się w nowoczesne systemy demokratyczne. W kontekście polityki

edukacyjnej „inkluzja wiąże się ze zmianą. Jest to niekończący się proces uczenia się i partycypacji wszystkich uczniów w edukacji” (Booth, Ainscow 2002: 3 – tłum. własne). To zdolność do budowania środowiska szkolnego otwartego na różnorodność, nie tylko akceptującego, ale i ceniącego odmienność (Zacharuk 2008a, 2008b). Inkluzja społeczna wpływa na kształtowanie norm, strategii i praktyk edukacyjnych kładących nacisk na równość dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych cech czy warunków życiowych. Działania inkluzywne obejmują również wsparcie finansowe, dostosowanie programów nauczania oraz wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach czy zdolnościach w celu stworzenia spójnego i wspierającego systemu edukacyjnego (Dobrowolska 2022).

Współcześnie podkreśla się niezwykle ważną funkcję, jaką pełni język inkluzywny, który nazywany jest językiem wrażliwym oraz szanującym potrzeby różnorodnych grup społecznych (Nowakowska, Radzikowska 2022). Umiejętności komunikacyjne stają się kluczowe w procesach włączania jednostek i grup marginalizowanych. Za pomocą języka opisujemy bowiem zastaną rzeczywistość, snujemy narrację o tym, co widzimy i czujemy, a także wyrażamy nasze myśli i przekonania (Amnesty International 2015). Niestety, nadal zdarza się, że ludzie kierujący się nieświadomymi uprzedzeniami, schematycznymi modelami myślowymi lub stereotypami dyskryminują wybrane grupy społeczne. To właśnie placówki edukacyjne powinny stać się miejscami, w których już od najmłodszych lat zwraca się uwagę na to, że język powinien być narzędziem integracyjnym, a nie polaryzującym. Kolejnym, niezwykle ważnym wątkiem jest płęć, która kształtuje doświadczenia jednostek oraz ich możliwości uczestnictwa w społeczeństwie. Pomimo zwiększającej się świadomości istnienia dyskryminacji ze względu na płęć lub orientację seksualną nadal występują bariery w dostępie do edukacji, pracy czy opieki zdrowotnej. Wspomina się także o segregacji zawodowej ze względu na płęć, przemocy stosowanej wobec osób LGBTQIA+ (Zieliński et al. 2021) lub szerzącej się mowy nienawiści wobec grup nieheteronormatywnych. Promowanie inkluzji społecznej wymaga więc uwzględnienia perspektyw płciowych oraz podejmowania działań mających na celu eliminację nierówności i dyskryminacji ze względu na płęć we wszystkich sferach życia społecznego. Z tej przyczyny priorytetem systemu oświaty powinna być troska o uczniów i uczennice bez względu na ich płęć, pochodzenie lub inne przesłanki (Dzierzgowska et al. 2019).

Z uwagi na zależności, jakie występują pomiędzy inkluzją społeczną, nierównościami i równościami społecznymi, możliwe jest zidentyfikowanie kilku zagadnień, które mogą być pomocne w ocenie przygotowania systemu edukacji do radzenia sobie ze współczesnymi i przyszłymi wyzwaniami.

Po pierwsze, należy wyróżnić kwestię identyfikowania i uwzględniania potrzeb różnych interesariuszy wymagających interwencji/włączenia.

Po drugie, istotnym zagadnieniem jest potrzeba holistycznego wsparcia uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów i innych grup narażonych na wykluczenie. To myślenie i działanie systemowe, mapowanie w celu budowy sieci wsparcia.

Trzecim często omawianym zagadnieniem jest równy dostęp. Zdaniem Henry'ego M. Levina (1976: 34) istnienie równości szans edukacyjnych jest oceniane zgodnie z czterema standardami: 1) równość dostępu do edukacji; 2) równość uczestnictwa w edukacji; 3) równość wyników edukacyjnych; oraz 4) równość wpływu edukacji na szanse życiowe.

1.3.5. KRYZYS MIGRACYJNY – WOJNA I UCHODźCY

Wojna w Ukrainie i związany z nią kryzys uchodźczy stanowią ogromne wyzwanie dla systemów edukacyjnych zarówno w Ukrainie, jak i w krajach przyjmujących uchodźców. Konflikt, który rozpoczął się w lutym 2022 roku, doprowadził również do masowych przesiedleń, zniszczenia infrastruktury edukacyjnej oraz przerwania procesu nauczania dla milionów dzieci.

Od początku rosyjskiej agresji swoją ojczyznę opuściła znaczna liczba obywateli i obywaterek Ukrainy. UE uruchomiła mechanizmy relokacji uchodźców między państwa członkowskie, aby zapewnić równomierne rozłożenie obciążenia związanego z przyjmowaniem uchodźców (2022/2560(RSP)). Wojna zmusiła ukraińskie dzieci do opuszczenia swoich domów i szkół (UNICEF 2024). Wiele z nich znalazło schronienie w krajach sąsiednich, takich jak Polska, gdzie systemy edukacyjne musiały szybko dostosować się do napływu nowych uczniów. Wśród 134 tysięcy uczniów-uchodźców z Ukrainy jest prawie 106 tysięcy uczniów szkół podstawowych i 28 tysięcy uczniów szkół ponadpodstawowych. W szkołach podstawowych liczba uczniów-uchodźców z Ukrainy od dwóch lat utrzymuje się na stałym poziomie, z tendencją do niewielkiego spadku. W szkołach ponadpodstawowych natomiast obserwujemy w tym zakresie dynamiczny wzrost. Nie wiadomo, ile dokładnie jest dzieci-uchodźców z Ukrainy przebywających w Polsce, ale niezapisanych do polskich szkół (Chrostowska 2024).

Po kilku latach od eskalacji wojny polska szkoła stała się trwale wielokulturowa. Obecność ukraińskich uczniów jest elementem szkolnej codzienności, a „normalizacja” oznacza, że nie są oni już postrzegani jako osobne wyzwanie, ale jako kolejna grupa ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024).

Jak pokazują wyniki badań, wielu uczniów z Ukrainy wciąż żyje w poczuciu tymczasowości i niepewności co do swojej przyszłości, co wpływa na ich motywację do nauki i integracji (Mydłowska 2024). Jednocześnie coraz więcej rodzin zdaje sobie sprawę, że nie wróci do Ukrainy w najbliższym czasie, i zaczyna planować dalsze życie w Polsce, a nawet migrację do innych krajów UE (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024). Bariera językowa jest wciąż znaczącym problemem, utrudniającym efektywną komunikację i naukę przedmiotów. Nauczyciele zauważają wolne postępy w nauce języka polskiego, co wpływa na słabe wyniki w nauce przedmiotów. Brak znajomości języka polskiego jest także czynnikiem utrudniającym adaptację (Długosz 2022).

Uczniowie ukraińscy szkół podstawowych napotykają trudności w wyborze szkół średnich ze względu na brak znajomości polskiego systemu edukacji. Zwolnienie z egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego może pogłębić różnice w przygotowaniu do dalszego etapu kształcenia. Dyrektorzy szkół publicznych niechętnie przyjmują uczniów, którzy nie ukończyli w Polsce szkoły podstawowej (Mydłowska 2024). Integracja uczniów z Ukrainy z polskimi rówieśnikami jest wyzwaniem dla edukacji. Z badań wynika, że w szkołach często tworzą się grupy narodowościowe, a polscy uczniowie nie zawsze wykazują chęć nawiązywania bliższych relacji z kolegami zza wschodniej granicy. Nadmierna liczba uczniów z Ukrainy w jednej klasie zwiększa ryzyko izolacji, ukraińskie dzieci spotykają się też z dyskryminacją i przemocą ze strony niektórych polskich rówieśników, co objawia się w obelgach i sugestjach powrotu do kraju objętego wojną (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2024).

Wojna w Ukrainie wywołała głębokie urazy psychiczne u uchodźców. Wielu z nich doświadczyło bezpośredniego zagrożenia życia, bombardowań, utraty bliskich i przymusowej ucieczki. Towarzyszy im często poczucie nierealności sytuacji, utraty kontroli nad swoim życiem i zniszczenia dotychczasowych planów i osiągnięć (Długosz 2022). Kraje przyjmujące uchodźców, takie jak Polska, muszą stawić czoła licznym wyzwaniom związanym z włączeniem dzieci uchodźców do swoich systemów edukacyjnych. Wymaga to nie tylko dodatkowych zasobów finansowych, ale także odpowiedniego przygotowania nauczycieli i dostosowania programów nauczania do potrzeb dzieci z różnych obszarów kulturowych i językowych. Wyniki badań pokazują, iż uchodźcy są pod wpływem wielowymiarowej traumy wojennej, wzmacnianej przez rozłąkę z rodziną, poczucie winy wobec rodziny i znajomych, którzy zostali w Ukrainie, oraz wysoki poziom niepewności co do dalszych swoich losów w Polsce (Długosz 2022). Trauma wojennej szczególnie doświadczają kobiety i matki, którym przyszło wychowywać dzieci w tej trudnej sytuacji i których dzieci trafiły do polskich szkół (Baran et al. 2023).

Wojna w Ukrainie i kryzys uchodźczy stawiają przed polską polityką edukacyjną szereg wyzwań, które wymagają kompleksowych i zróżnicowanych działań. Amnesty International wskazuje na następujące wyzwania dla edukacji (Amnesty International 2024):

1. bariera językowa – brak znajomości języka polskiego utrudnia naukę i integrację dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Bariery językowe prowadzą do nierównego dostępu do zasobów edukacyjnych – uczniowie nieznający języka polskiego często mają ograniczony dostęp do podręczników, materiałów dydaktycznych i wsparcia nauczycieli;
2. dyskryminacja i wykluczenie – niektóre dzieci doświadczają dyskryminacji ze względu na swoje pochodzenie, co wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa i komfortu w szkole;
3. zapewnienie wsparcia psychologicznego – uczniowie z doświadczeniem migracyjnym często potrzebują wsparcia psychologicznego z powodu traumatycznych doświadczeń związanych np. z wojną i przymusową migracją. Niestety, dostęp do odpowiedniej pomocy psychologicznej w szkole jest ograniczony.

Integracja uczniów z Ukrainy w polskich szkołach jest wyzwaniem zarówno dla samych dzieci, jak i dla polskich uczniów oraz nauczycieli. W tej kwestii różne organizacje, m.in. Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ) oraz jej agencje, takie jak UNHCR i UNICEF, wydały szereg rekomendacji dotyczących edukacji uchodźców z Ukrainy. Zaleca się włączanie dzieci uchodźców do lokalnych systemów edukacyjnych w krajach przyjmujących. Ważne jest, aby zagwarantować im dostęp do edukacji na równi z miejscowymi uczniami. ONZ podkreśla konieczność zapewnienia wsparcia językowego, takiego jak kursy języka kraju przyjmującego oraz materiały edukacyjne w języku ukraińskim. W rekomendacjach zachęca się do współpracy międzynarodowej i wymiany dobrych praktyk między krajami przyjmującymi uchodźców, aby skutecznie wspierać edukację dzieci uchodźców.

Apeluje się o zapewnienie wsparcia psychologicznego dla dzieci uchodźców, które mogą doświadczać traumy związanej z wojną i przymusową emigracją. Wysoki komisarz Narodów Zjednoczonych do spraw uchodźców rekomenduje szkolenia dla nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi uchodźców, aby lepiej rozumieć ich potrzeby i wyzwania, z jakimi się borykają (UNHCR 2023).

Dodatkowo polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydało rekomendacje i wskazówki dotyczące zarówno wsparcia polskich uczniów, jak i dzieci z Ukrainy obecnie uczących się w Polsce, a także tych, które dotrą do naszego kraju w wyniku działań zbrojnych prowadzonych za wschodnią granicą.

MNiSW podkreśliło, że ważne jest, aby usuwać wszelkie bariery, które mogą utrudniać dostęp do edukacji, takie jak brak dokumentów, problemy finansowe czy brak infrastruktury edukacyjnej (MNiSW 2024).

Sytuacja pozostałych dzieci cudzoziemców w polskich szkołach jest znacznie mniej udokumentowana niż sytuacja uczniów z Ukrainy; otrzymują też one mniejsze wsparcie. Choć system edukacji formalnej obejmuje wszystkie dzieci przebywające legalnie w Polsce, to w praktyce wsparcie instytucjonalne, finansowe i organizacyjne koncentruje się głównie na uczniach z Ukrainy, co wynika z ich liczebności. Dzieci z innych regionów – np. z Azji, Afryki czy Bliskiego Wschodu – często napotykają większe bariery językowe, kulturowe i systemowe, a ich potrzeby wydają się mniej rozpoznane nie tylko w polityce oświatowej, ale również w badaniach. Brakuje informacji o dedykowanych dla nich programach wsparcia (Tędziagolska, Walczak, Wielecki 2024).

Wyzwaniem pozostaje zatem objęcie podobną troską dzieci cudzoziemskich z innych krajów, w tym z Rosji, Białorusi czy Czeczenii, które również uczęszczają do polskich szkół. W kontekście napięć geopolitycznych i możliwych uprzedzeń konieczne jest budowanie atmosfery zrozumienia i bezpieczeństwa dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia. Polityka edukacyjna powinna więc uwzględniać zróżnicowane potrzeby dzieci z różnych środowisk migracyjnych, nie ograniczając wsparcia do jednej grupy narodowej. Władze oświatowe, w tym Ministerstwo Edukacji i kuratoria, powinny jasno komunikować znaczenie przyjmowania i integracji uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Należy podkreślać długoterminowe korzyści edukacyjne, społeczne i kulturowe, które zyskują zarówno uczniowie, jak i cała społeczność szkolna. Takie działania wspierają realizację zobowiązań państwa i sprzyjają integracji oraz wzbogacają doświadczenia edukacyjne wszystkich dzieci (Świdrowska, Walczak 2024).

Trudno oczekiwać przejawów natychmiastowej reakcji polityki edukacyjnej w zakresie stanowienia prawa, gdy ma się do czynienia z sytuacjami tak nieprzewidywalnymi jak agresja jednego z państw na inne, i to sąsiadujące z Polską. Jednocześnie godne zauważenia są działania podejmowane przez państwo w celu jak najszybszego radzenia sobie z efektami takiej sytuacji. W tej publikacji w części analitycznej trudno będzie znaleźć zapisy dotyczące również ogromnego wyzwania dla polskiego systemu edukacyjnego, jakim stała się pełnoskalowa wojna w Ukrainie.

W odniesieniu do przedstawionej problematyki kryzysu migracyjnego, wojny i uchodźców w polskim prawie oświatowym proponujemy zwrócić uwagę na następujące zagadnienia:

1. upowszechnienie rozwiązań sprzyjających szkolnej integracji i przeciwdziałających dyskryminacji i wykluczeniu;

2. wypracowanie rozwiązań w zakresie zarządzania różnorodnością kulturową i narodowościową uczennic i uczniów na poziomie systemu; kwestie te powinny być uwzględnione we wszystkich elementach polityki oświatowej (podstawa programowa, ocenianie, egzaminowanie, kształcenie i doskonalenie nauczycieli);
3. system zarządzania różnorodnością bazujący na wynikach badań i ewaluacji polityki;
4. wsparcie rozwoju kompetencji nauczycieli i przywódców w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo i narodowościowo; powinno ono stać się elementem oferty doskonalenia zawodowego i standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela;
5. zwiększenie liczby asystentów międzykulturowych w szkołach i profesjonalizacja tego zawodu;
6. wprowadzenie i upowszechnienie w szkołach działań z zakresu integracji, edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i obywatelskiej; placówki powinny być zachęcane do włączania działań antydyskryminacyjnych i integracyjnych w codzienną praktykę, a każdy nauczyciel powinien stosować strategie sprzyjające integracji;
7. stworzenie standardów wspierania procesów integracji, dotyczących przyjmowania uczniów, funkcjonowania oddziałów przygotowawczych, nauczania i oceniania, włączania uczniów i rodziców w społeczność szkolną; standardy te powinny eliminować działania przeciwnie skuteczne (np. tworzenie oddziałów „cudzoziemskich”);
8. wypracowanie rozwiązań pozwalających uczennicom i uczniom w kryzysie uchodźczym na podtrzymanie tożsamości narodowej;
9. zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i wsparcia wszystkim dzieciom niezależnie od kraju pochodzenia.

1.3.6. NOWE TECHNOLOGIE W SZKOLE

Szkoła jest miejscem, w którym młodzi ludzie powinni poznawać nowe technologie. Są one wszechobecne w naszym życiu i powszechnie traktowane jako czynnik, który wpłynie na poprawę jakości procesu edukacji. Choć nie ma mocnych dowodów, że ich zastosowanie wspiera proces uczenia się, w ich potencjale w obszarze edukacji pokładane są duże nadzieje. Technologie mogą być skuteczne jedynie pod warunkiem, że 1) punktem wyjścia dla ich stosowania są istniejące wcześniej (i prawidłowo zdiagnozowane) potrzeby uczniów i szkoły oraz że 2) wspierają one proces przetwarzania wiedzy osoby uczącej się. Zastosowanie technologii może wspomóc jakość pracy dydaktycznej, ale jej nie

zastąpi. Skuteczność procesu uczenia się nadal będzie zależeć w głównej mierze od nauczyciela i jego biegłości w wykorzystaniu różnych metod nauczania i oceniania. Nieskuteczne praktyki wykorzystujące współczesną technologię nie uczynią nauczania efektywnym (Witkowski 2023).

Żyjemy w świecie zaawansowanych technologii, w którym różnice pomiędzy rzeczywistością cyfrową a analogową powoli się zacierają. W szkole nie można ignorować tych przemian – młodzi ludzie muszą poznawać w niej nowe technologie, rozumieć je i uczyć się funkcjonować w przesiąkniętych nimi realiach. Jest to szczególnie istotne dlatego, że dla uczennic i uczniów światy cyfrowy i analogowy nie są (a być może nigdy nie były) osobne. Bez zainteresowania technologią w szkole skazałibyśmy młode pokolenie na cyfrowy analfabetyzm lub wykluczenie. Świat wypełniony technologią jest więc naturalnym środowiskiem, w którym funkcjonujemy i które musimy rozumieć. Technologia okazała się też narzędziem zapewniającym ciągłość procesów edukacyjnych w sytuacji kryzysowej. Czy jednak może być dźwignią jakościowej zmiany w edukacji? Odpowiedź na to pytanie jest niejednoznaczna. Nadzieje związane z rewolucyjnym wpływem technologii na edukację nie pojawiły się wraz z upowszechnieniem technologii informacyjnych – są znacznie starsze. Richard Mayer (2013) zwraca uwagę, że w różnych epokach nasze oczekiwania dotyczyły dostępnych w danym momencie technologii: wykorzystania filmu w latach 20. XX wieku, radia w latach 30. i 40., telewizji w latach 50. oraz technologii informacyjnych pod koniec ubiegłego stulecia (Mayer 2013, za: Witkowski 2023).

Technologie edukacyjne, które obecnie są uznawane za najbardziej obiecujące, obejmują między innymi: naukę z pomocą komputera (dostęp do lekcji, możliwość testowania wiedzy), wykorzystanie multimediów oddziałujących na różne zmysły uczących się, inteligentne systemy nauczania dostosowujące poziom trudności zadań do umiejętności dzieci i młodzieży, wirtualne wizualizacje (rozszerzoną lub wirtualną rzeczywistość), gry, wyposażenie umożliwiające fizyczną produkcję różnego rodzaju prototypów czy modeli (Mayer 2013, za: Witkowski 2023).

Technologie edukacyjne, które okazały się najbardziej skuteczne, to: inteligentne systemy tutoringowe (badające poziom wiedzy ucznia i dostosowujące zadania do jego aktualnych możliwości, szczególnie często wykorzystywane w matematyce); wykorzystanie nagrań wideo w nauce przedmiotów przyrodniczych; wykorzystanie technologii w pracy z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; wykorzystanie technologii do dostarczania uczniom bardziej rozbudowanej informacji zwrotnej na temat ich osiągnięć (Witkowski 2023). Świat cyfrowy to dla uczniów codzienność. Już w 2015 roku badania wykazały, że trzynastolatki sprawdzają aktualności w mediach

społecznościowych ponad sto razy dziennie (Walsh 2017). Mówi się o „presji” pisania, bycia w kontakcie, napięciu związanym z oczekiwaniem na natychmiastową odpowiedź (Woolfolk 2021). Korzystanie z mediów społecznościowych jest niemal powszechne wśród dzisiejszych nastolatków: 97% osób w wieku od 13 do 17 lat korzysta z co najmniej jednej z siedmiu głównych platform społecznościowych. Nastolatki twierdzą, że media te pomagają zacieśniać przyjaźnie i zapewniają wsparcie emocjonalne. Wiadomo też, że mogą prowadzić do dramatów i odczuwania presji publikowania określonych treści (Anderson, Jiang 2018). Styl komunikacji pokolenia płatków śniegu (ang. *snowflakes*, 1995+) jest mieszany i oparty na mediach społecznościowych. Według raportu „Digital 2022” polski użytkownik Internetu w wieku 16-64 lata spędza w sieci 6 godzin i 39 minut na dobę. Aż 93% osób w wieku 16-64 lata posiada dostęp do mobilnego internetu (Kemp 2022).

Wiemy, że nasza przyszłość jest cyfrowa. To zdanie może być interpretowane w różny sposób. Czy rozwój cyfrowych narzędzi będzie decydować o kierunkach rozwoju ludzkości, w tym edukacji? Czy zaoferuje nam nowe rozwiązania, czy raczej przyniesie nowe zagrożenia? Czy możemy się do tego przygotować? Czy możemy się tego nauczyć? Technologia mogłaby działać jako czynnik pozwalający stawić czoła wielu wyzwaniom – od ograniczenia ubóstwa po powstrzymanie zmian klimatycznych. Aby jednak to osiągnąć, niezbędne są włączenie cyfrowe, dbanie o bezpieczeństwo i odpowiednie regulacje prawne. Włączenie cyfrowe to między innymi dostęp przez Internet do opieki zdrowotnej, finansów i edukacji, ale i bezpieczeństwo w sieci dla wszystkich. Techniczne i etyczne pytania dotyczące technologii i AI mają obecnie wymiar geopolityczny. „Musimy wykazać się politycznym przywództwem, aby zapewnić, że wszyscy mogą bezpiecznie korzystać z AI i czerpać korzyści z jej niesamowitych możliwości” – powiedziała agencji Reuters wiceprzewodnicząca Komisji Europejskiej Margrethe Vestager przy okazji spotkania Digital G7 pod koniec kwietnia 2023 roku¹.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w edukacji stanowi ważny element strategii Komisji Europejskiej mającej na celu zapewnienie skuteczności europejskich systemów edukacyjnych oraz konkurencyjności gospodarki europejskiej. Już w roku 2000 Komisja Europejska przyjęła inicjatywę eLearning, plan działania określający główne tematy rozwoju w kolejnych latach. eLearning został zdefiniowany jako „wykorzystanie

¹ „(...) there's a need for us to show the political leadership to make sure that one can safely use AI and gain all the amazing possibilities of improvement in productivity and better services”, [on-line:] <https://www.reuters.com/technology/eu-tech-tsar-vestager-sees-political-agreement-ai-law-this-year-2023-04-30/> – 10 X 2025.

nowoczesnych technologii multimedialnych i Internetu w celu poprawy jakości nauki poprzez ułatwienie dostępu do zasobów i usług” (Eurydice 2011: 6).

Określenie, które umiejętności i kompetencje będą istotne dla młodych ludzi, przyszłych pracowników, również stanowiło ważny obszar zainteresowań badawczych. Poprawa kluczowych kompetencji została wyraźnie wymieniona w komunikacie na temat umiejętności cyfrowych, który podkreślał konieczność zajęcia się cyfrową (nie)piśmiennością (Komisja Europejska 2007: 8), i jest przywoływana w kolejnych rekomendacjach (Komisja Europejska 2023).

W 2010 roku Komisja Europejska przyjęła nową „Cyfrową Agendę dla Europy” (Komisja Europejska 2010), która potwierdza i precyzuje szereg wyzwań na przyszłość. Celem Agendy jest maksymalizacja potencjału społecznego i ekonomicznego ICT. Można to osiągnąć tylko poprzez rozwój wysokich umiejętności ICT, w tym umiejętności cyfrowych i medialnych. „Cyfrowa Agenda dla Europy” zidentyfikowała brak umiejętności ICT jako jedną z siedmiu najważniejszych przeszkód w wykorzystaniu potencjału ICT (Komisja Europejska 2010: 6), który stał się ważnym czynnikiem napędowym życia codziennego i działalności gospodarczej. Przeważająca większość ludności w Europie korzysta dzisiaj z komputera w różnych celach; dla młodszych pokoleń jest to zwyczajną, codzienną czynnością. Włączenie komputerów do sfery edukacji odzwierciedla te tendencje. Skuteczne wykorzystanie komputerów w kontekście edukacyjnym zależy nie tylko od ich dostępności, ale także od kompetencji użytkowników. Dotyczy to również dostępu do Internetu (Komisja Europejska 2023).

Narodowe polityki dotyczące ICT w edukacji istnieją we wszystkich krajach europejskich i zwyczajowo obejmują cały proces uczenia się. Istnieją narodowe strategie mające na celu promowanie wykorzystania ICT w różnych obszarach. W wielu przypadkach strategie te koncentrują się na zapewnieniu niezbędnych umiejętności ICT uczniom oraz przeprowadzeniu szkoleń z zakresu ICT dla nauczycieli, a także na zagwarantowaniu obecności aktualnych technologii i infrastruktury w szkołach. Grupami docelowymi są nauczyciele i prowadzący szkolenia w szkołach podstawowych i średnich (Komisja Europejska 2011). Cyfryzacja edukacji stała się filarem polityki edukacyjnej na całym świecie, przy czym rozwój technologii cyfrowych może wpływać na dostęp osób uczących się do edukacji – w edukacji występują bowiem nierówności cyfrowe, które dotyczą najsłabszych grup społecznych, w tym osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej lub zamieszkujących obszary wiejskie (Shehaj 2022).

Opublikowany w 2024 roku w Stanach Zjednoczonych „Narodowy Plan Technologii Edukacyjnych” (US NETP 2024) opisuje różnice w dostępie do technologii cyfrowych i korzystaniu z nich przez szkoły i instytucje edukacyjne.

Badania zaprezentowane w raporcie dowodzą, że nierówny dostęp do Internetu, urządzeń i materiałów cyfrowych jest czymś powszechnym. Mimo że od wielu lat finansowane są programy i działania na rzecz zniwelowania tych różnic, nie wystarczają one do zmniejszenia przepaści w dostępie cyfrowym. Program „Digital Use Divide” podkreśla nierówne doświadczenia dzieci uczących się w tym samym systemie szkolnym i przy tych samych dostępnych zasobach – w zależności od tego, w jaki sposób nauczyciel wykorzystuje (lub nie wykorzystuje) technologię do nauczania i uczenia się. Uczniowie, którzy mają możliwość korzystania z technologii jedynie w celu pasywnego uczenia się lub korzystania z treści i nabycia podstawowych umiejętności przetwarzania tekstu, zostają w tyle za swoimi rówieśnikami, którzy regularnie i aktywnie stosują technologie cyfrowe. Podział ten jest pogłębiany przez brak szkoleń nauczycieli, którzy nie mają kompetencji cyfrowych. Z tej perspektywy konieczne jest tworzenie struktur wsparcia, które zapewnią zarówno uczniom, jak i nauczycielom równy dostęp do zasobów i możliwości, jakie niesie transformacja cyfrowa w edukacji.

Niestety rozwój technologii nie staje się opowieścią o kolektywnym rozkwicie, tylko o osobistym przetrwaniu. Zamiast zastanowić się nad praktycznymi konsekwencjami zubożania i wykorzystywania mas ludzkich przez garstkę uprzywilejowanych większość akademików, dziennikarzy i pisarzy *science fiction* rozważa abstrakcyjne i wydumane problemy: Czy dzieciom należy wszczepiać implanty wspomagające naukę języków obcych? Czy chcemy, by pojazdy autonomiczne za ważniejsze uznawały życie pieszych, a nie pasażerów? Czy pierwsze kolonie na Marsie powinny funkcjonować jako demokracje? Czy zmiana mojego DNA naruszy moją tożsamość? Czy roboty powinny mieć prawa (Gottschalk 2019)?

Analizując zapisy w dokumentach prezentujących perspektywę polskiej polityki edukacyjnej i porównując je z treściami dokumentów tworzonych na poziomie Unii Europejskiej, raportów z badań czy innego rodzaju ekspertyz dotyczących nowych technologii w edukacji, można zauważyć kilka trendów – głównych tematów. Na tej podstawie proponuje się tutaj określony sposób analizy dokumentów, bazujący na trzech pytaniach:

1. Czy w analizowanych dokumentach wskazuje się główne cele stosowania nowych technologii w edukacji, a zwłaszcza sposoby ich wykorzystania i funkcje w procesie kształcenia?
2. Czy widać świadomość konieczności dbania o warunki wprowadzania nowych technologii w szkołach, tzn. czy brane są pod uwagę takie uwarunkowania jak: finansowanie, wyposażenie i infrastruktura, szkolenia kadry, równy dostęp, podnoszenie jakości i skuteczności nauczania?

3. Czy proponuje się standardy wykorzystywania technologii w edukacji (na przykład takie jak sposób wykorzystania Chata GPT lub smartfonów w szkole)?

1.3.7. ZDROWIE PUBLICZNE

Zdrowie to jedna z najważniejszych wartości dla człowieka współczesnego, warunkująca jego rozwój i decydująca o przebiegu tego rozwoju. Zatem nie dziwi, że stało się ono przedmiotem zainteresowania pedagogiki, choć, jak zwraca uwagę Anna Gawęł (2021), doszło do tego dopiero w latach 90. XX wieku. Autorka przypisuje to przystąpieniu Polski w 1991 roku do pilotażowego projektu Światowej Organizacji Zdrowia pod nazwą „Szkoła Promująca Zdrowie” (Gawęł 2021). Program ten nadal jest realizowany w Polsce.

Zdrowie, poza tym, że stanowi przedmiot badań różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych, jest też z racji swego znaczenia dla społeczeństwa istotnym elementem polityk publicznych, w tym polityki edukacyjnej. Podstawowym celem i równocześnie wyzwaniem dla edukacji jest zadbanie przez instytucje oświatowe o zdrowie dzieci i młodzieży oraz uczenie młodych ludzi, jak dbać o zdrowie samemu. Kluczowe pojęcia wiążące się ze zdrowiem w edukacji dotyczą edukacji zdrowotnej, promowania zdrowia, profilaktyki i, w węższym ujęciu, m.in. kwestii związanych ze zdrowym i racjonalnym odżywianiem się, aktywnością fizyczną, bezpieczeństwem i higieną, dbaniem o zdrowie psychiczne.

Edukację zdrowotną definiuje się jako całonocowy proces uczenia się ludzi, jak żyć, aby zachować i polepszać zdrowie własne i innych, w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki (Woynarowska 2008: 103). Edukacja zdrowotna zgodnie z Konwencją o prawach dziecka i Kartą Ottawską Promocji Zdrowia stanowi jedno z fundamentalnych praw dziecka (za: Budziszewska, Musiał 2019: 62). Realizuje się ją na wszystkich etapach nauki szkolnej jako swoistego rodzaju ścieżkę międzyprzedmiotową – elementy edukacji zdrowotnej przypisane są bowiem do treści programowych różnych przedmiotów szkolnych (wychowania fizycznego, biologii, języka polskiego, wychowania do życia w rodzinie, edukacji dla bezpieczeństwa). Na przykład w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa uczniowie mają przygotować się do właściwego zachowania oraz odpowiednich reakcji w sytuacjach trudnych i kryzysowych, które stwarzają zagrożenie dla zdrowia i życia (ORE 2017: 10).

W podstawach programowych główny cel edukacji zdrowotnej określa się jako rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu (zob. np. MEN 2018: 4).

Zadania edukacji zdrowotnej postrzega się jeszcze szerzej, pisząc, że edukacja ta, „prowadzona konsekwentnie i umiejętnie, będzie przyczyniać się do poprawy kondycji zdrowotnej społeczeństwa oraz pomyślności ekonomicznej państwa” (MEN 2018: 5). Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej sformułowano bardziej szczegółowe cele edukacji zdrowotnej, która ma pomagać w:

1. poznawaniu siebie, śledzeniu przebiegu swojego rozwoju, identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów zdrowotnych;
2. zrozumieniu, czym jest zdrowie, od czego zależy, dlaczego i jak należy o nie dbać;
3. rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ludzi;
4. wzmacnianiu poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości;
5. rozwijaniu umiejętności osobistych i społecznych sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia;
6. przygotowaniu się do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzenia zdrowego środowiska w domu, szkole, miejscu pracy, społeczności lokalnej (edukacja zdrowotna jest ważnym elementem edukacji obywatelskiej) (MEN 2013).

Inne kluczowe dla zdrowia w edukacji pojęcie, *promocja zdrowia*, zostało użyte pierwszy raz w 1945 roku przez Henry’ego Siegerista, który umieścił je obok takich obszarów medycyny jak zapobieganie chorobom, leczenie chorób, rehabilitacja (Włodarczyk 2019). Elżbieta Włodarczyk (2019), przywołując modele Bluma i Lalonde’a i późniejszą koncepcję pól zdrowia, przypomina, że wśród determinant największe znaczenie dla kształtowania zdrowia mają: styl życia ludzi (55%), środowisko życia (20%), czynniki biologiczno-dziedziczne (15%), organizacja opieki zdrowotnej (10%). Kluczową zatem rolę w utrzymaniu zdrowia odgrywają nasze zachowania zdrowotne. Uwzględniając te ustalenia, promocję zdrowia, zgodnie z definicją WHO, rozumie się jako proces umożliwiający ludziom uzyskanie kontroli nad czynnikami, które warunkują ich zdrowie po to, aby je poprawiać (WHO 1998, za: Woynarowska-Sołdan 2015: 98).

Promocję zdrowia określa się również jako sztukę interwencji w systemy społeczne i zachęcanie ich, by rozwijały się w kierunku zdrowych środowisk (Grossmann, Scala 1997, za: Woynarowska-Sołdan 2015: 98). Zdrowie w takim ujęciu wpisuje się w różne systemy społeczne, również w system edukacji i jego instytucje. Jak już wspomnieliśmy, jednym ze sztandarowych programów realizowanych w ramach edukacji zdrowotnej jest program „Szkoły promujące zdrowie”, który powstał w końcu XX wieku na kanwie podejścia siedliskowego. Siedlisko jest

rozumiane jako miejsce lub kontekst społeczny codziennego życia ludzi, w którym na ich zdrowie i samopoczucie wpływa wiele wzajemnie powiązanych czynników środowiskowych, organizacyjnych i osobistych (WHO 1998: 19, za: Woynarowska-Soldan 2015: 98). Takim siedliskiem dla swojej społeczności: uczniów i uczennic oraz pracowników, jest szkoła, która ma troszczyć się o ich dobrostan.

Anna Gawęł (2014: 80) definiuje promowanie zdrowia w szkole jako proces ukierunkowany „na umacnianie i potęgowanie potencjałów zdrowia uczniów, który obejmuje edukację zdrowotną oraz działania zmierzające do tworzenia w szkole sprzyjającego zdrowiu środowiska w jego wymiarze fizycznym i psychospołecznym”. Gawęł (2016) zwraca uwagę, że promocja zdrowia w szkole jest koniecznym zadaniem wobec narastających problemów i potrzeb zdrowotnych, wśród których wymienia:

- pogarszające się wskaźniki sprawności fizycznej i nadmiernej masy ciała;
- narastające zjawisko wadliwego funkcjonowania młodych ludzi w sferze psychospołecznej;
- niepokojącą skalę zaburzeń psychicznych i psychosomatycznych;
- utrzymywanie się niekorzystnych trendów dotyczących zażywania przez młodych ludzi substancji psychoaktywnych;
- utrzymywanie się nieprawidłowych tendencji w zakresie przejawiania zachowań związanych ze sposobem odżywiania, aktywnością fizyczną, ilością czasu spędzanego przed komputerem i telewizorem.

Z prowadzonych w ostatnim okresie badań wynika, że na skutek pandemii COVID-19 kondycja fizyczna, psychiczna oraz społeczna dzieci i młodzieży uległa dalszemu pogorszeniu (zob. np. Pyżalski 2021; Płoszaj, Kochman 2021; Mikulec et al. 2022; Grzelak, Żyro 2023).

Kluczowym wyzwaniem jest zatem taka edukacja, która, jako jedna z form oddziaływań społecznych, pomoże w radzeniu sobie z tymi negatywnymi zjawiskami. Wymienione problemy, z którymi zmagają się młodzi ludzie, są uwzględniane w programie edukacji zdrowotnej w szkole oraz koncepcji organizacji opieki nad uczniami i uczennicami. Są także komponentami obowiązujących w szkołach programów profilaktyczno-wychowawczych. Profilaktyka jest też kolejnym ważnym obszarem powiązanim ze zdrowiem w edukacji. We współczesnej szkole sięga się do wiedzy z zakresu profilaktyki obejmującej zagadnienia dotyczące czynników ryzyka i czynników chroniących przed rozwijaniem się zagrożeń w rozwoju ludzi, modele teoretyczne dotyczące prawidłowości rozwoju oraz skuteczne strategie zapobiegania zagrożeniom (zob. Okulicz-Kozaryn, Pisarska 2007, za: Kołodziejczyk 2019: 10).

Definiowanie zdrowia, jak wynika z analiz prowadzonych przez Jana Domaradzkiego (2013), jest nacechowane typowym we współczesnej nauce wielogłosem, wynikającym z różnorodnych podejść teoretycznych. Autor zauważa, że w zależności od tego, który z komponentów zdrowia i choroby jest pierwszoplanowym, badacze przyjmują definicje biologiczne, funkcjonalne bądź biologiczno-funkcjonalne. Definicje biologiczne ujmują zdrowie jako stan somatyczny, doświadczalny zmysłowo, empirycznie mierzalny za pomocą parametrów medycznych o obiektywnym charakterze. To typowe podejście prezentowane w medycynie, epidemiologii i etiologii. Inaczej postrzegają ten fenomen socjologowie i psychiatrzy, traktując zdrowie jako warunek uczestnictwa człowieka w życiu społecznym i bycia zdolnym do wykonywania zadań wynikających z przypisanych jednostce ról społecznych. Syntezą obu podejść jest koncepcja biologiczno-funkcjonalna, znajdująca odzwierciedlenie w definicji przyjętej przez Światową Organizację Zdrowia, która postrzega zdrowie jako: „kompletny, fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan człowieka, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności” (por. Kocot 2015).

Poza wymienionymi podejściami badacze sięgają do wielu innych paradygmatów, których wykorzystanie otwiera możliwość tworzenia typologii złożonych z definicji ujmowanych dychotomicznie, na przykład: obiektywizujących i subiektywizujących, realistycznych i nominalistycznych, naturalistycznych i normatywnych, pozytywnych i negatywnych oraz atrybutywnych i relacyjnych (por. Domaradzki 2013).

Z interesującej nas perspektywy polityki edukacyjnej powyższe dylematy definicyjne są warte odnotowania, gdyż sposób rozumienia fenomenu zdrowia ma konsekwencje prakseologiczne. Jak zatem definiuje się zdrowie w wybranych dokumentach z zakresu prawa oświatowego? Jakie kluczowe kwestie w obszarze zdrowia podnosi się w tych dokumentach? – to pytania, na które poszukiwać będziemy odpowiedzi w dalszej części monografii. W odniesieniu do zarysowanej koncepcji zdrowia w polskim prawie oświatowym proponujemy wziąć pod uwagę następujące zagadnienia:

1. dbałość instytucji oświatowych o zdrowie osób uczących się w jego trzech wymiarach: fizycznym, psychicznym i społecznym;
2. obecność działań w zakresie edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia i profilaktyki;
3. inkluzywność (dostępność) – uwzględnianie potrzeb osób z różnymi trudnościami i potrzebami w zakresie zdrowia;
4. kierowanie się troską o zachowanie i wzmacnianie zdrowia osób uczących się;
5. podmiotowe traktowanie osób uczących się.

Odniesienie się do tych zagadnień pozwoli na wnioskowanie na temat tego, na ile obowiązujące prawo uwzględnia obecne wyzwania w obszarze zdrowia dzieci i młodzieży.

1.3.8. KRYZYS ŚRODOWISKA I ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ

Stan środowiska naturalnego niepokoi, a konsekwencje katastrofy klimatycznej mogą wręcz przerażać. Wpływ człowieka na stan planety jest powodem troski, a częste zaprzeczanie temu faktowi tę troskę jeszcze pogłębiają. W jaki sposób polityka edukacyjna może wpłynąć na ten stan rzeczy? Wydaje się, że retoryka polityków z prawej i lewej strony sceny politycznej ma służyć w większym stopniu interesom partii politycznych aniżeli poradzeniu sobie z konsekwencjami toksycznego sposobu funkcjonowania społeczeństw, przemysłu, rolnictwa czy codziennego życia. Wprawdzie edukacja oferuje spory potencjał, który można wykorzystać dla wzmocnienia procesów służących minimalizowaniu naszego negatywnego wpływu na środowisko, a może nawet odwrócenia trendów, ale konieczne są zdecydowane działania systemowe.

Katastrofa środowiska naturalnego to niestety kolejny z problemów, z którym przychodzi się zmagać ludzkości w trzeciej dekadzie XXI wieku. Jednym z jej najbardziej niebezpiecznych przejawów jest globalne ocieplenie, w olbrzymim stopniu wywołane działalnością człowieka. Aby uniknąć zagłady, musimy mądrze wykorzystywać dostępne już narzędzia oraz tworzyć i wdrażać przełomowe, nieistniejące jeszcze technologie (Gates 2021). Aby stało się to możliwe, konieczna jest wielka przemiana prowadząca do zupełnie innego sposobu postrzegania siebie i świata, który zamieszkujemy (Elworthy 2021). Wyzwania klimatyczne i te stojące przed całym naszym środowiskiem naturalnym są złożone i wymagają rozwiązań dotyczących różnorodnych polityk, w tym edukacyjnych. Wieloletnia kampania dezinformacyjna utrudnia spójne i wspólne działania, ale wydaje się, że przekroczono już dzisiaj punkt krytyczny i większość populacji zdaje sobie sprawę z zagrożenia oraz popiera postulat zdecydowanego przeciwdziałania katastrofie naturalnej. Konkrety natomiast często budzą sprzeciw, tak jak w przypadku strategii Unii Europejskiej nazwanej „Green Deal”. Dlatego działania edukacyjne są niezbędne.

W lutym 2024 roku w serii OECD Education Working Papers opublikowano tekst pod znaczącym tytułem – *Nowe podejście do edukacji w kontekście zmian klimatycznych: dźwignie zmian transformacyjnych* (ang. *Rethinking Education in the Context of Climate Change: Leverage Points for Transformative Change*). Autorzy wskazują, że nasza planeta zbliża się do kilku punktów krytycznych dla środowiska i klimatu szybciej, niż oczekiwano, oraz podkreślają rolę systemu edukacji

w umożliwianiu zmian społecznych na masową skalę i w tempie niezbędnym do łagodzenia zmiany klimatu (Nusche, Fuster Rabella, Lauterbach 2024).

Istnieją różne modele umożliwiające określenie czynników, które mogą przyczynić się do spowolnienia tempa zmian klimatycznych i osłabienia innych zagrożeń dla środowiska. Należą do nich zmiany zachowań, postęp technologiczny, systemy gospodarcze i interwencje polityczne. Systemy edukacyjne mogą oddziaływać jako siły napędowe zmian transformacyjnych na rzecz działań proklimatycznych, ponieważ ich uniwersalny zasięg czyni je kluczowym czynnikiem wpływającym na zachowania, normy i systemy wartości. Jeśli w ramach obowiązkowej edukacji szkolnej priorytetem będzie edukacja w zakresie zmian klimatycznych zorientowana na rozwiązania, może ona potencjalnie dotrzeć do wszystkich dzieci w wieku rozwojowym i położyć podwaliny pod powszechne zmiany. Edukacja ma kluczowe znaczenie dla kształtowania późniejszych wyborów związanych z nauką i karierą, zaangażowania obywatelskiego czy też zachowań konsumpcyjnych (Nusche, Fuster Rabella, Lauterbach 2024).

Sieci szkół i okręgi szkolne tworzą środowiska o odpowiedniej wielkości, w których można testować i pilotować rozwiązania w zakresie zrównoważonego rozwoju. Wprowadzane w nich inicjatywy szkolne czy lokalne mogą też dotrzeć do innych osób niż te aktualnie uczęszczające do szkoły i wpłynąć na rodziny czy społeczności poprzez kontakty rówieśnicze, wymianę międzypokoleniową i współpracę lokalną. Natomiast szeroki zakres i holistyczna misja edukacji szkolnej oferują wyjątkowe możliwości zrozumienia interdyscyplinarnego charakteru potencjalnych rozwiązań złożonych problemów społeczno-ekologicznych. Zajęcie się zmianą klimatu i degradacją środowiska wymaga integracji wiedzy z różnych dziedzin, w tym nauk przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i artystycznych, a także wiedzy lokalnej i tej opartej na doświadczeniu. Edukacja może włączyć różne dziedziny wiedzy do dyskusji, wzmacniając w uczniach sprawczość i poczucie własnej skuteczności (Nusche, Fuster Rabella, Lauterbach 2024).

Ponadto w ciągu ostatniej dekady inicjatywy podejmowane przez młodzież stały się bardziej widoczne w debacie publicznej. Obejmują one aktywizm na rzecz ochrony środowiska, a także instytucjonalną reprezentację młodych ludzi w negocjacjach klimatycznych i sporach sądowych dotyczących ochrony środowiska przedstawianych przez młodych ludzi (OECD 2023a). Wiadomo też, że całościowe polityki edukacyjne, które łączą dekarbonizację infrastruktury szkolnej z możliwościami uczenia się uczniów, mogą bezpośrednio przyczynić się do ograniczenia emisji gazów cieplarnianych w perspektywie krótkoterminowej, jednocześnie wpływając na sposób myślenia w perspektywie długoterminowej. Rozumie się dziś, że rola edukacji w działaniach klimatycznych ogranicza się

głównie do domeny behawioralnej, tzn. dąży do tego, aby młodzi ludzie mogli żyć i działać zgodnie z celami zrównoważonego rozwoju. Jednak choć w polityce coraz większy nacisk kładzie się na podnoszenie zdolności uczniów do działania, nie zawsze pojawiają się kluczowe pytania dotyczące tego, jakie rodzaje działań są skuteczniejsze od innych (Nusche, Fuster Rabella, Lauterbach 2024).

Badania dotyczące populacji dorosłych wskazują na powszechność błędnych przekonań na temat wpływu różnych wyborów behawioralnych na redukcję indywidualnych emisji gazów cieplarnianych. Na przykład większość badanych uważa, że recykling jest jednym z najlepszych sposobów zmniejszenia ich śladu węglowego, podczas gdy w rzeczywistości jest to jedno z działań o najmniejszym wpływie. Działania o niewielkim wpływie są uznawane za skuteczniejsze sposoby ograniczenia emisji niż działania o dużym wpływie, takie jak ograniczenie podróży lotniczych lub przejście na dietę roślinną. Może to wynikać z faktu, że niektóre działania o dużym wpływie (np. życie bez samochodu) są politycznie niepopularne, kontrowersyjne lub trudne do wdrożenia. Jednak skupienie się na zmianach zachowań o niewielkim wpływie grozi przedstawieniem zmian klimatycznych jako trywialnej kwestii i odwróceniem uwagi od bardziej efektywnych zachowań (Nusche, Fuster Rabella, Lauterbach 2024).

Zmiany nie nastąpią na niezbędną skalę, jeśli czynniki instytucjonalne, polityczne, rynkowe i technologiczne nie zostaną jednocześnie aktywowane w celu ułatwienia modyfikacji norm i zachowań, także w instytucjach i systemach. Jeśli systemy edukacji mają odgrywać rolę w tych procesach zmian, kluczowe jest, aby wspierały ludzi w dostrzeganiu złożoności problemu i lokalizowaniu potencjału działania nie tylko w sferze indywidualnej lub behawioralnej. Młodzi ludzie na ogół uważają się za zaznajomionych z wyzwaniem związanym ze zmianami klimatycznymi. Nie jest to zaskakujące, biorąc pod uwagę, że nagłówki dotyczące ekstremalnych wydarzeń związanych z kryzysem klimatycznym są wszechobecne zarówno w mediach głównego nurtu, jak i w mediach społecznościowych. Niewiele jednak mówi nam to o głębokości ich wiedzy, a świadomość zmian klimatycznych niekoniecznie oznacza posiadanie solidnego naukowego zrozumienia ich skali, przyczyn i potencjalnych rozwiązań. Wielu młodych ludzi jest nie tylko świadomych, ale wręcz hiperświadomych zmian klimatycznych i zagrożeń dla środowiska, doświadczając uczucia niepokoju i rozpacz z związanej z klimatem. Strach może czasami skłonić do działania, ale bardziej prawdopodobne jest, że spowoduje apatię lub rezygnację. Systemy edukacyjne mogą pokazywać rzeczywistość zmian klimatycznych w sposób, który pomoże rozwinąć sprawczość, poczucie własnej skuteczności i zdolność do działania, a nie obojętność, cynizm czy rozpacz (Nusche, Fuster Rabella, Lauterbach 2024).

Wydaje się, że wśród kluczowych zagadnień, którym warto się dokładniej przyjrzeć w trakcie analizy polityki edukacyjnej w kontekście problemów związanych z kondycją środowiska naturalnego, można wymienić:

1. odzwierciedloną w dokumentach kształtujących politykę edukacyjną świadomość istotności problemów ekologicznych, takich jak globalne ocieplenie klimatu, zanikanie gatunków, zanieczyszczenia gleby, wody i powietrza (i wiele innych);
2. efekty tej świadomości ujawnione w polityce edukacyjnej, widoczne w powszechnej, interdyscyplinarnej i systemowej edukacji dzięki obecności edukacji klimatycznej w programach szkolnych;
3. aktywizację i koncentrację na proekologicznych działaniach podejmowanych przez uczniów i uczennice, w tym współpracę, działanie w sieci, partnerstwa z różnymi organizacjami i instytucjami.

1.4. PODSUMOWANIE

W ramach niniejszego rozdziału staraliśmy się ukazać złożoność współczesnych wyzwań edukacyjnych oraz ich głębokie zakorzenienie w polityce oświatowej, a także przemianach i dynamicznych procesach społecznych, politycznych oraz kulturowych. Zidentyfikowaliśmy szereg kluczowych zagadnień, poczynając od katastrofy klimatycznej, kryzysu demokracji i pogłębiających się nierówności edukacyjnych, przez wyzwania związane z inkluzją społeczną i migracjami, aż po wpływ nowych technologii i troskę o zdrowie oraz dobrostan uczniów. Każde z tych zjawisk wymaga głębokiego namysłu i poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania dotyczące zarówno polityk publicznych, jak i codziennej praktyki edukacyjnej.

W obliczu tak zawiłych wyzwań nie wystarczy poszukiwanie uniwersalnych rozwiązań. Potrzebne są narzędzia analityczne, które umożliwiają projektowanie działań uwzględniających złożoność i zmienność kontekstów, w jakich funkcjonują współczesne systemy edukacyjne. Dlatego też nie rościmy sobie prawa do podawania jednoznacznych odpowiedzi. Zamiast tego, wykorzystując przeprowadzone analizy danych empirycznych i uwzględniając doświadczenia badawcze całego zespołu realizującego niniejszy projekt, przedstawiamy propozycję ram interpretacyjnych, które mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych eksploracji. Tworzenie skutecznych i sprawiedliwych systemów edukacyjnych wymaga uwzględnienia wielu perspektyw oraz aktywnego zaangażowania różnych interesariuszy, a nie ograniczania się do scentralizowanych modeli decyzyjnych.

Dlatego też niniejszy tekst traktujemy jako zaproszenie do wspólnego namysłu, krytycznej refleksji i otwartej dyskusji nad kierunkami rozwoju edukacji, która będzie zdolna nie tylko reagować na wyzwania współczesności, ale i aktywnie kształtować bardziej demokratyczną, inkluzywną i odporną na kryzys przyszłość. Zdajemy sobie sprawę, że żadne podejście nie jest uniwersalne. Każda szkoła, każda społeczność edukacyjna działa w unikalnych warunkach społecznych, kulturowych i politycznych. Dlatego tak ważne jest podejście oparte na analizie kontekstu i otwartości na dialog. Kończąc ten rozdział, nie zamykamy dyskusji, lecz zachęcamy do jej pogłębienia na podstawie różnorodnych perspektyw i doświadczeń.

Zachęcamy do rozmowy o tym, jakie formy przywództwa i jakie kierunki polityki edukacyjnej mogą najlepiej odpowiadać na realne potrzeby uczniów, nauczycieli, rodziców i lokalnych społeczności w konkretnych sytuacjach. Tylko poprzez dialog możemy budować edukację, która będzie nie tylko skuteczna, ale przede wszystkim sprawiedliwa, demokratyczna i wrażliwa na złożoność współczesnego świata.



METODOLOGIA BADAŃ

2.1. CELE BADAŃ

Celem głównym badania była analiza polityk edukacyjnych w Polsce nakierowana na zidentyfikowanie obecnych w nich wątków, obszarów oraz problemów, a także na ustalenie, czego w nich brakuje. Badanie miało na celu nie tylko diagnozę stanu obecnego polityki edukacyjnej, ale również krytyczną ocenę jej potencjału w odpowiedzi na złożone wyzwania społeczne, środowiskowe i technologiczne XXI wieku.

W ramach przyjętego problemu badawczego skoncentrowaliśmy się na krytycznej ocenie tego, w jakim stopniu polityki edukacyjne w Polsce odpowiadają na współczesne wyzwania społeczne, środowiskowe i technologiczne oraz w jakiej mierze wspierają społeczeństwo – w tym różnorodne grupy interesariuszy – w radzeniu sobie z tymi wyzwaniami. W szczególności stało się dla nas istotne doprecyzowanie i uszczegółowienie pytań badawczych, na które poszukiwaliśmy odpowiedzi w ramach prowadzonych badań i analiz¹:

1. Czego się można dowiedzieć z dokumentów dotyczących polityki edukacyjnej oraz od osób zarządzających oświatą na temat gotowości systemu do reagowania na współczesne wyzwania?

¹ Pytania badawcze, które postawiliśmy w celu analizy problemu badawczego dotyczącego polityki edukacyjnej w Polsce, choć zbliżone, nie były identyczne z pytaniami projektu.

2. W jaki sposób te wyzwania są omawiane i identyfikowane w dokumentach polityki edukacyjnej i procesach na poziomie regionalnym i krajowym?
3. W jaki sposób przywódcy edukacyjni postrzegają najważniejsze wyzwania współczesności: kryzys demokracji, nierówności, różnorodność kulturową, wojnę i uchodźców, technologię, zdrowie, degradację środowiska naturalnego oraz kryzys klimatyczny?
4. Czy i w jaki sposób przywódcy edukacyjni uczestniczą w tworzeniu polityki edukacyjnej?
5. Jakie kompetencje – w kontekście zidentyfikowanych wyzwań – politycy i przywódcy edukacyjni uznają za najważniejsze dla siebie, innych przywódców edukacyjnych oraz uczniów i uczennic w szkołach?
6. Jaki jest poziom przygotowania polityki edukacyjnej do wspierania społeczeństwa (w tym uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek) wobec współczesnych wyzwań? Co powinno się zmienić w polityce edukacyjnej, aby system lepiej odpowiadał na współczesne wyzwania? W jaki sposób system wspiera w radzeniu sobie z tymi wyzwaniami oraz w reagowaniu na rzeczywistość?

2.2. LOGIKA BADANIA I ZAKRES DANYCH

Złożoność współczesnych wyzwań wymaga wielopoziomowego podejścia do analizy polityki edukacyjnej. Przyjęliśmy podejście interpretatywne, uznając, że rzeczywistość społeczna jest konstruowana społecznie (Denzin, Lincoln 2011). Badanie miało charakter eksploracyjno-diagnostyczny i zostało zrealizowane w trzech etapach. Punktem wyjścia była analiza dokumentów polityki edukacyjnej, która miała na celu rozpoznanie obecnych w nich wątków, braków i strategii reagowania. Zgodnie z paradygmatem interpretatywnym – dla pełniejszego obrazu wyłaniających się wyzwań stojących przed systemem edukacji – badanie zostało poszerzone o dwa kolejne etapy: wywiady grupowe oraz indywidualne wywiady pogłębione. Obie formy badań zostały zaprojektowane w celu uchwycenia doświadczeń, opinii i przekonań osób aktywnie zaangażowanych w obszar edukacji, w szczególności ekspertów, przywódców edukacyjnych oraz przedstawicieli instytucji i środowisk wpływających na kształtowanie polityk oświatowych. Wywiady grupowe pozwoliły lepiej zrozumieć m.in. wyzwania identyfikowane przez środowiska edukacyjne, natomiast pogłębione wywiady indywidualne – postrzeganie kluczowych kompetencji, poczucia sprawczości oraz roli, jaką odgrywają eksperci w kształtowaniu edukacji w kontekście zmieniających się warunków społecznych.

Poszczególne etapy badań wzajemnie się uzupełniały, co dodatkowo umożliwiło triangulację uzyskanych danych. Aby udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze, a także ze względu na przedmiot rozważań, którym jest polityka edukacyjna, przeprowadziliśmy badania zgodnie ze strategią jakościową. Poniższa tabela prezentuje zestawienie wykorzystanych technik badawczych oraz liczbę osób biorących udział w badaniu.

Tabela 1. Zestawienie technik badawczych oraz liczba osób biorących udział w badaniu

Techniki prowadzonych badań	Liczba badanych osób	Stanowiska
wywiady grupowe (6 FGI)	26	dyrektorzy i dyrektorki szkół i placówek edukacyjnych
indywidualne wywiady pogłębiane (IDI)	9	eksperci, decydenci oświatowi, badacze

Źródło: opracowanie własne, 2025.

2.3. ANALIZA DANYCH ZASTANYCH

Analizie poddano zastane dane tekstowe, kluczowe dla polskiej polityki oświatowej: Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900; dalej: Prawo oświatowe), Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230; dalej: Ustawa o systemie oświaty) oraz Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023, ogłoszone przez Ministra Edukacji i Nauki w dniu 8 lipca 2022 r. (MEN 2022, dalej: Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa). Ponadto, chcąc zbadać perspektywę postulatywną, poddano analizie programy głównych partii politycznych (KO, PiS, Razem, PSL, Polska 2025, Konfederacja, Umowa Koalicyjna) oraz stanowisko organizacji pozarządowych i aktorów społecznych przedstawione w dokumencie *Mapa drogowa dla edukacji*. Ten ostatni zdecydowaliśmy się przeanalizować, ponieważ zawiera on propozycje zmian polskiego systemu oświaty dopasowane do wyzwań XXI wieku. Dokument opracowany został przez ekspertów i specjalistów współpracujących z Siecią Organizacji Społecznych (SOS)². Bazuje on na doświadczeniach i materiałach z wcześniejszych inicjatyw, takich jak Obywatelski Pakt

² Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji, Obywatelski Pakt dla Edukacji (2023), [on-line:] <https://sosdlaedukacji.pl/obywatelski-pakt-dla-edukacji-2023/> – 10 X 2025.

dla Edukacji, Szczyt dla Edukacji i Nowe otwarcie: 10 rozwiązań na pierwsze 100 dni. Podstawą *Mapy drogowej dla edukacji* jest lista 114 postulatów zgłoszonych na Szczycie dla Edukacji. Dokument przekształca te postulaty w zestaw kluczowych kierunków działań, które powinny zostać podjęte w ciągu roku i kontynuowane do 2040 roku. Obejmuje kroki i strategie mające na celu reformę edukacji w Polsce.

2.4. REALIZACJA WYWIADÓW GRUPOWYCH

Wywiady grupowe (ang. *focus group interviews*), realizowane w drugim etapie badań, pozwoliły uchwycić perspektywę praktyków: dyrektorów i dyrektorek szkół oraz placówek edukacyjnych. Wywiady były prowadzone z wykorzystaniem przygotowanego scenariusza. Wszystkie pytania w nim zawarte miały charakter otwarty i zostały ustrukturyzowane tak, aby zachęcić respondentów do udzielania szczegółowych, narracyjnych odpowiedzi. Przed rozpoczęciem badań projekt badawczy otrzymał zgodę na realizację Wydziałowej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Badania prowadzono przy uwzględnieniu najwyższych standardów etycznych, w tym przepisów RODO. Przed ich rozpoczęciem uzyskano świadomą zgodę uczestników na udział w badaniu i ich nagrywanie. Przeprowadzono sześć wywiadów grupowych, moderowanych przez członków zespołu badawczego, w których wzięło łącznie udział 26 osób. Grupa osób badanych została dobrana w sposób celowy, metodą kuli śniegowej (ang. *snowball sampling*) (Biernacki, Waldorf 1981). Do udziału w tym etapie badania zostały zaproszone osoby kierujące szkołami i placówkami edukacyjnymi. Grupy fokusowe były prowadzone w formie zdalnej za pośrednictwem platformy Teams. Każdy z wywiadów trwał około 90 minut, spotkania były rejestrowane. Osoby badane zostały poinformowane o celach badania oraz ich anonimowości.

2.5. REALIZACJA WYWIADÓW INDYWIDUALNYCH

Ostatnim etapem prowadzonych badań były indywidualne wywiady pogłębione. Do udziału w nich zostali zaproszeni eksperci, którzy posiadają wieloletnie doświadczenie w kształtowaniu i realizacji krajowej polityki edukacyjnej. Eksperti reprezentują różnorodne perspektywy i grupy interesów: znajdują się wśród nich działacze związkowi oraz decydenci oświatowi, badacze edukacyjni oraz liderzy organizacji pozarządowych. Wywiady indywidualne były prowadzone on-line, także z wykorzystaniem platformy Teams. Dzięki temu

w badaniu wzięły udział osoby z różnych części kraju. Wywiady trwały średnio około 60 minut, najkrótszy zakończył się po 50 min, a najdłuższy trwał aż 135 minut. Podobnie jak w przypadku wywiadów grupowych, zastosowano procedurę zgodną z zasadami etyki prowadzenia badań. Wszystkie osoby wyraziły świadomą zgodę na udział oraz rejestrację rozmów.

2.6. PRZEBIEG ANALIZY DANYCH UZYSKANYCH NA WSZYSTKICH ETAPACH BADANIA

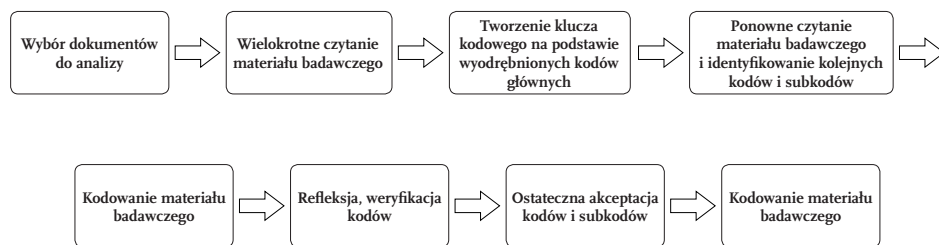
W podrozdziale przedstawiono sposób analizy danych pozyskanych w ramach trzech etapów badania: dokumentów polityki edukacyjnej, wywiadów grupowych oraz indywidualnych wywiadów pogłębionych. Zastosowano podejście jakościowe, oparte na strategii kodowania materiału badawczego, umożliwiające identyfikację głównych kategorii tematycznych oraz pogłębioną interpretację treści. Analiza miała charakter iteracyjny i przebiegała w sposób zintegrowany – częściowo współdzielono strukturę kodów dla wszystkich źródeł, przy jednoczesnym uwzględnieniu specyfiki poszczególnych rodzajów materiału empirycznego.

2.6.1. ANALIZA DOKUMENTÓW

Analiza zebranych dokumentów przebiegała w kilku etapach. Pierwszym był proces kodowania dokumentów. Zdaniem zespołu badawczego prowadzenie analizy przepisów prawa powinno uwzględniać ich specyfikę. W literaturze przedmiotu odnaleźć można dwa stanowiska (paradygmaty) w zakresie badania prawa. Pierwsze zakłada autonomię i niezależność prawa, co oznacza, że należy je traktować jako niezależny byt, w oderwaniu od zjawisk pozaprawnych (Wierzbicki 2007). Drugie podejście (paradygmat) podkreśla potrzebę włączenia dorobku metodologicznego innych dyscyplin naukowych do badań nad prawem. Podejście to uwzględnia zjawisko społecznego obowiązywania zespołu norm, które powstają w określonych warunkach społecznych (i historycznych), ale też same kształtują i zmieniają stosunki społeczne. W związku z tym zasadne jest uwzględnienie metodologii innych nauk społecznych w analizie zjawisk mieszczących się w obrębie prawa. Niemniej podejście to wymaga zachowania dużej ostrożności, ponieważ „może sprzyjać pojawieniu się ryzyka stosowania zbyt powierzchownych i swobodnych analogii (...). Stąd warto zachować ostrożność badawczą i umiar w czerpaniu, do analizy prawa, zasobów metodologicznych z innych dziedzin naukowych” (Wiktorska 2023: 116).

Kodowanie materiału badawczego było procesem iteracyjnym i dynamicznym, przeprowadzonym przy wsparciu programu MAXQDA. Zespół badawczy, złożony z siedmiu osób, przyjął mieszaną strategię analityczną. Analizę rozpoczęliśmy od szczegółowego, wielokrotnego przeczytania dokumentów. Zespół ustalił również wspólne zasady kodowania, którymi kierował się podczas całego procesu analizy. Dotyczyły one kodowania całych wątków tekstu, wiersz za wierszem (*line by line coding*) oraz kodowania zarówno do kodu głównego, jak i subkodu. Początkowo, z uwagi na wyodrębnione na etapie konceptualizacji badania główne wyzwania polityki edukacyjnej, klucz kodowy składał się z ośmiu głównych kodów (demokracja, środowisko, kryzys klimatyczny, zdrowie, różnorodność kulturowa, nierówności społeczne, technologia, wojna i uchodźcy). Następnie każdy z badaczy i badaczek, czytając materiał, dodawał nowe semantyczne kody i subkody, czyniąc kodowanie procesem indukcyjnym. Struktura drzewa kodowego była modyfikowana wraz z pogłębianiem przez zespół kontekstu znaczeniowego analizowanego materiału (zob. tab. 10). W konsekwencji materiał badawczy był poddawany refleksji i wielokrotnie kodowany. Ten wysiłek przyczynił się do osiągnięcia nasycenia wyodrębnionych kategorii, nie pojawiały się bowiem nowe własności kategorii. Na tym etapie zespół badawczy zdefiniował powstałe kategorie (Charmaz 2006). Podział procesu iteracji na poszczególne etapy prezentuje rys. 1. Zakres czasowy analizowanych dokumentów obejmuje okres od roku 2022 do roku 2023.

Rysunek 1. Kroki podjęte podczas procesu kodowania danych jakościowych przez zespół badawczy



Źródło: opracowanie własne, 2025.

W efekcie pogłębianych analiz uzyskano osiem kodów głównych oraz 17 subkodów. W tab. 2 zaprezentowano wyniki analizy w podziale na wyodrębnione kody, subkody oraz ich definicje kodów głównych (rozumienie przez zespół badawczy).

Tabela 2. Wyniki analizy dokumentów prawnych

Kod główny	Subkody	Definicja – rozumienie kodu
demokracja	• formy uczestnictwa w podejmowaniu decyzji • organy przedstawicielskie • zakres decyzji (na co mają wpływ) • wolontariat • edukacja obywatelska	forma organizacji życia społecznego, określająca uczestnictwo w podejmowaniu decyzji, prawa i wolność członków społeczności
inkluzja	• równy dostęp	proces oraz zestaw działań mających na celu zapewnienie pełnego uczestnictwa wszystkich jednostek i grup społecznych w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym, niezależnie od ich różnic, takich jak pochodzenie etniczne, wiek, płeć, orientacja seksualna, niepełnosprawność czy status społeczno-ekonomiczny
różnorodność kulturowa	• różnorodność kulturowa	współistnienie wielu kultur w obrębie jednej społeczności, kraju lub instytucji; obejmuje zróżnicowanie pod względem języka, religii, tradycji, wartości, norm społecznych, stylów życia, a także sposobów wyrażania tożsamości i przynależności
równość szans	• włączanie uczniów z niepełnosprawnością • indywidualizacja • zmniejszanie nierówności społecznych • kształcenie specjalne • ścieżka zawodowa • promowanie edukacji • zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze	równe szanse w dostępie do edukacji dla każdego ucznia i uczennicy (uczestnika systemu edukacyjnego), niezależnie od pochodzenia społecznego, ekonomicznego, kulturowego czy innych cech osobistych (stan zdrowia, specyficzne trudności w uczeniu się, niepełnosprawność, posiadane kwalifikacje)

Kod główny	Subkody	Definicja – rozumienie kodu
środowisko naturalne	- wiedza - postawy - aktywne działanie - infrastruktura	zdolność szkoły do kształtowania odpowiednich postaw wobec środowiska naturalnego, rozwijanie wiedzy i kompetencji oraz przygotowanie zrównoważonego środowiska uczenia się
zdrowie	- prawo do kształcenia się, opieki i wychowania adekwatnie do wieku i potrzeb rozwojowych osób uczących się - uwzględnianie stanu zdrowia w procesie edukacyjnym - zapewnienie nauki osobom z niepełnosprawnością oraz osobom niedostosowanym społecznie i zagrożonym niedostosowaniem społecznym - podejmowanie działań profilaktycznych - rozwijanie sprawności fizycznej dzieci i młodzieży - utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach - inne	kompletny, fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan człowieka, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności
technologie	- organizacja pracy - bezpieczeństwo w sieci - infrastruktura - wykorzystanie w procesie dydaktycznym	zbiór narzędzi, systemów i rozwiązań opartych na technologii cyfrowej, wykorzystywanych do pozyskiwania, przetwarzania i przekazywania informacji oraz wspierania procesów uczenia się i komunikacji

Kod główny	Subkody	Definicja – rozumienie kodu
wojna i uchodźcy	• sytuacje kryzysowe	działania na rzecz integracji dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, w tym osób pozostających poza systemem edukacji; stworzenie zespołów specjalistów, które mogą wspierać szkoły w sytuacjach kryzysowych; szkolenia i wsparcie rad pedagogicznych w zakresie komunikacji i rozumienia postaw dzieci i rodziców w sytuacjach kryzysowych

Źródło: opracowanie własne, 2025.

Następnie zespół badawczy przeprowadził analizę tematyczną zakodowanych fragmentów w poszczególnych dokumentach. Analiza ta przebiegała na trzech poziomach – identyfikowane były wątki dominujące, wątki poboczne oraz wątki nieobecne w krajowych dokumentach polityki edukacyjnej, a także w programach społecznych i politycznych. Proces pozwolił nam lepiej zrozumieć, które kwestie są priorytetowe, które są mniej istotne oraz które są pomijane w krajowych strategiach i dokumentach. Wątki dominujące to te tematy lub koncepcje, które pojawiają się najczęściej i są najbardziej rozwinięte w analizowanych dokumentach. Są one kluczowe dla zrozumienia głównych celów i priorytetów polityki edukacyjnej kraju. Wątki dominujące są zazwyczaj wyrażone widocznie, często powtarzane i mają największy wpływ na kształtowanie treści w analizowanych dokumentach. Wątki poboczne to tematy, które występują w dokumentach, ale mają mniej znaczący lub mniej rozwinięty charakter w porównaniu z wątkami dominującymi. Wątki nieobecne to tematy, które w ogóle nie pojawiają się w treści dokumentów, natomiast są wymieniane w przeglądzie literatury jako kluczowe wyzwania i problemy. Uznaliśmy, że ich identyfikacja jest równie ważna, ponieważ może wskazywać na luki, braki i/lub potencjalne obszary wymagające dalszego rozwoju w polityce edukacyjnej. Nieobecność pewnych wątków może również odzwierciedlać specyficzne wybory polityczne, priorytety lub ograniczenia.

2.6.2. ANALIZA WYWIADÓW GRUPOWYCH I INDYWIDUALNYCH

Analiza materiału zebranego podczas wywiadów grupowych i indywidualnych przebiegała wieloetapowo, przy zaangażowaniu tego samego zespołu

badawczego na wszystkich etapach projektu. Po zakończeniu zbierania danych wszystkie rozmowy zostały poddane pełnej transkrypcji oraz zanonimizowane zgodnie z zasadami etyki badań jakościowych. Następnie przystąpiono do kodowania materiału przy użyciu specjalistycznego oprogramowania, uwzględniając zarówno wcześniej zidentyfikowane obszary tematyczne, jak i nowe kategorie konceptualne wyłaniające się podczas kolejnego czytania i analizowania tekstu.

Proces kodowania miał charakter zarówno dedukcyjny, jak i indukcyjny. Z jednej strony oparto się na strukturze kodów wynikającej z założeń teoretycznych oraz celów badania, z drugiej zaś otwarto się na wątki pojawiające się podczas dalszych etapów analizy. To podejście pozwoliło uchwycić głębsze, w tym metaforyczne, znaczenia, które badani przypisywali wybranym pojęciom dotyczącym polityki edukacyjnej i jej kontekstów.

Szczególną uwagę poświęcono tym fragmentom wypowiedzi, które odzwierciedlały doświadczenia, wyznawane wartości oraz poczucie sprawczości respondentów. Analiza umożliwiła również identyfikację napięć, nieciągłości oraz punktów stycznych pomiędzy narracjami formułowanymi przez praktyków i ekspertów a oficjalnym dyskursem obecnym w dokumentach polityki oświatowej. Iteracyjny charakter analizy pozwolił nie tylko na pogłębianie i weryfikację wyodrębnionych kategorii, lecz także na uchwycenie zmienności i złożoności znaczeń nadawanych badanym zjawiskom w obrębie poszczególnych wypowiedzi oraz relacji między nimi.

Przyjęte podejście analityczne, ukierunkowane na rekonstrukcję znaczeń oraz identyfikację relacji pomiędzy kategoriami tematycznymi, pozwoliło uchwycić złożoność postaw i opinii uczestników badania. Umożliwiło również wgląd w ich refleksje na temat funkcjonowania systemu edukacyjnego, a także w identyfikowane przez nich bariery i potencjalne kierunki przemian.

2.6.3. ANALIZA SYTUACYJNA

W ramach przyjętego podejścia badawczego uwzględniono założenia analizy sytuacyjnej rozwiniętej przez Adele Clarke (2005). Koncepcja ta umożliwia analizę badanych zjawisk z uwzględnieniem ich złożonego, kontekstualnego charakteru, przyjmując, że dane empiryczne należy interpretować w kontekście sieci relacji społecznych, politycznych, materialnych i dyskursywnych, w których są osadzone. Aby zachować kontrolę nad złożonym procesem badawczym i wyodrębnić istotne zjawiska, zastosowano podejście analizy sytuacyjnej umożliwiające tworzenie map obrazujących relacje i interakcje pomiędzy elementami badanej rzeczywistości. Mapy te, opracowywane na kolejnych etapach procesu badawczego, stanowią nie tylko pomoc analityczną, ale również wizualne

podsumowanie wyników poszczególnych etapów, prezentowanych na końcu rozdziałów. Dzięki temu możliwe było uchwycenie dynamiki oraz złożoności badanych zjawisk, co przyczyniło się do sformułowania bardziej precyzyjnych wniosków badawczych.

Clark stworzyła analizę sytuacyjną w celu dokładnego określenia, co buduje daną sytuację – analizując zaangażowane relacje. Jednak sytuacja może często wydawać się nieuchwytna, ponieważ nie jest ona po prostu momentem w czasie, wąską jednostką przestrzenną lub czasową albo krótkim spotkaniem lub wydarzeniem. Zazwyczaj obejmuje dość trwały układ relacji między wieloma różnymi rodzajami i kategoriami elementów, który ma swoją własną „ekologię”. Zazwyczaj to szereg zdarzeń w ciągu co najmniej krótkiego okresu, ale może trwać znacznie dłużej (Clarke, Friese, Washburn 2018).

Badana sytuacja jest konstruowana empirycznie poprzez utworzenie trzech rodzajów map i kontynuowanie pracy analitycznej różnego rodzaju. Pierwsze mapy to mapy sytuacyjne, które przedstawiają główne elementy ludzkie, nie-ludzkie, dyskursywne, historyczne, symboliczne, kulturowe, polityczne i inne w badanej sytuacji. Po skonstruowaniu mapy sytuacyjnej prowokują analizę relacji między tymi elementami, uchwytują chaotyczną złożoność sytuacji. Drugie mapy, mapy świata/areny społecznej, przedstawiają zbiorowych aktorów i areny zaangażowania, w których uczestniczą oni w trwającym dyskursie i ciągłych negocjacjach. Takie mapy analizują społeczne, organizacyjne i instytucjonalne wymiary sytuacji, opierając się na założeniach interpretacyjnych: nie możemy zakładać kierunkowości wpływu, granice są otwarte, negocjacje – płynne, a dyskursy – wielorakie i potencjalnie sprzeczne. Trzecie mapy, pozycyjne, przedstawiają główne stanowiska zajęte i niezajęte w danych dyskursywnych umiejscowionych na poszczególnych osiach obaw i kontrowersji. Wszystkie trzy rodzaje map są kluczowe, aby traktować elementy nie-ludzkie badanych sytuacji poważnie jako aktywne, współkonstruujące elementy (Clarke, Friese, Washburn 2018).

2.7. PODSUMOWANIE

W niniejszym rozdziale zaprezentowano strategię metodologiczną zakorzenioną w paradygmacie interpretatywnym, który zakłada, że rzeczywistość społeczna jest tworem konstrukcji społecznej i funkcjonuje w określonych kontekstach. Badania miały charakter jakościowy i zostały zrealizowane w ramach trzech uzupełniających się etapów: analizy dokumentów polityki edukacyjnej, wywiadów grupowych z przywódcami edukacyjnymi, czyli dyrektorami szkół

i różnych placówek oświatowych, oraz indywidualnych wywiadów pogłębionych z ekspertami oraz przedstawicielami środowisk wpływających na kształt polityki edukacyjnej.

W analizie zebranego materiału zastosowano podejścia charakterystyczne dla badań jakościowych, takie jak kodowanie tematyczne, analiza treści oraz elementy analizy sytuacyjnej. Strategie te umożliwiły pogłębioną interpretację danych, uwzględniając zarówno formalne mechanizmy kształtowania polityki, jak i subiektywne znaczenia nadawane jej przez najważniejszych aktorów życia publicznego.

Triangulacja danych, rozumiana jako zestawienie wyników pochodzących z różnych źródeł empirycznych, przyczyniła się do pogłębienia analizy oraz umożliwiła identyfikację wątków obecnych, marginalizowanych i nieobecnych w dokumentach oraz narracjach badanych osób.

Przyjęte podejście metodologiczne stanowi spójną podstawę dla prezentacji wyników badań, które zostaną uporządkowane według wyodrębnionych kategorii tematycznych. Kategorie te pozwolą ukazać istotne napięcia, niespójności oraz potencjalne deficyty występujące na styku oficjalnej polityki edukacyjnej i dynamicznie zmieniających się potrzeb współczesnego świata.



WYZWANIA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA ANALIZA DANYCH ZASTANYCH

W rozdziale trzecim zaprezentowano wyniki analizy danych zastanych, obejmujących dokumenty kluczowe dla polskiej polityki edukacyjnej: akty prawne, priorytety sformułowane przez Ministerstwo Edukacji, programy głównych partii politycznych oraz postulaty organizacji społecznych. Celem analizy było zidentyfikowanie, w jakim zakresie wskazane dokumenty odnoszą się do wyzwań uznanych za istotne z perspektywy przyszłości edukacji.

W poszczególnych podrozdziałach omówiono sześć głównych obszarów tematycznych, uznanych za kluczowe dla przyszłości naszego społeczeństwa: edukację dla demokracji, podejście do równości szans, radzenie sobie z inkluzją społeczną, dbanie o różnorodność kulturową, zapewnienie zdrowia publicznego, wykorzystanie nowych technologii, działanie w obliczu wojny i kryzysu uchodźczego oraz kryzysu środowiska naturalnego. Każda z tych części zawiera syntetyczną analizę zawartości dokumentów, wskazując na obecność bądź brak odniesień do danego obszaru, zakres jego ujęcia, a także sposób rozumienia danego zagadnienia w języku polityk publicznych.

3.1. DEMOKRACJA

W głównym dokumencie kształtującym system edukacji w Polsce – Prawie oświatowym – termin „demokracja” występuje jeden raz, w ostatnim zdaniu preambuły: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Wskazuje ono na demokrację jako jedną z zasad, która powinna organizować życie szkoły. W związku z brakiem jasnego rozwinięcia rozumienia terminu „demokracja” w przeprowadzonej analizie poszukiwano przejawów form wpływania na życie szkoły przez różne grupy uczestników życia szkolnego. Dwa inne obszary, które wiążane są z demokracją, to funkcjonowanie organizacji obywatelskich i wolontariat.

Przeprowadzona analiza wskazuje na trzy grupy społeczności szkolnej: nauczycieli, uczniów i rodziców. Odrębność tych grup przejawia się w traktowaniu ich jako oddzielonych od siebie bytów, dla których przewidziane są inne struktury organizacyjne i zakres wpływania na podejmowane decyzje dotyczące życia szkoły. Wszyscy rodzice i uczniowie są członkami społeczności szkoły, którzy reprezentowani są przez wybieralne grona przedstawicieli (radę rodziców i samorząd uczniowski). Wskazuje to na przedstawicielski charakter ich funkcjonowania i formę demokracji pośredniej. Inaczej w Prawie oświatowym kształtowane jest przedstawicielstwo nauczycieli w radzie pedagogicznej, w skład której „wchodzi: dyrektor szkoły lub placówki i wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkole lub placówce” (Prawo oświatowe, art. 69 ust. 3).

Poszczególne podmioty różnią się pod względem wpływu na to, co dzieje się w szkole. Najmniejszą możliwość oddziaływania posiada samorząd uczniowski, który jest wyłaniany i działa na podstawie regulaminu uchwalanego „przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym” (Prawo oświatowe, art. 85 ust. 3). Jego kompetencje ograniczają się do składania „wniosków i opinii we wszystkich sprawach szkoły lub placówki” (Prawo oświatowe, art. 85 ust. 5). Oznacza to, że w praktyce uczestnictwo uczniów w podejmowaniu decyzji sprowadza się do składania wniosków i opiniowania. Szerszy zakres uczestnictwa w podejmowaniu decyzji mają rodzice. Poza występowaniem do różnych organów z „wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły lub placówki” (Prawo oświatowe, art. 84 ust. 1) do rady rodziców należy uczestnictwo w uchwaleniu „w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki” (Prawo oświatowe, art. 84 ust. 2), a także opiniowanie planu finansowego oraz „programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły lub placówki”

(Prawo oświatowe, art. 84 ust. 1). Najszerzy zakres wpływu na szkołę posiada rada pedagogiczna. W jej skład wchodzi wszyscy nauczyciele uczyący w szkole, określona jest też minimalna liczba spotkań i czas, w którym powinny się one odbyć. Rada pedagogiczna posiada szerokie kompetencje w zatwierdzaniu, ustalaniu i podejmowaniu uchwał oraz opiniowaniu praktycznie każdego obszaru działania szkoły.

Poza wymienionymi wyżej obligatoryjnymi ciałami reprezentującymi poszczególne grupy społeczności szkolnej system oświatowy dopuszcza możliwość tworzenia rad szkoły: „W szkołach i placówkach mogą działać rady szkół i placówek” (Prawo oświatowe, art. 80 ust. 1), które są platformą wspólnych spotkań przedstawicieli nauczycieli, rodziców i uczniów. Jednocześnie ustawa przewiduje ograniczenia dotyczące uczestnictwa młodszych uczniów, a także uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim w radzie szkoły:

W skład rady szkoły lub placówki nie wchodzi uczniowie przedszkoli, uczniowie klas I-IV szkół podstawowych, z wyłączeniem szkół dla dorosłych, a także uczniowie szkół specjalnych i placówek dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim (Prawo oświatowe, art. 81 ust. 2).

W przypadku szkół podstawowych „udział uczniów klasy V i VI w radzie szkoły nie jest obowiązkowy” (Prawo oświatowe, art. 81 ust. 3). Rada szkoły posiada szerokie kompetencje i prerogatywy, do których należy: uchwalanie statutu, występowanie do organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami o „zbadać i dokonanie oceny działalności szkoły lub placówki, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce” (Prawo oświatowe, art. 81 ust. 2), występowanie z własną inicjatywą oceny sytuacji i stanu szkoły lub placówki oraz występowanie z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej lub organu prowadzącego szkołę; ponadto rada „opiniuje plan pracy szkoły lub placówki, projekty eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły lub placówki” (Prawo oświatowe, art. 80 ust. 2).

Prawo oświatowe – poza organami reprezentującymi różne grupy społeczności szkolnej na poziomie jednostek (szkoły, placówki) – przewiduje działanie przy ministrze Krajowej Rady Oświatowej, która pełni funkcję opiniotwórczą i wnioskodawczą w sprawach oświaty. Rada tworzona jest na wniosek wojewódzkich rad oświatowych reprezentujących 1/4 województw. Zadania rady związane są opracowywaniem propozycji polityki oświatowej i opiniowaniem aktów prawnych, kierunków kształcenia i finansowania oświaty. Prawo oświatowe

dopuszcza także tworzenie rad oświatowych przy jednostkach samorządu terytorialnego. Ich zadaniem jest badanie potrzeb oświatowych i sposobów ich zaspokajania, opiniowanie budżetów jednostek samorządu terytorialnego (w części dotyczącej oświaty), opiniowanie sieci szkół, opiniowanie projektów prawa oraz składanie wniosków i wyrażanie opinii w innych sprawach dotyczących oświaty.

Demokracja „dla” wychowania przejawia się w tworzeniu możliwości uczestnictwa organizacji społecznych i wolontariatu w życiu szkoły, jeśli ich statutowe cele są spójne z działaniami szkoły i mogą ją wzbogacić. Odpowiedzialność za tę sferę spoczywa na dyrektorze szkoły, który

stwarza warunki do działania w szkole lub placówce wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki (Prawo oświatowe, art. 68 ust. 9).

Ustawa stwarza też możliwość dla demokracji „w” wychowaniu. W nawiązaniu do wskazanego w ustawie jednego z celów działania szkoły, dotyczącego „kształtowania postaw prospołecznych”, uczniom stwarza się możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu (Prawo oświatowe, art. 1 ust. 12). Ten obszar działania wsparty jest w ustawie możliwością podejmowania przez samorząd uczniowski działań w zakresie wolontariatu i tworzenia za zgodą dyrektora szkoły rady wolontariatu. Udział w wolontariacie staje się też elementem oceny ucznia (osiągnięć w zakresie aktywności społecznej) poprzez umieszczenie go jako jednego z kryteriów rekrutacji do szkół ponadpodstawowych (szczególnie osiągnięcia wymienione na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej).

Analizowane dokumenty wskazują, że trzy najważniejsze grupy społeczności szkoły w różnym stopniu mogą korzystać z demokratycznych form organizacji życia społecznego w szkole. Najszerszy zakres wpływu i indywidualny udział posiadają nauczyciele. Dla rodziców i uczniów zarezerwowany jest przedstawicielski charakter udziału w podejmowanych decyzjach i ograniczony zakres wpływu, sprowadzający się do opiniowania i składania wniosków. Stworzona jest ustawowo możliwość uczestnictwa organizacji społecznych w działaniach na rzecz osiągania celów szkoły i wzbogacania jej działalności. Pożądany staje się też udział dzieci i młodzieży w wolontariacie jako sposób kształtowania postaw prospołecznych.

Pierwszym celem dokonanej analizy dokumentów w kontekście demokracji jako wyzwania dla przyszłości społeczeństwa było określenie, w jaki sposób idea

demokracji została odzwierciedlona w kluczowych aktach prawa oświatowego. Przeprowadzona analiza pozwoliła sformułować kilka istotnych wniosków.

Po pierwsze, w analizowanych ustawach poza preambułą brakuje nawiązania do formy organizacji życia społecznego szkoły. Z jednej strony zrozumiałe jest, że forma dokumentu prawnego nie sprzyja dokonywaniu opisów intencji ustawodawców, z drugiej zaś warto pamiętać, że ustawy są także formą komunikacji społecznej, za pomocą której formułowane są oczekiwania i normy.

Drugi wniosek dotyczy opisanych prawem form udziału różnych grup społeczności szkolnej w życiu szkoły i zakresu wywieranego przez nie wpływu. Odzwierciedlają one społeczny konsensus, powszechnie akceptowane oczekiwania, zasady i normy. Najszerzy zakres wpływu i bezpośredni udział w decyzjach dotyczących szkoły przysługuje wyłącznie nauczycielom. Mniejszy zakres wpływu oraz charakter przedstawicielski mają rodzice. Uczniom, podobnie jak rodzicom, zagwarantowano przedstawicielski charakter ich reprezentacji, jednocześnie ograniczając zakres wpływu do opiniowania i składania wniosków. Takie przypisanie form uczestnictwa w demokracji i zakresu wpływu odzwierciedla paternalistyczno-eksperckie podejście do budowania szkolnej rzeczywistości. Eksperci (pedagodzy) posiadają największe możliwości wpływu na podejmowane decyzje, ekspertom od wychowania własnych dzieci (rodzicom) pozostawiony jest wpływ na sferę wychowania, natomiast uczestnictwo i wpływ uczniów odpowiada temu, co Roger Hart opisał jako *tokenizm*, który „dzieciom pozornie daje głos, ale w rzeczywistości mają one niewielki lub żaden wybór co do tematu lub stylu jego komunikowania, a także niewielką lub żadną możliwość formułowania własnych opinii” (Hart 1992: 9 – tłum. własne).

Trzeci wniosek związany jest ze stworzeniem prawnych ram dla podejmowania obywatelskiej aktywności przez uczniów. Analizowane dokumenty ujawniają dwa aspekty: stworzenie możliwości działania na terenie szkoły wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji wspierających działalność szkoły oraz stworzenie możliwości zaangażowania się w wolontariat, co ma sprzyjać kształtowaniu u uczniów postaw prospołecznych. Ten ostatni aspekt w ustawie wsparty jest możliwością podejmowania przez samorząd uczniowski działań w zakresie wolontariatu.

Zauważyć należy, że analizowane ustawy umożliwiają działanie rad oświatowych na poziomie województwa i całego kraju (Krajowej Rady Oświatowej działającej przy ministrze). Tworzy to możliwość wpływania na politykę oświatową przedstawicielom społeczności szkolnej, którzy nie angażują się w działalność polityczną. Pomimo tych założeń na stronie MEN brak jakichkolwiek informacji wskazujących na jej aktywność, a nawet nie wiadomo, czy została ona w ogóle powołana.

3.2. RÓWNOŚĆ SZANS

W analizowanych dokumentach pojawia się wielowątkowe i złożone pojęcie równości szans. W toku analizy zostało ono zidentyfikowane jako pojemny obszar, mający w procesach inkluzji społecznej szczególne znaczenie. Po pierwsze, równość szans w ujęciu analizowanych dokumentów zakłada zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między regionami kraju, zwłaszcza ośrodkami wielkomijskimi i wiejskimi. Pojęcie rozumiane jest także jako dążenie do zapewnienia każdemu równych szans edukacyjnych oraz możliwości rozwijania swoich zdolności i osiągania sukcesów bez względu na warunki rodzinne czy otoczenie, pomoc w trudnej sytuacji materialnej i życiowej, możliwość zwolnienia z opłat za internat, specjalistyczną pieczę i wsparcie nieletnich matek i ich dzieci. To również działania podejmowane w odpowiedzi na problemy zdrowotne uczniów i uczennic, takie jak możliwość kształcenia specjalnego, indywidualnego, obowiązkowe przygotowanie przedszkolne, wydawanie opinii przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Pozostałe działania na rzecz zmniejszania nierówności społecznych w analizowanych dokumentach obejmują prawo do gorącego posiłku w szkole, prawo obcokrajowców do bezpłatnej nauki języka polskiego oraz możliwość tworzenia dodatkowych lokalizacji szkół średnich. Równość szans odnosi się w znacznym stopniu do programu wychowania i programu nauczania, materiałów wykorzystywanych do procesu uczenia i uczenia się, a także do procesu oceniania i egzaminowania.

Po drugie, równość szans z perspektywy obowiązującej polityki edukacyjnej widocznej w analizowanych aktach prawnych rozumiana jest jako równe możliwości dostępu do edukacji dla każdego ucznia i uczennicy (uczestnika systemu edukacyjnego), niezależnie od pochodzenia społecznego, ekonomicznego, kulturowego czy innych cech osobistych (stan zdrowia, specyficzne trudności w uczeniu się, niepełnosprawność, posiadane kwalifikacje). Wiąże się to także z obowiązkiem współorganizowania kształcenia uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W Ustawie o systemie oświaty obecny jest zapis: „Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia” (art. 44c).

Wreszcie, jak wynika z przeprowadzonych analiz dokumentów, równość szans w polityce edukacyjnej państwa to także dążenie do zapewnienia każdemu uczniowi i uczennicy równych możliwości rozwijania swoich zdolności i osiągania sukcesów bez względu na warunki rodzinne czy otoczenie. Równość szans odnosi się w znacznym stopniu do programu wychowania i programu

nauczania, materiałów wykorzystywanych w procesie uczenia i uczenia się, oceniania i egzaminowania. Program wychowania przedszkolnego i programy nauczania, o których mowa w ust. 1 i 3, powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów, dla których są przeznaczone (Ustawa o systemie oświaty, art. 44c).

Równość szans w analizowanych dokumentach pojawia się 154 razy, z czego najwięcej odniesień przypisano do Prawa oświatowego (92 zastosowania kodu) oraz do Ustawy o systemie oświaty (36 zastosowań). Najrzadziej sformułowanie to występowało w Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa (pojedyncze przypisania kodu).

Równość szans pojawia się w kontekście następujących wątków: włączania uczniów z niepełnosprawnością, procesu indywidualizacji (w tym potrzeb specjalnych), kształcenia specjalnego, promowania edukacji, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, zmniejszania nierówności społecznych, ścieżki zawodowej i możliwości uzupełniania wykształcenia.

Włączanie uczniów z niepełnosprawnością to wątek, który najczęściej pojawia się w Prawie oświatowym oraz w Ustawie o systemie oświaty. Wątek jest prawie nieobecny w programach partii, tylko raz pojawia się w programie Razem jako obietnica poprawy jakości, która spowoduje zatrzymanie odejść dzieci z trudnościami, w tym niepełnosprawnych, do szkół niepublicznych (w innych programach politycznych brak takich odwołań). Ustawa o systemie oświaty reguluje kwestie egzaminowania i klasyfikacji uczniów z niepełnosprawnościami (uwzględnianie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, opisowy charakter ocen śródrocznych i rocznych, promocja do klasy wyższej, zwolnienia z zajęć, dostosowanie egzaminu ósmoklasisty/maturalnego do orzeczenia) oraz wskazuje na dostosowanie podręcznika, tak aby uwzględniał potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne uczniów. Prawo oświatowe daje możliwość kształcenia osobom niepełnosprawnym we wszystkich typach placówek edukacyjnych na podstawie zindywidualizowanego programu kształcenia, nakłada na organy prowadzące obowiązek indywidualizacji, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz kształcenia specjalnego na podstawie orzeczeń. Tworzone w szkołach zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka mają za zadanie identyfikowanie i wspieranie uczniów z trudnościami. Osoby z niepełnosprawnościami korzystają z bezpłatnej opieki i transportu do placówek edukacyjnych oraz są traktowane priorytetowo w procesie rekrutacji w sytuacji, w której liczba chętnych przekracza liczbę dostępnych miejsc w szkołach publicznych.

Indywidualizacja jest wątkiem, który z perspektywy obowiązującej polityki edukacyjnej (ustawy i priorytety) najczęściej występuje w Ustawie o systemie

oświaty. W tym kontekście w polityce państwa indywidualizacja zakłada realizowanie i zapewnienie wsparcia w odniesieniu do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Najbardziej wątek ten występuje w programach partii – jest obecny jedynie w programie Razem, gdzie pojawia się odwołanie do neutralności religijnej szkoły.

Zmniejszanie nierówności społecznych to wątek, który został zidentyfikowany jako obecny również często w obowiązujących aktach prawnych (Prawo oświatowe, Ustawa o systemie oświaty), jak i programach partii. Ustawa o systemie oświaty reguluje kwestie dostosowania egzaminów do potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów oraz zwolnienia z opłat. Prawo oświatowe określa pomoc dla uczniów w trudnej sytuacji materialnej i życiowej, możliwość zwolnienia z opłat za internat, specjalistyczną pieczę i wsparcie nieletnich matek i ich dzieci, premiowanie uczniów w trudnej sytuacji materialnej i życiowej w procesie rekrutacji do publicznych placówek edukacyjnych. To także działania w odpowiedzi na problemy zdrowotne uczniów, takie jak możliwość kształcenia specjalnego, indywidualnego, obowiązkowe przygotowanie przedszkolne, wydawanie opinii przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Pozostałe działania na rzecz zmniejszania nierówności społecznych wskazane w Prawie oświatowym to zapewnienie jednego gorącego posiłku w szkole, prawo obcokrajowców do bezpłatnej nauki języka polskiego oraz możliwość tworzenia dodatkowych lokalizacji szkół średnich w roku szkolnym 2023/2024. Z kolei w programach partii politycznych postulaty koncentrują się wokół takich obszarów jak:

- podnoszenie jakości i dostępności (poszerzenie jakości i oferty dla dzieci z trudnościami i niepełnosprawnością, równy i łatwy dostęp do edukacji, wsparcie psychologiczne w każdej szkole, wzmacnianie klimatu szkoły i bezpieczeństwa, bezpłatne zajęcia pozalekcyjne, zdrowe żywienie w szkole);
- przeciwdziałanie wykluczeniu (komunikacyjnemu, utrzymanie małych szkół, identyfikowanie i wsparcie uczniów zdolnych niezależnie od miejsca pochodzenia, działania antyprzemocowe i antydyskryminacyjne);
- podstawa programowa („odchudzenie” podstawy programowej, praca w grupach, koncentracja na kompetencjach przyszłości, języku angielskim, likwidacja zadań domowych);
- zasoby (bezpłatne podręczniki, czytniki e-booków, finanse na wycieczki szkolne, większe wydatki na edukację, finansowanie zajęć rozwijających zainteresowania i wyrównujących szanse).

Temat kształcenia specjalnego występuje w Ustawie o systemie oświaty, Prawie oświatowym oraz jednokrotnie w programach partii politycznych. Jest

to postulat Lewicy dotyczący kształcenia specjalnego dzieci w szkołach publicznych i zatrzymania odejść dzieci ze szczególnymi potrzebami do placówek niepublicznych. Ustawa o systemie oświaty reguluje kwestie klasyfikacji oraz zasady przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i maturalnego w przypadku uczniów objętych kształceniem specjalnym. W klasyfikacji stosuje się oceny opisowe, opracowywane zgodnie z programem edukacyjno-terapeutycznym oraz po zasięgnięciu opinii nauczyciela wspomagającego. Ustawodawca nakłada na organy prowadzące obowiązek dostosowania egzaminów do orzeczenia, potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci. Daje możliwość zwolnienia z egzaminów uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną (na wniosek rodziców) i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (bez konieczności składania wniosku). Prawo oświatowe reguluje natomiast zakres podmiotowy kształcenia specjalnego, możliwość tworzenia oddziałów integracyjnych, obowiązek opieki nad dziećmi i ich transportu do placówki, organizację kształcenia oraz warunki i formy realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w szkołach. Pomimo że kształcenie specjalne jest zadaniem jednostek samorządu terytorialnego, określenie podstawowych zasad organizacji kształcenia specjalnego jest kompetencją administracji rządowej. Prawo oświatowe (art. 128 ust. 3) zawiera poniższy zapis:

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw zdrowia oraz ministrem właściwym do spraw zabezpieczenia społecznego określi, w drodze rozporządzenia, organizację kształcenia oraz warunki i formy realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w szkołach, o których mowa w ust. 1, uwzględniając szczególne potrzeby psychofizyczne dzieci i młodzieży.

Ścieżka zawodowa oraz możliwość uzupełniania wykształcenia to zagadnienia obecne jedynie w Prawie oświatowym oraz Ustawie o systemie oświaty, a także w Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa. W Ustawie o systemie oświaty (jedno zastosowanie) ustawodawca umożliwia korzystanie z więcej niż jednego podręcznika w przypadku zajęć z zakresu kształcenia w zawodzie. Prawo oświatowe obejmuje kwestie dostosowania kierunków i treści do rynku pracy, kształtowanie postaw przedsiębiorczości i kreatywności, doradztwo i kształcenie zawodowe, program i praktyczną naukę zawodu, szkolenia branżowe, kursy i kwalifikacje zawodowe oraz staże uczniowskie. Priorytety edukacyjne wskazują na tworzenie i wdrażanie nowych podstaw programowych kształcenia branżowego, współpracę branżową z pracodawcami oraz wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności.

W grupie wątków pobocznych/marginalizowanych zidentyfikowano zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze oraz promowanie edukacji. Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze widoczne są tylko w obowiązujących aktach prawnych, dotyczą zobowiązania placówek edukacyjnych do uwzględniania tego rodzaju zajęć w organizacji pracy szkoły oraz realizacji programów wychowawczo-profilaktycznych. Promowanie edukacji to działania na rzecz rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów, nawyku czytania i uczenia się, kształtowania wrażliwości kulturalnej i społecznej. To także upowszechnianie informacji o dalszym kształceniu w szkołach wyższych. Promowanie edukacji pojawiło się w programach partii jednokrotnie, w ramach programu „Poznaj Polskę”, który poprzez organizację wyjazdów edukacyjnych zachęcał do odwiedzania muzeów i miejsc pamięci.

Opisane działania na rzecz równości szans dotyczą sprawiedliwości dystrybtywnej, związanej z zapewnieniem równego dostępu do zasobów. Wątkiem nieobecnym w analizowanych dokumentach jest prawo opisywanych grup do reprezentacji wobec władzy oraz prawa uczniów i nauczycieli do wyrażania swoich potrzeb.

W programach partii politycznych odnoszących się do perspektywy postulatywnej (zmiana, przyszłość) wątek równości szans pojawia się bardzo rzadko. Najczęściej równość szans jest obecna w programach partii PSL, PiS oraz Razem, gdzie występuje odwołanie do zapewnienia powszechnego dostępu do edukacji czy neutralności religijnej szkoły. W programie PSL możemy przeczytać o tworzeniu bezpłatnych świetlic w szkołach podstawowych i uruchomieniu programu iTornister, który ma wyrównywać szanse rozwoju dla dzieci z małych ośrodków. Ważnym postulatem partii PSL wydaje się także ograniczenie lub zmniejszenie liczebności klas, stworzenie funduszu stypendialnego oraz zapewnienie dwudaniowego ciepłego posiłku dla każdego ucznia (niezależnie od statusu majątkowego rodziców).

Podsumowując, należy zaznaczyć, że pojęcie równości szans stanowi element krajowej polityki edukacyjnej i jest obecne w dokumentach programowych partii politycznych. Przede wszystkim jednak pojawia się ono w dość wąskim kontekście eliminowania barier w dostępie do edukacji. Oba główne dokumenty wskazują wprost różne przykłady tych barier, np. związane z wykluczeniem komunikacyjnym, sytuacją materialną uczniów i uczennic, niepełnosprawnością czy pochodzeniem społeczno-kulturowym. Obie ustawy zwracają także uwagę na konieczność dostosowania procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic. Nieobecne w dokumentach są postulaty związane z partycypacją uczniów i nauczycieli czy ich wpływem na procesy decyzyjne.

3.3. INKLUZJA

Inkluzję społeczną w kontekście polskiej polityki oświatowej można najogólniej zdefiniować jako dążenie do stworzenia systemu edukacji, który uwzględnia zróżnicowane potrzeby uczniów, eliminuje bariery oraz promuje równość dostępu do edukacji. Jest to integralny element społeczeństwa działającego dla wspólnego dobra i zgodnego z zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o prawach dziecka. Ostatecznym celem inkluzji społecznej jest stworzenie warunków, które umożliwiają każdemu uczniowi rozwój oraz przygotowanie do pełnienia obowiązków obywatelskich na podstawie zasad solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Łącznie kod główny „inkluzja” wystąpił w 298 wątkach, z czego najwięcej, bo aż 190 razy, pojawił się w Prawie oświatowym. W Ustawie o systemie oświaty znaleziono 51 kodowań, natomiast 7 razy (w kontekście podstawowych wartości) inkluzja była obecna w Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa. Najważniejsze stwierdzenie odnoszące się do inkluzji społecznej znajduje się w preambule Prawa oświatowego. Po pierwsze, podkreślono w niej, że oświata w Rzeczypospolitej Polskiej traktowana jest jako wspólne dobro społeczeństwa. Po drugie, stwierdzono, że nauczanie i wychowanie opiera się na uniwersalnych zasadach etyki, co sugeruje dążenie do równości w dostępie do edukacji, niezależnie od występujących różnic kulturowych czy światopoglądowych. Po trzecie, w myśl preambuły kształcenie i wychowanie mają służyć rozwijaniu poczucia odpowiedzialności, miłości do Ojczyzny oraz szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Po czwarte, wedle preambuły szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do rozwoju oraz przygotować go do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich na podstawie zasad solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Te elementy wskazują na podkreślanie rangi inkluzji społecznej poprzez promowanie równości, tolerancji i szacunku dla różnorodności.

Ważne informacje znajdują się także w dokumencie Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa. W 2020 roku pisano o „Zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego wszystkim uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”. Pamiętano więc o występującym wśród uczniów zróżnicowaniu. W 2021 roku w reakcji na nagły kryzys spowodowany pandemią koronawirusa postulowano:

Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19, w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa. Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.

Skupiono się na zapewnianiu poczucia bezpieczeństwa oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Z uwagi na wprowadzone nauczanie zdalne podkreślano także rolę dbania o higienę cyfrową. Natomiast w 2022 roku pojawiła się jedynie krótka informacja o podnoszeniu dostępności i jakości wsparcia. Jednakże w przeciwieństwie do Ustawy o systemie oświaty oraz Prawa oświatowego w Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa nie znajdują się żadne zalecenia dotyczące konieczności podejmowania konkretnych działań lub aktywności. Upublicznione komunikaty możemy uznać za drogowskazy wytyczające ogólny kierunek polityki edukacyjnej w Polsce.

Na podstawie dokonanej analizy, syntetyzującej treści znajdujące się we wszystkich wspomnianych aktach prawnych, można uznać, iż pojawia się pięć głównych obszarów, które w szczególności wpisują się w podejmowane przez państwo działania na rzecz inkluzji społecznej:

1. Niepełnosprawność – w zakresie działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami uwzględnia się m.in. opracowywanie materiałów dydaktycznych tak, aby uwzględniały one potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne uczniów; organizację kształcenia specjalnego; tworzenie oddziałów integracyjnych. Dąży się do tego, by stworzyć warunki minimalizujące różnice wynikające z występujących niepełnosprawności (tworzy się m.in. szkoły specjalne czy dostosowuje proces egzaminowania i klasyfikacji uczniów z niepełnosprawnościami). Przewiduje się dodatkowe usługi związane np. z bezpłatnym transportem do przedszkola lub ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych dla niepełnosprawnych dzieci. Celem stosowanych rozwiązań jest zapewnienie specjalistycznej pomocy oraz opieki, a także usprawnienie zaburzonych funkcji. Warto zauważyć, iż inkluzja społeczna obejmuje w aktach prawnych wszelkiego rodzaju niepełnosprawności, nie ograniczając się tylko do fizycznych ograniczeń jednostek.
2. Stan zdrowia – ustawodawca przewiduje, że może dojść do nagłego i nieprzewidywalnego pogorszenia stanu zdrowia ucznia, co w żadnym stopniu nie powinno w sposób negatywny wpływać na jego sytuację

w szkole. Wiąże się to z wprowadzeniem rozwiązań, które mają minimalizować straty. W analizowanych dokumentach przewidywana jest pomoc dla uczniów i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia pełne uczestnictwo w zajęciach lub w egzaminach. By wyjść naprzeciw tym, niekiedy nagłym, potrzebom, przewiduje się, że dyrektor szkoły może zwolnić ucznia z realizacji niektórych obowiązkowych zajęć edukacyjnych, a nawet zwolnić go w uzasadnionych sytuacjach z obowiązku przystąpienia np. do egzaminu ósmoklasisty.

3. (Nie)znajomość języka polskiego – wprawdzie niewiele z punktów poświęconych jest nieznajomości języka polskiego, niemniej przewiduje się drobne ułatwienia w tym zakresie. Uczniowie lub absolwenci, których ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie tekstu, mogą przystąpić do egzaminów ósmoklasisty lub egzaminów maturalnych w warunkach dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Ustawodawca wskazuje, że jednym z ważniejszych zadań jest zapewnienie bezpłatnej nauki języka polskiego, gdyż występujące ograniczenia w zakresie znajomości języka nie powinny oddziaływać na aktywne uczestnictwo w życiu szkolnym, a także realizację poszczególnych zadań i obowiązków ucznia.
4. Sytuacja ekonomiczna – ważnym obszarem działań w zakresie inkluzji społecznej jest dążenie do zmniejszenia nierówności ekonomicznych. Z tej przyczyny przewiduje się m.in. organizację bezpłatnego transportu, tworzenie internatów oraz zapewnianie powszechnego i bezpłatnego dostępu do edukacji. Powtarza się również informacja o konieczności udzielania uczniom pomocy materialnej: „Pomoc materialna jest udzielana uczniom w celu zmniejszenia różnic w dostępie do edukacji, umożliwienia pokonywania barier dostępu do edukacji wynikających z trudnej sytuacji materialnej ucznia, a także wspierania edukacji uczniów zdolnych” (Ustawa o systemie oświaty art. 90b ust. 2). Należy podkreślić, że zalecana pomoc bezpłatna, występująca także w poprzednich obszarach (dotycząca np. transportu, nauki języka polskiego lub samej edukacji), również wpisuje się w działania na rzecz minimalizacji wykluczenia ekonomicznego.
5. Zróżnicowane potrzeby uczniów (zarówno uczniów szczególnie uzdolnionych, jak i uczniów o specjalnych potrzebach) – bardzo ważnym tematem w kontekście procesów inkluzji społecznej jest zauważanie i diagnozowanie zdywersyfikowanych potrzeb uczniów oraz młodzieży. W celu minimalizowania występujących dysproporcji, przy jednoczesnym ułatwianiu dostępu do edukacji grupom szczególnie narażonym

ze względu na niedostosowanie społeczne, ustawodawca przewiduje organizowanie kształcenia specjalnego lub umożliwia wybranym jednostkom indywidualną realizację toku nauczania. Indywidualizacja zakłada zapewnienie wsparcia w odniesieniu do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wiąże się to także z obowiązkiem współorganizowania kształcenia uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Z jednej strony oferuje się uczniom uzdolnionym narzędzia dostosowane do własnych potrzeb. Z drugiej jednak dba się o to, by poprzez kształcenie specjalne wspomagać rozwój dzieci i młodzieży. A zatem w procesach przeciwdziałania ekskluzji społecznej w polu uwagi pozostaje nie tylko dbanie o interesy grup marginalizowanych, ale również kształcenie osób wyróżniających się.

Uwzględniono dodatkowo sytuacje losowe, które mogą skutkować pojawieniem się nieprzewidywalnych czynników (zmiana statusu materialnego, rozpad rodziny, nagła choroba) prowadzących do wykluczenia społecznego lub trudnego położenia uczniów.

Analiza dokumentów prawnych dotyczących inkluzji społecznej w Polsce wskazuje, że kluczowym celem jest stworzenie edukacji, która nie tylko eliminuje bariery, ale również dąży do zwiększania różnorodności. Propozycje rozwiązań skoncentrowane są na indywidualnych potrzebach uczniów, z myślą o budowaniu społeczeństwa otwartego na występowanie dysproporcji.

W kontekście niepełnosprawności, zdrowia oraz języka polskiego jako obcego dokumenty wskazują na rozwiązania legislacyjne i organizacyjne, które mają niwelować bariery w dostępie do edukacji. Poprzez bezpłatne usługi, dostosowywanie egzaminów czy pomoc materialną system edukacyjny stara się zniwelować bariery ekonomiczne i wspierać uczniów w sytuacjach trudnych. Oprócz oczywistych obszarów, takich jak niepełnosprawność czy sytuacja ekonomiczna, dokumenty wskazują na potrzebę kreatywnego podejścia do inkluzji, uwzględniającego różnorodność językową i zróżnicowane potrzeby uczniów. Wprowadzenie elastycznych form nauczania, wspieranie rozwoju umiejętności kulturowych oraz promowanie otwartości na nowatorskie metody edukacyjne to kluczowe elementy zmierzające ku pełnej inkluzji społecznej.

W programach partii politycznych problematyka inkluzji społecznej w polityce edukacyjnej nie pojawia się zbyt często. Najwięcej wystąpień odnotowano w programach dwóch partii politycznych: PiS oraz PSL. W przypadku PiS-u zwracano uwagę na wspieranie rozwoju nauki języka polskiego i oświaty polskiej za granicą. W tym celu powołano nowy Instytut Rozwoju Języka Polskiego

im. św. Maksymiliana Marii Kolbego, który realizuje zadania oświatowe na rzecz Polonii i Polaków za granicą. Dodatkowymi wątkami, jakie pojawiły się w postulowanych zmianach, było odwiedzanie polskich muzeów oraz miejsc pamięci, „odchudzanie” tornistrów uczniów poprzez tworzenie bezpłatnych materiałów, a także sprzeciw wobec likwidacji małych, wiejskich szkół. Programy podkreślają także konieczność przywiązywania szczególnej wagi do nauki języka angielskiego oraz postulują rozszerzenie oferty edukacyjnej o nowe obowiązkowe przedmioty, takie jak podstawy ekonomii oraz wiedza o ekologii i zdrowym trybie życia. W programach partii znalazły się krótkie zapisy o konieczności prowadzenia dialogu społecznego, przeciwdziałania zjawisku wykluczenia komunikacyjnego, „odchudzenia” podstawy programowej czy nauczania kompetencji przyszłości.

W dokumencie *Mapa drogowa dla edukacji* możemy znaleźć propozycje działań mających na celu poprawę procesów inkluzji społecznej i zapewnienie równego dostępu do edukacji. Kluczowym celem jest przeciwdziałanie segregacji w szkołach oraz wprowadzanie programów wsparcia finansowego i merytorycznego dla dzieci z mniej uprzywilejowanych środowisk. Dalsze działania obejmują promowanie równych szans poprzez zachęcanie dziewcząt do wyboru kierunków tradycyjnie zdominowanych przez chłopców, takich jak informatyka czy inżynieria. Ma to na celu przełamanie stereotypów płciowych i zapewnienie równego dostępu do różnych dziedzin edukacji. Z kolei zmniejszenie roli egzaminów zewnętrznych oraz wzmocnienie oceniania wewnątrzszkolnego mają na celu stworzenie systemu, w którym egzaminy służą nie tylko selekcji, ale również wsparciu procesów nauczania. Reforma zasad oceniania, w tym likwidacja ocen z zachowania i „czerwonego paska”, ma służyć zmniejszeniu stresu oraz obniżeniu poziomu presji, jaki odczuwają uczniowie.

Warto zauważyć, że w analizowanych materiałach procesy inkluzji związane są przede wszystkim z dostrzeganiem zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz uczennic, zapewnianiem dostępności dla osób z niepełnosprawnościami, a także z wyrównywaniem szans wynikających z nierówności ekonomicznych. W głównej mierze polityka edukacyjna skoncentrowana jest na problematyce zdrowia oraz dobrostanu (zarówno psychicznego, jak i fizycznego).

Zdecydowanie rzadziej zwraca się uwagę na bariery związane z różnicami międzykulturowymi, pochodzeniem etnicznym czy rasą. W minimalnym stopniu wspomina się o konieczności wyrównywania szans osób nieznających języka polskiego. Znamienne wydaje się, że w opisywanych dokumentach nie znajdują się żadne wzmianki o tożsamości/orientacji płciowej lub wykluczeniu ze względu na płeć. Całkowicie pominięty zostaje również wątek odnoszący się do języka inkluzywnego. Nie skomentowano zjawiska nieprzyjaznych i przepełnionych nienawiścią zachowań wobec grup należących do środowiska

LGBTQIA+. Można zatem uznać, że proponowane rozwiązania prawne dotyczą jedynie wierzchołka góry lodowej piętrzących się problemów i całkowicie ignorują współczesne wyzwania.

3.4. RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA

W Prawie oświatowym znajdowały się zapisy odnoszące się do różnorodności kulturowej (22 przywołania), które przyporządkowane zostały jako subkod *demokracja*. Różnorodność kulturowa jest w ustawie postrzegana przez pryzmat poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a także kultury i tradycji regionalnej. W trakcie analizy wyodrębniono dwa główne wątki: 1) funkcję ochronną i promocyjną edukacji (UNESCO 2005), która przejawia się w sformułowanych celach: „Szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury” (Ustawa o systemie oświaty, art. 13 ust. 1 i 2) zadania ministra ds. oświaty, który „podejmie działania w celu popularyzacji wiedzy o historii, kulturze, języku i o tradycjach religijnych mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym” (Ustawa o systemie oświaty, art. 13 ust. 7, pkt 36). Podejmowanie działań na rzecz różnorodności kulturowej podlega jednak ograniczeniom, wymaga inicjatywy ze strony rodziców oraz określenia minimalnej liczby uczniów, dla których organizuje się poszczególne formy nauczania (Ustawa o systemie oświaty, art. 13 ust. 1-3, pkt 36).

Szczególną rolę w ochronie i promocji różnorodności kulturalnej w systemie edukacji przypisuje się nauczaniu religii i języków. Uwidacznia się to w określeniu warunków i sposobów nauczania religii w porozumieniu z władzami kościołów i związków wyznaniowych, a także umożliwieniu zdawania egzaminów w językach mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej lub języku regionalnym. Ustawodawca dostrzega także, że trudności adaptacyjne uczniów mogą być związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego. Diagnozy tego rodzaju mogą być podstawą do dostosowania procesu i organizacji kształcenia uczniów do ich potrzeb i możliwości edukacyjnych. Pewne wsparcie dostają także nauczyciele, którzy mogą przedstawiać dyrektorowi szkoły propozycję więcej niż jednego podręcznika w przypadku uczniów objętych kształceniem w zakresie niezbędnym do podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej.

W dokumentach polskiego systemu oświaty dominuje perspektywa zapisana w Konwencji UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności

form wyrazu kulturowego (2005). W polityce państwa wobec różnorodności kulturowej widoczne są działania nakierowane na podtrzymywanie tożsamości uczniów, uwzględniające odmienność narodową, etniczną, językową i religijną, są one jednak prowadzone w zamkniętych, homogenicznych grupach społecznościowych. Co charakterystyczne, wśród celów szkoły zapisanych w ustawie jest ochrona różnorodności kulturowej, natomiast do decyzji ministra należy podejmowanie działań promujących różnorodność kulturową. Brakuje proaktywnych form działań, które polegają na wspieraniu międzykulturowości, rozwijaniu interakcji między kulturami w duchu budowania pomostów między narodami (UNESCO 2005).

W *Mapie drogowej dla edukacji* znaleziono pięć odniesień do różnorodności kulturowej, m.in. dotyczących przygotowania kadry nauczycielskiej do pracy z klasami zróżnicowanymi kulturowo, w tym z dziećmi z Ukrainy.

3.5. ZDROWIE

W analizowanych dokumentach samo pojęcie zdrowia nie zostało wyjaśnione *explicite*. Domyślnie powiązane zostało z pojęciami wychowania oraz rozwoju i ulokowane w szerokim spektrum semantycznym uwzględniającym aspekt fizyczny, psychiczny, społeczny, duchowy i intelektualny oraz działania z zakresu profilaktyki. Takie odczytanie, według nas, dopuszcza zapis art. 1 ust. 3 Prawa oświatowego: „Zapewnienie wychowania, czyli wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferach – fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży”. Wprost natomiast oznajmia się, że nauczyciel w pracy z osobami uczącymi się ma kierować się troską o ich zdrowie: „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia” (Prawo oświatowe, art. 5). Zobowiązuje się również dyrektora do zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki osobom korzystającym z placówki. Dyrektor ma sprawować opiekę nad uczniami oraz stwarzać warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne.

Analiza dwóch kluczowych w polskiej edukacji dokumentów prawnych: Ustawy o systemie oświaty i Prawa oświatowego w odniesieniu do głównej kategorii kodowej: *zdrowie* pozwoliła na wyłonienie kilku obszarów dotyczących wymogów związanych z działaniami jednostek systemu oświaty w zakresie zdrowia:

- prawo do kształcenia się, opieki i wychowania adekwatnie do wieku i potrzeb rozwojowych osób uczących się;
- uwzględnianie stanu zdrowia w procesie edukacyjnym;
- zapewnienie nauki osobom z niepełnosprawnością oraz osobom niedostosowanym społecznie i zagrożonym niedostosowaniem społecznym;
- podejmowanie działań profilaktycznych;
- rozwijanie sprawności fizycznej dzieci i młodzieży;
- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach.

W toku analiz wyodrębniono też kilka innych wątków, obejmujących działania z różnych obszarów funkcjonowania placówek i dotyczących różnych podmiotów w systemie organizacyjnym oświaty. Poniżej omówione zostaną działania podejmowane w odniesieniu do każdego z zaproponowanych wyżej obszarów.

Zapewnienie prawa do kształcenia się, opieki i wychowania adekwatnie do wieku i potrzeb rozwojowych wyraża się w wielu działaniach, których celem jest dostosowanie procesu edukacyjnego do możliwości psychofizycznych uczniów i ich potrzeb. Zwraca się zatem uwagę na indywidualizację pracy z uczniem i uwzględnia w tym procesie treści, metody, organizację nauczania, wymagania edukacyjne. Placówki mają umożliwiać korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalnych form pracy dydaktycznej. Ich obowiązkiem jest także zapewnienie warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów, czemu służy organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Dostosowanie do potrzeb rozwojowych jest widoczne w możliwości zmiany terminu rozpoczęcia obowiązku szkolnego, który może zostać odroczony lub przyspieszony; dotyczy to również rozpoczęcia wychowania przedszkolnego. Działania dostosowawcze uwzględniają kwestie właściwej organizacji sieci szkół i placówek publicznych. Ustawodawca, mając na uwadze potrzeby osób uczących się, stwarza również możliwość edukacji poza szkołą, tzw. edukacji domowej. W sytuacjach trudnych, wynikających z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych, osobom uczącym się udzielana ma być opieka, pomoc i wsparcie.

W analizowanych aktach prawnych zakłada się, że stan zdrowia ucznia jest uwzględniany w procesie kształcenia i formułowanych wobec ucznia wymaganiach. Uprawnienia w tym aspekcie ma dyrektor szkoły, który może zwolnić ucznia ze względu na stan zdrowia z realizacji niektórych obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Uwzględniając szczególną sytuację zdrowotną i rozwojową ucznia, dostosowuje się warunki przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego. Określa się też warunki zwolnienia z obowiązku

przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty, przystąpienia do egzaminu maturalnego w terminie dodatkowym lub zwolnienia z części ustnej egzaminu z języka nowożytnego / z części ustnej egzaminu maturalnego. Stan zdrowia ucznia uwzględnia się także przy podejmowaniu decyzji dotyczących promocji do następnej klasy przez radę pedagogiczną, również w odniesieniu do najmłodszych uczniów z klas I-III. Jeżeli stan zdrowia dzieci i młodzieży uniemożliwia im lub znacznie utrudnia uczęszczanie do placówek oświatowych, obejmuje się te osoby, w zależności od wieku, obowiązkowym rocznym przygotowaniem przed-szkolnym lub indywidualnym nauczaniem. Stan zdrowia dziecka jest także brany pod uwagę w rekrutacji do szkół.

W odniesieniu do osób objętych kształceniem specjalnym formułuje się w aktach prawnych wiele rozwiązań mających umożliwić dzieciom i młodzieży rozwój adekwatny do ich możliwości psychofizycznych i edukacyjnych. Kształcenie tych osób powinno uwzględniać rodzaje niepełnosprawności wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, szczegółowy zakres indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz tryb jego opracowywania, a także zatrudnienie specjalistów do realizacji potrzeb dzieci i młodzieży.

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dostosowuje się warunki przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego. Ze względu na niepełnosprawność uczeń może zostać zwolniony z egzaminu ósmoklasisty. Jest to też aspekt brany pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o promowaniu ucznia do następnej klasy. Ustawodawca stwarza również możliwość wspierania dzieci w celu pobudzania psychoruchowego i społecznego dziecka w przypadku stwierdzenia niepełnosprawności jeszcze przed podjęciem nauki w szkole przez tworzenie zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Wspiera się również uczniów z niepełnosprawnością przez organizowanie bezpłatnego transportu do placówek i określa się minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych.

Istotnym obszarem wskazanym w ustawie jest podejmowanie działań profilaktycznych. Zalicza się do nich opracowanie i realizację programu wychowawczo-profilaktycznego przez szkołę i placówkę. Mają one upowszechniać wśród dzieci i młodzieży wiedzę o bezpieczeństwie, kształtować właściwe postawy wobec zagrożeń, w tym dotyczących technologii informacyjno-komunikacyjnych i sytuacji nadzwyczajnych. Szkoły zobowiązane są do podejmowania działań zabezpieczających uczniów przed dostępem do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju, w szczególności zainstalować i aktualizować oprogramowanie zabezpieczające. W realizowaniu kształcenia na odległość zaleca się łączenie przemienne kształcenia z użyciem monitorów ekranowych i bez ich użycia. Szkoły powinny kształtować umiejętności

spędzania czasu wolnego. Zwraca się też uwagę na upowszechnianie wiedzy o zasadach racjonalnego odżywiania się.

Placówki oświatowe mają dbać o rozwój fizyczny uczniów. Dotyczy to przedszkoli, które mają zapewnić dzieciom udział w zajęciach ruchowych, grach i zabawach, oraz szkół, prowadzących zajęcia wychowania fizycznego. Podaje się liczbę godzin wychowania fizycznego dla danego etapu kształcenia. Na drodze porozumienia ministra do spraw oświaty i ministra do spraw kultury fizycznej określa się, jakie są dopuszczalne formy realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb zdrowotnych uczniów. W kontekście dbania o rozwój fizyczny uczniów i jego monitorowania szkoła pozyskuje dane obejmujące masę ciała i wzrost ucznia (uczniowie klas IV-VIII, szkół ponadpodstawowych) oraz wyniki z testów sprawnościowych.

Wymogiem jest także utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach oraz przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy.

Inne aspekty funkcjonowania placówek oświatowych, bezpośrednio lub pośrednio związane ze zdrowiem, dotyczą m.in.:

- sytuacji kryzysowych zagrażających życiu lub zdrowiu uczących się, które powodują zawieszenie funkcjonowania placówek;
- poufności przekazywanych informacji: placówki oświatowe są zobowiązane do poufności informacji dotyczących intymnych spraw osoby uczącej się – m.in. zdrowia, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych, seksualności, orientacji seksualnej;
- zadań personelu medycznego w szkole, który poza świadczeniem usług medycznych zajmować się ma także edukacją zdrowotną i promocją zdrowia;
- obowiązku przekazywania przez rodziców dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki uznanych przez niego za istotne danych o stanie zdrowia, stosowanej diecie i rozwoju psychofizycznym dziecka;
- zapewnienia uczniom szkół podstawowych jednego gorącego posiłku w ciągu dnia i stworzenia możliwości jego spożycia w szkole (posiłek jest odpłatny, a skorzystanie z niego – dobrowolne);
- zaplecza służącego realizacji zadań dotyczących dbałości o zdrowie uczniów (funkcjonowania gabinetów profilaktyki zdrowotnej, urządzeń sportowych i rekreacyjnych, pomieszczeń sanitarno-higienicznych, szatni, stołówek).

Poza głównymi aktami prawnymi (Prawo oświatowe i Ustawa o systemie oświaty) analizie poddano też programy partii politycznych. W programach

różnych partii politycznych obecne są zagadnienia związane ze zdrowiem. Postuluje się:

- wprowadzenie do przedmiotów szkolnych elementów edukacji zdrowotnej, w tym wiedzy o seksualności, zdrowiu psychicznym, zdrowym trybie życia i odżywianiu oraz profilaktyce chorób zakaźnych;
- wprowadzenie zajęć dotyczących zdrowia publicznego, które obejmować będą m.in. kwestie związane z profilaktyką uzależnień;
- odbudowanie kondycji fizycznej dzieci i młodzieży; popularyzację i propagowanie aktywności fizycznej, popularyzowanie osiągnięć polskiego sportu;
- zwiększenie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w każdej szkole; dostęp do realnej opieki psychologicznej i pedagogicznej;
- zwiększenie zainteresowania wśród uczniów i rodziców edukacją żywieniową;
- uszczelnienie przepisów dotyczących alkoholu i wyrobów tytoniowych w celu ochrony młodzieży;
- obowiązkowe szkolenia antydyskryminacyjne i antyprzemocowe dla wszystkich zatrudnionych w szkołach.

Przeprowadzona analiza danych zastanych (Prawa oświatowego i Ustawy o systemie oświaty oraz programów partii politycznych) dotyczyła sposobu definiowania zdrowia, zawartości treściowej – kluczowych zagadnień z tego obszaru obecnych w analizowanych dokumentach oraz odpowiedzi systemu oświaty dotyczącej wytycznych, jak radzić sobie z wyzwaniami w obszarze zdrowia dzieci i młodzieży.

3.6. NOWE TECHNOLOGIE W SZKOLE

W 12 analizowanych dokumentach – w tym w Prawie oświatowym, Ustawie o systemie oświaty, Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa oraz dokumentach prezentujących programy partii politycznych, które znalazły się w sejmie RP – znaleziono 45 fragmentów dotyczących nowych technologii w edukacji.

Charakterystyczny dla zapisów znajdujących się w analizowanych dokumentach jest brak próby zdefiniowania terminu „nowe technologie”, które występują najczęściej pod nazwą technologie informacyjno-komunikacyjne lub nowe media i technologia. Ustawodawcy i autorzy analizowanych dokumentów uznają termin za oczywisty, nie proponując własnego lub ujętowanego

w literaturze lub w praktyce podejścia. Brak precyzji może prowadzić do niejednoznaczności i utrudniać skuteczne wdrażanie polityki edukacyjnej, ponieważ różne interpretacje mogą wpływać na realizację celów i strategii polityki w zakresie nowych technologii.

Głównym wątkiem przewijającym się w analizowanych dokumentach, a dotyczącym nowych technologii, jest wielokrotne podkreślanie, że głównym celem edukacyjnym jest przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności czy postaw, rozumianych dosyć wąsko jako wiedza, umiejętności i postawy dotyczące nowych technologii właśnie („kształtowanie umiejętności posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi”) lub kształtowanie postaw przedsiębiorczości i kreatywności (aby móc „aktywnie uczestniczyć w życiu gospodarczym”). Wydaje się jednak, że głównym celem edukacji skoncentrowanej na nowych technologiach jest sama technologia, a nie jej potencjalne zastosowania ani konsekwencje wynikające z jej implementacji. Takie podejście może prowadzić do sytuacji, w której edukacja nie jest narzędziem do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów czy innowacyjności. Brak refleksji nad praktycznymi implikacjami oraz etycznymi aspektami wykorzystania nowych technologii może ograniczać zdolność uczniów do efektywnego i odpowiedzialnego korzystania z tych narzędzi w różnych kontekstach społecznych.

Innym ważnym wątkiem dotyczącym nowych technologii jest kwestia bezpieczeństwa związanego z korzystaniem z nich. Ponownie, jak w przypadku samych nowych technologii, odwołania do bezpieczeństwa nie definiują go ani nie pokazują konkretnych przykładów, ale nawołują do upowszechnienia wiedzy na temat bezpieczeństwa i kształtowania postaw wobec zagrożeń związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych. W dokumentach nie określa się charakteru tych zagrożeń ani nie pokazuje sposobów radzenia sobie z nimi. Ustawodawcy ograniczają się więc do „wywieszenia czerwonych flag ostrzegawczych”.

Trzecim głównym wątkiem związanym z nowymi technologiami w edukacji jest wykorzystanie ich w procesie dydaktycznym czy też organizacji pracy szkoły. Oczekuje się, że w szkołach (i różnych ośrodkach edukacyjnych, np. branżowych centrach edukacyjnych) tworzyć się będzie warunki do posługiwania się technologiami i organizować zajęcia „z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość” i „z wykorzystaniem narzędzia informatycznego” (Prawo oświatowe, art. 44a, art. 125a). Ponieważ często sposób tworzenia warunków i organizacji zajęć pozostają sprawą otwartą, w dokumentach stosuje się pewien charakterystyczny zabieg: obciąża się odpowiedzialnością za doprecyzowanie sposobów działania osobę na stanowisku dyrektora szkoły lub placówki, organ

prowadzący szkołę, a nawet ministra (np. „minister ma określić warunki organizowania i prowadzenia zajęć na odległość”) albo zobowiązuje się do przygotowania odpowiednich dokumentów („statut określa szczegółową organizację”). Dokumenty polityczne tworzone są w paradygmacie kontroli – zawierają bardzo dużo zdefiniowanych obowiązków, opisane warunki i zasady działania, które, jak można oczekiwać, będą skrupulatnie sprawdzane.

Wśród mniej popularnych wątków można zauważyć oczekiwania i rekomendacje wobec wykorzystania nowych technologii w procesie dydaktycznym. Szczególnie często pojawia się ten temat w programach partii politycznych, gdzie zauważyć można przekonanie, że inwestycje sprzętowe odbiją się na jakości procesu, w związku z czym wiele partii obiecuje przekazywanie sprzętu dla zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic. W wątku wykorzystania technologii w dydaktyce najczęściej pojawia się kwestia kształcenia na odległość z perspektywy organizacyjnej. Obecne są odniesienia do zasad organizowania egzaminów z wykorzystaniem nowych technologii oraz ich terminy. Wskazuje się osoby, które mają prawo do przystępowania do egzaminów oraz do nauki w trybie zdalnym (a dotyczy to głównie osób przewlekle chorych). Podsumowując, można stwierdzić, że w tych rzadziej poruszanych wątkach dominuje myślenie z perspektywy zarządzania systemem, pokazujące, jak organizować pewne procesy. Trudno to traktować jako myślenie o funkcji nowych technologii w procesie kształcenia.

Natomiast najrzadziej w analizowanych dokumentach (lub wcale) mówi się o roli nowych technologii w procesie uczenia się uczniów i uczennic. Nie mamy wskazówek dotyczących tego, czego się uczyć i jak się uczyć lub przy pomocy jakich narzędzi warto dzisiaj wspierać uczniów i uczennice w procesie uczenia się. Nie ma mowy o aplikacjach lub rozwiązaniach mogących wspierać uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nie wskazuje się rozwiązań umożliwiających indywidualizację procesu kształcenia, nie wymaga się wprowadzania technologii dających szanse na uczenie się we współpracy. Wartym podkreślenia natomiast wydaje się fakt, że w szkołach, na masową skalę w czasach pandemii, ale też, znacznie rzadziej, i po jej zakończeniu, wykorzystywano platformy umożliwiające wspólne uczenie się (Teams, Zoom, Discord, Google Classroom i inne). Ten fakt został zupełnie zignorowany w analizowanych dokumentach politycznych, co jest w pewnym sensie zrozumiałe, jeśli pamiętać się o tym, w jaki sposób i w jakim tempie kreuje się dokumenty polityczne (co utrudnia wykorzystanie wniosków z doświadczeń typu pandemia krótko po danym wydarzeniu).

W dokumencie *Mapa drogowa dla edukacji* wątek nowych technologii pojawia się w czterech wskazaniach. Jego autorzy i autorki podkreślili, że rozwój nowych technologii wymaga dopasowania celów nauczania do zmieniających

się warunków otaczającej nas rzeczywistości. To jedyny dokument, w którym jednoznacznie podkreślono konieczność rozszerzenia oferty edukacyjnej o edukację cyfrową na każdym etapie kształcenia, co pokazują zapisy: „Wprowadzenie funkcjonalnej edukacji cyfrowej, informacyjnej i medialnej na wszystkich zajęciach – od przedszkola do końca trwania nauczania”; „Okresowe szkolenie nauczycieli i nauczycielek w ciągłym, płynnym korzystaniu z narzędzi i zasobów cyfrowych”; „Rozwijanie kompetencji nauczycielskich i uczniowskich z zakresu cyberbezpieczeństwa oraz higieny cyfrowej”.

Nie można też znaleźć żadnych wskazówek dotyczących nowych technologii jako oferty dla młodzieży znajdującej się poza systemem oświatowym, czyli dla osób, które z różnych przyczyn znikają z systemu oświatowego. Ustawodawca nie koncentruje się też na nauczycielach jako głównych aktorach odpowiedzialnych za wprowadzanie nowych technologii w szkołach i jakość ich wykorzystania.

Ponadto spośród ważnych i dyskutowanych szeroko zagadnień, nie tylko w obszarze edukacji, w polskich dokumentach kształtujących politykę edukacyjną nie porusza się też problemów związanych z różnymi aspektami rozwoju sztucznej inteligencji. Nie wskazuje się możliwości jej wykorzystania, nie dyskutuje tak istotnych aspektów etycznych. Niestety okazuje się, że polityka edukacyjna tworzona przy pomocy dokumentów to sfera o dużej inercji i małej elastyczności. Wpływ nowych technologii na różne aspekty życia społecznego i młodych ludzi jest właściwie w tych dokumentach niezauważalny, a może nawet nieobecny.

3.7. WOJNA I UCHODŹCY

W analizowanych dokumentach wątek wojny i uchodźców w sposób pośredni, odnoszący się do sytuacji kryzysowych, pojawia się jedynie w *Mapie drogowej dla edukacji*. Samo pojęcie sytuacji kryzysowej nie zostało w dokumencie zdefiniowane, ale trzy fragmenty uznano za mające związek z wojną i uchodźcami.

Po pierwsze, w dokumencie zwraca się uwagę na potrzebę holistycznego podejścia i podjęcia działań w zakresie integracji dzieci z Ukrainy niezależnie od tego, czy pozostają w systemie czy poza nim („podjąć pilne działania na rzecz integracji uczniów i uczennic z Ukrainy w polskich szkołach, w tym osób pozostających poza systemem edukacji”).

Po drugie, w *Mapie drogowej...* zwrócono uwagę na potrzebę stworzenia zespołów specjalistów, które w razie wystąpienia sytuacji kryzysowej będą wspierać szkoły („do rozważenia: stworzyć na poziomie powiatu lub województwa zespoły specjalistów, które mogą wspierać szkoły w sytuacjach kryzysowych”).

Po trzecie, w dokumencie zasygnalizowano potrzebę szkolenia i wsparcia rad pedagogicznych w zakresie komunikacji i rozumienia postaw dzieci i rodziców w sytuacjach kryzysowych („szkolić i wspierać rady pedagogiczne w zakresie komunikacji (...) rozumienia postaw dzieci i rodziców, z jakimi można się spotkać w codziennej pracy i w sytuacjach kryzysowych”).

3.8. ŚWIADOMOŚĆ EKOLOGICZNA I KATASTROFA KLIMATYCZNA

W analizowanych dokumentach zakodowano osiem fragmentów, które uznano za odwołujące się do kryzysu klimatycznego, chociaż czasami związek ten był dość odległy.

W art. 1 Prawa oświatowego zapisano cele systemu oświaty. Ustawodawca wśród kilkunastu celów oświaty zapisał upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej, a także popularyzację wiedzy o zasadach racjonalnego odżywiania oraz przeciwdziałaniu marnowaniu żywności. Poza tą, ogólnie sformułowaną, deklaracją nie znaleziono innych zapisów ani w Ustawie o systemie oświaty, ani w Prawie oświatowym. W roku 2021 minister edukacji w Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa zapisał wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach oraz rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne.

Inne sygnały wskazujące na zrozumienie przez polityków istotności zagadnień związanych z kryzysem klimatycznym odnaleźć można w programach niektórych partii politycznych. I tak Polska 2050 obiecywała w 2023 roku rzetelną edukację ekologiczną i klimatyczną, pogłębioną wiedzę i świadomość kluczowych wyzwań. Partia Razem deklarowała, że wprowadzony zostanie obowiązek przeprowadzania zajęć z edukacji klimatycznej. Podobnie Koalicja Obywatelska podkreślała istotność edukacji klimatycznej w kontekście przyspieszającego kryzysu klimatycznego wywołanego działaniami człowieka oraz zapowiadała współpracę na rzecz przeciwdziałania zmianom klimatycznym i ograniczenia ich wpływu na życie mieszkańców Polski.

3.9. PODSUMOWANIE

Z życiem społecznym nierozzerwalnie związane są zjawiska lub zdarzenia, które postrzegane są jako niekorzystne i mogące w negatywny sposób wpływać na jego funkcjonowanie. Na niektóre z nich społeczeństwa reagują szybko,

inne są przez długi czas ignorowane. Reakcja społeczeństwa rozpoczyna się od zainicjowania debaty społecznej, której efektem powinno być uzgodnione rozumienie danego problemu. Jest to podstawą do określenia sposobów, w jakie społeczeństwo będzie problemowi zapobiegało, ograniczało lub likwidowało jego negatywne skutki. Szybka reakcja, rozumiana jako podjęcie i zdefiniowanie problemu, ułatwia opracowanie strategii, które w stosunkowo łagodny sposób mogą prowadzić do redukcji lub rozwiązania problemu, zanim negatywne konsekwencje zaczną narastać. Jeśli reakcja następuje z dużym opóźnieniem, prawdopodobne jest podjęcie działań bardziej restrykcyjnych. Brak reakcji na negatywne zjawiska może powodować ich rozpowszechnianie się i narastanie związanych z nimi szkód. Wśród ośrodków inicjujących pożądane reakcje mogą być ośrodki badawcze, instytucje kultury, samorządy, grupy obywatelskie, ale przede wszystkim odpowiednie organy państwa.

Podsumowując przeprowadzone analizy dokumentów wytworzonych przez państwo, można zauważyć, że sposób traktowania współczesnych wyzwań cywilizacyjnych i edukacyjnych jest bardzo zróżnicowany. Trudno jednoznacznie wskazać, z czego wynika ten brak spójności – czy z ograniczonej zdolności rozpoznawania problemów, czy z odmiennego rozumienia priorytetów w polityce publicznej. W przeprowadzonych analizach kierowaliśmy się głównie pytaniem o gotowość polityki edukacyjnej, a co za tym idzie – systemu edukacji, do radzenia sobie ze współczesnymi i przyszłymi wyzwaniami. Okazało się, czego można było oczekiwać, że odpowiedź na to pytanie jest złożona.

Demokracja jako podstawowa wartość współczesnego społeczeństwa przeżywa kryzys sprowadzający się do widzowskiego zaangażowania (Green 2009). Trudno zatem oczekiwać, że dotychczasowe sposoby „uprawiania” demokracji w szkole i uczenia jej pozwolą na poradzenie sobie z kryzysem. Z tej perspektywy ważny wydaje się sposób definiowania demokracji oraz formy jej wyrażania w życiu szkoły. W analizowanych dokumentach nie zostały znalezione żadne wzmianki, które pozwoliłyby wprost określić, czym jest demokracja, jak jest definiowana lub rozumiana. To może z jednej strony stanowić ograniczenie, ponieważ brak precyzyjnego sformułowania wizji społeczeństwa demokratycznego nie daje jasnych wskazówek dla podejmowanych w szkole działań, z drugiej strony, paradoksalnie, stwarza możliwość jej definiowania w procesach edukacyjnych. Może stanowić też przestrzeń do ponowienia dyskusji nad rozumieniem demokracji we współczesnym i przyszłym świecie.

Drugim aspektem są przejawy czy też formy uczestnictwa w demokracji, które mogą mieć fundamentalne znaczenie dla kształtowania rozumienia i praktykowania demokracji przez uczniów (i inne grupy społeczności szkolnej). Oceniając partycypację uczniów w formach demokratycznych w szkole,

używając metafory drabiny partycypacji (Arnstein 1969; 2019; Hart 1992), stwierdzić należy, że jest ona najbliższa tokenizmowi (o którym była już mowa wyżej). Utrzymywanie pozoru udziału uczniów w decyzjach dotyczących różnych aspektów życia szkolnego (zarówno w odniesieniu do tematów, w których mogą się wypowiadać, jak i form przedstawicielskich) utrwała bierny sposób uczestnictwa w procesach demokratycznych. W związku z tym opisane w prawie formy udziału i zakres wpływu uczniów nie służą rozwijaniu postaw obywatelskich (demokratycznych).

Innym zagadnieniem, któremu warto się przyjrzeć, próbując ocenić przygotowanie systemu edukacji do radzenia sobie ze współczesnymi i przyszłymi wyzwaniami związanymi z demokracją, to obecność w programach kształcenia obywatelskiego treści dotyczących sposobów rozumienia demokracji i związanych z nią wartości, jak i rozwijania kompetencji służących aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym. Od strony formalnej nieobecność w ustawach treści poruszanych podczas szkolnej edukacji nie jest niczym zaskakującym. Uwzględnione są one przede wszystkim w dokumentach zawierających podstawy programowe poszczególnych przedmiotów. Natomiast w analizowanych przepisach prawa stworzone są formalne ramy do prowadzenia przez szkoły działań sprzyjających rozwijaniu postaw obywatelskich. Dzieje się to za sprawą umożliwienia działania w szkole i współdziałania z nią organizacjom społecznym i wolontariatowi, które mogą wnieść treści, rozwijać kompetencje i dostarczać doświadczenie wspierające rozwój i uczenie się wartości ważnych dla demokratycznego sposobu funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. Podsumowując: analiza zapisów prawnych kształtujących szkolną demokrację pokazuje stosunkowo niską świadomość istotności demokracji jako wyzwania dla edukacji oraz mało adekwatne działania proponowane w dokumentach.

Przyglądając się zapisom dotyczącym równości szans i inkluzji, można uważać istotne, choć jedynie częściowe postępy w niwelowaniu barier w dostępie do nauki i wspieraniu procesów inkluzji społecznej. System edukacji coraz częściej zauważa oraz uwzględnia potrzeby uczniów z niepełnosprawnościami, trudnościami zdrowotnymi czy ekonomicznymi, wprowadzając różne formy wsparcia, takie jak dostosowanie materiałów dydaktycznych, zapewnianie indywidualnej opieki czy organizacja transportu. Niestety, pomimo podejmowanych prób zminimalizowania wykluczenia społecznego udzielana pomoc nie zawsze odpowiada na rzeczywiste, nawarstwiające się potrzeby uczniów i ich otoczenia.

Holistyczne podejście, teoretycznie uwzględniane w analizowanych dokumentach, w praktyce często nie jest konsekwentnie realizowane. System oferuje wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, jednakże zaproponowane rozwiązania, które pojawiły się w ramach odpowiedzi na sytuacje kryzysowe i nowe

wyzwania, takie jak pandemia COVID-19 czy konflikty zbrojne, były częstokroć chaotyczne i niedostatecznie odpowiadały na bieżące potrzeby. Z kolei integracja uczniów z niepełnosprawnościami bywa bardziej formalnością niż realnym procesem budowania inkluzywnej, bezpiecznej przestrzeni. Trudno jest zatem mówić o mapowaniu w celu budowy sieci wsparcia.

Z uwagi na bliskość tematyczną równości szans i inkluzji przeprowadzono analizę obu zagadnień jednocześnie. Podjęto też próbę oceny przygotowania polityki edukacyjnej i systemu edukacji do radzenia sobie ze współczesnymi i przyszłymi wyzwaniami. W odniesieniu do inkluzji społecznej i równego dostępu przyjrano się, w jaki sposób: 1) identyfikowano i uwzględniano potrzeby interesariuszy, 2) zapewniono równy dostęp do edukacji oraz 3) wdrożono konkretne formy wsparcia i działań.

Polski system edukacji stosunkowo dobrze radzi sobie z identyfikowaniem i uwzględnianiem potrzeb interesariuszy, jednak w dość mocno ograniczonym zakresie. W przeanalizowanych dokumentach widoczne jest dążenie do uwzględnienia potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, trudnościami w nauce oraz tych szczególnie uzdolnionych. System edukacyjny wprowadza pewne udogodnienia, takie jak tworzenie oddziałów integracyjnych, zapewnienie indywidualnej nauki czy przygotowanie egzaminów dostosowanych do potrzeb uczniów – co częściowo świadczy o jego zdolności do diagnozy jego uczestników. Mimo to pojawiają się istotne braki. Problemy związane z różnicami kulturowymi i etnicznymi są marginalizowane, a całkowicie ignorowany jest temat orientacji seksualnych.

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że w dokumentach strategicznych występują wątki dotyczące identyfikowania i uwzględniania potrzeb interesariuszy. W dokumentach pojawia się informacja, że organy różnego szczebla są zobowiązane do monitorowania sytuacji materialnej uczniów oraz sytuacji przemocowych w rodzinie. Działania na rzecz potrzeb interesariuszy dotyczą głównie sprawiedliwości dystrybtywnej, związanej z zapewnieniem równego dostępu do zasobów. Wątkiem nieobecnym w kontekście potrzeb jest prawo opisywanych grup do reprezentacji wobec władzy oraz prawa uczniów i nauczycieli do wyrażania swoich potrzeb.

Wątek równego dostępu do edukacji jest obecny w dokumentach dotyczących polskiej polityki edukacyjnej, co znajduje odzwierciedlenie w programach mających na celu m.in. wsparcie uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej, pomoc w zakresie otrzymania bezpłatnych podręczników, organizację transportu szkolnego, a także zapewnienie dostępu do internatów i posiłków szkolnych. Dokumenty strategiczne poruszają kwestie równego dostępu poprzez odniesienie do formalnych praw rodziców (np. możliwość przesuwania

i odraczania egzaminów na wnioski rodziców, dostosowania klasyfikacji do potrzeb i możliwości uczniów). Wymienione działania mają na celu złagodzenie barier ekonomicznych i umożliwienie równego uczestnictwa w edukacji. Jednakże, mimo tych wysiłków, zakres realizowanych działań pozostaje ograniczony i nie obejmuje w pełni potrzeb uczniów z różnorodnych środowisk kulturowych i językowych. Problem wykluczenia uczniów migrantów oraz dzieci z różnych środowisk jest w polityce edukacyjnej niedostatecznie uwzględniony.

W kontekście oceny wdrażanych form wsparcia i podejmowanych działań należałoby powtórzyć uprzednio podane już informacje. Wprawdzie implementowane są zróżnicowane rozwiązania pomocowe, jednakże widoczne jest, że polski system edukacyjny wciąż nie jest w pełni gotowy na radzenie sobie z aktualnymi, a także mogącymi wystąpić w przyszłości wyzwaniami.

Zapisy dotyczące zdrowia i edukacji w badanych ustawach są sformułowane w sposób ogólny, co wynika oczywiście z charakteru tych dokumentów. Niemniej z przeprowadzonej analizy wynika, że zamieszczono w nich szerokie spektrum oczekiwanych działań dotyczących zdrowia. Sformułowane poniżej wnioski i dyskusja dotyczą oceny, na ile obowiązujące prawo pomaga w radzeniu sobie z obecnymi wyzwaniami w obszarze zdrowia dzieci i młodzieży.

Odnosząc się do dbałości o zdrowie uczniów, warto podkreślić, że prawidłowy rozwój młodych ludzi postrzega się jako jedno z najistotniejszych wyzwań dla edukacji i znajduje to swoje odzwierciedlenie w badanych dokumentach. Wymaga się, by zdrowie osób uczących się było uwzględniane w całym procesie edukacji. Warto jednak zwrócić uwagę, że zapisy w ustawach odnoszą się wprost głównie do aspektu fizycznego i psychicznego zdrowia. Nie nazywa się bezpośrednio kwestii dbania o zdrowie społeczne ani nie formułuje wprost obowiązków wspierania i rozwijania zdrowia społecznego uczniów i uczennic. Takie wątki pojawiają się jednak choćby w kontekście umożliwienia osobom z niepełnosprawnością uczestniczenia w zajęciach w szkole czy placówce.

Odnosząc się do działań w zakresie edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia i profilaktyki widać, że nacisk kładzie się na wymóg prowadzenia działań o charakterze profilaktycznym. W mniejszym stopniu rozwija się natomiast zagadnienia dotyczące promowania zdrowia i kwestii edukacji zdrowotnej. Do tego zagadnienia powrócimy w dalszej części tekstu, zwracając uwagę na rozwiązania w tym zakresie proponowane w innych aktach prawnych.

W dokumentach odnajdujemy treści, które odnoszą się do dostępności i skłaniają do uznania, że placówki są zobowiązane do edukacji włączającej, rozumianej jako zagwarantowanie osobom mającym trudności natury zdrowotnej (w szerokim tego słowa znaczeniu) różnych form pomocy i wsparcia ze strony systemu oświaty. Realizowanie obowiązku szkolnego umożliwia się

osobom posiadającym szczególne trudności wynikające z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego bądź zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Dla osób tych proponuje się różne możliwości wsparcia. Wymaga się także, by realizacja procesu edukacyjnego była dostosowana do możliwości psychofizycznych i potrzeb wszystkich uczących się, co ma zapewniać z jednej strony wymienioną wyżej dostępność edukacji, z drugiej dbanie o zachowanie zdrowia uczących się. Placówki mają obowiązek utrzymywać bezpieczne i higieniczne warunki w trakcie pobytu dzieci i młodzieży w szkołach i innych placówkach oświatowych. Nacisk kładzie się na rozwój fizyczny uczniów i uczennic oraz wspieranie w prawidłowym rozwoju psychicznym przez właściwą organizację pomocy pedagogiczno-psychologicznej.

Można też sformułować wniosek o braku uwzględniania w badanych ustawach pełnomocności uczniów i uczennic. Nie formułuje się wobec nich obowiązków, nie czyni się ich odpowiedzialnymi za swoje zdrowie ani nie określa się zakresu partycypacji, dającej możliwość aktywnego, sprawczego działania na rzecz własnego zdrowia. W tym znaczeniu trudno mówić też o postulacie realizowania edukacji włączającej.

Biorąc pod uwagę powyższe wnioski, trudno jest zatem jednoznacznie odpowiedzieć na interesujące nas kwestie: czy w kluczowych dla polskiego systemu oświaty dokumentach znajdziemy odpowiednio pojemny zakres zagadnień istotnych z punktu widzenia wyzwań i problemów w zakresie zdrowia i czy można mówić o gotowości systemu do radzenia sobie z wyzwaniami w obszarze zdrowia.

W analizowanych kluczowych dla polskiego systemu oświaty aktach prawnych zwraca się uwagę na istotne kwestie dotyczące zdrowia. Biorąc jednak pod uwagę niepokojące trendy dotyczące zdrowia młodych osób, można oczekiwać, że na część problemów położony zostanie większy nacisk, tym bardziej że problemy ze zdrowiem – fizycznym, społecznym, a zwłaszcza psychicznym – pogłębiają się z każdym rokiem, co potwierdzają przytaczane już w tekście badania. Być może w większym stopniu należy zatem podkreślać, jak ważne jest, by uczyć dbania o zdrowie swoje i innych. Właśnie te dwa obszary: edukacja zdrowotna i promocja zdrowia niedostatecznie mocno, w naszej opinii, wybrzmiewają w analizowanych dokumentach. Równocześnie warto jednak zauważyć, że ustalenia i obowiązki wynikające z prowadzonej przez państwo polityki zdrowotnej w odniesieniu do systemu oświaty są uregulowane wieloma innymi aktami prawnymi¹.

¹ Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami (Dz.U. z 2019 r. poz. 1078; Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia (Dz.U. z 2023 r. poz. 1448); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lipca 2016 r. w sprawie grup środków

W innych dokumentach znajdziemy przepisy dotyczące różnych kwestii z zakresu edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia i profilaktyki. Niektóre, *nota bene*, traktują o zupełnie detalicznych kwestiach, jak np. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lipca 2016 r. w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach.

W kontekście edukacji zdrowotnej warto również przyjrzeć się temu, jak postrzega się w analizowanych dokumentach rolę osób uczących się. W dokumentach prawnych osoby uczące się są pozbawione głosu i sprawczości. Nie formułuje się też wobec nich wymagań, oczekiwań czy zachęt. Są obiektem działań systemu edukacji i osób pełniących różne funkcje w tym systemie, biernymi odbiorcami kierowanych wobec nich decyzji i działań. Nie ma formuł prawnych, które czyniłyby osoby uczące się współodpowiedzialnymi za swoje zdrowie ani też nie proponuje się, żeby osoby te partycypowały w procesach konsultacyjnych i decyzyjnych dotyczących ich zdrowia. To oczywiście szerszy problem, związany ze sposobem tworzenia prawa i celami, jakie mu przyświecają, w wypadku analizowanych dokumentów zawężonymi do wymagań wobec systemu i podmiotów instytucjonalnych ten system (współ)tworzących. Warto jednak podnieść, że w systemie demokratycznym w komunikowaniu publicznym (tworzone prawo jest również elementem komunikowania publicznego) oczekiwane byłoby akcentowanie aktywnego współuczestniczenia w tym

spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach (Dz.U. z 2016 r. poz. 1154); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowego sposobu realizacji w szkołach środków towarzyszących o charakterze edukacyjnym, które służą prawidłowej realizacji programu dla szkół oraz upowszechniają wśród dzieci zdrowe nawyki żywieniowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 1659); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1322); Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2002 r. Nr 6, poz. 69); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U. z 2009 r. Nr 139, poz. 1133) (uchylony); Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 24 września 2013 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej (Dz.U. z 2013 r. poz. 1248); Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r. poz. 1798); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. z 2015 r. poz. 1249).

procesie obywateli. W systemie edukacji sytuacja jest być może jeszcze bardziej skomplikowana, ponieważ dotyczy dzieci i młodzieży. Pełnomocność uczniów i uczennic w systemie edukacji jest mocno ograniczona. To wpływa na zaangażowanie młodych ludzi w procesy edukacyjne, na poczucie więzi ze szkołą. Ma również znaczenie w kontekście edukacji zdrowotnej. Realizowanie celów edukacji zdrowotnej, od września 2025 roku jako osobnego przedmiotu szkolnego, nie uda się bez rzeczywistego zaangażowania się w proces edukacyjny młodych ludzi. Z lektury kluczowych dla polskiego systemu oświaty dokumentów wynika zatem zorientowanie na wymagania stawiane przede wszystkim podmiotom instytucjonalnym. Nacisk kładzie się na to, jakie działania mają być podejmowane w szkołach i innych placówkach, by zapewnić bezpieczne warunki przebywania w nich dzieci i młodzieży oraz wsparcie w procesach edukacji osobom go potrzebującym. Trudno wyczytać natomiast z tych dokumentów, co warto jeszcze raz podkreślić, jak uczynić dzieci i młodzież odpowiedzialnymi za dbanie o zdrowie swoje i innych osób.

Kategorię zdrowia postrzegać trzeba w szerszym kontekście, łącząc z demokracją, inkluzją społeczną, ale też z kwestiami dotyczącymi kryzysu klimatyczno-ekologicznego czy zaawansowanej technologii. Wszystkie te czynniki w różny sposób oddziałują i będą oddziaływać zarówno na kondycję zdrowotną dzieci i młodzieży, jak i na uwarunkowania związane z edukacją zdrowotną oraz promowaniem zdrowia. Wniosek o współzależnościach między kategorią zdrowia a pozostałymi kodami potwierdza także przeprowadzona analiza – zdrowie jest uwzględniane jako jeden z kluczowych czynników w analizie dotyczącej inkluzji społecznej czy równości szans.

Analizując podstawowe dokumenty decydujące o polityce edukacyjnej w Polsce i starając się zrozumieć, w jaki sposób planuje się wykorzystanie nowych technologii w procesie kształcenia oraz ich rolę w systemie edukacyjnym, trudno się oprzeć wrażeniu, że technologia rozumiana jest jako infrastruktura i sprzęt – wyposażenie szkół, a nie narzędzie podnoszące jakość i skuteczność edukacji czy środek, który zmienia charakter społecznej, politycznej, kulturowej czy gospodarczej rzeczywistości. Wprawdzie decydenci polityczni, autorzy analizowanych dokumentów deklarują chęć kształtowania postaw i wiedzy, ale dotyczą one nowych technologii, a nie świata widzianego przez pryzmat nowych technologii. Wydaje się, że szkoła ma nauczać „o” technologiach, a nie „z” nowymi technologiami. Tak jest zarówno gdy mowa o nowych technologiach i narzędziach, jak i wtedy, gdy mówi się o zagrożeniach z nimi związanych.

Najistotniejszy element, z punktu widzenia procesu uczenia się, związany z wykorzystaniem nowych technologii w edukacji, czyli uwzględnienie ich w procesie dydaktycznym w celu podniesienia jego jakości i skuteczności,

pozostawiono w gestii dyrektorów. To oni mają decydować o praktycznych rozwiązaniach. Zdecydowana większość zapisów związanych z wykorzystaniem technologii w procesie dydaktycznym dotyczy dostępności w sytuacji zajęć zdalnych, a nie wprowadzania ich do procesu uczenia się uczniów i uczennic, nie porusza się też sprawy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dokumenty polityczne, jak już podkreślano, tworzone są w paradygmacie kontroli – znaleźć można wiele zdefiniowanych obowiązków, opisane warunki i zasady działania, które, jak można zakładać, będą skrupulatnie sprawdzane. Jak wiemy z doświadczenia, pamiętając o sytuacji szkół, nauczycieli i uczniów w czasach pandemii, oczekuje się, że nauczyciele „poradzą sobie”, znajdując sposoby wykorzystania nowych technologii, tak jak w 2020 roku, w sytuacji, której nigdy wcześniej nie doświadczyli. Niestety, tego rodzaju rozwiązania owocują najczęściej chaosem, wielością stosowanych rozwiązań, a przede wszystkim olbrzymimi różnicami w jakości prowadzonych zajęć. Warto się zastanowić, czy tego właśnie chcemy, zwłaszcza w tak kluczowym momencie, gdy coraz szersze zastosowanie sztucznej inteligencji zmienia kluczowe obszary gospodarki, produkcję, medycynę, rynek pracy, proces twórczy i edukację.

Z podobnym zaniepokojeniem podsumowujemy analizę dokumentów z perspektywy zwracania uwagi na katastrofę środowiska naturalnego, w tym globalnego ocieplenia. Zagadnienia te poruszane są rzadko i w sposób bardzo ogólnikowy. Można odnieść wrażenie, że ustawodawcy podjęli raczej próbę uspokajania opinii publicznej aniżeli „bicia na alarm”, co przy stanie dzisiejszej wiedzy byłoby znacznie bardziej uzasadnione. Niestety dotyczy to nie tylko dokumentów prawnych, które powstały już jakiś czas temu, ale również programów partii politycznych (choć część partii podkreślała konieczność wprowadzenia edukacji klimatycznej) i Podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa.

Należy tutaj wspomnieć, że termin analiz dokumentów politycznych uniemożliwił nam uwzględnienie priorytetów polityki oświatowej państwa wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w dokumencie Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025 z dnia 13 czerwca 2024 roku, dlatego przytaczamy go poniżej w całości, podkreślając ciągły brak uwzględnienia katastrofy środowiska naturalnego:

1. Edukacja prozdrowotna w szkole – kształtowanie zachowań służących zdrowiu, rozwijanie sprawności fizycznej i nawyku aktywności ruchowej, nauka udzielania pierwszej pomocy.
2. Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. Edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna.

3. Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego. Rozwijanie u uczniów i wychowanków empatii i wrażliwości na potrzeby innych. Podnoszenie jakości edukacji włączającej i umiejętności pracy z zespołem zróżnicowanym.
4. Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi i materiałów dostępnych w sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.
5. Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz poprzez pogłębianie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym.
6. Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych oraz umiejętności uczenia się przez całe życie poprzez wzmocnienie współpracy szkół i placówek z pracodawcami oraz z instytucjami regionalnymi.
7. Praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego.

MAPA 1. Wyzwania współczesnego świata. Dokumenty

Demokracja	Zdrowie	Technologie	Wojna i uchodźcy	Kryzys klimatyczny
• Równość szans • Równość dostępu do edukacji (eliminowanie barier) • Włączanie uczniów z niepełnosprawnościami • Indywidualizacja procesu edukacyjnego • Zmniejszanie nierówności społecznych • Brak odniesień do partycypacji i głosu uczniów/nauczycieli • Równość szans rozumiana głównie jako sprawiedliwość dystrybucyjna	• Zdrowie jako element rozwoju ucznia • Uwzględnianie zdrowia w organizacji procesu edukacyjnego • Bezpieczeństwo i warunki higieniczne • Działania profilaktyczne i promocja zdrowia • Wsparcie dla uczniów z niepełnosprawnością • Zaplecze zdrowotne w szkołach	• Inkluzja społeczna • Inkluzja jako jeden z celów systemu edukacji • Potrzeby inkluzji (niepełnosprawność, stan zdrowia, niezajomość języka polskiego, zła sytuacja ekonomiczna, specjalne potrzeby edukacyjne) • Inkluzja jako zadanie całego społeczeństwa	• Różnorodność kulturowa • Dwa główne cele działań edukacyjnych: funkcja ochronna i promocyjna • Szczególna rola religii i języków mniejszości • Brak międzykulturowości	• Marginalna obecność tematu • Deklaratywność zapisów ustawowych (ziółnoważony rozwój, racjonalne odżywianie, przeciwdziałanie marnowaniu żywności)
• Marginalne miejsce demokracji w prawie oświatowym • Zróżnicowany dostęp do wpływu w społeczności szkolnej (tokenizm uczniów) • Brak systemowego wsparcia dla demokracji szkolnej • Rola organizacji obywatelskich i wolontariatu • Rady oświatowe – potencjał bez realizacji	• Brak definicji i nieprecyzyjne podejście do pojęcia nowych technologii • Skupienie na technice, a nie na celach i efektach edukacyjnych • Bezpieczeństwo cyfrowe – sygnalizowane, lecz niewyjaśnione • Rola technologii w organizacji pracy szkoły • Niskie uwzględnienie dydaktyki i procesu uczenia się • Ignorowanie doświadczeń pandemii • Brak odniesień do młodzieży poza systemem edukacji • Nieobecność sztucznej inteligencji i etyki technologicznej	• Wątek pośrednio występujący jako „sytuacje kryzysowe” z Ukrainy • Wsparcie szkół w sytuacjach kryzysowych • Przygotowanie kadry pedagogicznej		



POSTRZEGANIE WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ PRZEZ DYREKTORÓW

4.1. WPROWADZENIE

Celem analizy materiału zgromadzonego w trakcie wywiadów grupowych i wywiadów indywidualnych było ustalenie, w jaki sposób dyrektorzy i eksperci postrzegają wyzwania zdefiniowane w założeniach projektu (demokracja, zdrowie, nowe technologie, wojna i uchodźcy, klimat i środowisko). Oprócz wyzwań określonych w założeniach projektowych w trakcie prowadzonych analiz zidentyfikowano także inne kwestie istotne z perspektywy rozmówców, takie jak: finansowanie szkół, biurokracja, oczekiwania rodziców, problemy wychowawcze, zmiany w systemie edukacji oraz współpraca międzyinstytucjonalna. Dotyczą one głównie trudności napotykanych przez dyrektorów w swojej pracy i związane są z ich codziennymi zadaniami oraz funkcjonowaniem szkół i innych placówek oświatowych. Ze względu na to, że treść tych wyzwań odbiega od głównego celu projektu, nie zostały one uwzględnione w poniższej analizie.

Warto zwrócić uwagę na różny poziom szczegółowości wskazywanych podczas rozmów wyzwań. Niektóre z nich formułowane były na ogólnym poziomie i odnosiły się do przyszłości ludzkości:

Wydaje mi się, że największym wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest wyobrażenie sobie przyszłości i tego, do jakiej przyszłości powinniśmy naszą

młodzież przygotować. Największym wyzwaniem jest to, że my nie mamy żadnych drogowskazów, które nam pozwolą na odgadnięcie, z czym zmierzają nasi uczniowie po opuszczeniu murów szkoły, i przygotowanie ich do życia w bardzo niepewnej przyszłości [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

W tym rozdziale przedstawiona została analiza danych pozyskanych ze zogniskowanych wywiadów grupowych i wywiadów indywidualnych w odniesieniu do pięciu głównych kategorii kodowych: demokracja, zdrowie, technologia, wojna i uchodźcy, klimat i środowisko.

4.2. ANALIZA DANYCH Z WYWIADÓW GRUPOWYCH Z DYREKTORAMI

Analiza wywiadów grupowych przeprowadzonych z dyrektorami i liderami edukacyjnymi stanowi istotny element rozpoznania wyzwań stojących przed polską oświatą. Analiza materiału pozwoliła na identyfikację powtarzających się motywów, napięć i barier, które stanowią wyzwania dla edukacji. W trakcie wywiadów poruszano kwestie kluczowe dla funkcjonowania współczesnej szkoły dotyczące demokracji, zdrowia, nowych technologii, wojny i uchodźców oraz klimatu i środowiska.

4.2.1. DEMOKRACJA

Analiza treści wywiadów grupowych ukazuje kilka wątków, które z różnych perspektyw przedstawiają kwestię demokracji w szkole. Wśród nich pojawia się podstawowy temat dotyczący postrzegania źródeł władzy w szkole, co bezpośrednio wpływa na napięcia powstające między różnymi grupami społeczności szkolnej. Kolejnym istotnym aspektem jest pozytywna rola stosowania zasad demokratycznych wśród uczniów oraz znaczenie wolontariatu w kształtowaniu postaw obywatelskich.

Wiele napięć między dyrektorami a uczniami i rodzicami, grupami stanowiącymi społeczność szkoły, wynika ze sposobu określenia zakresu władzy i odpowiedzialności za to, co dzieje się w szkole:

(...) demokracja... w szkole to może zbyt daleko posunięte słowo. (...) idziemy w tym kierunku, że to ma być niby demokracja, ale szkoła ma charakter hierarchiczny. To jest do pewnego stopnia forma demokratyczna, ale jest pewna hierarchia zasadnicza, odpowiedzialność na poszczególnych etapach kształcenia [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

W przypadku relacji z rodzicami napięcia te związane są z postrzeganą narastającą rywalizacją o władzę:

Moje doświadczenia (...) podpowiadają mi, że raczej potrzeba wpływu na to, co się dzieje w szkole, czy może rola rodziców jest za bardzo dominująca, że troszkę oddaliśmy władzę w szkole rodzicom [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

(...) kiedyś zdanie nauczyciela, dyrektora było w szkole najważniejsze [FGI_Dyrektorka szkoły branżowej].

Źródła przewagi uzyskiwanej przez rodziców uczestnicy wywiadów upatrują w sposobie rozwiązywania konfliktów między dyrektorami a rodzicami przez jednostki nadzorujące szkoły. Konflikty te, zdaniem rozmówczyni, są rozwiązywane na korzyść rodziców, bez dogłębnego zbadania sprawy:

Być może w naszym środowisku wszelkie sytuacje konfliktowe, które były rozstrzygane, były rozstrzygane zawsze na korzyść rodzica, ale nic złego nie jest w tym, że na korzyść rodzica, tylko niepoprzedzone to było analizą [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Inną przyczyną dominacji rodziców jest tocząca się w mediach społecznościowych komunikacja między rodzicami: „Dużym problemem jest funkcjonowanie rodziców w obszarze mediów społecznościowych i to mocno też wpływa na to, co się dzieje w szkole, w klasie, na sytuację poszczególnych dzieci” [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Kolejnym źródłem napięć między rodzicami a dyrektorami (i nauczycielami) jest podważanie przez rodziców eksperckiej roli nauczycieli i dyrektorów w dziedzinie nauczania i wychowania:

Uważam, że w szkole są specjaliści [nauczyciele], to są eksperci i oni są odpowiedzialni za dydaktyczny i wychowawczy proces w szkole. Przynajmniej to powinno być na zasadzie (...) współpracy, równoległości, a nie dominacji i strachu, i wpływu niespecjalistów na kompetentne osoby [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Napięcia między dyrektorami a uczniami mają swoje źródła w patrzeniu na uczniów przez pryzmat jednego z celów szkoły, jakim jest „wychowanie do odpowiedzialności za swoje czyny” [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

W naturalny sposób osiąganie tego celu może wywoływać sytuacje konfliktowe między uczniami a dyrektorami (nauczycielami). Wypowiedzi dyrektorów wskazują na odczuwaną nierównowagę i ograniczenia możliwości ich działania przez dominację „prawa ucznia” nad ponoszoną odpowiedzialnością:

Młodzież niestety ma dużo źródeł, z których dowiaduje się, że im więcej wolno niż komukolwiek innemu, że my, wszyscy dorośli, musimy się tłumaczyć przed uczniami, na przykład: dlaczego tak, a dlaczego tak. Oni często nadużywają tego przywileju, zapominając o swoich obowiązkach, i właściwie słowo *prawa ucznia* dominuje ponad odpowiedzialnością i próbami nauczania ich tego [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

(...) taki przepis został wprowadzony jeszcze za poprzedniej władzy, który mówi o tym, że można ucznia ukarać. Może być on w jakiś sposób ukarany, ponieść konsekwencje, nawet, powiedzmy, sprzątanina na terenie szkoły, ale jeśli wyrazi zgodę. No, to jest to śmieszne, bo dyrektor czy wychowawca może być upokorzony, bo nie dość, że uczeń przekroczył prawo, naruszył pewne regulaminy, a potem mówienie [przez ucznia]: ja nic nie będę robił i koniec [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Nierównowaga ta może być wzmocniona w sytuacjach, kiedy rodzice i uczniowie mijają się z prawdą, ponieważ nauczyciele (i dyrektorzy) nie mają narzędzi pozwalających na ustalenie prawdy:

(...) my jako nauczyciele nie mamy możliwości podważenia tego [co mówi rodzic]. My musimy przyjąć, że mama, kłamiąc, ma do tego prawo, i trochę odczuwamy (...) czasami takie śmianie się nam w twarz. (...) Potem ten człowiek idzie w dorosłe życie z podobnym odczuciem, że można oszukać pracodawcę, że można oszukać sąsiada i tak dalej [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Innym źródłem napięć jest podejmowanie przez uczniów działań bez wiedzy i zgody dyrektora, co narusza obowiązujące dyrektorów procedury:

Uczeń zaprosił organizację, (...) to się odbyło poza moją wiedzą. Ja odpowiadam za szkołę, ponoszę konsekwencje i ja zawieram porozumienia z poszczególnymi organizacjami, żeby one weszły lub nie weszły, (...) najpierw o tym musi wiedzieć dyrektor, podejmuje decyzję (...), a to wszystko jest rozchwiane z tego tytułu, że są tylko prawa. Prawo (...) przybiera charakter samowoli i młodzież często to widzi [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Podnoszonym problemem jest podejmowanie przez uczniów interwencji z pominięciem dyrektora i odwoływanie się do instytucji nadzorujących szkoły lub innych organizacji. Działania te często opierają się na przesłankach, których źródła znajdują się w ogólnie dostępnych informacjach zamieszczonych w Internecie i mediach społecznościowych:

Mam takie spostrzeżenie ze swojego doświadczenia, odbieram telefon z kuratorium oświaty i dowiaduję się (...) o tym, że mój uczeń odwołał się do Stowarzyszenia Umarłych Statutów, że mój statut zawiera błędy. Więc nie ma tej drogi, że młodzież przychodzi do mnie i rozmawia ze mną jako dyrektorem, że są błędy w statucie – nikt tego nie sygnalizuje. Okazuje się, że jest to inicjatywa jednego ucznia, o czym nikt inny nie wiedział, po czym instytucja Stowarzyszenie Umarłych Statutów też się ze mną nie kontaktuje, żeby poznać moje stanowisko czy ze mną przedyskutować tę sprawę, natomiast od razu wykonuje telefon do kuratorium. Ale dlaczego od razu telefon do kuratorium, do organu, a nie do mnie, skoro ja jestem tą stroną? [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego]

Dzisiaj nasze zdanie jest na końcu, pytają nas na końcu, każdy najpierw wyczyta w Googlach, co i jak powinno być, z tym rozwiązaniem przychodzi. No, to jest prawda. Albo właśnie zawsze się odwołują. Kiedyś nikt się od jakiejś decyzji nie odwoływał, dzisiaj się wszyscy od wszystkiego odwołują. Nie ma jak wychowywać, nie ma jak uczyć. Nikt nie ponosi konsekwencji, każdy się odwołuje [FGI_Dyrektorka szkoły branżowej].

Dyrektorzy uczestniczący w badaniu pozytywnie opisują procesy demokratyczne toczące się w grupach uczniów, na poziomie samorządu klasowego i szkolnego:

(...) u mnie jest w piątej klasie dziewczynka z Ukrainy, która jest przewodniczącą klasy. Została właśnie wybrana w demokratycznych wyborach. Więc jest coś w tym, że potrafią zarządzać na tym szczelbu, i to jest też fajne [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

(...) wymagania stawiamy również na tym szczelbu samorządowym [samorządu uczniowskiego] i często tutaj przychodził samorząd, że chcieliby mieć zabawę i tak dalej. Ja mówię OK. Wyrażam zgodę [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Dyrektorzy przypisują pozytywną rolę podejmowanym przez uczniów aktywnościom kształtującym postawy obywatelskie:

Uczymy dzieci wolontariatu i naprawdę, już nie nadążam za ich akcjami [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Niemal co miesiąc jest jakaś fajna akcja, teraz na przykład z okazji Dnia Papieskiego sprowadzili do wsi, do miejscowości – zgadnijcie, ile? – 1600 kremówek papieskich. Młodzi ludzie, którzy to w sobotę pakowali, i wszystkie się rozeszły, do południa. Bali się, że nie sprzedadzą tego [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Są koła wolontariackie, jedno koło skupia ludzi, którzy dbają bardziej o środowisko przyrodnicze (...). Natomiast inne skupiają się bardziej na zaangażowaniu we wsparcie takie społeczne, ludzkie, to znaczy domy starców, sierociniec, jakieś akcje, właśnie charytatywne, wspierające osoby potrzebujące (...) [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Dyrektorzy uczestniczący w badaniu dostrzegają istniejące podziały w grupach społecznych szkolnej wspólnoty (nauczycieli i uczniów), które skutkują narastającymi konfliktami i brakiem współdziałania wewnątrz tych grup:

(...) na tym tle widać po prostu też tę polaryzację i czasami się zdarza, że jedni drugich kontestują. To znaczy ci, co zajmują się na przykład sprawami ludzkimi, kontestują tamtych, którzy zajmują się zwierzątkami. A ci, co zajmują się zwierzątkami, na odwrót [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Nie da się uciec od problemu polaryzacji wśród nauczycieli. Bo nauczyciele też są podzieleni światopoglądowo i aksjologicznie. Było to widoczne bardzo wyraźnie podczas strajku w 2019 roku [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Przyczyny tego stanu rzeczy upatrują w polaryzacji poglądów, która wpływa na kryzys demokracji: „To znaczy ja bym to wiązała właśnie z tą polaryzacją, która jest w naszym kraju bardzo widoczna. A czy jest to przejaw kryzysu demokracji? Zapewne tak” [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Analiza wywiadów uwidacznia złożoność relacji wewnątrz szkolnej wspólnoty oraz napięcia wynikające z różnych oczekiwań wobec roli i granic władzy. Wskazuje to na potrzebę pogłębionej refleksji nad tym, jak w praktyce realizowana jest idea demokracji w szkole i jakie warunki są niezbędne do wprowadzenia rzeczywistego współdecydowania.

4.2.2. ZDROWIE

Zdrowie było jednym z ważniejszych tematów poruszanych przez dyrektorów w wywiadach. W wypowiedziach pojawiło się wiele wątków, które w sposób najbardziej ogólny można podzielić na te dotyczące kwestii zdrowia psychicznego oraz współpracy z rodzicami, prywatnymi poradniami psychologicznymi czy ochroną zdrowia.

Najwięcej uwagi poświęca się problemom ze zdrowiem psychicznym, w tym zaburzeniom zachowania. Rozmówcy podnoszą różne kwestie. Mówią o dużym, niektórzy wręcz o lawinowym wzroście osób uczących się z opinią lub orzeczeniem z poradni psychologiczno-pedagogicznej, mających różne problemy ze zdrowiem psychicznym (np. depresję, fobię szkolną, lęki, zaburzenia zachowania, uzależnienia, autyzm):

10 lat temu w szkole miałam 7 osób z opinią lub orzeczeniem z poradni. W tej chwili mam 68 [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna i ogrom uczniów w szkołach z orzeczeniami i opiniami (...) jak grzyby po deszczu obecnie [FGI_Dyrektorka szkoły branżowej].

Dyrektorzy przewidują nasilenie chorób psychicznych u uczących się, w tym takich, które obecnie nie są jeszcze diagnozowane:

Ta frustracja, ta agresja będzie, uzależnienie od gier, zespół hikikomori. Myśmy teraz pracowali nad takim projektem właśnie uzależnienia od sieci (...), to, co jest w Japonii – zespół hikikomori, u nas jeszcze mało znany, natomiast to będzie oprócz uzależnienia od sieci – depresja, zamknięcie, izolacja, zaburzenia psychiczne [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Uczestnicy wywiadów zwracają uwagę na konieczność zorganizowania dla tych osób odpowiedniego wsparcia w procesie edukacyjnym, na przykład nauczania indywidualnego, zatrudnienia nauczycieli wspomagających. To wiąże się z trudnościami kadrowymi – potrzeba więcej nauczycieli. Obecnie zatrudnieni mają dużo godzin nadwymiarowych, nie mają czasu na wsparcie uczniów poza lekcjami – kontakt, pomoc, zajęcia indywidualne. Trudno w takiej sytuacji o indywidualizację nauczania:

Naprawdę zaczyna być tak w niektórych oddziałach, że mniej jest dzieci bez opinii, orzeczeń niż tych, które są z opiniami i orzeczeniami. I o jakiej

indywidualizacji pracy my możemy tutaj mówić w tym momencie? [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego]

(...) w tym momencie moi nauczyciele mają już po 27 godzin wynikających z normalnego planu lekcji, mam 10 nauczania indywidualnych. I gdzie jeszcze w tym planie lekcji nauczyciel ma znaleźć czas na zajęcia z pomocy, indywidualne z uczniem? [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego]

Brakuje, jak mówią rozmówcy, również specjalistów – psychologów, psycho-
terapeutów, lekarzy psychiatrów:

Moi pracownicy, ja mam trzech psychologów klinicznych, którzy wszyscy już mają gabinety prywatne. Dziewczyny pracują do 22, dzień w dzień, bo takie jest w naszej miejscowości zapotrzebowanie na pomoc dzieciom [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

W przypadku uczniów mających trudności psychiczne wymagane jest prowadzenie dokumentacji, co stanowi, według badanych, dodatkowe obciążenie dla personelu placówek oświatowych. Problemem jest też wysoki poziom agresji wśród młodych ludzi, z którym rodzice ani szkoły sobie nie radzą. Osoby te są kierowane do ośrodków specjalnych, w których praca z młodymi ludźmi jest bardzo trudna, jak mówi osoba kierująca placówką specjalną. Według niej wzrasta poziom frustracji wśród nauczycieli pracujących w tego typu miejscach, którzy nie wytrzymują ogromnego obciążenia psychicznego. Skutkuje to często rezygnacją z pracy. Warto zwrócić uwagę, że wypowiedzi uczestników wywiadów, opisujące zwłaszcza trudności natury psychicznej u dzieci, młodzieży czy nauczycieli, nacechowane są silnymi emocjami. Pojawia się w wypowiedziach całe ich spektrum – złość, bezradność, smutek, przerażenie, strach:

Ja pracuję w specjalnej placówce. Drogie panie, ja mam taki poziom agresji w tym momencie w szkole! Ja mam młodzieżowy ośrodek socjoterapii dzienny, do którego przychodzą dzieci z podwójnymi orzeczeniami, asperger plus zagrożenie niedostosowaniem społecznym, codziennie mam karetkę, codziennie mam policję, latają stoły, to, co dzieje się z poziomem agresji... [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych]

Jak popatrzę sobie na 10, 15 lat temu na moich uczniów i tych, którzy teraz przychodzą, to poziom frustracji nauczycieli, którzy muszą sobie radzić z agresją,

autoagresją młodych ludzi, jest przerażający. I ile osób odchodzi w tym momencie z pracy, właśnie z takiej placówki jak moja, bo po prostu psychicznie nie wytrzymują obrażania, bluźgania, wyzywania. I dlatego mówię, że to jest problem złożony [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

To, że praca z uczniami z zaburzeniami zachowania jest bardzo dużym wyzwaniem, potwierdzają w wywiadach inni rozmówcy kierujący szkołami podstawowymi. Wówczas koniecznością, jak mówi jedna z osób, jest zatrudnienie nauczyciela wspomagającego. Problem polega na tym, że uczniów z zaburzeniami zachowania jest coraz więcej. Rozwiązaniem, jakie stosują szkoły, jest dopilnowanie, by z orzeczenia wynikało, że niezbędny jest nauczyciel wspomagający:

Czasami trzeba po prostu, mówiąc krótko, nazmyślać w orzeczeniu, żeby był nauczyciel wspomagający. No bo tak często niestety poradnie we współpracy nawet z rodzicami robią, że diagnozują pod kątem tej dysfunkcji, która daje możliwość zatrudnienia nauczyciela wspomagającego. Upatrujemy w tym jakąś szansę na poradzenie sobie po prostu z pracą bieżącą [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Uczestnicy wywiadów podkreślają, że brak jest rozwiązań systemowych, pozwalających radzić sobie z sytuacją coraz większej liczby dzieci z zaburzeniami zachowania, działać zapobiegawczo, pracować z rodzinami etc. Ten wątek wybrzmiewa szczególnie donośnie w wypowiedzi osoby kierującej placówką specjalną, mającej z racji charakteru instytucji szczególny wgląd w problemy młodych ludzi z zaburzeniami zachowania. Jak podkreśla rozmówczyni, widać jedynie działania doraźne. Brakuje rzeczywistego wsparcia i edukacji dla rodziców, działań systemowych:

W tym momencie są tak trudne dzieci, że to się po prostu nie mieści w głowie, z jakimi zaburzeniami przychodzą (...). Coś musimy z tym zrobić, ale nie myślimy wcześniej, w jaki sposób pracować nad rodziną, czyli nie ma takiego systemowego działania, współpracy socjalnej, polityki edukacyjnej, no, tego wszystkiego, prawda? Każdy sobie działa na własną rękę [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Nie ma tej pracy u podstaw. Nie ma tego czasu też nauczyciel na to, żeby, nie wiem, tego rodzica krok po kroku w tej poradni poprowadzić [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Dodatkowo, na co zwracają uwagę inne osoby w wywiadach, pracę nauczycieli utrudnia zbyt duża liczba osób w klasie – w sytuacji, w której tak dużo dzieci ma problemy natury psychicznej:

Mianowicie absolutnie my nie będziemy efektywni ani w dydaktyce, ani w wychowaniu, ani w pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jeśli klasy będą liczyły po 25-30 osób, no, to jest w ogóle śmiech na sali [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Wzrost liczby uczniów z problemami ze zdrowiem psychicznym wymaga od nauczycieli odpowiedniego przygotowania merytorycznego, reagowania i umiejętności pracy z tymi uczniami. Według badanych szkoły wraz z ich personelem nie są przygotowane, by radzić sobie z tak trudnymi sytuacjami:

Jest to ogromne wyzwanie. Nauczyciele są niegotowi, my jesteśmy w ogóle niegotowi. Ośrodki specjalne może mają troszeczkę więcej wiedzy na ten temat, tak jak szkoły integracyjne, natomiast edukacja włączająca w szkołach publicznych... Powiem szczerze, że jest ta wiedza naprawdę bardzo słaba [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Problemem jest według uczestników wywiadów też niedostateczne wsparcie ze strony ochrony zdrowia: lekarze nie są zainteresowani współpracą z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi ze względu na niesatysfakcjonujące wynagrodzenie za pracę:

Tutaj też jest trudno o zatrudnienie lekarza. Nasza pani doktor ma 90 lat. Jest trudno o lekarza, który by przyszedł (...) za te pieniądze. Diagnozował [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Rozmówcy mówią o wypaleniu zawodowym nauczycieli, ale także o wypaleniu rodzicielskim:

Widzę po stronie nauczycieli, że jest taki duży kryzys psychiczny i zmęczenia, i wypalenia. Tak samo rodzicielskiego. Że rodzice też są bardzo zmęczeni byciem bardzo dobrym rodzicem, albo bardzo uważnym rodzicem [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Uczestnicy wywiadów wskazują na problemy dotyczące używania smartfonów i uzależnienia od nich części młodych ludzi. W tej sprawie oczekują

współpracy z ministerstwem i kuratoriami oświaty, liczą, że zostaną podjęte decyzje dotyczące używania smartfonów w szkołach:

Zwracaliśmy szczególną uwagę i teraz się okazuje, że, no niestety, tyle uczniów jest już uzależnionych od internetu, od korzystania z telefonów komórkowych. Że to, co miało być dobrem, niestety niejednokrotnie staje się przekleństwem, bo uzależnienia są. Tak, to jest kolejne wyzwanie dla nas, abyśmy sobie potrafili właśnie radzić z uzależnieniami, które niestety mają miejsce już w szkołach [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Mnie się wydaje, takie jest moje odczucie i potrzeba, żeby ministerstwo, ewentualnie kuratoria podjęły decyzję odnośnie do używania smartfonów w szkole [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Osoby badane wiążą kwestie cyfryzacji z problemami psychicznymi młodych ludzi. Zwracają uwagę na trudności związane z odbieraniem zbyt wielu bodźców, chaos informacyjny:

Ja sama nie wiem, jak, w jaki sposób możemy to zmienić i, niestety, uważam za profesor Cieszyńską, krakowskim neurologopedą, że, niestety, cyfryzacja powoduje, że dzieci mają tak dużo bitów, tak dużo informacji ze świata... Takie to wszystko jest płytkie, że brak jest, już u dorosłych też, bo to jest pokolenie cyfrowe, brak jest – to też wcześniej pani mówiła – tej pracy na wartościach, spokoju, wyciszenia [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Tak samo myślę o tym, że tym problemem jest właśnie przebodźcowanie. W naszym przedszkolu staramy się ograniczyć do minimum korzystanie z tych środków masowego przekazu. Na przykład nie oglądamy żadnych bajek, bo wiemy, że to na pewno będzie w domu nadrobione. Dzieci na pewno to wszystkie mają [FGI_Wicedyrektorka niepublicznego przedszkola].

Uczestnicy wywiadów grupowych wskazują też na różnego rodzaju trudności we współpracy z rodzicami, prywatnymi poradniami psychologicznymi czy ochroną zdrowia. Podają przykłady nieprawidłowości lub wprost nieetycznych zachowań osób z różnych instytucji. Zwracają uwagę, że na przykład uczniowie otrzymują zaświadczenia od lekarza medycyny pracy pozwalające na naukę w zawodzie, którego ze względu na posiadane schorzenia nie będą mogli wykonywać:

W szkołach zawodowych uczniowie otrzymują skierowania od lekarzy medycyny pracy, gdy mają schorzenia, które wykluczają ich z pracy, tak, z tego zawodu, a mimo to dostają. I to jest tragedia potem i dla danego ucznia, i dla zespołu nauczycieli. Jest taka patowa sytuacja, bo nikt z nas nie jest w stanie podważyć zaświadczenia lekarskiego [FGI_Dyrektorka szkoły branżowej].

Inne osoby mówią o sytuacjach, w których uczniowie otrzymują zaświadczenia lekarskie wydawane na prośbę rodzica lub po uiszczeniu stosownej opłaty, a nie z powodu rzeczywistych problemów zdrowotnych:

Jeszcze odnotowałam taki przypadek, że uczeń przyniósł... rodzic właściwie... złożył wniosek o zwolnienie z wychowania fizycznego, przy czym dostarczył zaświadczenie lekarskie, w którym było napisane, że zaleca się zwolnienie z zajęć wychowania fizycznego na życzenie rodzica. Czyli co? Sobie może pójść do lekarza i zażyczyć? I ja zażądałam zmiany tego zaświadczenia na jakąś konkretną przyczynę, jakąś jednostkę chorobową, z jakiego powodu, jakich ćwiczeń nie może wykonywać. Więc mam wrażenie, że służba zdrowia (...) nie współgra, rzeczywiście z nami, z oświatą [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Opisywane nieprawidłowości dotyczą również chorób natury psychicznej i wydawania zbyt wielu orzeczeń. Nawet jeżeli, jak mówią dyrektorzy, ich obserwacje nie potwierdzają zdiagnozowanych zaburzeń natury psychicznej, to muszą respektować zaświadczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznych, mimo że w ich opinii jest to niekorzystne dla zdrowia psychicznego dziecka:

Orzeczenia są wydawane nawet bez widzenia dziecka. To jest przerażające. Bez testu wydaje się... Mam taki przypadek, gdzie dziecko zostało na podstawie wywiadu z rodzicami zdiagnozowane w kierunku spektrum autyzmu, czyli kiedyś zespół Aspergera [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

(...) nadrzędne jest zaświadczenie lekarskie, (...) nie zgadzamy z tym, bo na przykład dziecko ma depresję, a dostaje nauczanie indywidualne na cały rok, co według nas jest niekorzystne dla dziecka, bo ono w depresji powinno za funkcjonować. Miesiąc być na nauczaniu indywidualnym, bierze leki, zaczyna się lepiej czuć i ma wracać do szkoły, dlatego że szkoła poniekąd jest dla niego też lekiem, wychodzi z domu. Jest to terapia, prawda? Tak ma na cały rok, jest wyłączone na cały rok, a potem najczęściej jest tak, że potem na drugi rok też jest wyłączony, dlatego że po takim roku jest bardzo ciężko wrócić. [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

W wypowiedziach respondentów dominowały wątki związane z kryzysem zdrowia psychicznego młodych ludzi. Widoczne było duże napięcie emocjonalne osób referujących sytuację związaną z zaburzeniami i chorobami psychicznymi. Pojawiały się głosy, że są to kwestie, z którymi szkoła zupełnie sobie nie radzi: brakuje wsparcia instytucjonalnego, działań systemowych, a kompetencje personelu są niewystarczające, by rozwiązywać tego typu problemy. Stąd złość, rozczarowanie, obawy o przyszłość w kontekście narastającego kryzysu zdrowia psychicznego i, w opinii rozmówców, braku systemowych rozwiązań.

4.2.3. NOWE TECHNOLOGIE

Nowe technologie były kolejnym obszarem poruszonym przez dyrektorów w wywiadach. W wypowiedziach uczestników wywiadów pojawiło się pięć wątków. Pierwszym z nich jest rozwój technologii i sztucznej inteligencji, w związku z którym wyrażane są obawy rozmówców dotyczące wprowadzenia sztucznej inteligencji do szkół oraz jej wpływu na procesy nauczania. Kolejnym wątkiem jest brak spójnej strategii w zakresie wykorzystania narzędzi cyfrowych w edukacji. Uczestnicy wywiadów grupowych podkreślali również rolę szkół w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i weryfikacji informacji, co jest szczególnie istotne w obliczu dezinformacji i fake newsów. Wskazano globalne trendy w edukacji, zgodnie z którymi niektóre kraje, takie jak skandynawskie, zaczynają ograniczać cyfryzację w szkołach, kładąc większy nacisk na rozwój emocjonalny i intelektualny dzieci. Podkreślono również, że polska polityka edukacyjna nie nadąża za szybkimi zmianami technologicznymi.

Kwestie wyzwań związanych z szybkim rozwojem technologii i sztucznej inteligencji dotyczyły bardzo ogólnych kwestii, rozpatrywanych głównie w kategoriach cyfryzacji. Rozmówcy wyrazili ogólną niepewność co do przyszłości związaną z rozwojem sztucznej inteligencji i jej wpływem na życie zawodowe.

Ta niepewność wynika oczywiście z wielu czynników, bo to jest właśnie i z jednej strony rewolucja, i zmiany technologiczne, sztuczna inteligencja, zmiana zawodów, wyobrażenie sobie w ogóle tego życia zawodowego, które, no... trudno sobie wyobrazić [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Niepewność co do przyszłych konsekwencji rozwoju współczesnych technologii wzmacniana jest przez obserwowany przez rozmówców brak pomysłów na wykorzystanie nowych technologii w edukacji.

Natomiast w szkole, w szkołach podstawowych, szkołach ponadpodstawowych i myślę, że również szkołach wyższych, jest problem rozwoju sztucznej inteligencji i tego chatu, tego, co się teraz wydarza w świecie. Jak my do tego podejdziemy? W jaki sposób będziemy funkcjonować? Czy będziemy tworzyć laboratoria sztucznej inteligencji w szkołach podstawowych czy też nie? [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych]

Okazuje się, że polska polityka edukacyjna nie nadąża za badaniami i kierunkami cyfryzacji w edukacji. Z jednej strony istnieje potrzeba znalezienia balansu między cyfryzacją a tradycyjnymi metodami nauczania, z drugiej strony brakuje rozwiązań opartych na badaniach w zakresie wprowadzania technologii w szkołach. W pewnym sensie wdrażane prawo pozostaje w sprzeczności z wiedzą dyrektorów w zakresie zagrożeń dla uczniów związanych z nowymi technologiami.

Natomiast moim zdaniem największym obecnie problemem jest to, żeby, po pierwsze, szkoła dogoniła zmieniający się świat, czyli to, co się wydarza: rozwój cyfryzacji, i stworzenie balansu, bo już widzimy, że to, w jakim kierunku idziemy, czyli ta cyfryzacja świata, no, nie do końca jest dobra. Niektóre kraje, szczególnie skandynawskie, już się wycofują z tego (...), co my będziemy wprowadzać. Teraz jest nowe rozporządzenie ministra edukacji. Właśnie siedzę nad tym, żeby je analizować. To my wchodzimy właśnie w totalną cyfryzację, a na przykład Skandynawia z tego już wychodzi, bo widzi, w jaki sposób rozwój emocjonalny, intelektualny dzieci idzie – w którym kierunku [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Do cyfryzacji chciałabym też się odnieść, uważam, że oczywiście jak najbardziej trzeba korzystać z tego, co w tym momencie [jest dostępne], wniosków, do jakich doszły kraje skandynawskie. To absolutnie tak, jeśli chodzi o metodykę pracy. Natomiast my z drugiej strony musimy pamiętać o tym, że my nie uciekniemy przed tym, że świat będzie cyfrowy, no nie da się zatrzymać postępu i nie da się zatrzymać technologii. I szkoła w pewnym sensie musi za tym nadążyć [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Dodatkowo nauczyciele i szkoły wciąż nie mają wypracowanej spójnej strategii dotyczącej wykorzystania narzędzi cyfrowych w edukacji.

Podjęrzewam, że te modele będą się kształtować jeszcze, natomiast co na pewno nas czeka, to rozwój cyfryzacji. Tutaj nawet uczestniczyłam w kilku dyskusjach.

Myślę, że jeszcze nie ma takiej uzgodnionej koncepcji, wypracowanej postawy nauczycieli wobec tego, jak wykorzystywać w ogóle narzędzia cyfrowe w edukacji [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Brak strategii dotyczącej wykorzystania w szkołach narzędzi cyfrowych szczególnie widać w dylematach i dyskusji na temat używania smartfonów i innych narzędzi mobilnych w uczeniu. Brakuje rozstrzygnięć dotyczących tego, czy smartfony powinny być całkowicie zakazane, czy może lepiej wykorzystać je jako narzędzie edukacyjne. Pojawia się potrzeba wytycznych i decyzji ze strony ministerstwa edukacji w tej kwestii.

Nie wiem, jedni mówią, że odcięcie dzieci od telefonów, chociażby smartfonów, drudzy twierdzą, że może inaczej, może próbować to wykorzystać na lekcjach i tak dalej. Myślę, że są to takie elementy, w które dopiero wchodzimy, zaczynamy się wdrażać, zaczynamy się wczytywać, zaczynamy się zastanawiać, bo problemy, które się z tym pojawiły, jakby przesuwają nam ten obszar [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Mnie się wydaje, takie jest moje odczucie i potrzeba, żeby ministerstwo, ewentualnie kuratoria podjęły decyzję odnośnie do używania smartfonów w szkole [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Kolejnym elementem wyzwania związanego z nowymi technologiami jest nieograniczony dostęp do informacji i umiejętności niezbędne do ich weryfikacji. Respondenci wskazują, że w dobie fake newsów i dezinformacji szkoły mają w tym zakresie szczególne zadanie: nauczenie krytycznego myślenia i oceny informacji, z których uczniowie chcą korzystać.

(...) trzecie wyzwanie to jest życie w świecie „fejków” i tutaj ja uważam, że szkoła powinna do tego przygotowywać [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Młodzieży nie wychowują teraz wartości rodzinne, wartości patriotyczne, religijne, tylko smartfony, [ten] kto zarządza informacją zewnętrzną i jest bardziej w stanie przebić się z tą informacją do młodzieży. To kształtuje ich wyobraźnię i to jest dla nas walka z wiatrakami [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

4.2.4. WOJNA I UCHODźCY

Analizując wypowiedzi dotyczące wojny i uchodźców, wyodrębniono wiele wątków: brak systemowych rozwiązań wspierających szkoły w obliczu tej kryzysowej sytuacji, integrację i adaptację uczniów-uchodźców, znaczenie i potrzebę wsparcia emocjonalnego i materialnego, nierówność i poczucie niesprawiedliwości, różnice w motywacji uczniów-uchodźców, radzenie sobie z kryzysem kadrowym, sukcesy odnoszone w pracy nad integracją uczniów-uchodźców oraz problemy z nauczaniem historii i wrażliwymi tematami.

Podkreślono brak systemowych rozwiązań wspierających edukację i integrację uczniów z doświadczeniem uchodźczym, co zmusza szkoły do improwizacji i tworzenia własnych strategii. Ważnym wątkiem jest wsparcie emocjonalne i materialne, które odgrywa kluczową rolę w procesie osvajania się z polskimi uczniami i nauczycielami. Analiza wywiadów ujawniła również temat niesprawiedliwości i napięć – wskazywano na rosnące poczucie niesprawiedliwości wśród polskich uczniów w związku z ulgami dla uchodźców oraz brakiem równomiernego wsparcia dla uczniów z innych krajów, takich jak Białoruś i Rosja. Wskazano brak odpowiednich przygotowań i zasobów do przyjęcia dużej liczby uczniów-uchodźców oraz potrzebę wprowadzenia programów wsparcia dla całych rodzin. Ostatnim wątkiem jest kryzys kadrowy; w związku z nim rozważane jest zatrudnianie nauczycieli z Ukrainy jako rozwiązanie problemów kadrowych w polskim systemie edukacji.

Jednym z najbardziej aktualnych wyzwań dla polityki edukacyjnej jest zapewnienie edukacji i wsparcia dla dzieci obcokrajowców, szczególnie tych, które dołączają do systemu na różnych etapach kształcenia.

Wypełniałam teraz dla kuratorium taką ankietę dotyczącą zeszłego roku, zawsze co roku taką ankietę musimy dla kuratora wypełnić. Wykazywaliśmy liczbę cudzoziemców. Nie wiem jak u was, ale mnie po prostu brakowało w tej ankiecie rubryk, no bo ja w każdym zespole miałam po kilka osób, w każdym oddziale. I co zauważyłam? Że na poziomie klas starszych jest ich więcej. Po pięciu, sześciu Ukraińców w jednej klasie. W sumie wszystkich cudzoziemców u mnie w szkole jest na dzień dzisiejszy 67 na 440 uczniów. 67 osób jest z Ukrainy bądź Białorusi, bądź Rosji, jedna Wietnamka. Więc tak naprawdę to jest duże wyzwanie, bo te dzieci są wrzucane w nasz system, nieważne jest, że on nagle do VI czy do VII klasy dołącza, mają sobie radzić [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Zapewnienie odpowiedniego wsparcia dla uczniów-uchodźców to wyzwanie, które według rozmówców wynika z braku kompleksowych i systemowych

rozwiązań. Rozmówcy wskazali, że jedynym działającym rozwiązaniem jest stanowisko asystenta międzykulturowego w klasach przygotowawczych, ale zauważają tendencję do rezygnacji z takich rozwiązań.

Mi tutaj brakuje rozwiązań systemowych, chociażby jeżeli chodzi o uchodźców. Nie ma tutaj rozwiązań systemowych w [nazwa miasta] poza asystentem międzykulturowym w klasie przygotowawczej, ale tak naprawdę widzę, że bardziej jest tendencja do rezygnacji z tego typu rozwiązań niż do podtrzymywania różnego typu działań. Generalnie system nie odpowiada moim zdaniem na tę potrzebę [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Okazuje się, że szkoły muszą same radzić sobie z nowymi wyzwaniami, takimi jak pandemia, wojna w Ukrainie czy napływ uchodźców. Brak systemowego wsparcia oznacza, że nauczyciele i administracja szkolna improwizują i tworzą własne narzędzia oraz strategie radzenia sobie z kryzysami.

Także à propos uchodźców: szczerze mówiąc, jestem pewna, że to będzie tak, że jak kiedyś ten problem się pojawi, to szkoły zostaną z tym same, tak jak było z pandemią, tak jak było z wojną w Ukrainie czy uchodźcami z Ukrainy. Zostaliśmy z tym sami. Sami musieliśmy sobie poradzić, sami musieliśmy sobie wypracować narzędzia [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Wskazano, że odpowiedź władz na kryzysy i nowe problemy pojawia się z opóźnieniem, co utrudnia efektywne zarządzanie sytuacją w szkołach. Można na tej podstawie wysnuć wnioski o braku planowania i proaktywności władz. Dopiero po pewnym czasie wprowadzane są rozporządzenia i przepisy, które mają na celu ułatwienie zarządzania wyzwaniami. Rozmówca zauważa, że systemowe wsparcie nie zawsze jest trafne i sprawiedliwe.

Dopiero później ktoś pomyślał, po jakichś tam rozporządzeniach, że może warto by było ukrócić dzieciom z Ukrainy i dodatkom socjalnym, i że dzieci powinny chodzić do polskiej szkoły, jeżeli chcą rodzice brać socjalne dodatki typu 800+ [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Uczestnicy wywiadów twierdzą, że szkoły nie były przygotowane na napływ uczniów, zarówno z Ukrainy, jak i Białorusi i Rosji. Brak odpowiedniego przygotowania i zasobów do przyjęcia dużej liczby uczniów-uchodźców sprawił, że szkoły nie tylko musiały improwizować i radzić sobie same, ale nastąpił też

niesprawiedliwy i nierówny rozkład pomocy – większe wsparcie dla uczniów z Ukrainy niż dla uczniów z Białorusi czy Rosji.

Czyli znowu szkoła została w większości nieprzygotowana na naszych uczniów ze Wschodu, czy to z Białorusi, czy Ukrainy. Bo pamiętajmy, że ten kryzys dotyczy też uczniów z Białorusi i większa chyba jest pomoc dla uczniów z Ukrainy, dla Białorusi mniejsza [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Wyzwaniem oczywiście [jest] napływ, ogromny napływ osób ze Wschodu. (...) nawet nie powiedziałabym, że tylko z Białorusi, bo ja na przykład mam coraz częściej Rosjan w szkole i to też jest problem [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Zwolnienie z egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego jest decyzją, która budzi kontrowersje. W kontekście rekrutacji do szkół średnich może prowadzić do nierówności i poczucia niesprawiedliwości. Ważne jest, aby dokładnie przeanalizować wszystkie aspekty tej decyzji i zastanowić się nad jej długoterminowymi konsekwencjami dla uczniów.

No dobra, zwolnieni mają być w przyszłym roku z egzaminu z polskiego i to jest, uważam, też dyskusyjna sprawa, na co zwracają uwagę nauczyciele języka polskiego. [Uczniowie ukraińscy] są zwolnieni, ale w perspektywie rekrutacji do szkół średnich dla polskich uczniów to jest w tym momencie niesprawiedliwe. Bo oni [Ukraińcy] będą mieli punkty za oceny na świadectwie, które to z reguły oceny w VIII klasach staramy się zawsze troszkę z nadwyżką wystawiać, żeby dzieciakom pomóc po prostu w tej rekrutacji. No a Polak będzie musiał napisać ten egzamin [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Zwolnienie z egzaminów może być postrzegane jako nierówność szans. Polscy uczniowie mogą stwierdzić, że ich wysiłki są mniej doceniane, i mieć poczucie niesprawiedliwości i frustracji. To wyzwanie dla nauczycieli i dyrektorów, aby znaleźć sposób na zrównoważenie tych odczuć.

Zaczynają się objawy, przynajmniej u mnie w szkole obserwuję takie zachowania (one są na razie „w powijakach” i próbujemy walczyć z tym), takiego poczucia niesprawiedliwości wśród polskich uczniów względem tego, ile mają dzieci ukraińskie. Dla dziecka perspektywa tego, że on tam przeżył, bo wojna, bo trauma, i tak dalej... w ogóle ich to nie obchodzi. Oni żyją tu i teraz, ich perspektywą

jest dostanie się do dobrej szkoły średniej. W tym momencie oni mają trudniej, biorąc pod uwagę ten pomysł z egzaminem, niż dziecko z Ukrainy. Mają to poczucie niesprawiedliwości i to, uważam, będzie wyzwaniem też dla nas, dla dyrektorów i dla nauczycieli [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Dodatkowo system edukacyjny nie został odpowiednio przygotowany do wsparcia rodzin uczniów-uchodźców, które często przyjeżdżają z traumą i bez znajomości języka polskiego. Istnieje potrzeba wprowadzenia programów wsparcia dla całych rodzin, aby pomóc im w adaptacji do nowych warunków.

Jakby też nie przygotowano nas do tego, żeby w jakiś sposób zadbać o te rodziny – bo też mówimy o rodzinach, nie tylko o samych uczniach, które przyjechały bardzo często z jakąś traumą, bez języka, wyrwane w ogóle ze swoich korzeni – i w jaki sposób pracować z grupą, z klasą w takim procesie grupowym w ogóle, żeby móc [się nią] dobrze zaopiekować, a dopiero potem myśleć o jakiejś edukacji [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Wskazano, że istnieje wyraźna różnica w motywacji do nauki między uczniami, których rodziny planują pozostać w Polsce na stałe, a tymi, którzy uważają swój pobyt za tymczasowy. Uczniowie, którzy wiedzą, że będą kontynuować edukację w Polsce, są bardziej zmotywowani do nauki i chętniej korzystają z dostępnej pomocy. Uczniowie, których rodziny uważają pobyt za tymczasowy, często nie angażują się w naukę języka polskiego jako obcego, co utrudnia ich integrację i efektywność nauki.

Zauważyłam coś takiego, że jest grupa dzieci, młodzieży, szczególnie na poziomie klas starszych, które jakby z góry mają powiedziane, że, słuchajcie, nieważne, czy wojna się skończy, czy się nie skończy, zostajemy w Polsce. I te dzieci są zmotywowane do nauki, bo wiedzą, że będą kontynuować edukację, i to jest dla nich ważne. I rzeczywiście korzystają z tej pomocy, którą im oferujemy. Ale jest spora grupa dzieci, młodzieży, których rodzice mówią: „To chwilowe, wrócimy do Ukrainy”, „to jest chwilowy, przejściowy stan” i te dzieciaki niestety nie widzą w ogóle potrzeby chodzenia na język polski jako obcy. Robią to wszystko „po łebkach” [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Wypowiedzi wskazują na potrzebę myślenia o przyszłości i kształtowania kompetencji u uczniów, które pozwolą im radzić sobie w sytuacjach kryzysowych, takich jak wojna. Wskazano, że w obliczu chaotycznych wydarzeń młodzi ludzie powinni być odpowiednio przygotowani do działania.

Następna kwestia: kompetencje kluczowe. Oczywiście w sytuacji, kiedy mamy pokój zagwarantowany, to tak spokojnie możemy je kształtować. Ale co w sytuacji kiedy nastąpi chaos, kiedy nastąpi wojna czy to hybrydowa, czy ta bezpośrednia? Jakie wówczas kompetencje, w jakie kompetencje są wyposażeni młodzi ludzie na etapie szkolnym? Czy są przygotowani do takich sytuacji? [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego]

Osoby biorące udział w fokusach wskazują na pogłębiający się kryzys kadrowy w polskim systemie edukacji, przejawiający się w braku nauczycieli przedmiotów ścisłych, takich jak matematyka, fizyka i chemia. Coraz częściej rozważane jest zatrudnianie nauczycieli z Ukrainy, co wydaje się koniecznością w obliczu tego kryzysu. Sytuacja dotyczy także zatrudniania asystentów nauczycieli i osób wspierających uczniów z niepełnosprawnością. Paradoksalnie wojna i napływ nauczycieli z Ukrainy stał się szansą dla problemów kadrowych w polskiej edukacji.

Ja mogę powiedzieć, że mamy też ten kontekst pracowników z Ukrainy i że coraz częściej rozważamy zatrudnianie osób, szczególnie (...) [nauczycieli] przedmiotów (...) typu matematyka, fizyka, chemia, czyli w naukach ścisłych. I jeżeli tylko jest taka możliwość, to chętnie też z takimi osobami podejmujemy rozmowy [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Doświadczamy ogromnego kryzysu kadrowego, jeżeli chodzi o te stanowiska. Zdarzały się nam panie, które pracowały lub pracują na stanowiskach asystentów osób z niepełnosprawnością albo pomocy nauczyciela w klasach młodszych, więc na pewno w tym kontekście też aspekt wojny i ucieczki czy przyjmowania tych osób u nas w kraju zaistniał [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Wyzwania dla polityki edukacyjnej obejmują również nieuregulowane kwestie lub brak porozumienia co do pewnych zagadnień historycznych, takich jak wydarzenia na Wołyniu z lat 1943-1944. Trwa dyskusja między historykami, politykami i dyplomatami na temat interpretacji tych wydarzeń. Brak konsensusu i różne interpretacje historyczne wpływają na treści nauczane w szkołach. Znalezienie równowagi między faktami historycznymi a edukacją stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Ważne jest, aby uczniowie nie tylko mieli dostęp do pełnych i rzetelnych informacji historycznych, ale również potrafili je odpowiednio zinterpretować.

W nowych podstawach programowych jest to [wątek Wołynia] wykreślone. Ja sobie nie wyobrażam, żeby pominąć tak ważny aspekt naszej historii, szczególnie

w kontekście konfliktu między Rosją a Ukrainą, no i [w związku z] pewnymi napięciami dyplomatycznymi między naszymi państwami, między naszymi rządami w kwestii rzezi wołyńskiej, gdzie oczywiście my do końca nie ustaliliśmy tego, co mamy w tej kwestii zrobić. My forsujemy pojęcie ludobójstwa. Ale oczywiście ta dyskusja cały czas trwa. To jest dyskusja historyków, polityków, dyplomatów i tak dalej, a my mamy teraz się tym nie zajmować na historii [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

W pewnym sensie pomimo wyzwań związanych z brakiem rozwiązań systemowych rozmówcy uznali, że proces aklimatyzacji uczniów z Ukrainy w ich placówkach przebiegł sprawnie. Wymagało to od polskich uczniów i nauczycieli znacznego zaangażowania i wsparcia emocjonalnego. Uczestnicy wywiadów podkreślają znaczenie empatii i wzajemnego wsparcia w integracji uczniów-uchodźców. Wspólne działania uczniów i nauczycieli w polskich szkołach, takie jak pomoc materialna i emocjonalna, są kluczowe dla pomyślnego przebiegu adaptacji.

U mnie w szkole zauważyłem, że uczniowie dotknięci konfliktem wojennym bardzo szybko zaaklimatyzowali się w polskich warunkach, i dostrzegamy coś takiego, że nasi uczniowie bardzo byli pomocni we wdrażaniu ich w nasz system edukacyjny, i to mi się bardzo podobało, że widzieli nie tylko w telewizji obrazy z wojny, ale [też] ludzi, którzy [tego] doświadczyli, i teraz mogą im właśnie pomagać. I to jest takie budujące, bo widzę, jak na przykład dziewczynka z Ukrainy w klasie piątej siedzi z koleżanką nad książką polską i ona jej tłumaczy. To są takie codzienne, fajne obrazki w szkole i wydaje mi się, że w tym znaczeniu wspieramy tych młodych ludzi [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

W niektórych szkołach uczniowie z Ukrainy osiągają sukcesy na równi z polskimi uczniami, np. są wybierani na przewodniczących klas lub samorządu szkolnego, co wskazuje na ich zdolności adaptacyjne i zaangażowanie w życie szkoły: „(...) u mnie jest w piątej klasie dziewczynka z Ukrainy, która jest przewodniczącą klasy. Została właśnie wybrana w demokratycznych wyborach” [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Niektórzy wskazują, że integracja nowych uczniów nie była dużym wyzwaniem. Może to wynikać z dobrze przygotowanego środowiska szkolnego oraz wcześniejszych działań mających na celu promowanie otwartości i empatii.

Właśnie w związku z tym, że jesteście placówką prywatną, wydaje mi się, że bardzo dobrze sobie z tym wyzwaniem poradziście. Przygotowanie nie tylko tych

dzieci, które do nas przychodzą, ale jeszcze naszych uczniów, którzy są Polakami, i praca już wcześniejsza, to znaczy taka otwartość i empatia i tak dalej. To na pewno pozwoliło na to, że dzieci, które do nas przyszły z Ukrainy, Białorusi czy właśnie z Indii, były bardzo dobrze zaakceptowane. I nie było to takie duże wyzwanie, u nas przynajmniej [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

4.2.5. WYZWANIA ZWIĄZANE Z KLIMATEM I ŚRODOWISKIEM

W analizowanym materiale można wskazać kilka wątków związanych z kwestią degradacji środowiska naturalnego i zmian klimatu: postrzeganie ich jako mało istotnych, opieranie się w dyskusjach na argumentach ideologicznych, a nie wynikających z wiedzy naukowej, różne perspektywy oceny działań ekologicznych i ochrony środowiska, brak refleksji nad konsekwencjami zmian klimatycznych oraz dostrzeżana potrzeba odpowiedniej edukacji klimatycznej.

Więcej uwagi wyzwaniu związanemu ze zmianami klimatu rozmówcy poświęcili w dwóch wywiadach. Kwestie zmian klimatycznych i ich konsekwencji nie są istotnym zagadnieniem z perspektywy dyrektorów uczestniczących w badaniu.

Myślę, że on [klimat] jest w ogóle niebrany pod uwagę jako temat. (...) odgórnie tak, ale (...) wśród nauczycieli czy (...) w środowisku szkolnym to nie jest w ogóle problem. W sensie w ogóle się o tym nie mówi [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Czasami kwestie klimatu nie pojawiają się wprost, ale w związku z potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami, które budzą niepokój o warunki życia w przyszłości:

Z drugiej strony (...) niepewność wynikająca być może z jakiegoś kryzysu energetycznego, który nas czeka [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Dyskusja o klimacie lub szerzej: o środowisku toczona jest na bazie aktualnego publicznego dyskursu ideologiczno-politycznego, w którym ścierają się różne niedające się pogodzić przekonania (a nie wiedza naukowa) dotyczące zmian klimatu. Widoczne są poglądy denialistów klimatycznych:

(...) generalnie myślę, że to jest znowu kwestia ideologiczno-polityczna, (...) czy w ogóle są zmiany klimatyczne czy nie, bo o tym też są oczywiście dyskusje [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Widoczna też jest nostalgia za dawnym stylem życia:

W sumie tak jak dawniej było, ludzie żyli z przyrodą, żyli spokojniej, prawda? Starali się szanować to wszystko, co jest. Nie trzeba było jakichś wielkich akcji do tego robić, tylko to było jakby naturalne [FGI_Wicedyrektorka niepublicznego przedszkola].

Dyskusje te wpływają na postrzeganie podejmowanych działań w zakresie ochrony środowiska. Pożądanymi formami aktywności są inicjatywy wspierane przez fundacje i korporacje oraz działalność wolontariacka uczniów:

(...) są różne programy takie wspierane przez fundacje albo przez jakieś korporacje, które na rzecz ochrony środowiska chcą działać [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Są koła wolontariackie, jedno koło skupia ludzi, którzy dbają bardziej o środowisko przyrodnicze, naturalne, o ekosystem, zwierzęta. Pracują w schronisku dla zwierząt, dbają o karmy, organizują różnego rodzaju kiermasze i tak dalej [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Przeciwstawiane temu są działania aktywistów ekologicznych, których akcje oceniane są negatywnie, a im samym przypisuje się realizowanie ukrytych interesów:

Bardzo dużo jest takich działań, powiedzmy, proekologicznych, ale nie do końca. Pod płaszczykiem ekologii po prostu ci aktywiści preforsowują różne... [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

(...) są aktywiści ekologiczni, nie chodzi o przestrzeganie natury, (...) troszczenie się [FGI_Wicedyrektorka niepublicznego przedszkola].

Skutkiem obecnego w przestrzeni publicznej dyskursu, w którym współwystępują poglądy uznające zachodzące zmiany klimatyczne oraz im zaprzeczające, są – zdaniem dyrektorów – postawy nauczycieli charakteryzujące się dystansem wobec problemów związanych z ochroną środowiska:

(...) spotkałam się z takim oporem, że nauczyciele nie chcą tego robić, „bo bez przesady, czy my wiemy na pewno, czy to tak będzie?” Więc ja myślę, że chyba takiego zagrożenia... ja się nie spotkałam w ogóle z taką... z takim myśleniem

o takiej perspektywie, że coś takiego może nas czekać i (...) jaką mamy na to odpowiedź? (...) Na szkołę on też się przekłada, tak jak ja widzę, że z pozycji nauczycieli... i że jest w ogóle opór, żeby o tym rozmawiać albo żeby w ogóle nawet o ochronie środowiska jako takiej, po prostu... [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego]

Wprowadzona do dyskusji przez realizatora wywiadu kwestia związku między zmianami klimatycznymi a uchodźcami wywołała u uczestników refleksję. Uświadomili sobie oni, że nie rozważali wcześniej tego problemu, i skojarzyli go z posiadanymi informacjami:

(...) bo rzeczywiście teraz sobie uświadomiłam, że jakby w ogóle nie myślimy o tym w takich kategoriach [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

(...) właśnie to jest kwestia uchodźcza, która jest teraz u nas na bieżąco, bo z tym jakoś trzeba... to tak jak tutaj koleżanka wcześniej powiedziała, bo to jest realny problem tu i teraz [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

W tym kontekście dostrzegane są konsekwencje migracji, które w przyszłości mogą stać się ważnym wyzwaniem dla edukacji:

Jeżeli będziemy mieć napływ ludzi z Afryki, z Azji, z zupełnie odmiennych kultur i nie będziemy umieli z nimi się porozumieć [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

W wywiadach znalazły się też spostrzeżenia dotyczące sposobu, w jaki powinna być prowadzona edukacja nakierowana na rozumienie zachodzących zmian klimatycznych i ich konsekwencji, by nie sprowadzała się do straszenia skutkami nadchodzących zmian:

Ta edukacja powinna iść właśnie w kierunku poznawania, rozumienia, nie straszenia, ale też uczenia właśnie o tych wyzwaniach, jakie są przed nami. O ekologii. O tym, że za moment naprawdę będzie tak, że nie będzie wody, czyli ci ludzie stamtąd prawdopodobnie przyjdą do nas, ale na ile nam tej wody wystarczy? [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego]

Wypowiedzi dyrektorów i dyrektorek biorących udział w wywiadach grupowych wskazują na marginalizację tematyki zmian klimatycznych w szkołach

oraz brak systemowego podejścia do edukacji środowiskowej. Podkreślają jednocześnie potrzebę prowadzenia rzetelnej, opartej na wiedzy naukowej edukacji klimatycznej, która kształtuje zrozumienie złożonych wyzwań współczesnego świata, a nie jedynie wzbudza lęk.

4.2.6. PODSUMOWANIE

Analiza treści wywiadów grupowych ujawnia liczne napięcia między dyrektorami a innymi grupami społeczności szkolnej – uczniami i rodzicami. W relacjach z rodzicami kluczowym źródłem konfliktów okazuje się rywalizacja o władzę i dominację w szkole, co wynika m.in. z decyzji jednostek nadzorujących, rozstrzygających spory na korzyść rodziców. Dodatkowo komunikacja rodziców w mediach społecznościowych oraz kwestionowanie przez nich kompetencji nauczycieli i dyrektorów nasila poczucie nierównowagi w relacjach. Napięcia w relacjach z uczniami wynikają natomiast z trudności w pogodzeniu ich praw z odpowiedzialnością za swoje czyny, co prowadzi do sytuacji konfliktowych, szczególnie w kontekście podejmowania działań bez wiedzy i zgody dyrektora. Jednocześnie dyrektorzy dostrzegają pozytywną rolę uczniowskich aktywności, takich jak inicjatywy samorządowe i wolontariat, które kształtują postawy obywatelskie i uczą odpowiedzialności. Wśród nauczycieli i uczniów widoczne są jednak podziały wynikające z polaryzacji poglądów i wartości, co osłabia współpracę wewnątrz społeczności szkolnej. Te konflikty, wraz z brakiem równowagi w relacjach między różnymi grupami, odzwierciedlają szerszy problem kryzysu demokracji w społeczeństwie.

Uczestnicy wywiadów grupowych zwracają uwagę na szereg problemów w obszarze zdrowia uczniów, szczególnie dotyczących zdrowia psychicznego i współpracy z instytucjami medycznymi. Wskazują na nieetyczne praktyki, takie jak wydawanie zaświadczeń lekarskich bez odpowiednich badań, co prowadzi do trudności w procesie edukacyjnym. Na przykład uczniowie uzyskują zaświadczenia pozwalające na naukę w zawodach, których nie mogą wykonywać ze względu na stan zdrowia. Również dokumenty dotyczące zwolnień lekarskich bywają wydawane na życzenie rodziców, bez odpowiednich wskazań medycznych. Współpraca z sektorem ochrony zdrowia jest według rozmówców utrudniona, a wynagrodzenie lekarzy zaangażowanych w procesy edukacyjne – niewystarczające.

Kluczowym wyzwaniem staje się gwałtowny wzrost liczby uczniów z problemami psychicznymi i zaburzeniami zachowania, co prowadzi do przeciążenia szkół. Coraz więcej dzieci i młodzieży posiada orzeczenia o potrzebie nauczania indywidualnego, co wymaga zatrudnienia większej liczby nauczycieli. Konsekwencją różnych problemów natury psychicznej osób uczących się jest

także konieczność zatrudniania nauczycieli wspomagających czy specjalistów, których obecnie brakuje. W szkołach nie ma również systemowych rozwiązań wspierających rodziny i zapobiegających narastaniu problemów. Rozmówcy zwracają uwagę na wysoki poziom agresji wśród młodzieży, co stanowi dodatkowe obciążenie dla nauczycieli, prowadząc nawet do rezygnacji z pracy.

Dodatkowo zauważono problem uzależnienia młodzieży od smartfonów i chaosu informacyjnego, co negatywnie wpływa na zdrowie psychiczne. Uczestnicy wywiadów apelują o działania systemowe, takie jak regulacje dotyczące używania urządzeń mobilnych w szkołach oraz zwiększenie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego dla uczniów oraz ich rodzin.

Widoczne są emocje rozmówców – rozżalenie, złość, smutek, poczucie bezradności, samotności, kiedy poruszają kwestie zdrowia osób uczących się i tego, w jakich warunkach pracują jako osoby kierujące placówkami, borykając się z problemami zdrowia psychicznego uczniów, w tym zaburzeniami zachowania.

Rozwój technologii i sztucznej inteligencji stanowi jedno z głównych wyzwań we współczesnej edukacji. Uczestnicy wywiadów wyrazili obawy dotyczące wprowadzenia sztucznej inteligencji do szkół, zwłaszcza w kontekście braku spójnej strategii oraz niepewności co do jej wpływu na procesy nauczania i rozwój uczniów. Zwrócono uwagę na potrzebę znalezienia równowagi między cyfryzacją a tradycyjnymi metodami nauczania, jednocześnie podkreślając, że polska polityka edukacyjna nie nadąża za zmianami technologicznymi.

Dyskusje dotyczą również kontrowersji związanych z użyciem smartfonów w szkołach – proponowane rozwiązania oscylują między całkowitym zakazem a próbami ich wykorzystania jako narzędzi edukacyjnych. Ponadto wskazano na kluczową rolę szkół w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i weryfikacji danych w obliczu dezinformacji i fake newsów. Wszystko to odbywa się w kontekście globalnych trendów, zgodnie z którymi niektóre kraje, jak skandynawskie, zaczynają ograniczać cyfryzację w szkołach, kładąc nacisk na rozwój emocjonalny i intelektualny dzieci.

Napływ uczniów-obcokrajowców, zwłaszcza z Ukrainy, Białorusi i Rosji, stanowi jedno z największych wyzwań współczesnej polityki edukacyjnej w Polsce. Brakuje systemowych rozwiązań wspierających ich edukację i integrację. Szkoły zmagają się z koniecznością improwizacji, tworzenia własnych narzędzi i strategii, co wynika z opóźnionych reakcji władz oraz braku odpowiednich zasobów. Zauważalna jest różnica w motywacji uczniów, których rodziny planują pozostać w Polsce: są oni bardziej zaangażowani w naukę, podczas gdy ci, którzy traktują pobyt w Polsce jako tymczasowy, mają trudności z integracją.

Pomimo wyzwań proces aklimatyzacji uczniów z Ukrainy przebiega sprawnie dzięki wsparciu polskich uczniów i nauczycieli, co podkreśla znaczenie

empatii i współpracy. Jednak rosnące poczucie niesprawiedliwości wśród polskich uczniów związane z ulgami dla uchodźców oraz brak równomiernego wsparcia dla uczniów z innych krajów, jak Białoruś i Rosja, mogą rodzić napięcia. Jednocześnie napływ nauczycieli z Ukrainy, zwłaszcza nauczycieli przedmiotów ścisłych, stanowi potencjalne rozwiązanie kryzysu kadrowego w polskim systemie edukacji.

W badaniu zauważono, że kwestie zmian klimatycznych nie są postrzegane jako istotne wyzwanie w środowisku szkolnym, co wynika z braku dyskusji na ten temat oraz wpływu publicznego dyskursu ideologiczno-politycznego, w którym ścierają się poglądy akceptujące zmiany klimatyczne i denialistyczne. Dyrektorzy dostrzegają dystans nauczycieli wobec działań proekologicznych, wynikający ze sceptycyzmu i oporu. Preferowane działania na rzecz ochrony środowiska opierają się na kontynuacji postaw znanych z przeszłości, zaś inicjatywy aktywistów ekologicznych poddawane są krytyce. Wywiady uwypukliły także znaczenie edukacji, która powinna promować zrozumienie wyzwań klimatycznych i ich konsekwencji, takich jak migracje klimatyczne, unikając jednocześnie narracji opartej na strachu.

4.3. ANALIZA DANYCH Z WYWIADÓW INDYWIDUALNYCH Z EKSPERTAMI

4.3.1. DEMOKRACJA

Kryzys demokracji przedstawiany jest w kontekście toczącej się dyskusji kwestionującej wiedzę [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1] jako źródło podejmowania decyzji i działania oraz w związku z rozpowszechnianiem populistycznych poglądów „w (...) starych i młodych demokracjach, gdzie populizm po prostu wygrywa” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2]. Te negatywne procesy wzmacniane są przez polaryzację społeczeństwa:

(...) my jako społeczeństwo jesteśmy bardzo spolaryzowani, ani trochę nie umiemy ze sobą rozmawiać, nie możemy, nie umiemy budować mostów i budujemy sobie różne bańki, w których funkcjonujemy, to, wydaje mi się, jest takim bardzo mocnym wyzwaniem społecznym [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

W tym kontekście edukacja postrzegana jest jako czynnik mogący wywierać wpływ na kształtowanie pozytywnego sposobu widzenia własnej przyszłości przez młodych ludzi:

(...) edukacja mogłaby się bardzo przydać, bo jest wyraźna korelacja pomiędzy tym, jakie masz wykształcenie i jak widzisz swoje miejsce w świecie, i swoje możliwości życiowe, i zawodowe, i każde inne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Najsilniejsze korelacje pomiędzy tym poparciem dla tych radykalnych populizmów jest wśród tej części populacji, która właśnie jest najgorzej wykształcona, i to niekoniecznie w zakresie edukacji obywatelskiej, tylko w ogóle. To byłoby jakieś dobre remedium na te różne głupoty i na te różne teorie spiskowe. I, tak, i te wszystkie fake newsy [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Kluczowym problemem podnoszonym przez rozmówców była kwestia różnorodności polskiej szkoły, która nie jest przedmiotem dywagacji, tylko faktem:

(...) szkoły stają się coraz bardziej szkołami zróżnicowanymi, z różnych powodów, na przykład systemu włączania, czyli szereg dzieci, które [wcześniej] się nie pojawiały ze względu na głębokość zaburzeń czy problemów, pojawiają się w szkołach ogólnodostępnych, w mainstreamie [IDI_Ekspert, badacz].

Innymi wskazywanymi przez uczestników wywiadów źródłami różnorodności są nierówności społeczne, niepełnosprawność i migracje. System edukacyjny zawiera strukturalne i administracyjne rozwiązania uwzględniające różnorodność w polskiej szkole. Przykładem może być stworzenie funkcji asystenta międzykulturowego:

(...) jest bardzo istotne, żeby w sposób odpowiedni traktować potencjał asystentów międzykulturowych, bo to są osoby, które nie tylko są nakierowane na dziecko, ale tak naprawdę na całą rodzinę, nauczycieli i pracowników szkolnych [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Rozmówcy dostrzegają jednak, że problemem jest brak rozwiązań, które wspierałyby pracę nauczycieli z uczniami w kontekście różnorodności:

(...) choćby z sytuacją ukraińską, gdzie są szkoły, co mają 40% dzieci z Ukrainy, a są nawet takie, co mają 90% dzieci cudzoziemskich, jest to kompletnie nowe, nikt nie jest do tego przygotowany. Nikt nie umie tak pracować (...) [IDI_Ekspert, badacz].

Moim zdaniem, kiedy myślę sobie o programach edukacyjnych, o lekturach i sposobach, w jakie na języku polskim na przykład omawiamy pewne teksty

literackie, to mam poczucie, że tutaj ten temat po prostu nie istnieje [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

W wywiadach poruszony został także wątek systemowy, związany z traktowaniem szkoły jako przedmiotu oddziaływań władz centralnych:

Dla mnie najważniejszym jest (...) samoograniczenie władzy poprzez zaprzestanie wyobrażenia, że przy pomocy dyrektyw stworzy się w każdym miejscu w Polsce fajną szkołę. Kroczenie tą drogą powoduje, że te dyrektywy się stają coraz bardziej szczegółowe, co powoduje, że właściwie w szkołach następuje absolutny paraliż [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Demokracja w edukacji postrzegana jest jako wyzwanie z powodu kryzysu zaufania do wiedzy, populizmu i polaryzacji społecznej. Szkoły mierzą się z rosnącą różnorodnością bez wystarczającego wsparcia systemowego, a nadmierna centralizacja ogranicza ich autonomię i zdolność do reagowania na lokalne potrzeby.

4.3.2. ZDROWIE

Najwięcej uwagi, podobnie jak w przypadku wywiadów grupowych, poświęcają respondenci zdrowiu psychicznemu. Odnoszą się głównie do takich kwestii jak: przyczyny zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży, wpływ nowych technologii, samotność młodych ludzi, trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu przez nich relacji, brak odpowiedniego wsparcia młodzieży ze strony szkoły publicznej. W jednej z wypowiedzi zwraca się uwagę, że zdrowie psychiczne jest powiązane z różnymi problemami w edukacji:

Temat zdrowia psychicznego – on jakby jest horyzontalny, to znaczy się pojawia właściwie jako jakiś kawałek w tych wszystkich obszarach, o których mówiłem [rozwój technologii, różnorodność w edukacji IDI_Ekspert, badacz].

W wywiadach indywidualnych widoczne są głównie wątki dotyczące poszukiwania przyczyn złej kondycji psychicznej młodych ludzi oraz jej skutków. Problem postrzegany jest jako wykraczający poza mury szkoły. Wiąże się ze stylem życia rodzin, współczesnymi wzorcami społecznymi, priorytetami, nadmierną uwagą ze strony dorosłych, brakiem wolnego czasu spędzanego z rówieśnikami bez obecności dorosłego etc.:

„To jest proste: zabrać dzieciom telefon i będzie lepiej”. Nie będzie lepiej, kiedy im zabierzemy telefon. Będzie lepiej, jeśli one się będą bawiły, kiedy damy im to środowisko dziecięce, w którym będą mogły sobie tworzyć własne reguły, radzić sobie z problemami i tak dalej, i tak dalej [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Jak wprost zauważa jeden z informatorów:

Temat zdrowia psychicznego jest też obecny w używaniu technologii przez dzieci i młodzież [IDI_Ekspert, badacz].

Obserwuje się problematyczne używanie Internetu, które jakoś tam koreluje z problemami zdrowia psychicznego [IDI_Ekspert, badacz].

Padają wypowiedzi wiążące stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży z używaniem smartfonów, negatywnym wpływem mediów społecznościowych i rozwijającej się sztucznej inteligencji.

Jednocześnie niektórzy rozmówcy podkreślają, że to nie technologia jest główną przyczyną pogarszającej się kondycji psychicznej:

Mówimy o problemie technologii jako głównym czynnikiem, który ma zły wpływ na rozwój dzieci, podczas kiedy jest bardzo dużo badań, które mówią o tym, że brak ruchu, brak zabaw na świeżym powietrzu, brak kontaktów rówieśniczych pozbawionych opieki dorosłego, że to ma dużo większy wpływ na dzieci niż to, o czym mówimy [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Jedną z przyczyn, według badanych, mogą być zmiany klimatyczne: „Bo na przykład często powodem tej niskiej odporności psychicznej mogą być zmiany klimatyczne” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

W kontekście problemów ze zdrowiem psychicznym i wpływu technologii wskazywana jest samotność młodych ludzi. Opisywana jest przez rozmówców jako skutek braku umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami, wycofanie z życia będące rodzajem eskapizmu determinowanego nieradzeniem sobie z relacjami, niekomunikowanie problemów związanych ze złym samopoczuciem, ucieczka w świat wirtualny:

Poziom alienacji też młodego człowieka od własnego środowiska, zarówno od środowiska domowego, jak i od środowiska szkolnego... To są bardzo niepokojące informacje, gdzie młody człowiek po prostu, nawet jeżeli coś się dzieje, to

on w zasadzie nie komunikuje tego, nie szuka pomocy i w momencie, kiedy się wydarza jakiś dramat, to jest już tak naprawdę trochę za późno [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Pojawiający się wątek rozwoju sztucznej inteligencji otwiera z kolei nowe wyzwania związane z koegzystencją tego, co ludzkie i poza-ludzkie, oraz wpływem urzeczywistniającej się koncepcji transhumanizmu na psychikę człowieka:

No, to jest dla mnie dramat. Gdzieś przeczytałam o nastolatku, który się uzależnił od rozmów z botem i w związku z tym popełnił samobójstwo. To nie był błąd, tylko to był wytwór sztucznej inteligencji o wyższym jakimś poziomie zaawansowania, no i w związku z tym samobójstwo, więc myślę, że to też taki wątek, wiesz, osamotnienia [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Nie mam poczucia, żebyśmy my mogli na poziomie systemu mówić, że sobie z tym radzimy, ale to nie jest tylko problem polski [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

W jednym z wywiadów pojawia się wątek dotyczący umiejętności społecznych uczniów i uczennic, tworzenia zdrowych relacji z innymi ludźmi i trudności w tym zakresie, jakie obserwuje badany:

Młodsze pokolenia mają ogromne trudności w nawiązywaniu relacji, wchodzeniu w związki. Widzimy, jak mało osób się pobiera, jak szybko dochodzi do rozstań, a także jak bardzo boją się podjąć jakiekolwiek ryzyko, że wręcz nie zaczynają dorosłego życia. To samo dotyczy dzieci, które nie podejmują wyzwań edukacyjnych i nie wierzą w siebie. A jeśli nie spróbują, nie popełnią błędów, to się nigdy nie nauczą [IDI_Ekspert, przedstawiciel organizacji pracowników oświaty].

Uczestnicy wywiadów wskazują też na problemy dotyczące wpływu mediów społecznościowych na zdrowie uczniów i uczennic. Wpływ ten, jak podkreślają, skutkuje zaniżoną samooceną dzieci i młodzieży, ciągłym porównywaniem się z innymi, cyberprzemocą, ograniczaniem kontaktów bezpośrednich:

Chyba Jonathan Haidt mówił o takim przeprogramowaniu dzieciństwa. I on mówi, że na przykład cała ta epidemia zdrowia psychicznego po 2010 roku, która na całym świecie się zaczęła i nie mija (...), to właśnie jest jeden z rezultatów korzystania z tych mediów społecznościowych, ciągłego porównywania się,

ciągłego, wiesz, ataku na samoocenę, tego, że coraz mniej czasu spędzamy... dzieci spędzają na takiej realnej interakcji [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Informatorki dzielą się przekonaniem o wzrastającej liczbie młodych osób z problemami natury psychicznej. Twierdzą, że problemy się pogłębiają:

My mamy bardzo dużo dzieci, które są w świecie depresji zanurzone, które podejmują – nie chcę mówić, że to są próby samobójcze, ale to są te próby dotyczące okaleczenia ciała. One nie są dziećmi o specjalnych potrzebach w rozumieniu orzeczeń, ale to są dzieci absolutnie o specjalnych potrzebach. Jest ich coraz więcej, nie potrafią sobie w tym świecie poradzić: w świecie technologii, w świecie wojny, tego zagrożenia [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Wojna jest wciąż w toku, ale myśmy już jakby też oswoili tę sytuację, natomiast my, niestety, nie wychodzimy wcale z tego kryzysu zdrowia psychicznego, tylko problemy się pogłębiają [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Ten wątek warto uzupełnić o wypowiedź respondentki, która zwraca uwagę na dobrostan nie tylko uczniów, ale również nauczycieli i innych pracowników szkoły. Zauważa, że to, w jakiej kondycji psychicznej są osoby uczące, wpływa na dobrostan uczniów i uczennic:

(...) jak bardzo istotny jest również dobrostan psychiczny tak naprawdę nauczycieli czy już w ogóle szerzej: pracowników szkoły, bo to się przekłada tak naprawdę również na nich [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Rozmówcy zauważają, że z kryzysem zdrowia psychicznego nie radzi sobie szkoła publiczna, masowa, która nie ma do tego odpowiednich zasobów. Ciekawie wygląda porównanie szkoły publicznej i niepublicznej dokonane przez jedną z respondentek w obszarze pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

Ale w takich szkołach jak my, kiedy my mamy 120 dzieci albo 150 dzieci, to my mamy tam zatrudnionych 50 nauczycieli. W tym to jest 20 psychologów i pedagogów specjalnych. Jakoś sobie z tym radzimy, ale to jest wymiar absolutnie niskowy i indywidualny [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Jeśli w szkole, w której jest 1000 osób, mamy dwóch psychologów albo pięcioro nawet psychologów, to jest za mało. A nawet jeśli ich będzie 10, a uczniowie nie

będą mieli zaufania do tych psychologów szkolnych, to też to jakby problemu nie rozwiązuje [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Inna osoba w wywiadzie mówi z kolei o pozorze uwzględniania osobistych, w tym zdrowotnych sytuacji uczniów w procesie edukacyjnym. W jej relacji refleksja o osobach szczególnie potrzebujących wsparcia, osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie pojawia się, kiedy planuje się najważniejszy z punktu widzenia procesu edukacji szkolnej element, czyli lekcję:

powiem tutaj anegdotę. Teraz pracuję na studiach podyplomowych i wczoraj analizowaliśmy taki plan krok po kroku prowadzący nauczyciela, który planuje lekcję. Jakie pytania sobie powinien zadać. I rozmawialiśmy o tym, które pytania się nie pojawiają w naszej perspektywie, kiedy planujemy lekcję. Jedno z tych pytań, właściwie każda z grup je zapisała u siebie na plakacie, brzmiało – czy moja lekcja jest dostosowana do potrzeb dzieci z SPE, czyli specjalnych potrzeb edukacyjnych? No wiemy, że ta grupa teraz w polskich szkołach to jest grupa powiększona, bo mamy dużo więcej dzieci z doświadczeniem migracji. No i odpowiedź brzmiała: to jest pytanie, którego sobie nie zadajemy [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Czasami dbałość o zdrowie psychiczne uczniów stanowi istotny argument w podejmowanych decyzjach dotyczących polityki edukacyjnej, niekoniecznie jednak, zdaniem jednego z rozmówców, w pełni uzasadniony:

No bo na przykład (...) jak był ten temat narzucenia likwidacji prac domowych, to główny argument to był ten argument zdrowia psychicznego. Ktoś powie: no to się zajęli zdrowiem psychicznym. No ale z kolei się tak zajęli, że połowa ludzi jest wkurzona [IDI_Ekspert, badacz].

W niewielkim zakresie pojawiają się w wywiadach inne wątki dotyczące zdrowia: kwestia pandemii i jej skutków zdrowotnych dla społeczeństwa oraz koncepcja szkół promujących zdrowie i holistycznego podejścia do edukacji zdrowotnej. Rozwijając ten temat, jedna z uczestniczek wywiadu mówi o dbaniu o zdrowie w szkole na różnych poziomach, zwracając uwagę na takie kwestie jak: zdrowa żywność, odpoczynek w czasie przerw i po lekcjach, prze-myślane plany lekcji, dostępność lekarza, pielęgniarki w szkole, systematyczna ocena stanu zdrowia uczniów.

4.3.3. WYZWANIA ZWIĄZANE Z KLIMATEM I ŚRODOWISKIEM

W wypowiedziach uczestników wywiadów dotyczących wyzwań edukacyjnych wyraźnie wybrzmiewa przekonanie, że wiedza o współczesnym świecie, zwłaszcza o zmianach klimatycznych, jest nie tylko ważna, ale wręcz fundamentalna dla młodego pokolenia. Rozmówcy nie mają wątpliwości, że katastrofa klimatyczna powinna być traktowana jako absolutny priorytet edukacyjny – to właśnie ona, według nich, powinna otwierać listę najważniejszych tematów, z jakimi muszą mierzyć się dziś zarówno uczniowie, jak i nauczyciele:

Wiedza o współczesnym świecie, w tym o zmianach klimatycznych, jest kluczowa [IDI_Ekspert, przedstawiciel organizacji pracowników oświaty].

(...) tak naprawdę to na pierwszym miejscu powinnam wymienić katastrofę klimatyczną [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Uczestnicy wywiadów zwracają uwagę, że kwestie klimatyczne mają głębokie znaczenie nie tylko na poziomie indywidualnych przekonań, lecz także jako istotny problem łączący różne pokolenia. Młodsze generacje wciąż silnie angażują się w tematykę ochrony klimatu, traktując ją jako jedno z najważniejszych wyzwań współczesności:

(...) klimat jest strasznie dla tych młodych ludzi nadal ważny. Na szczęście dla starszych teraz też się robi i te wszystkie powodzie (...) pomagają nam zrozumieć, że to nie jest jakiś wymysł [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Eksperci i liderzy edukacyjni w swoich wypowiedziach sięgają głębiej, wskazując na psychologiczne aspekty związane z kryzysem klimatycznym, które często pozostają poza głównym nurtem dyskusji. Zwracają uwagę na zjawiska takie jak biofobia – lęk przed naturą – oraz hylofobia, czyli specyficzny lęk przed lasami, które, choć są fundamentalnym elementem ekosystemu, stają się dla niektórych źródłem niepokoju i wykluczenia. Jak podkreśla jedna z ekspertek:

Wyzwaniem związanym bezpośrednio z katastrofą klimatyczną jest biofobia, i też ostatnio czytałam o hylofobii, czyli o lęku przed lasami. I myślałam sobie, że te dwa zjawiska, one są właściwie nienazwane [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Ponadto zmiany klimatyczne są wskazywane jako jeden z czynników obniżających odporność psychiczną ludzi, co przekłada się na rosnącą wrażliwość

i trudności w radzeniu sobie ze stresem związanym z degradacją środowiska naturalnego:

często powodem tej niskiej odporności psychicznej mogą być zmiany klimatyczne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Ta perspektywa podkreśla, że kryzys klimatyczny to nie tylko wyzwanie ekologiczne, ale także humanistyczne, wymagające uwzględnienia emocjonalnych i psychicznych reakcji ludzi. Włączenie tych aspektów do edukacji i polityk społecznych staje się kluczowe dla budowania odporności społecznej i skutecznego przeciwdziałania konsekwencjom katastrofy klimatycznej.

Rozmówcy wskazują na poważne braki w polskim systemie edukacji dotyczące problematyki zmian klimatycznych, które w praktyce pozostają niemal nieobecne w szkolnych programach nauczania. Jak zauważają, polska szkoła przez długi czas ignorowała ten temat, co prowadzi do sytuacji, w której kwestia kryzysu klimatycznego jest marginalizowana, a nawet pomijana w codziennej pracy edukacyjnej.

(...) zmian klimatycznych i fakt, że polska szkoła po prostu (...) w ogóle tego nie zauważała [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

(...) w mojej ocenie akurat kwestia kryzysu klimatycznego jest trochę gdzieś na boku (...) funkcjonowania dzisiejszej szkoły [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Osoby badane podkreślają, że niektórzy nauczyciele otwarcie kwestionują znaczenie edukacji klimatycznej, traktując ją jako mniej istotną lub wręcz zbędną, szczególnie w kontekście presji realizacji obowiązkowej podstawy programowej:

U nas jest dwoje dydaktyków, którzy mocnym głosem mówią o nieistotności kwestii związanych ze środowiskiem w kontekście katastrofy klimatycznej w podstawach programowych. (...) te treści po prostu (...) są traktowane czasami przez nauczycieli jako strata czasu, ponieważ, jak wiadomo, trzeba zrealizować podstawę programową, zwłaszcza w liceum [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Analiza jakościowa wypowiedzi respondentów ujawnia, że obecność treści dotyczących zmian klimatycznych w polskiej edukacji w dużej mierze zależy od indywidualnych przekonań nauczycieli. Uczestnicy wywiadów wskazują,

że jeśli nauczyciel uznaje istnienie kryzysu ekologicznego, wprowadza te zagadnienia do swoich lekcji i angażuje się w edukację klimatyczną. Natomiast w przypadku sceptycyzmu lub negacji zmian klimatycznych tematyka ta jest pomijana lub traktowana jako fake newsy, co znacząco ogranicza systemowe i spójne podejście do edukacji w tym obszarze.

Jeśli nauczyciel wie, że jest kryzys ekologiczny, to w tym duchu uczy, ale jeśli nie wierzy, to uważa, że to są wszystko fake newsy i nie mamy ocieplenia, i nie mamy problemu topniejących lodowców, i w ogóle nie ma tematu, tak że niestety nie oceniam bardzo pozytywnie naszej gotowości na sprostanie tym wyzwaniom i te ukryte programy [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

(...) zagrożenia występują, a na ile te treści potem w szkołach rzeczywiście są obecne to też jest, niestety, wynik tego, co myślą na ten temat nauczyciele indywidualnie [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Zależność od osobistych przekonań nie dotyczy jedynie nauczycieli, ale również osób odpowiedzialnych za tworzenie i ocenę materiałów edukacyjnych, co dodatkowo utrudnia ujednolicenie przekazu i wdrożenie edukacji klimatycznej na szeroką skalę. Przykładem jest sytuacja, gdy recenzentka kwestionowała naukowy konsensus dotyczący wpływu działalności człowieka na zmiany klimatu, powołując się na rzekome rozbieżności wśród naukowców.

(...) jedna z recenzentek (...) [na stwierdzenie], że naukowcy potwierdzają wzrost temperatury, że działalność człowieka zagraża przyszłości, cywilizacji... to ona mi napisała: jedni naukowcy tak, a drudzy nie [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Niemniej jednak eksperci i liderzy edukacyjni uczestniczący w badaniu, którzy wskazali kwestie klimatyczne jako istotne wyzwanie dla edukacji, podkreślają, że powinny one stać się przedmiotem nauczania na wszystkich etapach edukacji i we wszystkich przedmiotach:

Ja bym chciała, żeby ta edukacja [ekologiczna/klimatyczna] się tym przejęła i zajęła, i to można naprawdę robić od przedszkola aż do matury [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

(...) edukacja powinna dotyczyć głównie tego i to powinno być problemem wszystkich przedmiotów [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Uczestnicy wywiadów wskazują także cele edukacji skoncentrowanej na sprawach klimatu i środowiska naturalnego: rozwój kompetencji intelektualnych pozwalających na adaptowanie się do aktualnej sytuacji i działanie proaktywne:

(...) edukacja głównie powinna przygotowywać ludzi do myślenia, w jaki sposób możemy udźwignąć to, co się wydarzyło już ze światem natury, i to, co ewentualnie moglibyśmy zmienić w naszym życiu, żeby ten proces powstrzymać [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Jednakże obecne inicjatywy i programy proekologiczne w polskiej edukacji są nadal raczej wyjątkiem niż regułą, co wskazuje na potrzebę systemowych zmian i wsparcia dla nauczycieli oraz placówek oświatowych, aby edukacja klimatyczna mogła stać się trwałym i skutecznym elementem kształcenia:

są jakieś oczywiście podejmowane programy rozmaite ekologiczne czy proklimatyczne, ale to raczej (...) są wyjątki [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Rozmówcy wskazują kwestie klimatyczne jako kluczowe wyzwanie dla edukacji, zauważając ich brak w podstawach programowych i zależność od przekonań nauczycieli. Podkreślają potrzebę włączenia edukacji klimatycznej na wszystkich etapach nauczania oraz rozwijania kompetencji pozwalających młodym ludziom świadomie reagować na kryzys klimatyczny.

4.3.4. WOJNA I UCHODŹCY

Analiza wywiadów indywidualnych w kontekście aktualnej sytuacji w systemie edukacji wskazuje na kilka kluczowych wyzwań związanych z wojną i uchodźcami, które wymagają pilnej interwencji ze strony decydentów. Wyzwania te dotyczą zarówno organizacji procesu nauczania, jak i strukturalnych barier utrudniających skuteczną adaptację systemu edukacyjnego do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i demograficznej.

Uczestnicy wywiadów wskazali, że coraz większa liczba uczniów pochodzących z różnych kręgów kulturowych i językowych stawia przed szkołami wyzwanie związane z ich adaptacją i włączeniem do systemu edukacji. Brak wystarczającego wsparcia w zakresie nauki języka polskiego oraz ograniczone zasoby dydaktyczne sprawiają, że wielu uczniów ma trudności w osiągnięciu odpowiednich wyników edukacyjnych. W efekcie rodzi to ryzyko marginalizacji i utrudnia integrację społeczną.

To jest szkoła wielokulturowa, dlaczego to mówię? Bo tak naprawdę oczywiście tutaj jest kwestia wybuchu wojny i całej masy uchodźców w szkołach, ale chodzi o to, że jeszcze wojny nie było, a tak naprawdę ta szkoła wielokulturowa już była, tylko, jak się wydaje, zawsze traktowano to troszeczkę marginalnie [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Polityka edukacyjna nie była przygotowana na gwałtowny wzrost liczby uczniów cudzoziemskich, a problemy z tym związane nie są traktowane priorytetowo.

Na przykład w Polsce to się bardzo zmieniło, choćby z sytuacją ukraińską, gdzie są szkoły, co mają 40% dzieci z Ukrainy. A są nawet w Polsce szkoły, co mają 90% dzieci cudzoziemskich, jest to kompletnie nowe, nikt nie jest do tego przygotowany. Nikt nie umie tak pracować, a to się dzieje – to jest jakby drugi temat [IDI_Ekspert, badacz].

Podkreślono, że nauczyciele stanowią kluczowe ogniwo w procesie kształcenia, jednak w obliczu rosnących wyzwań – zwłaszcza związanych z pracą w wielokulturowym środowisku – często pozostają bez odpowiedniego wsparcia. Problemem okazuje się brak specjalistycznych szkoleń oraz dodatkowych zasobów, co utrudnia im skuteczne radzenie sobie z problemem.

Właściwie dobrze, jak [szkoły] miały wsparcie samorządu. Nigdy nie miały wsparcia żadnego z kuratorium, z żadnych centralnych władz. No w końcu żadnego realnie. Zostały kompletnie same z tą sytuacją. I potem powtórka – wojna i masowy napływ uchodźców, ukraińskich dzieci do szkół, gdzie nagle też okazało się, że po prostu nauczyciele zostali z tym sami [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Nauczyciele nie otrzymali wystarczającego wsparcia systemowego, co pogłębia trudności związane z nauczaniem dzieci cudzoziemskich.

W ankiecie skierowanej do nauczycieli, którą na początku roku opracowano po to, żeby dostosować program szkoleniowy WCIES-u do potrzeb nauczycieli, był punkt dotyczący pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i on nie był zaznaczany przez nauczycieli. Czyli oni nie czują potrzeby rozwoju w tym zakresie, a zarazem wiemy, że w szkołach nauczyciele nie radzą sobie absolutnie z tym wyzwaniem [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Z wywiadów wynika, że system edukacji boryka się z niedoborem środków finansowych, co przekłada się na ograniczoną dostępność nowoczesnych narzędzi dydaktycznych, a także na braki kadrowe. Jednocześnie niespójność przepisów prawnych dotyczących np. asystenta międzykulturowego i częste zmiany na tym stanowisku prowadzą do chaosu organizacyjnego i utrudniają skuteczne planowanie działań zarówno na poziomie szkół, jak i administracji oświatowej.

Powiem tak, w ministerstwie pani wiceminister Mucha jest tym tematem żywo zainteresowana. Jest proponowany program taki, który miałby z funduszy unijnych finansować różne elementy właśnie związane z wielokulturowością w szkole, w tym zatrudnienia asystentów międzykulturowych [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Pomimo działań na poziomie ministerialnym problemy finansowania i braku dokładnego opisu stanowisk utrudniają wdrażanie efektywnych rozwiązań.

W tej chwili ten zawód jest lokowany finansowo. Szczerze powiedziawszy, niewiele wyżej, bo to jest oczywiście inna kategoria zaszeręgowania niż pomoc nauczyciela, ale tam różnica między nimi jest naprawdę całkiem nieduża. Nie wiem, czy 100 zł, czy coś w tym guście. No więc to może jeszcze być problem [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Rozmówcy podkreślili, że w polskiej polityce edukacyjnej brakuje długofalowej strategii dotyczącej kształcenia i integracji uczniów cudzoziemskich. Decyzje podejmowane są często doraźnie, bez uwzględnienia kompleksowego podejścia do wyzwań związanych z migracją. W konsekwencji szkoły zmuszone są do improwizowania i dostosowywania się do nowych warunków bez jasno określonych wytycznych i standardów.

Po pierwsze, nie mamy w obrębie całego kraju jednoznacznego stanowiska na ten temat. Skoro nie mamy jednoznacznego stanowiska na ten temat, no to trudno, żebyśmy o tym mówili w sposób raz: jednoznaczny, dwa: spójny [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Dlatego mamy różne wybory i dlatego mamy tę zmianę władzy. Jeśli jednak mamy, to nie ma tej wizji i być może brak tej wizji jest wynikiem ogólnooświatowej sytuacji [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

4.3.5. NOWE TECHNOLOGIE

Analiza wywiadów indywidualnych pokazuje, że technologia ma ogromny wpływ na edukację, zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym sensie. Rozmówcy wskazywali wyzwania związane z jej dynamicznym rozwojem, koniecznością dostosowania programów nauczania oraz krytycznym podejściem do technologii. W szczególności podkreślane są nierówności cyfrowe oraz brak spójnej strategii polityki edukacyjnej, która skutecznie odnosiłaby się do tych wyzwań.

W wywiadach stwierdzono, że technologia stała się jednym z kluczowych wyzwań współczesnej edukacji. Rozwój narzędzi cyfrowych, takich jak media społecznościowe, sztuczna inteligencja czy zdalne nauczanie, zredefiniował sposób zdobywania wiedzy oraz funkcjonowania szkół.

Dominująca rola nowych technologii we współczesnym świecie i dynamiczny rozwój w ostatnich latach – wydaje mi się, że to stawia przed młodymi ludźmi bardzo duże wyzwania [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Doskonale pokazała to pandemia, gdy nagle okazało się, jak istotne są kompetencje cyfrowe. Gdyby pandemia wybuchła dziesięć lat wcześniej, byłibyśmy zupełnie nieprzygotowani [IDI_Ekspert, przedstawiciel organizacji pracowników oświaty].

Teraz wyzwaniem staje się sztuczna inteligencja, która w zasadzie oznacza ten sam kierunek. Bez niej wydaje się, że nie jesteśmy w stanie dalej się rozwijać [IDI_Ekspert, przedstawiciel organizacji pracowników oświaty].

Chociaż rozwój technologii otwiera nowe możliwości, pojawiają się także zagrożenia związane z jej niekontrolowanym wykorzystaniem. Rozmówcy mają krytyczne podejście do technologii i zwracają uwagę na problem uzależnienia od niej, manipulacji informacjami i dezinformacji:

Zwłaszcza jeżeli mówimy o wszechobecnej sztucznej inteligencji, to tutaj podejście krytyczne jest bardzo potrzebne, bo nie wszystko, co wytworzy się w trakcie [używania AI], nadaje się później [do wykorzystania] [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Młodzi są jakby całkowicie otoczeni tym światem technologii, który się rozwija w sposób niekontrolowany. Wszystkie te rzeczy związane ze sztuczną

inteligencją – dla mnie to jest jakiś rodzaj zagrożenia [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Chyba Jonathan Haidt mówił (...), że na przykład cała ta epidemia zdrowia psychicznego po 2010 roku (...) to właśnie jest jeden z rezultatów korzystania z tych mediów społecznościowych, ciągłego porównywania się, ciągłego, wiesz, ataku na samoocenę (...) [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Pojawił się wątek nierówności cyfrowych i dostępu do edukacji. Stwierdzono, że nie wszyscy uczniowie mają równe szanse w dostępie do technologii edukacyjnych. Powstają nierówności cyfrowe, które wpływają na jakość kształcenia i możliwości rozwoju uczniów:

Nierówności, ale też w tych najnowszych odsłonach, czyli na przykład nierówności cyfrowych, ponieważ okazuje się, że ta edukacja jest edukacją nierównych prędkości [IDI_Ekspert, badacz].

W kwestii wpływu technologii na politykę edukacyjną podkreślono, że istnieje rozbieżność między strategiami polityki edukacyjnej a rzeczywistymi wyzwaniami, które niesie rozwój technologiczny. Wskazano na deklaracyjność polityk i brak realnych działań dostosowujących edukację do wymogów współczesności.

Wydaje mi się, że hasłowo tak, że zawsze one były. Kierunki polityki oświatowej państwa, które są co roku ogłaszane, w jakiś sposób się do tych wyzwań odnoszą. Natomiast często zatrzymujemy się na hasła, a nie na realnym działaniu [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Jeśli to ma być nasz pomysł na technologię w szkole, to słabo [IDI_Ekspert, badacz].

Nie mam poczucia, żebyśmy my mogli na poziomie systemu mówić, że sobie z tym radzimy, ale to nie jest tylko problem polski [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

4.3.6. PODSUMOWANIE

Uczestnicy wywiadów wskazują, że kryzys demokracji przejawia się w podważaniu wiedzy jako podstawy podejmowania decyzji oraz w nasileniu populistycznych

narracji, co w połączeniu z głęboką polaryzacją społeczną utrudnia dialog i współpracę. W tym kontekście edukacja postrzegana jest jako kluczowe narzędzie przeciwdziałania dezinformacji, radykalizacji i wykluczeniu. Jej rola polega na wzmacnianiu kompetencji obywatelskich i krytycznego myślenia oraz budowaniu pozytywnego obrazu przyszłości wśród młodych ludzi.

Jednocześnie rozmówcy podkreślają, że rosnąca różnorodność społeczna i kulturowa w szkołach nie znajduje odpowiedniego wsparcia systemowego. Pomimo pozytywnych przykładów, jak funkcja asystenta międzykulturowego, nauczyciele często nie są przygotowani do pracy w zróżnicowanych klasach. Krytyce poddano również centralistyczny model zarządzania oświatą, który przez nadmiar szczegółowych regulacji ogranicza autonomię szkół i ich zdolność do elastycznego reagowania na lokalne potrzeby.

Wypowiedzi respondentów jednoznacznie wskazują, że zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży stanowi obecnie jedno z najpoważniejszych wyzwań dla systemu edukacji. Zła kondycja psychiczna uczniów postrzegana jest jako efekt złożonych, nakładających się czynników – od stylu życia rodzinnego, przez wpływ mediów społecznościowych i nowych technologii, aż po brak bezpośrednich relacji rówieśniczych oraz niewystarczające wsparcie ze strony szkoły. Uwagę zwrócono na problem samotności młodych ludzi, trudności w nawiązywaniu relacji i wycofywanie się z życia społecznego, a także na rosnącą liczbę przypadków depresji, samookaleczeń i innych form kryzysów psychicznych. Zdaniem rozmówców zdrowie psychiczne młodzieży wymaga podejścia systemowego i wielowymiarowego, obejmującego nie tylko uczniów, ale także nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Rozmówcy krytycznie oceniają stan publicznej edukacji w zakresie wspierania dobrostanu psychicznego – zarówno ze względu na niedobory kadrowe (np. zbyt mała liczba psychologów), jak i brak realnego dostosowania treści edukacyjnych do możliwości uczniów o specjalnych potrzebach. Wskazano również na powierzchowność niektórych działań podejmowanych pod pretekstem dbania o zdrowie psychiczne, które nie są oparte na rzeczywistej diagnozie sytuacji. Pojawiły się też głosy dotyczące konieczności promowania zdrowia w szkole w sposób holistyczny – z uwzględnieniem zdrowego odżywiania, odpoczynku, planu lekcji i warunków fizycznych, w jakich funkcjonują uczniowie. Uczestnicy wywiadów widzą w edukacji potencjał do przeciwdziałania kryzysowi zdrowia psychicznego, ale warunkiem skuteczności jest realne i konsekwentne wsparcie instytucjonalne.

Wypowiedzi rozmówców wskazują, że zmiany klimatyczne i szerzej rozumiany kryzys ekologiczny są postrzegane jako jedno z kluczowych wyzwań współczesności – zarówno przez młode, jak i starsze pokolenia. Problematyka

ta łączona jest nie tylko z zagrożeniami środowiskowymi, ale także z pogarszającym się stanem zdrowia psychicznego, szczególnie wśród młodzieży. Rozmówcy zwracają uwagę na emocjonalne i psychologiczne reakcje ludzi na katastrofę klimatyczną (np. lęk, bezradność, biofobia), podkreślając, że edukacja powinna odgrywać zasadniczą rolę w przygotowaniu społeczeństwa – intelektualnie, emocjonalnie i praktycznie – do adaptacji oraz odpowiedzialnych działań na rzecz środowiska.

Uczestnicy wywiadów podkreślają, że temat klimatu niemal nie istnieje w polskim systemie edukacji, a jego obecność zależy w dużej mierze od osobistych przekonań nauczycieli. Brak systemowych rozwiązań w zakresie edukacji klimatycznej skutkuje tym, że uczniowie mogą mieć bardzo nierówny dostęp do wiedzy i kompetencji związanych z wyzwaniami środowiskowymi. Rozmówcy postulują wprowadzenie edukacji klimatycznej jako treści przekrojowej, obecnej na wszystkich etapach edukacyjnych i w ramach różnych przedmiotów. Wskazują także na potrzebę kształcenia kompetencji umożliwiających nie tylko rozumienie procesów ekologicznych, ale również podejmowanie działań na rzecz ich łagodzenia oraz adaptacji do zmieniających się warunków życia.

Uczestnicy wywiadów jednoznacznie wskazują, że system edukacji w Polsce nie był przygotowany na gwałtowny wzrost liczby uczniów cudzoziemskich, szczególnie po wybuchu wojny w Ukrainie. Brakuje spójnej polityki integracyjnej, odpowiedniego wsparcia językowego, zasobów dydaktycznych oraz szkoleń dla nauczycieli pracujących w coraz bardziej wielokulturowym środowisku. Nauczyciele pozbawieni są często realnego wsparcia instytucjonalnego, co prowadzi do przeciążenia, improwizacji i marginalizacji uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Dodatkowym problemem jest brak jednoznacznych i trwałych rozwiązań prawnych – m.in. dotyczących roli asystenta międzykulturowego – oraz niski poziom finansowania działań integracyjnych, co utrudnia skuteczne planowanie i realizację wsparcia. W ocenie rozmówców polityka edukacyjna działa głównie reaktywnie i krótkoterminowo, a nie strategicznie i systemowo. Szkoły zmuszone są do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami bez jasnych wytycznych i zasobów.

Technologia została wskazana jako jedno z najważniejszych i najbardziej złożonych wyzwań współczesnej edukacji. Uczestnicy wywiadów podkreślają zarówno jej potencjał rozwojowy, jak i zagrożenia – w tym problem uzależnienia, dezinformacji, obniżenia dobrostanu psychicznego młodzieży oraz wzrost nierówności cyfrowych. Wpływ mediów społecznościowych i sztucznej inteligencji budzi szczególne obawy w kontekście kształtowania tożsamości, samooceny i relacji społecznych wśród młodych ludzi.

Zwrócono również uwagę na brak spójnej strategii polityki edukacyjnej w obszarze cyfryzacji – wiele działań ma charakter deklaracyjny i nie przekłada się na realne wsparcie szkół. Nierówności w dostępie do technologii pogłębiają różnice w jakości edukacji. Rozmówcy podkreślają konieczność krytycznego podejścia do nowych technologii i pilną potrzebę wyposażania uczniów oraz nauczycieli w kompetencje cyfrowe, które umożliwią bezpieczne, świadome i odpowiedzialne korzystanie z narzędzi cyfrowych.

MAPA 2. Wyzwania współczesnego świata. Dyrektorzy i eksperci

Demokracja	Zdrowie	Technologie	Wojna i uchodźcy	Kryzys klimatyczny
Wspólne 1. Brak kultury dialogu w warunkach narastających podziałów społecznych (Podziały i polaryzacja wewnątrz szkoły, Polaryzacja społeczeństwa i brak umiejętności dialogu) 2. Centralistyczny model zarządzania edukacją ograniczający sprawność szkół i dostosowanie do lokalnych potrzeb. Dyrektorzy - Rosnąca rola rodziców - Napięcia w relacjach z rodzicami i uczniami - Demokracja uczniowska i wolontariat Eksperti - Kryzys zaufania do wiedzy i populizm jako zagrożenia dla demokracji - Edukacja jako narzędzie przeciwdziałania populizmowi i fake newsom - Różnorodność w szkołach (źródłem są nierówności, brak systemowego wsparcia dla nauczycieli w pracy z różnorodnością, niewystarczająca obecność tematu różnorodności w programach nauczania)	Wspólne - Kryzys zdrowia psychicznego młodzieży, - niewydolność systemowa (nieodbor specjalistów, przeciążenie nauczycieli, nieprawidłowości w systemie orzeczeń) - negatywny wpływ technologii, - brak odpowiedniego wsparcia dla uczniów z SPE. Dyrektorzy - Nieprawidłowości w systemie orzeczeń - Trudna współpraca z rodzicami i ochroną zdrowia Eksperti - Dobrostan psychiczny nauczycieli i pracowników szkół - Edukacyjne inicjatywy i działania na rzecz zdrowia	Wspólne - Rozwój technologii (w tym AI) jako istotne wyzwanie dla systemu edukacji. - Brak spójnej polityki edukacyjnej - Potrzeba rozwijania umiejętności uczniów w zakresie korzystania z technologii - Obawy przed negatywnymi skutkami technologii (uzależnieniem, dezinformacją, negatywnym wpływem technologii na rozwój dzieci) Dyrektorzy - Brak spójnej strategii wdrażania narzędzi cyfrowych w szkołach Eksperti - Nierówności cyfrowe	Wspólne - Brak systemowych rozwiązań i strategii integracyjnej - Problemy z integracją uczniów-uchodźców - Niewystarczające wsparcie dla nauczycieli (często brak nauczycieli) - Problemy strukturalne i finansowe Dyrektorzy - Znaczenie i potrzeba wsparcia emocjonalnego i materialnego, nierówność i poczucie niesprawiedliwości, - Różnice w motywacji uczniów-uchodźców, - Problemy z nauczaniem historii i wrażliwymi tematami - Sukcesy odnoszone w pracy nad integracją uczniów-uchodźców, Eksperti - Marginalizacja tematu wielokulturowości przed wojną - Improwizacja szkół w obliczu kryzysu	Wspólne - Brak systemowego podejścia do edukacji klimatycznej - Wpływ przekonań nauczycieli na realizację edukacji klimatycznej - Potrzeba rzetelnej, opartej na wiedzy naukowej edukacji klimatycznej Dyrektorzy - Ideologizacja dyskusji o klimacie - Różnicowane podejście do działań proekologicznych - Brak refleksji nad konsekwencjami zmian klimatycznych Eksperti - Edukacja klimatyczna jako priorytet - Psychologiczne skutki kryzysu klimatycznego - Cele edukacji klimatycznej



DYREKTORZY SZKÓŁ I PLACÓWEK WOBEK POLITYKI EDUKACYJNEJ

5.1. WPROWADZENIE

W ciągu ostatnich kilku dekad polityka edukacyjna w Polsce kilkakrotnie poddana została znaczącym przemianom. Zmiany w latach 90. były konsekwencją transformacji politycznej z roku 1989. Po nich nastąpiła wielka reforma „gimnazjalna” z 1999 roku, wielokrotnie ulepszana, m.in. przez zmiany programowe. W latach 2015-2023 doszło do wielkiej konserwatywnej „antyreformy”, wreszcie po październiku 2023 roku zapowiadane są kolejne modyfikacje. Prawie każda z tych zmian koncentrowała się na odrębnych priorytetach i opierała na różnych metodach ich wprowadzania, towarzyszyła jej inna narracja, przyświecały odmienne wartości. A przecież autotelicznymi wartościami polityki edukacyjnej powinny być jej przydatność dla procesu edukacyjnego, spójność i konsekwencja oraz zapraszanie interesariuszy do dialogu.

Proces tworzenia polityki zależy w dużej mierze od zdolności decydentów do podejmowania racjonalnych decyzji, a zdolności te niestety są ograniczone (jak zresztą u większości ludzi). Gdy bierze się udział w uzasadnionej i racjonalnej dyskusji z różnymi partnerami na temat celów polityki czy też zalet i wad różnych narzędzi, to racjonalne rozważania są niestety tylko jedną częścią równania. Warto pamiętać, że istnieją jeszcze inne, często zewnętrzne wobec systemu edukacji siły, które równie mocno wpływają na proces

podejmowania decyzji (na przykład partie polityczne lub inne organizacje) (Boin, Lodge 2024).

Jednym ze sposobów utrzymywania racjonalności procesu podejmowania decyzji jest partycypacja różnych interesariuszy, ich współpraca oraz współzarządzanie całym systemem. Współzarządzanie kooperacyjne ma miejsce, gdy jedna lub więcej agencji publicznych bezpośrednio angażuje interesariuszy niepaństwowych w zbiorowy proces podejmowania decyzji w celu ułatwienia skutecznego tworzenia i wdrażania polityki. Celem takiego współzarządzania jest bezpośrednie zaangażowanie obiektów polityki, po to by dać im rzeczywiste uprawnienia do tworzenia tejże polityki. Buduje to zaufanie, które wzmacnia zaangażowanie w proces. Poczucie współautorstwa poszerza rozumienie celów polityki i sposobów jej implementacji (Boin, Lodge 2024: 101-102).

W tym rozdziale skupiliśmy się przede wszystkim na partycypacji przywódców edukacyjnych w tworzeniu polityki edukacyjnej oraz ich opiniach dotyczących gotowości tejże polityki i polskiego systemu oświatowego do mierzenia się z wyzwaniami współczesności. Jesteśmy przekonani, że partycypacja jest w pewnym sensie synonimem władzy i że dzięki partycypacji umożliwia się redystrybucję władzy. Zachęcanie do partycypacji w różnego rodzaju procesach jest strategią, dzięki której niewidoczni lub wykluczeni mogą decydować o sposobach podziału informacji, celach politycznych, alokacji zasobów, działaniu programów. Jesteśmy też świadomi, że między nic nieznaczącą, rytualną partycypacją a posiadaniem realnej władzy, która pozwala na zmianę procesu politycznego, jest olbrzymia różnica. Partycypacja bez redystrybucji władzy jest aktywnością nieznaczącą i frustrującą (Arnstein 1969, 2019), dlatego chcieliśmy przyjrzeć się specyfice partycypacji kluczowych aktorów z poziomu szkół w polskiej polityce oświatowej.

Partycypacyjne tworzenie polityki zakłada stosowanie zasady włączania wszystkich odpowiednich interesariuszy w proces podejmowania decyzji, które ich dotyczą. To norma, która może być wprowadzana, nauczana i stopniowo rozwijana. Aby stworzyć możliwość wysokiej jakości procesu partycypacyjnego tworzenia polityki edukacyjnej, środowisko instytucjonalne powinno być sprzyjające i zachęcające. To oznacza, że tworzenie polityki musi obejmować dzielenie się władzą, a nawet jej wyrzeczenie się w niektórych obszarach, co powinno prowadzić do podejmowania lepszych, odpowiednich i responsywnych decyzji.

Zarządzanie publiczne to systematyczne przedsięwzięcie mające na celu świadczenie usług publicznych, inicjatyw i projektów, które wykazują optymalny poziom wydajności, skuteczności i równości dla szerszej społeczności. Procedury planowania i podejmowania decyzji w ramach zarządzania publicznego są kluczowymi elementami w dążeniu do tego celu. Jeszcze niedawno procesy te

prowadzone były głównie przez urzędników rządowych. Dzisiaj standardem staje się zaangażowanie wszystkich interesariuszy, a nawet całych społeczności, których dane działania dotyczą. To zaangażowanie odnosi się do aktywnego udziału w formułowaniu polityk, planowaniu programów i ocenie wdrażania tychże.

Zaangażowanie społeczności oznacza wzmocnienie legitymizacji decyzji, poprawienie przejrzystości, a także większą skuteczność, gdyż potencjalne problemy i wyzwania mogą zostać zauważone wcześniej. Decyzje są lepiej ukierunkowane, istnieją większe szanse na innowacyjne i kreatywne rozwiązania, a ludzie czują się za nie odpowiedzialni.

W kontekście edukacji partycypacyjne tworzenie polityki może przebiegać na różnych poziomach: szkolnym, lokalnym, regionalnym czy centralnym, a także umożliwiać wspólne działania całego personelu szkolnego, przywódców edukacyjnych, przedstawicieli samorządów lokalnych, badaczy, aktywistów i ekspertów regionalnych, przedstawicieli urzędów i decydentów po to, by tworzyć lepsze możliwości edukacyjne i warunki pracy. To przywódcy edukacyjni znają specyficzne potrzeby swoich szkół i potrafią odpowiednio modyfikować proponowane działania, tak aby właśnie tym potrzebom odpowiadały, a ich zaangażowanie zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się środowiska, w którym efektywnie się współpracuje na rzecz ciągłego doskonalenia polityk i procesów edukacyjnych.

To bardzo trudne zadanie stawiane przed przywódcami edukacyjnymi – mają być skutecznymi i lojalnymi realizatorami państwowej polityki edukacyjnej, a jednocześnie uczestniczyć w deliberatywnym procesie jej tworzenia. Te konkurujące, w pewnym stopniu, role i dyskursy utrudniają sensowne działanie. Jednym z celów przeprowadzonych wywiadów grupowych była zatem eksploracja tematu zaangażowania przywódców w tworzenie polityki edukacyjnej.

Badaliśmy partycypację dyrektorów, aktywistów i ekspertów w tworzeniu polityki edukacyjnej. Pytaliśmy ich o opinie na temat tego, czy polski system edukacyjny i polityka edukacyjna są przygotowane na wyzwania współczesności, oraz co powinno się zmienić, aby umożliwić ich większą adekwatność i responsywność względem współczesnych wyzwań.

Skupiliśmy się na rozmowach o perspektywie dyrektorów, ponieważ to oni znajdują się w kluczowym, chociaż bardzo trudnym, miejscu w systemie edukacyjnym, na „przecięciu dróg”, gdzie pośredniczą w komunikacji i współdziałaniu między wieloma aktorami i grupami interesu.

Wszystkie polityki umieszczają dyrektorów szkół i placówek oświatowych w centrum wysiłków reformatorskich, czyniąc ich odpowiedzialnymi za sukces reformy, obciążając kolejnymi obowiązkami, nie dbając często o wsparcie czy zasoby niezbędne do realizacji planowanych zadań. Kolejni reformatorzy

wywierają presję na dyrektorów, aby działali oni jako agenci zmian, prowadząc swoje zespoły w oczekiwanym kierunku, a także jako ambasadorzy tych zmian, tłumacząc ich sens. Czy można tego oczekiwać w sytuacji, gdy nie uczestniczą oni ani w kreowaniu polityki, ani w podejmowaniu decyzji? Istnieje możliwość, że tak się nie wydarzy, a dyrektorzy będą projektować różnego rodzaju strategie reagowania na taką sytuację (czyli oczekiwanie, że wezmą odpowiedzialność za coś, w tworzeniu czego nie uczestniczyli), polegające na symulowaniu działania albo ochronie siebie i personelu szkoły.

5.2. PARTYCYPACJA W TWORZENIU POLITYKI EDUKACYJNEJ

Rozmawiając z dyrektorami szkół i innych placówek oświatowych, koncentrowaliśmy się na kilku zagadnieniach. Wcześniej omówiliśmy wizje współczesnych wyzwań, przed którymi stoją polskie i globalne społeczeństwa, w tym rozdziale przedstawimy opinie rozmówców odnośnie do ich wkładu w tworzenie polityki edukacyjnej oraz ocenę gotowości polityki edukacyjnej w Polsce i, co za tym idzie, polskiego systemu edukacyjnego, do mierzenia się z tymi wyzwaniami. W kolejnym, szóstym rozdziale przedstawimy natomiast zagadnienie kompetencji niezbędnych różnym aktorom systemu oświatowego w dzisiejszym kontekście.

5.2.1. PARTYCYPACJA. REFLEKSJA PIERWSZA: IGNOROWANI DYREKTORZY

Analizując wypowiedzi uczestników wywiadów grupowych, łatwo zauważyć wyraźny trend w myśleniu dyrektorów o uczestnictwie w procesie tworzenia polityki oświatowej. To przekonanie o własnym niewielkim lub zerowym wpływie na politykę edukacyjną oraz wiążąca się z nim praktyka ograniczania własnych działań do najbliższego środowiska pracy, czyli do szkoły czy instytucji, w której się pracuje.

Wśród uczestników wywiadów grupowych dominuje przekonanie, że jeżeli już uczestniczą oni w spotkaniach z władzami oświatowymi dotyczących możliwych kierunków działania, nowych projektów czy pomysłów na przyszłość, to spotkania te służą wyłącznie informowaniu ich o już podjętych decyzjach, bez intencji konsultacji czy pytania o zdanie. Wprawdzie później, w oficjalnych komunikatach dotyczących tych spotkań, podkreśla się przeprowadzenie konsultacji albo stosuje się nomenklaturę kojarzącą się z partycypacją, uczestnicy tych spotkań odnoszą jednak inne wrażenie. Wywołuje to poczucie bycia manipulowanym. Rozmówcy czują się okłamywani, czasami mówią, że czują się jak

uczestnicy eksperymentu. Bardzo często podkreślają, że ich pozycja, wizerunek czy nawet ich praca i włożony wysiłek jest wykorzystywany do celów politycznych, bez docenienia i bez poczucia odpowiedzialności za ostateczny rezultat.

Kiedyś byłam w grupie konsultacyjnej odnośnie do edukacji specjalnej. Dużo tam się pracowało, ale mam poczucie, że nic z tego nie wyniknęło (...), nie zauważałam najmniejszego śladu w przepisach edukacyjnych. Poza tym może, że ktoś napisał, że konsultacje były przeprowadzone. My, oczywiście, cały czas jesteśmy proszeni o wyrażenie opinii na temat jakichś aktów prawnych. Odpisujemy, ale pojawia się poczucie takiego braku skuteczności i beznadziejności. No bo nie wiem, gdzie te postulaty giną po drodze (...). Poza tym może, że ktoś napisał, że konsultacje były przeprowadzone [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Takie mam odczucie, że organizuje się szkolenia dla dyrektorów, ale nie ma to przełożenia na politykę państwa, a powinno mieć. Więc mamy takie stowarzyszenie, które ma osobowość prawną, ale nie ma tego przełożenia na politykę. Dlaczego? To nie jest partner do rozmów, bo to byłby partner niewygodny. To jest partner, który wie lepiej, a po co wiedzieć lepiej, jak oni na górze wszystko wiedzą lepiej? To jest bóleczyca dyrektorów, że my nie mamy wpływu realnego na to, co później musimy realizować. A jeśli nie realizujemy, to później się musimy tłumaczyć, dlaczego [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Dyrektorzy biorący udział w wywiadach fokusowych często wskazują na bierność i brak reakcji ze strony władz czy też innych dyrektorów. Brak sprawnej komunikacji, ignorowanie zgłaszanych potrzeb czy zadawanych pytań, brak wsparcia w środowisku wywołują frustrację i próby samodzielnego radzenia sobie z problemami, co nie zawsze musi być najlepszą strategią.

A jak wysyłam pytania, to one idą w próżnię, więc już nie tracę czasu i wiem, że jeżeli będę robiła to, co czuję, ze swoim zespołem pedagogicznym i z rodzicami, to chyba więcej osiągnę niż szarpaniem się (...). Ale wiecie co? Ja jeszcze mam taką refleksję, że nawet jeżeli czasami pytasz innych dyrektorów i gdy mają możliwość wypowiedzenia się w danym zakresie, to, wiecie, mam takie poczucie, że oni z tego nie korzystają [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

No akurat jak na sieciach podejmuję jakieś tematy albo jak prowadziłam różnego rodzaju działania, to bardzo ciężko mi było wyegzekwować możliwość

spotkania się lub nawet chęci takiego udziału w czymkolwiek [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Na poziomie swojej szkoły to mam dobre słowo: partyzantka. Natomiast uczestniczę w kilku grupach dla dyrektorów na terenie mojego miasta i w jednej z tych grup koordynatorem jest dyrektor, który jest w grupie doradczej przy prezydencie miasta i po prostu często za pośrednictwem jakichś tam komunikatorów zwraca się [z prośbą] o taką szybką konsultację, z której niewiele potem w efekcie wynika, ale jakaś tam droga, kanał informacyjny jest [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Duża część wypowiedzi uczestników wywiadów grupowych dotyczy izolacji i ignorowania środowiska oświatowego w procesie decyzyjnym. Władze, w opinii uczestników wywiadów, lekceważą nawet organizacje powołane do konsultacji i negocjacji, opierając się w procesie decyzyjnym na własnych zasobach ludzkich (urzędnikach ministerstwa lub zaproszonych według odpowiedniego klucza ekspertach).

Uważam, że nauczyciele nie są dopuszczani do współdecydowania i kreowania jakiejś wspólnej polityki oświatowej, natomiast władze mają swoich ekspertów, a konsultacje tak zwane społeczne są pozorowane [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Ale są też związki zawodowe, które są formalnymi partnerami do rozmów w Radzie Dialogu, ale nie widać jakiejś skuteczności działania tych związków i postulatów, które zgłaszają. Są w jakimś stopniu reprezentatywne dla naszego zawodu, ale nie widać przełożenia na ustawodawstwo i zmiany w pożądanym kierunku. I tak samo jeszcze (w mieście) działa komisja doradcza przy panu prezydencie. No mam też możliwość, że jestem w tej komisji doradczej i faktycznie też się wypracowuje jakieś opinie. Zazwyczaj to jest opinia na zadane pytanie, ale też nie ma takiego przełożenia [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Wielu rozmówców podkreśla poczucie rozczarowania sposobem, w jaki angażuje się ich w różnego rodzaju inicjatywy związane z wprowadzaniem zmian w oświacie. Mają poczucie, że są ignorowani albo nawet manipulowani. W konsekwencji część tych osób mówi o obojętności, rozczarowaniu i swego rodzaju cynizmie wobec tego, co dzieje się w systemie edukacyjnym, oraz deklaruje koncentrację na własnym „poletku” – szkole, bez oglądania się na innych.

5.2.2. PARTYCYPACJA. REFLEKSJA DRUGA: INDYWIDUALNE STRATEGIE

Kolejnym trendem zauważalnym wyraźnie w wypowiedziach rozmówców podczas grup fokusowych na temat ich uczestnictwa w procesie tworzenia polityki edukacyjnej jest swoista prywatyzacja praktyk, indywidualizacja i projektowanie strategii skoncentrowanych na najbliższym środowisku – najczęściej własnej szkole. Dyrektorzy starają się pokazać sens działania, odwołując się do współpracy z rodzicami uczniów ich szkół, lokalną społecznością czy lokalnymi władzami.

Mówię nauczycielom – dobierajcie do klasowych rad rodziców takich, którzy są odpowiedzialni. Później z tych klasowych rad dobieramy szkolną radę i przez taki system kilka lat już współpracuję z tą radą szkolną i mam realny wpływ na wybór tej rady poprzez właśnie takie działania. Później na przykład pojedynczy rodzic przychodzi, jakieś ma tam [wątpliwości], pytam, czy uzgodnione to jest ze szkolną radą, mówi, że nie. No to kieruję do szkolnej rady, wierzcie mi, że mi jest łatwiej rozwiązywać te problemy, gdy w szkolnej radzie mam fajnych rodziców i oni mnie wspierają w tej działalności. Te konflikty mi jest łatwiej rozwiązywać [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Tego rodzaju działania można nazwać próbą budowania kapitału społecznego, który może być przydatny dla funkcjonowania szkoły w postaci lokalnego systemu wsparcia.

Mało tego, również jestem członkiem rady sołeckiej, ponieważ uważam, że dyrektor w środowisku odgrywa ważną rolę. Staram się brać udział właśnie w takich radach i to mi ułatwia zadanie, ponieważ rada sołecka skupia ludzi aktywnych tutaj w miejscowości. Łatwiej mi na tych comiesięcznych spotkaniach rozmawiać z nimi i oni mnie wspierają. Czuję takie wsparcie na tym poziomie. Jest mi łatwiej przezwyciężać problemy, chociażby skargi rodziców, na przykład do kuratorium. Tak sobie to poustawiałem. Tak sobie radzę [FGI_Dyrektor zespołu szkolno-przedszkolnego].

Skończyło się na tym, że po rozmowie z przedstawicielem dzielnicy doszliśmy do wniosku, że spróbujemy w przyszłym roku uruchomić taki projekt dla rodziców, który będzie realizowany na terenie szkoły. Dzielnicą powiedziała wstępnie, że jest w stanie trochę to sfinansować, żeby odbywało się coś takiego jak szkoła dla rodziców, gdzie zaplanowalibyśmy na cały rok spotkania warsztatowe dla grupy rodziców, którzy się zapiszą na konkretne tematy. I tam była kwestia

właśnie związana z użytkami, z komórkami, z różnymi tematami. I w zależności od tematu spotkania inny specjalista by prowadził taki warsztat [FGI_Dyrektor zespołu szkolno-przedszkolnego].

Dzięki działalności na poziomie lokalnym i szkolnym dyrektorzy mają szansę na wzmocnienie poczucia własnej wartości i poprawę wizerunku. Czasami trudno taką aktywność opisać w kategoriach partycypacji w tworzeniu polityki edukacyjnej, ale z pewnością buduje ona obecność dyrektora szkoły w najbliższym otoczeniu, umożliwia tworzenie opowieści o szkole i o edukacji, daje szansę na stworzenie platformy komunikacyjnej, nawet jeśli działania związane są wyłącznie z oficjalnymi uroczystościami.

Mam doświadczenie na poziomie (miasta), gdzie byłam proszona do różnych zespołów tworzących edukację [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Ja wyłącznie na poziomie własnej placówki. I to, co wspólnie ustalimy i jakoś przełożymy na działanie, przekopujemy w jakiś sukces. Natomiast szerzej nie [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Od kilkunastu lat organizuję obchody powstania styczniowego. One w jakiś sposób wpisują się w edukację młodzieży. Inne szkoły, poczty sztandarowe. Jest to takie wydarzenie ogólnomiejskie [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Dyrektorzy są świadomi swoich zadań i rozumieją je jako odpowiedzialność za rozwój uczniów. Pytani o zaangażowanie w proces tworzenia polityki edukacyjnej, deklarują podczas rozmów swoje zainteresowanie aktywnością w tym obszarze. W pewnym sensie tworzą w ten sposób ramy dla lokalnej polityki edukacyjnej, nastawionej na przykład na współpracę z zagranicą albo rozwój zawodowy nauczycieli. Budują lokalne sieci współpracy skoncentrowane na kreowaniu kultury edukacji odpowiedniej dla specyfiki miejsca.

Każda szkoła na pewno takie działania podejmuje, takie rozwojowe, dla ucznia, żeby oni mogli brać udział w różnych rodzajach konkursów, wyjazdów, projektów, typu Erasmus+. Dużo tych działań się podejmuje, które skierowane są tak naprawdę dla ucznia tak, żeby on mógł się coraz bardziej rozwijać właśnie ponad tę podstawę programową. Nie wiem – czy tu się wpisuje organizowanie różnych takich konferencji wspólnie z wydziałem edukacji? Tak jak my robimy teraz taki cykl konferencji dla małych dzieci [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

W moim przypadku po ostatnim kongresie w sześciu czy siedmiu dyrektorów wspólnie zorganizowaliśmy szkolenie dla naszych nauczycieli. To była taka bardziej konferencja o ocenianiu, bo doszliśmy do wniosku, że to jest jedna z wielu bolączek szkoły – ocenianie, i też nauczyciele z tym mają często problem. Zaprosiliśmy prelegenta i zorganizowaliśmy wspólnie to spotkanie, w którym uczestniczyła pani wiceprezydent, pani dyrektor wydziału edukacji, więc miało to taką wyższą rangę [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Dyrektorzy zdecydowanie częściej niż w przypadku współpracy z władzami centralnymi deklarują współpracę z władzami lokalnymi, z którymi współdziałają w różnych obszarach, jak wspomniane już doskonalenie nauczycieli czy organizowanie imprez okolicznościowych, ale też podkreślają przydatność, przynajmniej w niektórych obszarach, wsparcia ze strony samorządów.

Mogę liczyć na wsparcie ze strony organu prowadzącego, wprowadzie nie w kwestiach edukacyjnych, ale właśnie takich prawnych, trudności polityki oświatowej i tak dalej, bo to jest narzucane odgórnie i to musimy realizować – nie ma od tego żadnego odwołania, żadnej dyskusji. Co nam pozostaje, to się wspierać wzajemnie jako nauczyciele, dyrekcja z nauczycielami, nauczyciele z dyrekcją. I to wszystko [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Ja wielokrotnie słyszałam nawet w kuluarach, przy różnych konferencjach, spotkaniach, kiedy pani dyrektor XXX pytała dyrektorów o różne problemy, jaka jest ich opinia, co im się udało, co konkretnie. Widać ciekawość naszej opinii nie tylko publicznie, formalnie, ale również właśnie też w praktyce [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Wśród wypowiedzi wskazujących na istnienie jakiegoś obszaru autonomii dyrektorów i ich partycypacji w procesie komunikacyjnym z władzami oświatowymi przeważają jednak opinie o powierzchowności tych kontaktów, utrzymywaniu ich dla stwarzania pozorów, a nie dla autentycznej współpracy. Można znaleźć potwierdzenie tezy o stopniowym wycofywaniu się dyrektorów z działań na zewnątrz szkoły, a koncentrowaniu się na sprawach wewnętrznych i najbliższego otoczenia.

Pojawiły się nawet wątpliwości co do możliwości prowadzenia partycypacyjnego, racjonalnego i w pewnym sensie uniwersalnego procesu tworzenia polityki edukacyjnej. Podkreśla się też sytuację w kraju i trudność w porozumiewaniu się w kontekście radykalnej polaryzacji społecznej. Tego rodzaju konstatacje prowadzą do zwątpienia w możliwość kontynuowania marzenia o równej i dostępnej wszystkim potrzebującym wysokiej jakości edukacji.

Ja jeszcze mam taką refleksję, że nawet jeżeli czasami pytasz dyrektorów i mają oni możliwość wypowiedzenia się w danym zakresie, to, wiecie, mam takie poczucie, że oni z tego nie korzystają. Bardzo ciężko mi było wyegzekwować możliwość spotkania się lub nawet chęci takiego udziału w czymkolwiek, co potencjalnie może by wpłynęło, czasami kropla drąży skałę. No ale to jest takie heroiczne [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Mam wątpliwości, czy możliwe i celowe jest tworzenie wspólnej polityki edukacyjnej dla całego kraju, i nawiązuję tutaj do tego, o czym wcześniej wspomniałem. Do tej głębokiej polaryzacji społecznej w naszym kraju. Być może rozwiązaniem jest wypracowanie systemu autonomicznych placówek oświatowych, które przygotowują własne programy, tworzą własną markę. W ten sposób będą konkurowały ze sobą i wówczas zostanie w pewien sposób podważona zasada powszechności edukacji i równego dostępu. Widać, że nie tylko w naszym kraju, ale również w Europie i w świecie dotychczasowy model powszechnego dostępu do edukacji wydaje się, że się już wyczerpał [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Pojawiają się wątpliwości co do mocy sprawczej władz oświatowych i osób pracujących w szkołach, zwłaszcza gdy odnosi się to, co dzieje się w szkołach, do sytuacji zewnętrznej. Samorządy nie biorą odpowiedzialności za kreowanie lub nawet dostosowanie krajowej polityki edukacyjnej do potrzeb i specyfiki lokalnej, a władze centralne są daleko i przykrawają politykę edukacyjną do potrzeb politycznych, a nie cywilizacyjnych. Nie reaguje się na realnie pojawiające się wyzwania.

Ministerstwo i pani kurator mówi i pyta: co widzicie, co trzeba by zrobić? No wielokulturowość, niby mówimy tylko o tych Ukraińcach, ale przecież to nie tylko to, i mówimy o świecie, w którym ci młodzi ludzie będą żyli. Ale czy przeciętny nauczyciel ma w ogóle wiedzę na temat tych procesów? Czy my mamy asymilować tych ludzi, czy ich jakoś na siłę uczynić Polakami? To o tym nie ma mowy. Nie, to są doświadczenia, które świat przeszedł wielokrotnie. To, że skręcamy w prawo i mamy głosujących na Konfederację w takiej ilości, to nie jest nic niezwykłego [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Na poziomie samorządowym polityka nie jest kreowana. Na poziomie samorządowym to my mamy narady odnośnie do infrastruktury, wyposażenia, finansów, tego typu rzeczy, to nie jest kreowanie polityki oświatowej. Natomiast polityka oświatowa jest kreowana odgórnie w zależności od zmieniającej się ekipy rządowej i na to wpływu już kompletnie nie mamy [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Tego rodzaju gorzkie konstatacje zachęcają, pomimo wszystko, jak przyznaje część dyrektorów, do brania spraw w swoje ręce.

5.2.3. PARTYCYPACJA. REFLEKSJA TRZECIA: CZĘŚCIOWO ZAANGAŻOWANI

Należy podkreślić, że oprócz głosów sygnalizujących poczucie bycia ignorowanym czy manipulowanym oraz przekonania, że najwłaściwsze jest postępowanie, które można opisać sformułowaniem „róbmy swoje”, podczas wywiadów fokusowych pojawiły się też głosy podnoszące, że opinie dyrektorów są (choćby częściowo) wysłuchiwanie i brane pod uwagę.

Ja powiem, że nie mogę narzekać, i teraz, i wcześniej, za wcześniejszych prezydentów z PiS-u i teraz z Koalicją też nie ma problemu, aby ludzie kompetentni na tych stanowiskach urzędowali. Tak mi się wydaje, że są [tacy], którzy potrafią w moim odczuciu nas wysłuchać. Potrafią, jeśli chodzi o dyrektora wydziału czy też o wiceprezydenta, bo oni zdają sobie sprawę z problemów, jakie istnieją [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Jestem w tej komisji doradczej i faktycznie też się wypracowuje rozwiązania. Jakies opinie, zazwyczaj opinie na zadane pytanie, ale też nie ma takiego przełożenia zero-jedynkowego [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

No, w zasadzie w przeszłości miałam wpływ i uczestniczyłam, a w ostatnim czasie, ja jako ja, takich rzeczy nie robiłam. Natomiast instytucjonalnie czasem do naszej pani prezes na pewno takie sygnały były wysyłane i ona uczestniczy w różnego rodzaju konferencjach czy spotkaniach, które mają taką ideę lobbowania na temat strategii zmian polityki oświatowej w Polsce. Więc, można powiedzieć, ona jest tutaj taką osobą, która stara się przemycać te nasze doświadczenia, nasze wypracowane praktyki gdzieś dalej [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Ta grupa, wskazująca na możliwości partycypacji w tworzeniu polityki oświatowej, należała do mniejszości wśród rozmówców, ale i tak najczęściej dochodziła do wniosku, że w konsekwencji ich wpływ był niewielki, więc skuteczniejsze są działania skupione na własnym zespole, szkole, uczniach.

Przygotowałam rekomendacje do wykorzystywania informacji w kierowaniu szkołą. Pisałam też niejedne rekomendacje dla przywództwa edukacyjnego

albo chociażby wpływu reklam na kształcenie, ale wiem, że jeżeli będę robiła to, co czuję, ze swoim zespołem pedagogicznym i z rodzicami, to chyba więcej osiągnę niż szarpaniem się z edukacją, ale z edukacją tą wyżej [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Podsumowując wątek uczestnictwa dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych w tworzeniu polityki edukacyjnej, można wyrazić niepokój o stan polskiego systemu oświatowego, o jego zdolność do generowania wizji rozwoju i wprowadzania tej wizji w życie. Nasi respondenci widzą, że nie ma w tym systemie warunków do aktywnej partycypacji i często stosują strategie przetrwania różnego rodzaju, deklarując koncentrację na sprawach lokalnych i organizacyjnych. Nieliczna grupa posiadająca doświadczenie partycypacji też ma wątpliwości co do szansy na prawdziwy wpływ.

5.3. GOTOWOŚĆ SYSTEMU

Jednym z naszych głównych pytań badawczych było pytanie o to, czy polski system edukacyjny jest przygotowany na wyzwania współczesności. Dzięki analizie wypowiedzi dyrektorów w ich narracjach dało się zauważyć pięć głównych wątków dotyczących refleksji na ten temat: ogólne opinie o poziomie przygotowania polskiego systemu edukacyjnego na wyzwania współczesności, ocenę podejmowanych działań, kwestię uwzględniania danych w podejmowaniu decyzji, uczestnictwo dyrektorów w tworzeniu polityki edukacyjnej w kontekście gotowości systemu edukacyjnego na wyzwania współczesności oraz aspekty, które utrudniają lub uniemożliwiają reagowanie na wyzwania współczesności.

5.3.1. OGÓLNA OCENA GOTOWOŚCI

W narracjach uczestników wywiadów dominuje przekonanie, że:

szkoła musi dogonić świat, jesteśmy opóźnieni [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Dyrektorzy przekonują, że mają poczucie nieadekwatności i funkcjonowania

w systemie, który był wymyślony w XIX wieku [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Wdrażane są rozwiązania z innych krajów, podczas gdy w tym samym czasie kraje te z nich rezygnują:

wchodzimy właśnie w totalną cyfryzację, a na przykład Skandynawia z tego już wychodzi, bo widzi, w jaki sposób rozwój emocjonalny, intelektualny dzieci idzie – w którym kierunku [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

Rozmówcy twierdzą, że system edukacyjny nie jest przygotowany na wyzwania współczesności, nie odpowiada na potrzeby uczniów, ale na poziomie organizacji dyrektor musi sobie radzić:

z poziomu swojej szkoły super, gdybym popatrzyła z poziomu poradni, to też damy radę, tak bym powiedziała, i udaje nam się to wszystko realizować, co trzeba, ale globalnie uważam, że raczej system nie jest przygotowany [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Jednocześnie pojawiają się głosy bardziej optymistyczne: niektórzy dyrektorzy uważają, że w porównaniu do systemów europejskich

(...), [tego] jakie są rozwiązania edukacyjne i oświatowe w innych krajach, to można powiedzieć, że nareszcie odrobinę się zbliżyliśmy [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Wypowiedzi te pojawiają się w kontekście edukacji włączającej, w której dzieci z orzeczeniami otrzymują konkretne wsparcie finansowe, pozwalające zatrudnić w szkole specjalistyczną pomoc, co

przekłada się faktycznie na dobrostan szkół [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Dyrektorzy sygnalizują równocześnie, że

w edukacji włączającej wzięto pod uwagę interes dzieci z poziomu rodzica, który posiada dziecko z niepełnosprawnością, natomiast nie wzięto pod uwagę gotowości i wydolności systemu [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Podsumowując wątek oceny gotowości polskiego systemu edukacyjnego na wyzwania współczesności, rozmówcy podkreślają, że gotowość tę możemy wzmacniać przez inwestowanie w nauczycieli i dyrektorów oraz odbudowę

prestiżu tego zawodu. Nauczyciel to ważna osoba dla ucznia, która ma wpływ na jego dalsze wybory życiowe:

polskiej edukacji są potrzebni dobrzy nauczyciele, którzy będą wiedzieli, jak mają wychowywać uczniów do tej nowej przyszłości, i będą otwarci na to, żeby te wyzwania analizować, myśleć o tym, w jaki sposób mogą wiedzę, którą mają, przekazać uczniom, a także ich przygotować do wykorzystania tej wiedzy w przyszłości [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

5.3.2. DZIAŁANIA

W wątku działań podejmowanych przez dyrektorów na rzecz przygotowania szkoły na wyzwania współczesności dominuje edukacja włączająca, indywidualizacja pracy z uczniem, problem uchodźców w systemie edukacji oraz kształcenie nauczycieli w obszarze wychowawczym. Rozmówcy opowiadają o tych działaniach w kontekście trudności, których doświadczają. Najwięcej obaw budzi edukacja włączająca:

jest duży niepokój o edukację włączającą, o zadania szkoły, zadania poradni w tym zakresie. Przecież to ma się potwornie zmienić. Kto to będzie robił? [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Dyrektorzy są świadomi, że jest to pozytywna zmiana w systemie edukacyjnym:

największą pozytywną zmianą, którą się udało wprowadzić i z której korzystamy, i z której przede wszystkim korzystają dzieciaki, no to jest subwencja oświatowa idąca za dziećmi z orzeczeniem [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej],

ale jednocześnie stwierdzają, że wiedza na ten temat jest

naprawdę bardzo słaba [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej]

i czasem nie ma fizycznych możliwości wdrożenia edukacji włączającej:

nie mam możliwości dostosować budynku, bo nie mam takiego nakładu finansowego i nie mam tak wyspecjalizowanej kadry [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Uczestnicy wywiadów nie są gotowi na tę zmianę, a przeszkodą w jej realizacji może być niewydolność systemu edukacyjnego i brak odpowiedniego przygotowania w szkołach.

Jest to ogromne wyzwanie. Nauczyciele są niegotowi, my jesteśmy w ogóle niegotowi [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Kolejnym obszarem działań jest indywidualizacja pracy z uczniem. Dyrektorzy uważają, że nie jest to możliwe w klasie 25-osobowej podczas 45-minutowej lekcji i że wobec tego należy zmniejszyć liczbę uczniów w klasie. Doświadczają coraz więcej trudności w tym zakresie i nie zgadzają się na

udawanie, że coś się dzieje w tym temacie właśnie indywidualizacji pracy, pomocy psychologiczno-pedagogicznej [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

System jest także nieprzygotowany na uchodźców w systemie, poza asystentem międzykulturowym w klasie przygotowawczej, ale

(...) jest tendencja do rezygnacji z tego typu rozwiązań [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

O uchodźstwie w szkołach mówi się głównie w kontekście Ukraińców, a

przecież to nie jest tylko to, mówimy o świecie, w którym ci młodzi ludzie będą żyli [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Problemy, na które wskazują dyrektorzy, to także jakość przygotowania wychowawczego i pedagogicznego nauczycieli do pracy:

[kładziemy] nacisk na kształcenie i na dydaktykę, czyli trenujemy, wychowujemy, wkładamy na rynek pracy nauczycieli sprawnych dydaktycznie, natomiast zupełnie niekompetentnych, jeżeli chodzi o pracę wychowawczą i jeżeli chodzi o takie czucie psychologiczno-pedagogiczne [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Jest to szczególnie istotne w sytuacjach, w których uczniowie przejawiają zachowania trudne. Nauczyciele nie potrafią sobie z nimi poradzić, ponieważ wymagają one specjalistycznej interwencji:

to są zachowania opozycyjno-buntownicze przede wszystkim. U małych dzieci. Nie radziliśmy sobie z tym po prostu. Na szczęście jedna mama miała kontakt z terapeutą, który po prostu przyjechał z Gdańska za potężne pieniądze [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Dyrektorzy zwracają uwagę na to, że proponowane działania nie są perspektywne i odpowiednie, panuje przekonanie, że wszystko można uzupełnić, wprowadzając nowy przedmiot lub dodatkowe godziny zajęć:

pozmieniamy nazwy przedmiotów, albo jak chcemy, żeby dzieci uczyły [się] kreatywnie, dołożymy im zajęcia kreatywności, a jak chcemy, żeby były przedsiębiorcze, to jeszcze godzinę przedsiębiorczości. To jest bez sensu. Należy uczyć wszystkiego w każdym momencie. Tak [więc] nie dodatkowa lekcja kreatywności czy krytycznego myślenia, ale uczenie na każdej lekcji w taki sposób, żeby tę kreatywność, krytyczne myślenie czy przedsiębiorczość po prostu wzmacniać [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Takie działania powodują fragmentaryzację wiedzy i świata, co na pewno nie zbliża nas do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności. Jednocześnie wielokrotnie proponowane działania są wręcz niewykonalne, jak np. organizacja lekcji religii na ostatniej lub pierwszej godzinie lekcyjnej. Oczekiwanie działań, które są trudne do wykonania – tak jak realizacja edukacji włączającej, indywidualizacja pracy z dzieckiem w przepełnionej klasie, wspieranie uchodźców bez wystarczającej liczby asystentów kulturowych – bądź wręcz niewykonalnych powoduje, że tworzone są pozory działań:

udajemy, że jest dobrze [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

5.3.3. DANE W PODEJMOWANIU DECYZJI

Trzeci obszar gotowości systemu edukacyjnego w radzeniu sobie z wyzwaniami współczesności to uwzględnianie danych w podejmowaniu decyzji. W opinii dyrektorów badania powinny być podstawą dla tworzenia polityki edukacyjnej, jej „podbudowę” [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej], tymczasem w praktyce z badań korzysta się wtedy, kiedy jest to dla ustawodawcy wygodne:

nie ma takiego klimatu opierania się... opierania swoich planów (...) na poziomie tego, co wiemy, co możemy naprawdę określić liczbami [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego].

Według rozmówców nie korzysta się z wyników badań naukowych, sprawdzonych koncepcji i rozwiązań z innych systemów edukacyjnych

nie bierze się dobrych rzeczy z tego, co jest, i nie wprowadza się modyfikacji, które by wynikały z kontekstu, z potrzeb środowiska [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Wykorzystujemy nieskuteczne schematy działań i wracamy do rozwiązań, które się wcześniej nie sprawdziły.

5.3.4. UCZESTNICTWO W TWORZENIU POLITYKI JAKO CZYNNIK GOTOWOŚCI

Jeszcze innym elementem umożliwiającym przyglądanie się gotowości systemu oświatowego i polityki edukacyjnej do mierzenia się z wyzwaniami współczesnego świata jest sposób tworzenia tejże polityki i uczestnictwo dyrektorów. Najogólniej mówiąc: dyrektorzy mają poczucie, że

nikt ich nie słucha [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego],

nie uwzględnia się ich postulatów oraz że są pomijani w komunikacji między kuratorium a stroną, która składa na nich skargi:

nikt się ze mną nie kontaktuje, żeby poznać moje stanowisko czy ze mną przedyskutować tę sprawę, natomiast od razu wykonuje telefon do kuratorium [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Rozwiązania nie są dyskutowane szeroko, ale wybiórczo, jak na przykład decyzja o zniesieniu zadań domowych, która była konsultowana jedynie z uczniami. Zdaniem dyrektorów należy także

skonsultować się z nauczycielami przy podejmowaniu jakichś decyzji, i z rodzicami może, z różnymi grupami ludzi [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Rozmowy takie, jeśli są organizowane, mają charakter pozorny, rozmówcy mają poczucie, że

nic z tego nie wyniknęło (...) najmniejszego śladu w przepisach edukacyjnych. Poza tym może, że ktoś napisał, że konsultacje były przeprowadzone [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Na poziomie systemu, ministerialnym,

władze mają swoich ekspertów, a konsultacje tak zwane społeczne są pozorowane [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego],

dyrektorzy nie mają wpływu na politykę na szczeblu rządowym:

[jest] kreowana odgórnie w zależności od zmieniającej się ekipy rządowej i na to wpływu już kompletnie nie mamy [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Dyrektorzy podają przykłady uczestnictwa w tworzeniu polityki na poziomie kuratorskim lub samorządowym. Opowiadając o polityce edukacyjnej, pozytywnie wypowiadają się o samorządach:

ludzie są kompetentni [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego],
współpraca jest dobra [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Jednocześnie stwierdzają jednak, że:

Na szczeblu samorządowym polityka nie jest kreowana [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Samorządy odpowiadają za infrastrukturę i finanse:

są skupione na tym, żeby budynki były odpowiednie [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

W obszarach nauczania i uczenia się:

mówią, że to nie są ich kompetencje [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

To przekonanie jest widoczne w całej grupie badanych. Równolegle do tej narracji pojawiają się postulaty autonomii w zakresie tworzenia programów na poziomie lokalnym:

dać autonomię działaniom szkół. I wtedy byśmy *dobierali* programy, treści, no mielibyśmy wpływ na kształtowanie tej polityki na szczeblu lokalnym [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

5.3.5. CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE RESPONSYWNOŚĆ WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Dyrektorzy wskazują aspekty, które powodują, że ich zadanie jest utrudnione, i uniemożliwiają im reagowanie na wyzwania współczesności. Aspekty te można przedstawić za pomocą czterech szerszych kategorii, są to: ograniczenia infrastrukturalne i finansowe, ciągłe zmiany, brak planowania strategicznego oraz trudności we współpracy międzyinstytucjonalnej.

Dyrektorzy, odpowiadając na pytanie o gotowość systemu edukacyjnego do mierzenia się ze współczesnymi wyzwaniami, mówią głównie o jego nieprzygotowaniu. Zwracają uwagę na ograniczone zasoby, dysponowanie przestarzałym sprzętem:

sprzęt, na którym my pracujemy w szkołach, jest o wiele, wiele gorszy niż ten, którym dzieci dysponują w domach [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego]

oraz zbyt ograniczone finanse, by być przygotowanym na wyzwania związane z cyfryzacją. Od respondentów oczekuje się ograniczania wydatków:

co kilka miesięcy dostajemy pismo informujące, że mamy wydatki ograniczyć do minimum i nie możemy na nic wydawać poza najbardziej niezbędnymi rzeczami [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego],

a przecież edukacja i jej responsywność wymagają nakładów, czego dyrektorzy są świadomi:

od tego, jaka będzie ta nasza edukacja, będzie zależało to, w jakiej rzeczywistości będzie później żył cały świat. I my jako, tutaj, Polacy, i ludzie w innych krajach, więc, przepraszam za kolokwializm, trzeba po prostu wyłożyć pieniądze [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Trudnością wynikającą z ograniczonych zasobów finansowych są także ograniczone kwalifikacje kadry:

jeżeli coś się tutaj nie zmieni, to można wydawać kolejne rozporządzenia na temat kwalifikacji nauczycieli, ale one będą puste, ponieważ my będziemy zmuszeni jako dyrektorzy cały czas występować do kuratorów o zatrudnianie, za zgodą kuratora, osoby bez pełnych kwalifikacji, ponieważ osoby z pełnymi

kwalifikacjami za te pieniądze nie będą chciały pracować w szkole [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Ciągłe zmiany, które powodują chaos i zmuszają dyrektorów do funkcjonowania w stanie nieustannej czujności, to aspekty, które najsilniej wybrzmiewają w narracjach wszystkich uczestników wywiadów. Dyrektorzy alarmują, że niekończące się zmiany utrudniają działanie szkół, są „chaotyczne” [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej], nie są wspierające:

przychodzi jedna władza, zmienia, drugiego dnia przychodzi druga i przywraca z powrotem do stanu poprzedniego. Jest to bardzo nerwowe i bardzo też kosztowne [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej]

oraz przeprowadza się je zbyt szybko:

my nie zdążymy się przyzwyczaić do jednej zmiany, już następuje druga albo są one zawieszone [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Ponadto w opinii dyrektorów wprowadzane zmiany są kosmetyczne i pozorowane, nie odpowiadają na potrzeby systemowo, tylko koncentrują się na łagodzeniu objawów:

my pracujemy na objawach, czyli jeżeli dziecko zaczyna mieć agresję, to ono ma agresję. Coś musimy z tym zrobić, ale nie myślimy wcześniej, w jaki sposób pracować nad rodziną, czyli nie ma takiego systemowego wsparcia [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

W systemie edukacyjnym jest wiele paradoksalnych sytuacji, jak np. to, że nauczyciel

kończy kierunek pedagogiczny i okazuje się, że nie ma przygotowania pedagogicznego [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Zmiany systemowe utrudniają dyrektorom funkcjonowanie, np. w momencie, kiedy właśnie przystępują u nas [do egzaminów] maturzyści, to mamy trzy różne, że tak powiem, procedury i dziesięć tysięcy różnych arkuszy. I trzeba sobie z tym, w tym gąszczu, poradzić [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Tempo wprowadzanych zmian powoduje nieufność wobec polityki edukacyjnej, opór wobec zmian oraz brak zaufania, że zmiany będą dobre:

żeby one były jak najmniejszą stratą (...), by nie przekładały się na poczucie zagrożenia dla rodziców i dla ucznia [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego],

[ponieważ zainteresowani] nie wiedzą na pewno, czy to tak będzie [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Ciągłe zmiany przepisów powodują, że:

dyrektor musi stale czuwać [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Reformy wprowadza się bez analizy, a dyrektorzy nie mają wystarczającej ilości czasu do przygotowania się na zmiany:

nawet nie wiemy do końca, czy osoby, które mają uprawnienia na przykład do prowadzenia przedmiotu zawodowego, mają uprawnienia do prowadzenia przedmiotu biznes i zarządzanie [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Nowe zasady wprowadzane są często w trakcie roku szkolnego, przez co w ubiegłym roku uczestnicy wywiadu, a także maturzyści:

nie mieli pewności, jak matura będzie wyglądała [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

[rozmówczyni nie wie], czego państwo od nich oczekuje [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Prowadzi to z jednej strony do istotnego ograniczania przywództwa edukacyjnego dyrektorów, a z drugiej – rodzi poczucie marnotrawstwa wysiłku i pracy, które wkładają oni w dostosowanie się do ciągłych zmian:

najpierw się skupiliśmy na tym, żeby szkolić nauczycieli do pracy w gimnazjach z tą starszą młodzieżą, żeby im pokazać, jak to może być, a jednocześnie żeby ci, którzy zostali w podstawówkach, mogli się skupić na pewnym wieku

rozwojowym tych dzieci i pracować w sposób bardziej efektywny. No i (...) ta praca moja osobista, ale wielu też nauczycieli, tysiąca nauczycieli i pedagogów, i psychologów w Polsce troszkę poszła wniwecz [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Dyrektorzy zgodnie deklarują, że potrzebują systemu edukacyjnego, który jest stabilny i pewny.

Trzeci aspekt problemu ciągłych zmian w systemie edukacyjnym jest związany z ich nakazową formą. Dyrektorzy zauważają, że polityka oświatowa różni się od innych polityk publicznych:

a coś, co się wprowadza, jest procesem, a nie nakazem [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej],

potrzeba zatem zmieniać postawy i świadomość. Dyrektywna polityka nie jest wspierająca i efektywna:

zmiany, które są wprowadzane rozporządzeniami, są mocno nieskuteczne, bo nie można czegoś prowadzić nakazowo. Trzeba system przygotować do wprowadzenia różnych zmian [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Uczestnicy wywiadów zwracają także uwagę na to, że ministerstwo wprowadza rozwiązania, ale nie daje szkołom narzędzi do ich realizacji, a tym samym ten wysiłek deleguje na szkoły i dyrektorów:

wprowadzenie zmiany, powiedzenie, że ma być tak i tak, a potem jeszcze powiedzenie nauczycielom: a teraz wypracujecie sobie narzędzia – to jest jakby dawanie tym ludziom podwójnej, a może potrójnej roboty. Nie dość, że oni muszą przepracować coś w głowie, zmienić sposób, na przykład zmienić sposób nauczania, to jeszcze, mimo że tego nie umieją, muszą sobie stworzyć różnego rodzaju narzędzia [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Obok niekończących się zmian w systemie edukacyjnym brak myślenia o edukacji w dłuższym horyzoncie czasowym to wątek, który pojawia się we wszystkich wywiadach grupowych. W opinii rozmówców nie mamy polityki edukacyjnej:

to jest system działań doraźnych, gdzie reaguje się doraźnie na zjawiska, które się pojawiają w systemie i tyle. Dlatego tu nie ma żadnej polityki. Jaka to jest polityka? [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Ministerstwo działa reaktywnie, jeśli pojawi się problem. Dyrektorzy nie wiedzą nic o planach ministerstwa,

nie wiedzą, dokąd zmierzają [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej],

[tylko otrzymują] listy na początek roku, na dzień edukacji i na wakacje [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Na dany rok pojawiają się wytyczne MEN, ale trudno nazwać polityką coś, co w każdym roku się zmienia. Działania Ministerstwa Edukacji Narodowej cechuje krótkowzroczność, „mało kiedy mówi się o jakichś standardach pracy, perspektywie czy jakimś takim myśleniu w kategoriach najbliższych chociażby 10 lat, w oparciu o jakieś dane” [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkolno-przedszkolnego], „brak spójnej wizji i pokazania tego celu” [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej]. Nie przewiduje się i nie wybiega w przyszłość:

pojawiają się uchodźcy, no to w wytycznych ministerstwa są uchodźcy. Jest problem z cyberprzemocą, to jest cyberprzemoc, ale jaka jest polityka w tym zakresie długofalowa? My tego nie wiemy, i to jeszcze my mamy [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Krótkowzroczność w polityce edukacyjnej to

brak takiego właśnie globalnego podejścia do procesu nauczania, a nie takiego punktowego. Zrobimy rozporządzeniem zadania domowe. Po prostu zlikwidujemy albo właśnie dołożymy dodatkowe godziny [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

[Podejmowane są] taktyczne działania (...), dosyć przypadkowe [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Ten brak spójności i wizji jest widoczny także między etapami edukacyjnymi:

chciałabym wiedzieć, że jeżeli uczę dzieci na poziomie przedszkolnym tego czy innego, one to będą kontynuować, a nie ktoś ich przeorientuje od razu na początku szkoły podstawowej [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Dyrektorzy oczekują jasnej, spójnej i stałej polityki edukacyjnej rozwiązań na poziomie systemu i planowania strategicznego, tak aby wiedzieli, dokąd zmierzają i

jaka ma być ta szkoła za 4 lata (...), a jaka ma być za 10 [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej],

niezależnie od podziałów politycznych [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Dodatkowo responsywności wobec wyzwań współczesności nie pomagają trudności we współpracy z innymi instytucjami oraz rodzicami. Dyrektorzy zgłaszają szereg problemów, związanych między innymi z brakiem wsparcia oraz autonomii, które pozwoliłyby im z większą odwagą kształtować procesy edukacyjne w swoich placówkach. Uczestnicy wywiadów w sytuacjach trudnych nie otrzymują odpowiedniej pomocy:

Jak się pojawia problem, to szkoły zostają same, tak jak było z pandemią, tak jak było z wojną w Ukrainie czy uchodźcami z Ukrainy. Zostaliśmy z tym sami. Sami musieliśmy sobie poradzić, sami musieliśmy sobie wypracować narzędzia [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Brakuje wsparcia, współpracy, komunikacji i autonomii:

Kuratorium, (...) poradnia psychologiczna, do tego dochodzą też terapeuci, sąd, policja, (...) nawet ze strony policji ani sądu nie ma wsparcia szkoły [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Szkoła potrzebuje natychmiastowego wsparcia, w chwili obecnej zostaje z problemami sama. Rozmówcy są przekonani, że „będzie coraz gorzej” [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej], co spowoduje odejścia ze szkół najlepszych nauczycieli i niewydolność systemu edukacyjnego. Trudności te dodatkowo wzmacniają postawy rodziców, które dyrektorzy opisują jako egoistyczne i będące

nadmierną ingerencją – rodzic wyposażony w tyle kompetencji, że wie najlepiej, jak nauczyciele uczą, jak dyrektor zarządza, i punkt widzenia swojego dziecka i swoich interesów chce narzucać całej społeczności [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Konflikty są rozstrzygane na korzyść rodzica, bez analizy sytuacji problemowej:

wszelkie sytuacje konfliktowe, które były rozstrzygane, były rozstrzygane zawsze na korzyść rodzica, ale nic złego nie jest w tym, że na korzyść rodzica,

tylko niepoprzedzone to było analizą [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Uczestnicy wywiadów twierdzą, że

rodzice (...) i instytucje również mają prawa do podważania wszystkiego w szkole [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Szkoła jest zależna:

jest po prostu na pasieczku różnych instytucji, no i oczywiście rodziców, którzy mają prawa [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Kuratorium nie wspiera dyrektorów w sytuacjach konfliktowych, w razie wystąpienia konfliktu „tylko rozpatruje skargi” [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Dyrektorzy uważają, że to powinno się zmienić, a kuratorium

powinno być też takim miejscem wspomagania szkoły (...), a nie tylko od kontroli [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

[Oczekują] większej elastyczności w zrozumieniu tego, co się w ogóle dzieje w szkole,

większej autonomii, opracowania strategii oraz wsparcia medialnego etosu pracy nauczyciela i szacunku dla szkół [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

5.4. ZMIANY NIEZBĘDNE DLA PODNIESIENIA SPRAWNOŚCI SYSTEMU

Pytani o niezbędne zmiany, które pomogą usprawnić tworzenie i implementację polityki edukacyjnej, uczestnicy wywiadów wskazywali obszary, które w ich opinii wymagają interwencji. Można je pogrupować w kilka kategorii. Po pierwsze, mówiono o konieczności rewizji sposobu prowadzenia polityki edukacyjnej, zwłaszcza w kontekście ustalenia priorytetów i kalendarza wprowadzania zmian.

5.4.1. PRIORYTETY I UWOLNIENIE POLITYKI OD KALENDARZA

Uczestnicy wielokrotnie postulowali uwspólnienie polityki edukacyjnej, wybór pewnej linii i konsekwentne jej realizowanie, niezależnie od politycznych i ideologicznych założeń aktualnego ministra czy rządu. Zwracali uwagę na to, że w czasach chaosu i kryzysu wartości istotne jest, aby pomóc szkołom i młodzieży właśnie dzięki konsekwentnemu projektowaniu systemu i kierowaniu sektorem edukacji. Świadomość celów i założeń powinna służyć jako kompas w projektowaniu edukacji w dłuższej perspektywie.

(...) tak często mówimy o tym, że powinniśmy mieć jasną, określoną politykę oświatową, niezależnie od podziałów politycznych, lewica, prawica, centrum, że powinna być spójna, czytelna. I wtedy będziemy mogli realizować wszystkie zadania, o których mówiliśmy, z pożytkiem dla młodzieży. Jeśli jej nie będzie i każdy będzie ciągnął to sukno w swoją stronę, to nic dobrego z tego nie wyjdzie, tylko chaos i zamieszanie, coraz większe. To jest dla mnie fundamentalne [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Wszystkie wartości, które były ważne do tej pory, teraz przestają w ogóle funkcjonować. Czyli mamy okres takiej mgławicy, chaosu i też tej młodzieży nie ma się co dziwić, że oni muszą się jakoś w tym odnaleźć i starają się odnaleźć po swojemu. Jak im się nie da odpowiedniego przykładu, to oni zderzają się później z rzeczywistością na uniwersytecie, a potem gdzieś w pracy i mamy człowieka takiego, który jest nieprzystosowany do życia w społeczeństwie, prawda? [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Minister musi wiedzieć, czego chce, jak ma oświatę prowadzić, jak dogadać się z opozycją, wyznaczyć pewne kierunki spójne, żeby to realizować. Żeby nie było tak, że zmienia się władza i automatycznie zmieniają się zagadnienia, kierunki kompletnie, diametralnie [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Wielokrotnie rozmówcy podkreślali, jak utrudniają działanie szkół ciągłe zmiany, przebudowywanie systemu i rekomendowanie nowych praktyk edukacyjnych przez każdy kolejny układ polityczny. Zdradzali jednocześnie prywatne strategie wobec zmian w edukacji, polegające często na niwelowaniu negatywnych rezultatów tychże zmian przez ich ignorowanie tak długo, jak to możliwe. Trudno sobie wyobrazić sprawnie działający system, gdy ci, którzy mają go reformować, postrzegają wszelkie zmiany jako zagrożenie, a nie szansę na rozwój.

Przede wszystkim ciągle „pierestrojki”: podstawówki sześć- albo ośmioklasowe, gimnazja, licea, licea profilowane, [szkoły] branżowe, zasadnicze, zawodowe, takie i owakie... Ingerowanie w system szkolnictwa może nie jest samo w sobie złe, natomiast to, czego doświadczamy, że przychodzi jedna władza i zmienia, a drugiego dnia przychodzi druga i przywraca z powrotem do stanu poprzedniego... jest to bardzo nerwowe i kosztowne, bo wydano ogromne pieniądze na przystosowanie szkół pod gimnazja, po czym właściwie cały ten system musiał zostać zdemonstrowany, żeby z powrotem były szkoły ośmioklasowe. W zasadzie działaliśmy tak, że jeszcze dobrze sobie nie zbadaliśmy, jak gimnazja funkcjonują, a już je zdemonstrowaliśmy. Przy czym, znamy wszyscy te badania, to nie był system zły i być może wystarczyło poprawić sprawy wychowawcze i dać mu szansę. Tak, ze względów politycznych on został zmieniony. Moja praca, ale wielu też nauczycieli, tysiąca nauczycieli i pedagogów, i psychologów w Polsce, troszkę poszła wniwecz [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

W tej chwili mamy kolejną zmianę ministra. My troszeczkę już działamy tak, że na pewno pani minister podjęła swoje prace, ale przyjdzie następny minister i następny, a my dalej będziemy musieli być, więc raczej stoimy na takim stanowisku, że róbmy swoje. Róbmy tak, żeby te zmiany, które przychodzą do nas z góry, były z jak najmniejszą stratą dla młodzieży i dla dzieciaków i żeby one nie przekładały się na poczucie zagrożenia dla rodziców i dla uczniów. [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Chociaż najczęściej wyrażano obawy i krytyczne nastawienie do sposobu prowadzenia polityki edukacyjnej w Polsce, zauważano też pozytywne zmiany, które nastąpiły po zmianie rządów w 2023 roku.

5.4.2. STRATEGIA

Zarówno podczas rozmowy o deficytach i słabościach, jak i podczas rozmowy o przyszłości i koniecznych zmianach wskazywano brak perspektywy długoterminowej i myślenia strategicznego. Konsekwentnie postulowano, by zmiany obejmowały cały system (również sposób komunikacji), a nie były wprowadzane punktowo, na konkretnych stanowiskach, w poszczególnych obszarach systemu.

Jeżeli chodzi o politykę, oczekiwałabym większej elastyczności w zrozumieniu tego, co się w ogóle dzieje. Opracowania strategii, która zaistnieje, oraz

wsparcia medialnego szkół i nauczycieli. To znaczy, że skoro rządzą nami media, to niech ministerstwo inwestuje w reklamy wspierające etos pracy nauczyciela i szacunek dla szkół [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

W tym momencie są tak trudne dzieci, że to się po prostu nie mieści w głowie, z jakimi zaburzeniami przychodzą. To, co się wydarza w szkołach ogólnodostępnych w tym momencie, jest niesłychane. Ja nie miałam 10 lat temu ani jednego orzeczenia, gdzie był asperger i zaburzenia zachowania. W tym roku 6-7, plus jeszcze w klasach mam Ukraińców z zaburzeniami, niedostosowaniem społecznym i na przykład ze spektrum autyzmu. Tylko że my pracujemy na objawach, coś musimy z tym zrobić, ale nie myślimy wcześniej, w jaki sposób pracować z rodziną, nie ma takiego systemowego podejścia do współpracy czy polityki. Każdy działa na własną rękę. (...) Jak my to wszystko udźwigniemy i podniesiemy, jeżeli nie będzie wiedzy i szkolenia? [FGI_Dyrektorka zespołu szkół i placówek specjalnych].

5.4.3. SPOSÓB OBSADZANIA STANOWISK

Jeżeli podczas rozmów pojawiał się jakiś optymizm, to niestety wynikał on raczej z oceny konkretnych osób i działań, a nie rozwiązań systemowych, więc postulaty dotyczące zmian też dotyczyły sposobu obsadzania ważnych stanowisk czy konkretnych cech osób pełniących te funkcje.

Nadzieję daje mi zmiana na stanowiskach kuratorów oświaty. Może wreszcie nie będę się czuła... jak podczas tworzenia tajnych kompletów, gdy chce się coś zrobić (...). Tu widzę nadzieję, że będzie może jakaś szansa na współpracę, chociażby ze względu na to, jacy ludzie zostali tymi kuratorami... którzy według mnie znają się na edukacji, i tu widzę światełko w tunelu [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Chciałam powiedzieć, że jeśli kurator jest transmitters polityki oświatowej w terenie, a nie ma polityki oświatowej, to on nie bardzo ma co transmitować. Choć oczywiście ja też dostrzegam zmianę, ale mam poczucie, że jest to zmiana na poziomie relacji, na poziomie kontaktów, na poziomie komunikacji, i to jest bardzo dużo, ale nadal nie jest to odpowiedź na pytanie, jak jesteśmy przygotowani do wyzwań [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Wydaje mi się, że tam na górze powinni być przede wszystkim praktycy. Jeżeli ja słyszę zapewnienia, że religia będzie na ostatnich godzinach albo na

pierwszych, to znaczy, że ktoś nigdy w życiu nie widział, jak się układa plan lekcji. (...) Trudno oczekiwać, że ktoś będzie przyjeżdżał rano na siódmą, a potem drugi raz na czternastą. I piętnastą. No, jest to moim zdaniem niehumanitarne wobec nauczyciela, więc ktoś nie ma pojęcia, jak to funkcjonuje, praktyk by to wiedział [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Zmiana kuratorów oświaty w większości województw, bardzo pozytywna, natomiast ja zauważam, że całe towarzystwo pracujące w tejże wspólnie instytucji pozostało niezmiennie, pracując według tych samych przepisów prawnych, więc wiele się nie będzie zmieniać [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

5.4.4. AUTONOMIA

Innym ważnym obszarem wymagającym zmian według uczestników wywiadów jest sprawa autonomii szkół, dyrektorów i nauczycieli. W większości rozmówcy uważali, że szkoły i pracujący w nich ludzie autonomii nie mają, w związku z czym wielokrotnie i bezpośrednio postulowali jej zwiększenie.

Szkoła nie ma żadnej autonomii. Szkoła jest po prostu na pasieczku różnych instytucji, no i oczywiście rodziców, którzy mają prawa [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Trzeba dać autonomię szkołom. I wtedy byśmy dobierali programy, treści, mielibyśmy wpływ na kształtowanie tej polityki na szczeblu lokalnym, a to by się przełożyło potem na ten wyższy szczebel. Póki tej autonomii nie będziemy mieli, to się nic nie zmieni [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Myślę, że będzie trudno, ale gdyby OSKKO jasno postawiło sprawę, że chcemy mieć taki głos, bo to jest głos tysięcy dyrektorów w Polsce, myślę, że coś by się zmieniło. Dlaczego nie? [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

To taka prosta rzecz, że się nie da wprowadzić zmiany ogólnymi rozporządzeniami, bo to odbiera już całkiem samostanowienie i dyrektorom, i komukolwiek [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Co istotne, postulat zwiększania autonomii uzasadniany był, poza argumentami związanymi z profesjonalizmem i sprawnością procesu decyzyjnego, również argumentem dotyczącym zakresu władzy i konieczności zwiększenia siły negocjacyjnej w relacji z rodzicami.

Żebyśmy mogli dać odpór pewnej grupie rodziców, która się zagalopowała w myśleniu o tym, do czego jest szkoła i po co są nauczyciele, i jak powinien wyglądać proces wychowawczy. Którzy mają tak absolutnie wolnościowe podejście i zupełnie inne oczekiwania w stosunku do swoich dzieci (i świetnie, że to mają, niech wybierają dla nich takie szkoły, które to realizują i mają taką ofertę) [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Moje doświadczenie podpowiada mi (...), że rola rodziców jest za bardzo dominująca, że troszkę oddaliśmy władzę w szkole rodzicom. Dużym problemem jest funkcjonowanie rodziców w obszarze mediów społecznościowych i to mocno też wpływa na to, co się dzieje w szkole, w klasie, na sytuację dzieci poszczególnych. (...) wszelkie sytuacje konfliktowe były rozstrzygane zawsze na korzyść rodzica (...), nieopowiedzone analizą [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Szkoła jako instytucja również ma pewne prawa, a nie tylko obowiązki. I autonomia polega na tym, że szkoła sama decyduje o swoim programie, o realizacji tego programu, oczywiście odpowiada też za wyniki uczniów, ale ma prawa, którymi się broni, a rodzice nie mogą ingerować [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

W wypowiedziach dyrektorów wyraźnie wyłaniały się kwestie dotyczące kierunków polityki edukacyjnej, spójności wizji i strategii, autonomii dyrektorów i nauczycieli oraz współpracy z przedstawicielami władzy, a także kwestie infrastruktury umożliwiającej wsparcie szkół i logicznej struktury treści nauczanych w szkołach.

5.4.5. SYSTEMOWE WSPARCIE

Ważnym oczekiwaniem uzewnętrznianym w trakcie wywiadów jest budowa systemu realnego wsparcia. Jednym z najczęściej zgłaszanych wyzwań jest konieczność zmagania się z coraz bardziej powszechnym problemem pogarszania się zdrowia psychicznego uczniów i uczennic (a także nauczycieli) oraz ze wzrastającą przemocą i agresją. Dyrektorzy często mówili o tym, że czują się osamotnieni, a wręcz pozostawieni sami sobie z problemem. Mówiąc o oczekiwanych zmianach, podkreślali, że kluczowe jest stworzenie systemu wsparcia w tej sprawie, który obejmie zarówno uwarunkowania prawne, wsparcie innych instytucji i specjalistów, jak i szkolenia nauczycieli w tym zakresie.

(...) żebyśmy właśnie w tych krytycznych wypadkach przemocy fizycznej i nadużyć, przemocy psychicznej mieli takie wsparcie i takie instrumenty pracy,

żebyśmy mogli dać temu odpór i zwyczajnie się przeciwstawić. (...) żebyśmy wychodząc z pracy po jakiejś trudnej rozmowie z rodzicem, nie musiały się bać, że mi przebiją opony czy że mnie gdzieś tam zgłoszą i coś się będzie działo, żebyśmy nie reagowała na to lękowo, tylko żebyśmy była osadzona w swojej pozycji, że przy swojej wiedzy, doświadczeniu i kompetencji wykonałam dobrze swoją pracę w imieniu tego nieletniego [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Jeżeli szkoły nie zaczną mieć pomocy z zewnątrz, z kuratorium, policji czy sądu, z którymi będziemy się razem szkolić, konsultować, to do niczego nie dojdziemy. W pewnym momencie po prostu staniemy pod ścianą i po prostu tylko będą nas kopać z każdej strony. Tak że moim zdaniem współpraca i komunikacja między instytucjami, które powinny współpracować ze szkołami, jest jak najbardziej potrzebna [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Istotnym elementem systemu wsparcia, według rozmówców, powinny być wspomniane kuratoria oświaty i sam kurator, do tego policja, sądy i poradnie, ale żeby efektywnie działały, konieczna jest zmiana ich funkcji. Na razie, jak zostało to już powiedziane, dyrektorzy czują się osamotnieni i zagubieni. Potrzebują wsparcia, ale też i swego rodzaju przewodnictwa, logicznej i przekonującej narracji związanej z kierunkami proponowanych działań.

Instytucja kuratora oświaty powinna się zmienić. Kompletnie nie powinny mieć już [kuratoria] funkcji tylko kontrolującej, ale też właśnie wspomagającej – jakieś rozmowy wspólne: co zrobić w takiej sytuacji, kiedy mamy taki a taki problem? Kuratorium, które powinno być tu najbardziej zorientowane w prawie oświatowym, mogłoby też służyć wsparciem prawnym. Do tego dochodzi poradnia psychologiczna, terapeuci, sąd, policja, ponieważ niestety, ale nawet ze strony policji i sądu szkoła nie ma wsparcia [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Powinna się zmienić jedna rzecz, ale to chyba w całym państwie, że jako obywatel, jako dyrektor szkoły, chciałabym wiedzieć, że państwo mnie wspiera, a nie przesładuje, czyli także kuratorium [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Jeżeli znajdę jakąś przestrzeń na robienie po swojemu, to potem i tak sama muszę za to wziąć odpowiedzialność. I nie dostanę żadnego wsparcia, bo moim organem prowadzącym jest gmina miejska. Chce tak, żeby to wszystko było adekwatne do przepisu, i wystarczy jeden sygnał albo donos i ja muszę się spowiadać wszystkim instytucjom po kolei, bo tak wymagają tego przepisy. To jest

długa droga, żeby cokolwiek się w tej kwestii zmieniło. Jestem w tym mocno taka zagubiona [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Ja rolę ministerstwa widziałabym jako rolę służebną, to znaczy jakby dostarczania rozwiązań dla szkół [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Uczestnicy wywiadów byli świadomi, że wiele zadań stawianych przed systemem oświatowym, przed szkołami, nauczycielami i dyrektorami, wymaga specyficznych i nowych kompetencji, co powoduje konieczność zmian w systemie szkolenia i doskonalenia.

Polskiej edukacji są potrzebni dobrzy nauczyciele, którzy będą wiedzieć, jak mają wychowywać uczniów do tej nowej przyszłości, i sami będą otwarci na to, żeby te wyzwania analizować, a także do nich się przygotowywać i myśleć o tym, w jaki sposób mogą wiedzę, którą mają, przekazać uczniom i przygotować do wykorzystania tej wiedzy w przyszłości. No, tutaj polski system edukacyjny co może zrobić, to inwestować w nauczycieli po prostu. Potrzebne są środki, aby szkolić, aby połączyć świat uniwersytecki ze światem branżowym [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Niezbędnym warunkiem zarówno wprowadzania zmian, jak i sprawnego działania szkół i całego systemu są odpowiednie środki finansowe.

Pieniądze! Jeżeli my co kilka miesięcy dostajemy pismo informujące, że mamy wydatki ograniczyć do minimum i nie możemy na nic wydawać poza najbardziej potrzebnymi rzeczami, a mamy stare nieodmalowane sale gimnastyczne, odpadającą elewację zewnętrzną, brak parkingu i ciągle nie ma na nic pieniędzy [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

Inwestując w to, żeby te nasze szkoły nie były takie „patykiem na wodzie pisane”, że może coś nauczyciel przyniesie, może zrobić jakieś doświadczenie, wykorzystując bazę, którą ma w domu, tylko żeby było to bardziej profesjonalne [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Z mojej perspektywy największą pozytywną zmianą, którą się udało wprowadzić i z której korzystają dzieciaki, to jest subwencja oświatowa idąca za dziećmi z orzeczeniem. Nareszcie uznano, że te dzieci, po pierwsze, mogą się uczyć w szkołach masowych, mogą być włączane do szkolnictwa masowego. A po drugie, że należą im się benefity, na które nareszcie dostaliśmy odpowiednie

finansowanie, żeby im taką specjalistyczną pomoc zapewnić [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

5.4.6. TREŚCI NAUCZANIA

Kolejnym ważnym wątkiem poruszonym w trakcie rozmów o niezbędnych zmianach w polskim systemie oświatowym jest sprawa programów nauczania, a konkretnie podstawy programowej. Rozmówcy chcieliby zmian w programach nauczania.

Naturalnym pragnieniem większości ludzi jest poczucie sensu i przydatności własnych działań. Jednym z istotnych elementów oceny własnej pracy jest właśnie przekonanie, że robi się ważne i potrzebne rzeczy. Poczucie to jest w szkołach, przynajmniej częściowo, determinowane przez narzucone z zewnątrz programy nauczania. Rozmówcy chcieliby, aby podstawa programowa dawała im taką szansę, a może nawet wspierała ich w pracy na rzecz odpowiedniego rozwoju ich uczniów. Pytani o niezbędne zmiany, wskazywali potrzebę zbliżenia nauczanych treści do potrzeb uczniów i współczesnego świata:

Życzyłabym sobie, żeby uczeń, który przychodzi do szkoły, nie mówił: uczyć się czegoś, co mi się w życiu nie przyda [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Podkreślając konieczność zmiany podstawy programowej, dzielili się nadzieją, że sensowna zmiana jest możliwa, jeśli skoncentrujemy się właśnie na możliwości praktycznego wykorzystania nauczanych treści.

Widzę jakąś nadzieję, jeżeli ktoś rzeczywiście wykorzysta tworzenie podstawy programowej nie jako tworzenie dokumentu, który musi zawisnąć na stronie ministerstwa, tylko jako rzeczywiście taki strategiczny [plan] [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Część osób wyraziła jednak poważne wątpliwości. Dotyczyły one także sposobu wykorzystania podstawy programowej w szkołach. Uczestnicy wywiadów podkreślali, że sposób realizacji podstawy programowej przez nauczycieli nie daje oczekiwanych rezultatów z powodu „chodzenia na skróty” i korzystania z „gotowców” przygotowywanych przez wydawnictwa edukacyjne.

(...) chciałam dodać, że ja nie wierzę w podstawy programowe, to znaczy zgadzam się, że powinniśmy uczyć dzieci tego samego, ale zwróćcie uwagę, że w preambule do podstawy programowej od lat była praca zespołowa, relacje,

praca projektowa (...). I co z tego, jak nic z tego się nie wydarzało? Albo bardzo mało. Dlatego nie wierzę w podstawę programową. To znaczy ja też uważam, że będzie nam łatwiej, jeśli się usunie jakieś tam pamięciówki, bo nie będzie strachu przed egzaminem ósmoklasisty (...), ale tak co do zasady nie wierzę, że zmiana podstawy programowej rzeczywiście coś zmieni, bo ona była naprawdę bardzo fajna, a nauczyciele w szkołach wykorzystywali podręczniki i rozkłady materiału [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Rozmówcy krytycznie wyrażali się o procesie komunikacji i wyjaśniania założeń, intencji oraz kierunków zmian. Mówili o poczuciu dezorientacji, o tym, że propozycje zmian budzą obawy, że to działanie intuicyjne, spontaniczne, bez planu.

Nie wiadomo, czego od nas ministerstwo oczekuje. Generalnie zmiany wciąż nie ma, ale dochodzą słuchy, że teraz cztery przedmioty mają być w jednym? (...) Tak że ja nie widzę dobrego rozwiązania, po prostu, jak Młynarski śpiewał, róbmy swoje [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Pozmieniamy nazwy przedmiotów, albo jak chcemy, żeby dzieci uczyły [się] kreatywnie, dołożymy im zajęcia kreatywności, a jak chcemy, żeby były przedsiębiorcze, to jeszcze godzinę przedsiębiorczości. To jest bez sensu. Należy uczyć wszystkiego w każdym momencie. Tak [więc] nie dodatkowa lekcja kreatywności czy krytycznego myślenia, ale uczenie na każdej lekcji w taki sposób, żeby tę kreatywność, krytyczne myślenie czy przedsiębiorczość po prostu wzmacniać. Nie chodzi o dodawanie kolejnych godzin udręczonym uczniom [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Warto podkreślić, że uczestnicy wywiadów wyrażali gotowość i chęć pracy na rzecz dobrej jakości edukacji, a ich postulaty dotyczyły właśnie usprawnień systemowych, które w ich opinii mogą dać szansę na lepszą pracę, a co za tym idzie – również wzrost prestiżu ich zawodu.

Żeby też prestiż zawodu dzięki temu wzrósł, bo odbudowanie prestiżu zawodu jest dla mnie tutaj niezmiernie ważne, i przywrócenie szacunku. Nauczyciel to osoba, która jest istotna w życiu młodego człowieka i może się przełożyć na jego funkcjonowanie późniejsze i na wybory życiowe, których dokona (...). Bardzo ważne, żeby powrócić do takiego widzenia, a nie tylko, że nauczyciel to jest ktoś, kto czyha na moje dziecko i na pewno będzie chciał zrobić mu jakąś krzywdę [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

5.5. WYWIADY INDYWIDUALNE – ASPEKTY DOTYCZĄCE PARTYCYPACJI

Podczas wywiadów indywidualnych z ekspertami oraz osobami, które uczestniczą bądź uczestniczyły w tworzeniu polityki edukacyjnej, pojawiło się kilka wątków, dotyczących:

- narzędzi oraz form uczestnictwa w polityce edukacyjnej (w tym pośrednich i bezpośrednich);
- systemu wsparcia dyrektorów;
- wielogłosu interesariuszy i braku kontynuacji polityki edukacyjnej;
- niewykorzystanego potencjału dyrektorów szkół;
- patologii systemu tworzenia polityki edukacyjnej – ten ma wpływ, kto ma znajomości.

Wskazywano formy oraz narzędzia i kanały partycypacji. Podawane przez rozmówców przykłady dotyczyły partycypacji polegającej na informowaniu i konsultowaniu oraz partycypacji, która zakłada współdecydowanie. Pojawiło się także kilka wypowiedzi, które nie tyle negowały uczestnictwo w tworzeniu polityki edukacyjnej, ile wyrażały wątpliwość co do skuteczności podejmowanych starań oraz brak pewności, że postulaty zostaną uwzględnione.

5.5.1. NARZĘDZIA I FORMY UCZESTNICTWA W POLITYCE EDUKACYJNEJ

Analizując narzędzia i formy partycypacji, posłużono się wspomnianą już wcześniej drabiną partycypacji Sherry Arnstein, która pozwala wyodrębnić trzy poziomy partycypacji: brak udziału w jakichkolwiek formach współpracy przy tworzeniu polityk lub podejmowaniu decyzji; informowanie i konsultowanie (partycypacja ograniczona), obejmujące przekazywanie informacji i zbieranie opinii i uwag, które mogą, ale nie muszą zostać uwzględnione; współdecydowanie, które zakłada współtworzenie rozwiązań i współodpowiedzialność za ich wdrażanie (Arnstein 1969; 2019).

Na poziomie konsultowania i informowania osoby biorące udział w wywiadach indywidualnych wskazują na:

- „dostęp do konsultacji społecznych” [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów];
- „możliwość wyrażenia stanowiska w istotnych sprawach edukacji, które (...) trzeba koniecznie poruszyć (...), albo czegoś nie ma, albo brakuje (...), na przykład na początku tego roku takie stanowisko złożyliśmy na ręce minister edukacji” [IDI_przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów];

- udział w obradach Sejmu, komisjach:

jesteśmy też stale obecni i mamy zaproszenia również (...), dzwoni się do Sejmu, to ma się wstęp, jest się zapraszany i nie ma wielkiego problemu z dostaniem się na posiedzenia, chociażby komisji edukacji czy innych komisji w Sejmie. No więc dostęp jest i my z niego korzystamy w ten właśnie sposób, czyli bierzemy udział w konsultacjach, na żywo lub też na piśmie, projektów aktów prawnych lub też w rozmowach, gdzie coś się przedstawia [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów];

- spotkania z politykami:

jeździmy wręcz całym przedstawicielstwem albo jednoosobowo czy dwuosobowo i spotykamy się z nimi, przekazując jakieś nasze zdanie w ważnych sprawach. Staramy się też wykorzystać kanał, to znaczy zapisywać się, wkręcać się, dostawać się do rozmaitych ciał albo doradczych, albo do konsultacyjnych [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Organizacje przedstawicielskie dyrektorów współpracują z innymi interesariuszami przedstawicielskimi w celu kształtowania ich opinii oraz większego wpływu na politykę edukacyjną:

przykładem dla nas stałym właściwie to jest współpraca z chociażby taką organizacją jak Związek Miast Polskich. To są nasi naturalni partnerzy, bo my jesteśmy głównie dyrektorami, a oni są głównie samorządowcami, więc to jest niezbędna współpraca w szkołach publicznych. Przede wszystkim więc z nimi rozmawiamy, próbując stworzyć wspólny front i występować wspólnie. Współpracowaliśmy bardzo silnie ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Jednocześnie eksperci wskazują, że szkoły rzadko korzystają z możliwości zgłaszania uwag w procesie konsultacji, czasem robią to „jakieś aktywne szkoły (...), ale nie jest to typowe” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO]. Instytucje działające przy Ministerstwie Edukacji Narodowej „zawsze odnoszą do przepisów, ale to raczej w procesie wewnętrznym” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO].

Rozmówcy podają formy partycypacji polegającej na informowaniu i konsultowaniu, ale nie mają przekonania, że są wysłuchiwni, a ich postulaty realizowane:

traci się ochotę, żeby udzielać się w takich konsultacjach, no bo ma się poczucie trochę straconego czasu [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

możemy zabrać głos (...). Druga kwestia jest taka: czy my jesteśmy słuchani? Na to nie mamy zawsze wpływu [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Współdecydowanie o polityce edukacyjnej, które stanowi najwyższy poziom partycypacji, pojawia się znacznie rzadziej w opiniach ekspertów niż konsultowanie i informowanie, będące niżej w drabinie partycypacji społecznej (Arnstein 1969; 2019). Twórcy polityki są zapraszani do pracy w komisjach, do pochylenia się „nad jakimś zagadnieniem” w roli eksperta, są „traktowani poważnie i rzetelnie” [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów]. Mają poczucie, że ich postulaty są uwzględniane – „że będzie rzecznik praw uczniowskich, to też były nasze postulaty” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO]. Wpływ na politykę widzą także w uniemożliwianiu wprowadzania złych rozwiązań:

czuję się częścią tego trudnego procesu narodzin polityki edukacyjnej, (...) przez te ostatnie 8 lat (...) jakiś wpływ mam, a to najpierw na opinię publiczną, trochę na szkoły, poprzez bronienie ich przed lex Czarnek [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO].

Decydenci podnoszą problem skali wpływu różnych grup na politykę edukacyjną. Są środowiska, który ten wpływ mają duży, podczas gdy inne są marginalizowane,

przez co my mamy zaburzony ogląd sprawy (...). Duże znaczenie mają duże ośrodki, czyli Warszawa, przez bliskość do tych wszystkich instytucji rządowych i tworzących polityki. I wiele zmian tworzy się z punktu widzenia potrzeb Warszawy. One są absolutnie odrębne od potrzeb całego kraju. W naszym kraju większość szkół jest małych, co nie znaczy, że uczy się w nich więcej uczniów niż w dużych ośrodkach. Ale tak czy inaczej ich potrzeby są zupełnie inne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO].

Media to też narzędzie wpływania na politykę edukacyjną. Są one współcześnie bardzo ważnym kanałem komunikowania stanowiska organizacji i zrzeszeń oraz dają możliwość wywierania wpływu na twórców polityki edukacyjnej:

od kilkunastu lat narzędziem, które stało się kluczowe, są media. Czasami, gdy nas nie słuchają, gdy nie chcą przyjąć do wiadomości pewnych rzeczy, gdy konsultacje nie przynoszą efektów albo gdy chcemy rozpocząć jakąś kampanię, żeby coś zmienić, media stały się niezwykle ważnym narzędziem. Dla mnie osobiście (pełnię rolę rzecznika naszej organizacji), ale nie tylko. Zajmuję się tym, ponieważ nasi członkowie zarządu i działacze regularnie biorą udział w różnych spotkaniach. Bardzo często występujemy w telewizji, radiu i prasie – to właściwie codzienna praca [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Rozmówcy wskazują na media tradycyjne, których dziennikarze:

chcą dowiedzieć się czegoś na temat rozpoczęcia roku, przygotowań do jego zakończenia czy innych kwestii związanych z oświatą [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów],

oraz media społecznościowe i Internet, gdzie organizacje przedstawicielskie są aktywne, publikują i

docierają do dziesiątek tysięcy osób zainteresowanych tym obszarem [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Poza powyżej opisanymi bezpośrednimi formami partycypacji w polityce edukacyjnej eksperci zwracają uwagę na wpływ pośredni, który realizuje się nie przez osobiste uczestnictwo organizacji w grupach roboczych, ale przez „ludzi z organizacji czy ekspertów z naszych programów” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3], które dana organizacja współtworzy, ewaluuje, nadzoruje i finansuje oraz ma „głęboką świadomość, co się w tych programach dzieje” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3]. Beneficjenci działań organizacji uczestniczą w grupach roboczych, które mają wpływ na politykę edukacyjną, konsultują swoje zaangażowanie oraz sposób upowszechniania tego, co wypracowali w programach:

mamy bardziej wpływ na to, żeby upowszechniać sprawdzone i dobre praktyki i żeby one się przebiły do systemu [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3];

uczestniczymy w takich różnych strategicznych decyzjach dotyczących tych programów i ich dalszego, na przykład, rozwoju. Czy w takich momentach, kiedy się zmieniają kierunki działania [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

5.5.2. SYSTEM WSPARCIA DYREKTORÓW

Organizacje przedstawicielskie biorące udział w badaniu mają poczucie budowania sieci wsparcia dla dyrektorów szkół:

mamy swoje grupy szybkiego reagowania, na przykład kiedy pojawia się jakaś wrzutka w mediach czy jakaś afera, to my najszybciej dowiadujemy się o tym między sobą [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Jest to wsparcie głównie w ramach forum internetowego, które

jest aktywne codziennie, a w każdej chwili ma co najmniej 1,5 tysiąca osób on-line. Nawet w nocy forum jest aktywne, bo widzimy, jak to działa. To jest taka praktyka, że polski dyrektor, który stara się korzystać z naszego wsparcia, rano przychodzi do pracy, włącza forum, żeby zobaczyć, co nowego się pojawiło, co powinien wiedzieć albo, na przykład, czy ktoś pomoże mu rozwiązać jakiś temat [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

System wsparcia dyrektorów to także działania zmierzające do wypracowania nowych rozwiązań, na przykład:

Szkoła Ucząca Się, która wypracowała sposoby czy strategię oceniania kształtującego, która 25 lat temu była naprawdę jakąś rzeczą, której sobie nie mogliśmy w ogóle wyobrazić w szkole. No, a jednak w tej chwili jesteśmy na takim etapie, że mówimy o ocenianiu kształtującym. Po pierwsze, mówimy i w każdej szkole wszyscy wiedzą, co to jest ocenianie kształtujące, jakoś próbują się z tym ocenianiem mierzyć. Jesteśmy na takim etapie, że dyskutujemy, w jaki sposób wpisać to ocenianie kształtujące do systemu [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

5.5.3. WIELOGŁOS I BRAK KONTYNUACJI

Eksperci biorący udział w wywiadach indywidualnych deklarują uczestnictwo w polityce edukacyjnej. Jednocześnie zwracają uwagę na wielu interesariuszy tego procesu, co sprawia, że jest on złożony i wielowymiarowy. Na poziomie krajowym

mamy Instytut Badań Edukacyjnych, mamy oczywiście Centralną Komisję [Egzaminacyjną], ale to są takie instytucje przy ministerstwie, więc one w jakiś

sposób zawsze odnoszą się do przepisów, ale to tak raczej w procesie wewnętrznym [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Na poziomie regionalnym i lokalnym:

Są pracownicy wydziałów w urzędach miasta, kuratoria (...), łącznie z rodzicami, jeśli tylko wyrażą chęć (...), najważniejsi są jednak dyrektorzy oraz urzędnicy oświatowi – to oni zajmują pierwsze miejsce, a potem długo nic. Do tego dochodzą poszczególni działacze społeczni czy organizacje społeczne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Osoby zainteresowane bardzo edukacją (...) mają wizje różne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Z czasem te wizje przybierają kształt programów wyborczych – jedne doczekują się realizacji, inne pozostają jedynie deklaracją.

Uczestnicy wywiadów podnoszą problem braku kontynuacji rozwiązań, które, choć czasochłonne, były dobrymi rozwiązaniami:

(...) u nas nie ma w ogóle tej kontynuacji, szacunku dla tego, co zrobili poprzednicy, tylko z różnych powodów, często politycznych, jak to robiła ostatnia ekipa, się niszczy [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO].

(...) mówimy, że wszystko, co jest dobre, to jest dzięki nam, a wszystko inne to jest złe [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO].

Jeśli opozycja składa dobrą poprawkę, to i tak się ją odrzuca, ponieważ jest to poprawka opozycji. To było coś, co mnie zdumiało, kiedy zaczęłam pracować w systemie już na poziomie Warszawy, że nie ma chęci prawdziwej współpracy na rzecz rozwoju danego obszaru. (...) intencje są złe po obu stronach. Efekt jest taki, że nawet dobrych zmian się nie wprowadza, jeśli są to zmiany proponowane przez stronę przeciwną [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

To sprawia, że pojawia się opór wobec kolejnych zmian:

(...) politycy przyjeżdżają na konferencje i próbują przekonywać nas do kolejnych reform. Mówimy im: „może się wam to nie udać, bo nie wiemy, jak powiedzieć naszym nauczycielom, żeby to zrobili”. Wtedy zaczynają się tworzyć fikcje, działania fasadowe. My to obserwujemy [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Wszystko to powoduje „kryzys zaufania do władzy” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

5.5.4. DYREKTORZY – NIEWYKORZYSTANY POTENCJAŁ

I BRAK WIARY WE WŁASNE MOŻLIWOŚCI

Politycy wprowadzają nowe, innowacyjne rozwiązania, zapominając o tym, że:

siła tkwi w ludziach, w kapitale ludzkim, w tych, którzy już są, którzy mają doświadczenie, są ekspertami i ekspertkami [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Zdaniem rozmówców nie słucha się rad osób, które tworzą system, które go znają. W zespołach doradczych:

jest jakiś jeden dyrektor na kilkanaście osób, ale na pewno to nie jest ani otwarty proces, ani przejrzysty, ani gwarantujący, że głos dyrektorski jest brany pod uwagę [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Nauczyciele nie są wysłuchiwanie,

(...) czują się niedoceniani i niezrozumiani, a jednocześnie są obciążani nowymi obowiązkami i zagrożeniami. Często nie słucha się ich głosu. W takim środowisku ludzie odchodzą z pracy lub czekają tylko na emeryturę. Obserwujemy zjawisko rozczarowania, braku motywacji i wciąż rosnących trudności w pozyskiwaniu nowych kadr. Tracimy dobrych fachowców, którzy znikają z rynku, a to dotyczy także liderów – zarówno tych formalnych, jak i nieformalnych [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Dyrektorzy powinni mieć wpływ na politykę edukacyjną, być wspierani przez samorząd, brać udział w konferencjach, pojawiać się tam, gdzie „dzieje się coś ważnego w edukacji” [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów]. Osoba stojąca na czele szkoły ma „bardzo duże pole do popisu (...), ale musi się zajmować masą pierdół” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1]. Dyrektorzy to ważni interesariusze w procesie tworzenia polityki edukacyjnej, to głos, „którego nigdy nie można w ogóle pominąć” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3]. Znają oni środowisko, w jakim funkcjonuje ich szkoła, są ekspertami. Niestety, nie zawsze ich wysiłki spotykają się z uznaniem władzy, mimo że na szczeblu lokalnym „są grupą, która powinna mieć ogromny

wpływ na kształtowanie lokalnej polityki” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3] przez bezpośredni i partnerski kontakt z samorządem terytorialnym i kuratorium.

Uczestnicy wywiadów podnoszą, że zrzeszanie się w organizacjach w ramach działalności pozarządowej i społecznej to „jest jedyna bezpieczna przestrzeń, w której możemy, korzystając z opinii ludzi, zająć jakieś stanowisko” [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów]. Mają poczucie większego sprawstwa, działając przez organizację i w imieniu dyrektorów, nie narażając ich na osobiste konsekwencje działań:

(...) niestety mamy liczne przykłady utraty stanowiska lub zniechęcenia do udziału w kolejnych konkursach z powodu tarć związanych z protestowaniem w jakiejś sprawie przez dyrektorów. My jako organizacja pełniemy funkcję bufora [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Pytanie, które stawiają eksperci, dotyczy tego, gdzie dyrektor szkoły ma być słyszany:

Czy on musi być słyszany w ministerstwie? Czy on musi być słyszany we własnej szkole? Jeśli da mu się taką przestrzeń, by on mógł być słyszany we własnej szkole, to przez to pączkowanie... wielu dyrektorów słyszanych we własnej szkole ma szansę być usłyszanych w Warszawie. I w drugą stronę to nie będzie po prostu działało [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Część rozmówców nie podziela entuzjazmu i przekonania o tym, że dyrektorzy chcą być słyszani, uważając, że otwarte wyrażanie własnej opinii może przynieść im różnego rodzaju zagrożenia:

(...) bo on wcale nie ma ochoty publicznie powiedzieć, co myśli, i publicznie się też odnieść i krytykować, bo nie wie, jaka będzie reakcja, bo jest wychowany przez kolejne rządy, że to może być bardzo zła reakcja. A po co on ma się narażać? Więc nie mówi, co myśli, bardzo często. Więc nie ma szans, żeby dyrektor był usłyszany w ministerstwie [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Wprowadzanie zmian systemowych „rękoma dyrektorów” [IDI_Ekspert przedstawiciel NGO] niekoniecznie jest możliwe, bo potrzebne są osoby, które „widzą, nie tylko swoją szkołę, ale widzą szerzej” [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO]. Jest to bardzo trudne, ponieważ ciągle wraca wątek „ogromnego zmęczenia, ogromnego przytłoczenia, »bieżączki« nauczycieli i dyrektorów”

[IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO]. Jest to kwestia nie tylko obciążenia wieloma obowiązkami, ale także zaufania:

[współpracujemy] z dyrektorami, z którymi mamy jakąś relację i którzy patrzą na nas może z większym zaufaniem i pozwalają nam czasami powiedzieć o czymś, co nie przekłada się na nich bezpośrednio, na ich pracę w tym miesiącu [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO].

Są to jednak sytuacje rzadkie, ponieważ tym, co angażuje dyrektorów, są

rzeczy, które oni mogą wykorzystać w tym miesiącu w swojej pracy. Ich nawet nie interesują projekty rozporządzeń, które wejdą za 5 miesięcy czy za pół roku. Jak wejdą, to się będą martwili tymi rozporządzeniami, ale dopóki one nie wchodzi, to ci robią swoje i to jest często po prostu historia o tym, jak kupić papier toaletowy (...) [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO].

Kolejnym pytaniem otwartym pozostaje to, jak sprawić, aby była to zmiana możliwa i

żeby nauczyciele to realizowali, jak to przygotowywać tak, żeby szkoła trochę mogła się zmieniać rękami nauczycieli. I żeby ta podstawa programowa nie zamykała im pewnych możliwości [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Jest to trudne, ponieważ z jednej strony dyrektorzy deklarują konieczność zwiększania autonomii, a z drugiej

jest sporo osób, które tęsknią za jednolitym statutem napisanym przez ministra edukacji, gdzie wszystkie szkoły byłyby takie same [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

5.5.5. PATOLOGIA SYSTEMU TWORZENIA POLITYKI – TEN MA WPŁYW, KTO MA ZNAJOMOŚCI

Z narracji ekspertów wyłaniają się dwa aspekty, które powodują istotne zaburzenia procesu tworzenia polityki edukacyjnej. Pierwszy z nich to sygnalizowany już wcześniej brak kontynuacji rozwiązań, które opracowali poprzednicy, nawet tych sprawdzonych w innych krajach, i których wprowadzenie wymagało dużych nakładów finansowych i pracy organów prowadzących, dyrektorów i nauczycieli. Jak wskazują rozmówcy,

teraz już widzę, że jeśli jakaś władza coś zrobiła, to następna musi to zmienić (...). Jeśli myślimy o zmianie w edukacji jako o procesie długotrwałym, w którym wszyscy rządzący mają swój udział, taki racjonalny: potrzebujemy dobrych rzeczy, modernizujemy je i idziemy dalej, to absolutnie takiego poczucia nie mam. Myślę, że najgenialniejszy pomysł jakiegokolwiek władzy zostanie przez następną, przy tym naszym układzie, jaki mamy, zlikwidowany. To jest absolutnie dramatyczne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

5 lat czy tam ileś lat pracy nad jakąś koncepcją, która nawet znalazła odbicie w zapisach prawa. Masa pieniędzy przeznaczonych na szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół, placówek, doskonalenie nauczycieli. Jedną decyzją zostało po prostu wszystko właściwie zrównane i wycofane [Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Drugi aspekt to sam proces tworzenia i realizacji polityki edukacyjnej, który nie zapewnia równości i inkluzyjności tego procesu, ale wybiórczo angażuje osoby pozostające w kręgach znajomości polityków. Eksperci wskazują, że czasami komuś ze środowiska, kto był bliżej „jakiejś tam pani minister (...), udawało się zachęcić do tego, by przemyśleć jakąś zmianę” [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów], ale nie tak powinien wyglądać ten proces:

[To jest] nieszczęście, jeśli w takim dużym kraju jak Polska (...) wpływ na politykę edukacyjną polega na osobistych relacjach przypadkowych w gruncie rzeczy osób z osobą, która decyduje, bo to nie powinno tak funkcjonować, to powinien być system niezależnych instytucji, które mają jasno określone zadania, koniecznie ze sobą współpracują, i to one powinny być tą budową [IDI_przedstawicielka związków zawodowych].

Nie powinno być tak, że o zasadniczych kwestiach decydują osoby niezwiązane z edukacją,

ze swoimi *idées fixe*, które też niekoniecznie znajdują odzwierciedlenie w jakichś naukowych koncepcjach, opracowaniach czy teoriach. (...) decydują na przykład, jeśli chodzi o sześciolatki. (...) niestety cały czas jeszcze tak się dzieje. Czyli jedno dziecko, które powie, że za dużo jest prac domowych, ma większy wpływ na to, co się stanie z pracami domowymi [IDI_przedstawicielka związków zawodowych].

5.6. WYWIADY INDYWIDUALNE – ASPEKTY DOTYCZĄCE DOJRZAŁOŚCI

Drugim obszarem pojawiającym się w narracjach ekspertów jest dojrzałość systemu edukacyjnego i jego responsywność względem wyzwań współczesności. Wyróżniono cztery wątki:

- opinie o poziomie przygotowania polskiego systemu edukacyjnego na wyzwania współczesności;
- dojrzałość zależy od ludzi (blisko – poziom organizacji, daleko – poziom systemu);
- zmiany i mody w polityce edukacyjnej;
- poczucie przeciążenia systemu (za dużo i za trudno).

5.6.1. PRZYGOTOWANIE POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACYJNEGO NA WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Eksperci, mówiąc o systemie edukacyjnym i jego przygotowaniu na wyzwania współczesności, zwracają uwagę na to, jak przygotowani są do tego nauczyciele, dyrektorzy oraz środowisko, w którym funkcjonuje szkoła.

System jest przygotowany tak, jak są ludzie przygotowani do systemu. To jest jednak pochodna tego, jak my jesteśmy przygotowani. Nie oceniam wysoko naszego przygotowania. Myślę, że bardzo niewiele też mówi się o tym w szkołach [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Czy nauczyciele i dyrektorzy szkół są przygotowani na współczesne wyzwania? (...) zasadniczo nie są przygotowani, tkwią w takim myśleniu tradycyjnym, konserwatywnym i w takim układaniu wiedzy uczniom w sposób uporządkowany, a nie żeby ich uczyć, jak się mierzyć z różnymi wyzwaniami. Wydaje mi się, że chyba nie. Chociaż uważam, że są nauczyciele i są szkoły, które mogą się pochwalić i robią to znacznie lepiej [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

Ważny aspekt poruszony przez rozmówców dotyczy gotowości nie tylko szkoły i systemu edukacyjnego, ale także responsywności środowiska i społeczeństwa, w którym te szkoły funkcjonują. Jest to ważne szczególnie wówczas, gdy tak wiele aspektów, którymi zajmuje się Ministerstwo Edukacji, to kwestie międzyorganizacyjne, znajdujące się na styku kompetencji wielu organów administracji rządowej. Zdaniem ekspertów

jeżeli mówimy o jakichś zmianach czy rozwiązaniach systemowych (...), trzeba byłoby sięgnąć głębiej, jeśli mówimy o tej materii, dobrostanu psychicznego (...), jak wygląda pozaszkolna opieka jeśli chodzi o psychiatrię, psychologów, psychoterapeutów dzieci i młodzieży, bo tu rozmawiamy o szkole. Ale to, co się dzieje poza szkołą, tam jest drugi dramat. (...) To są takie rzeczy, które są ze sobą powiązane [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Z wypowiedzi uczestników wywiadów wyłania się obraz systemu edukacyjnego, który nie jest przygotowany na wyzwania współczesności i nie daje podstaw do oczekiwań, że takim się stanie, ponieważ jest to olbrzymie przedsięwzięcie, które wymaga spójnej, strategicznej i międzyorganizacyjnej współpracy. Taką współpracę utrudnia wiele czynników, jak chociażby ciągłe zmiany polityki edukacyjnej, wielogłos oraz zawłaszczanie ideologiczne reform edukacyjnych.

[W opinii ekspertów] żaden system nie jest przygotowany, że sobie radzi z tymi wyzwaniami. Raczej to jest takie kontinuum i pytanie, czy system, który stworzyliśmy, jest lepiej przygotowany niż rok wcześniej? Czy za rok lepiej przygotowany niż teraz? [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO].

To wynika ze skali współczesnych wyzwań oraz ich nieprzewidywalności. Centralizacja i formalizacja systemu edukacyjnego utrudnia radzenie sobie z wyzwaniami współczesności, „jednocześnie [system] jest tak zmęczony, że nie ma takiej zwinności reagowania kryzysowego” [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO].

Problemem jest także myślenie dalekowzroczne o uczniu jako o człowieku, który w przyszłości będzie funkcjonował w społeczeństwie.

Jeśli my rozmawiamy w szkołach o pracy z uczniem trudnym, to ta rozmowa nie ma w ogóle tego wymiaru myślenia, że to jest osoba, która na przykład zagrożona jest wykluczeniem społecznym, albo która w perspektywie przyszłości nie będzie mogła podjąć [zadań] ważnych dla społeczności, w których będzie żyła, tak? W ten sposób my definiujemy ucznia trudnego jako wyzwanie, z którym trzeba sobie poradzić w perspektywie 45 minut lekcji. To jest fokus, który my mamy. Więc ja w tym sensie myślę: po co jest szkoła? No właśnie po to między innymi, żeby dawać równe szanse. Ja nawet nie wiem, czy gdybyśmy zapytali nauczycieli, po co jest szkoła, to byśmy taką odpowiedź dostali jako pierwszą. Nie, nie sędzę [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Taka refleksja prowadzi nas do pytania o cele edukacji i do pytania: po co nam szkoła? Pytanie o system jest pytaniem o cele edukacyjne. Definiowanie wyzwań w obszarze klasy i szkoły bez myślenia o przyszłości uczniów w społeczeństwie nie uczyni naszego systemu edukacyjnego bardziej adekwatnym do wyzwań współczesności.

Trudno oczekiwać gotowości edukacji na wyzwania współczesności, skoro „my, dorośli, nie bardzo wiemy właściwie, po pierwsze, jakie są to wyzwania. Po drugie, właściwie nie wierzymy w część tych wyzwań. No więc siłą rzeczy nie mówimy o tym w szkole” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1]. Jeszcze innym powodem jest strach:

część z nas [się] boi, że my w ogóle staramy się tych wyzwań nie dostrzegać. No i oczywiście to jest też ten kontekst, że dla człowieka w X w ogóle one są (...) nieobecne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

w ankiecie skierowanej do nauczycieli, którą na początku roku opracowano (...), był punkt dotyczący pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i on nie był zaznaczany przez nauczycieli (...), a zarazem wiemy, że w szkołach nauczyciele nie radzą sobie absolutnie z tym wyzwaniem, jakim jest dziecko z doświadczeniem migracji [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

5.6.2. DOJRZAŁOŚĆ SYSTEMU ZALEŻY OD LUDZI

Dojrzałość systemu zależy od ludzi: nauczycieli czy dyrektorów. Według ekspertów

największy wpływ na to, czy system będzie przygotowany, czy nie, będzie miało przygotowanie nauczycieli, a w tej dziedzinie praktycznie nic się nie dzieje (...), mamy do czynienia z ogromnym kryzysem w zawodzie, prestiż zawodu nauczyciela nie istnieje dzisiaj praktycznie. To lata niedofinansowania tej grupy, niedostrzegania jej roli społecznej [IDI_Przedstawicielka związków zawodowych].

Uczestnicy wywiadów podkreślają reaktywny charakter działań systemowych i brak

szerokiego planu. (...) wszystko to jest po prostu wynikiem cyklu politycznego. Najzwyczajniej w świecie nikt nie spodziewa się, że doczeka decyzji, które będą miały długofalowy wpływ [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Brakuje planowania strategicznego, co sprawia, że:

działacze społeczni i nauczyciele, sami bierzemy sprawy w swoje ręce i amator-
sko staramy się coś proponować, bo przecież to nie my podejmujemy decyzje
[IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Pomimo trudności, na które wskazują rozmówcy, są oni zdania, że nauczy-
ciele, dyrektorzy i szkoły poradziły sobie w kryzysie pandemii COVID-19.

Mimo że tak długo mieliśmy zamknięte szkoły, to całkiem nieźle, zarówno
sprzętowo, jak i kompetencyjnie, ogarnęliśmy, w porównaniu z wieloma kra-
jami, kryzysową edukację zdalną (...) wprowadzono jakieś rozwiązania, choćby
te dopłaty, żeby szybko nauczyciele kupili sprzęt, uruchomiono lokalne środki
dla uczniów. Słabsze było to merytoryczne wsparcie. Ja mam wrażenie, że pod-
ręcznik, który myśmy wydali oddolnie, za darmo, który ściągnięto 80 000 razy...
to do teraz spotykam nauczycieli, co mówili, że z niego [się] uczyli edukacji
zdalnej (...) wszystko się wydarzyło nie najgorzej, ale dlatego, że bardzo, bardzo
zaangażowali się dyrektorzy i nauczyciele [IDI_Ekspert, badacz].

Mam poczucie, że państwo mogło zrobić coś lepiej, ale daleki bym był od po-
wiedzenia, że nic nie zrobiono w tej sprawie. Jednak szybko wydano rozpo-
rządzenia trochę skracające lekcje (...). Czyli byłbym w stanie wskazać, co nie
zostało zrobione, ale no, mówiąc uczciwie, jestem też w stanie powiedzieć, co
zostało zrobione [IDI_Ekspert, badacz].

5.6.3. ZMIANY I MODY W POLITYCE EDUKACYJNEJ

Uczestnicy wywiadów indywidualnych zwracają uwagę na kilka kwestii. Po pierw-
sze, dostrzegają pilną konieczność zmiany koncepcji kształcenia nauczycieli:

dramatycznie potrzebujemy zmiany koncepcji kształcenia nauczycieli. Potrze-
bujemy właśnie bardzo jasnego opisu tych kompetencji (...), żeby móc kontrolo-
wać także uczelnie, które kształcą nauczycieli [IDI_Przedstawicielka związków
zawodowych].

Po drugie, postulują wzmocnienie kompetencji jednostek samorządu tery-
torialnego, które z jednej strony realizują zadania oświatowe jako zadania włas-
ne, a z drugiej strony mają ograniczony wpływ na szkoły. Obecnie prowadzone
są prace, które

dawałyby większe władztwo samorządom w kontekście i modelowania samej sieci szkolnej, i zatrudniania, a później oceniania na przykład pracy kadry zarządzającej w oświacie, bo dzisiaj mamy taki paradoks, w którym *de facto* pracodawcą dyrektora jednostki oświatowej jest prezydent miasta, czyli samorząd, ale ten sam pracodawca nie dokonuje oceny pracy własnego pracownika. (...) samorząd finansuje jednostki oświatowe? Ale to kurator decyduje, czy dana szkoła może istnieć, czy nie może istnieć, nie dokładając do tego złotówki, prawda? Tutaj wiem, że są prace zaawansowane w tym kierunku, żeby to znormalizować [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Pomimo kilku optymistycznych wątków, które pojawiają się w narracjach, dominuje niestety przekonanie o fasadowości zmian i wprowadzaniu ich nie na podstawie wyników badań, ale mody.

Uniezależnić dyrektorów (...), powinni mieć więcej autonomii. Aczkolwiek myślę, że dużo większy wpływ od tego, co robi system, to mają celebryci edukacyjni, którzy się pojawili teraz w edukacji. Dla mnie to jest jedno z wielu wyzwań w edukacji. Zaczynamy działać raczej nie na podstawie badań, nie na podstawie własnych ocen potrzeb uczniów, tylko na podstawie mód, jakichś takich zupełnie niesprawdzonych teorii [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Jako przykład nieistotnych zmian podawana jest zmiana koloru długopisu z czerwonego na zielony:

to jest zmiana absolutnie formalna, nieprzynosząca żadnego głębokiego rezultatu [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Zatrzymujemy się na hasłach i deklaracjach działań adekwatnych do wyzwań współczesności, ale jeżeli szukamy dowodów, to:

zaczynamy napotykać różne trudności, bo często one się właśnie ograniczają do haseł, a nie do jakiegoś realnego działania, które się za tym kryje [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_3].

5.6.4. PRZECIĄŻENIE SYSTEMU

Rozmowy z osobami badanymi, zarówno na poziomie wywiadów grupowych z dyrektorami szkół, jak i indywidualnych z ekspertami, uwidaczniają wiele aspektów, które powodują „przeciążenie systemu”, sprawiają trudności

nauczycielom i dyrektorom, przytłaczają, a przy okazji nie zapewniają uczestnictwa interesariuszy w tym procesie czy oczekiwanej transparentności.

Pierwszy wątek to wymieniany już wcześniej brak strategii działania i wieloletniej polityki edukacyjnej, co powoduje, że wszystko wydaje się najważniejsze. Tych aspektów jest tak wiele, że nie sposób nie czuć się przez nie przytłoczonym. Jak wskazuje ekspert,

widzę to niemal wyłącznie jako reakcję, a nie jako proaktywne podejście. Nie dostrzegam żadnej szerokiej perspektywy ani dużych wizji ze strony twórców polityki oświatowej (...), brakuje nam strategów [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Jest zbyt dużo wątków, zmian i komunikatów, które powodują nadmiar informacji, bez wyraźnie określonych i „przepracowanych” priorytetów edukacyjnych.

Mamy zagadnienie, które jest tak zwane międzyresortowe, i wtedy jest najgorzej. (...) za dużo jest tych różnych wątków, i to żaden z nich prosty nie jest. (...) tam, gdzie są bardziej złożone jakieś tematy i takie właśnie, które gdzieś zaczynają się wymykać – tam jest największy problem i tam, wydaje mi się, te działania, takie konsultacyjne, są trochę pozorowane. To znaczy jesteśmy wysłuchiwanie, ale tak naprawdę z góry wiadomo, że większość tego, co napiszemy czy co powiemy, w zasadzie nie zostanie [uwzględniona], nie doczeka się nawet komentarza [IDI_Przedstawicielka samorządu terytorialnego].

To wszystko wpływa na osłabienie autorytetów i prestiżu zawodu oraz trudności w środowisku edukacyjnym:

panuje sporo zawiści, krytyki i niepotrzebnego lansowania, co jest obecne w mediach i w innych dziedzinach, ale i w oświacie. (...) brakuje jednak postaci, które kiedyś były autorytetami niemal niepodważalnymi, osobami szanowanymi przez wszystkich (...). Współczesna oświata nie ma już takich momentów, które zjednoczyłyby środowisko [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Problemy, których doświadcza oświata, zawłaszczana ideologicznie przez różne partie polityczne, sprawiają, że przywództwo edukacyjne załamuje się, oddając autonomię i sprawczość w zarządzaniu procesem uczenia się i rozwoju uczniów. Jak podnoszą eksperci,

w tej chwili to się martwię tym, że się nie udało zapalić takiego, wiesz, ognia, dobrego ognia w szkołach (...) i sama też nie wiem, jak [go] zapalić, poza tym, że powinna być jakaś super kampania społeczna, że powinny być te prawdziwe rozmowy, że powinny być w szkołach rozmowy, że kuratoria powinny zapraszać grona do siebie, dyrektorów, nauczycieli, i słuchać ich, a nie mówić [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Drugi wątek to sam proces tworzenia i realizacji polityki edukacyjnej. Uczestnicy wywiadów zwracają uwagę na kwestie, które zubożają ten proces i powodują, że nie jest on procesem inkluzyjnym i dającym równy dostęp interesariuszom polityki edukacyjnej. Nie korzysta się z wyników badań w stopniu wystarczającym, deprecjonuje się zmiany wprowadzone przez poprzedników, nawet jeśli były zmianami dobrymi, oraz przedstawia się wyniki badań jednostronnie, tak aby jedynie uzasadnić wprowadzane zmiany.

W ostatnich latach to, wiemy, deforma była. Była opracowana bez jakiegokolwiek uzasadnienia, jeśli chodzi o *evidence* (...); teraz ministerstwo rozpoczęło zmiany od wprowadzenia zakazu prac domowych. No i ja widziałam badania, które na ten temat opracowało IBE. One są dostępne na stronie IBE. (...) No i teraz to jest ciekawe też, bo był to taki moment, kiedy na konferencji przedstawiciel przedstawiał te badania, ale tylko tak, żeby one uzasadniały decyzję o zakazie prac domowych [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Nie słucha się tych, dla których projektuje się zmiany:

centralizuje się te decyzje i próbuje się centralizować przyszłość, ale bez wsparcia wykonawców niczego nowego się nie zbuduje. W polityce oświatowej należy to zmienić. (...) Nasz pierwszy postulat był prosty: „Nie róbcie nic, zanim nie porozmawiamy”. (...). Zmuszanie do czegoś, czego nie chcą ani nauczyciele, ani rodzice, to tylko pozorne działania, które nie działają w praktyce [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Niektóre z proponowanych zmian nie są wykonalne, co podważa zaufanie i motywację przywódców edukacyjnych do ich implementacji:

wiedza powinna prowadzić osoby odpowiedzialne za politykę edukacyjną do tworzenia, powiedziałabym, takiego środowiska, takiej kultury pracy w szkołach, żeby realizacja tych zapisów prawnych była możliwa. No a to nie jest możliwe w takim kształcie, w jakim to zostało zapisane w jakichś prawnych

dokumentach (...), rozporządzeniach czy innego rodzaju aktach prawnych [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Zmiany są wprowadzane zbyt szybko, co z jednej strony sprawia, że są powierzchowne, a z drugiej strony znacząco obniża transparentność tego procesu.

No, to jest jakiś absurd, że teraz rozpoczęły się prace nad podstawą programową, która ma wejść w życie we wrześniu 2025, za 10 miesięcy. Bo jeżeli odpowiedzialność jest tylko taka, żeby mieć nowe rozporządzenie, to tak, to jest do zrobienia. No, będzie tam w maju, pewnie wyprodukują rozporządzenie, które absolutnie niczego nie zmieni, bo [mamy do czynienia z] sytuacją, w której nastolatki mają tyle problemów, że po prostu znacznie bardziej jest im potrzebna godzina z wychowawcą mądrym, a nie geografia szósta [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO].

Mamy do czynienia z pewnym pozorantwem wdrożonych rozwiązań. Takie podejście jest nie tylko bardzo reaktywne, ale także powierzchowne – wprowadza zmiany, które mają na celu tylko pokazanie aktywności, ale nie wprowadzają realnych, głębokich reform [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Tymczasem polityka edukacyjna musi być transparentna. Wydaje się, że aspekt tworzenia polityki edukacyjnej jest co najmniej tak ważny, jak jej merytoryczna zawartość.

Powinno się to odbywać, po pierwsze, z maksymalną transparentnością tego procesu [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Brak transparentności jest po prostu samobójstwem. I to jest pierwsza rzecz. Druga rzecz, ja rozumiem, że mamy wypracowane w demokracji różnego rodzaju narzędzia, jak tworzyć tego rodzaju zespoły, żeby one były reprezentatywne dla społeczeństwa. I to jest drugi warunek. I czy to się będzie odbywało przez konkursy, czy to się będzie odbywało przez nominację, to to jest obojętne. Ale jeżeli jest konkurs albo jest nominacja, to myślę, że ważne dla przekazu opisywanego ten proces jest po prostu uzasadnienie [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

5.7. PODSUMOWANIE

W proces tworzenia polityki edukacyjnej zaangażowanych jest wielu interesariuszy na różnych poziomach, co sprawia, że jest to proces złożony i wielowymiarowy. Dyrektorzy uczestniczą w tworzeniu i realizacji polityki edukacyjnej częściej na poziomie lokalnym i regionalnym niż krajowym. Nie jest to jednak współdecydowanie, ale najczęściej informowanie lub konsultowanie. Mają oni poczucie, że nikt ich nie słucha, a rozwiązania nie są dyskutowane szeroko, lecz wybiórczo.

W opinii dyrektorów oraz ekspertów system nie jest przygotowany do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności, a oni sami nie są w stanie skoncentrować się na wyzwaniach przez ciągłe zmiany prawne oraz brak planowania strategicznego. Innymi czynnikami utrudniającymi reagowanie na wyzwania współczesności są ograniczenia infrastrukturalne i finansowe oraz trudności we współpracy międzyinstytucjonalnej.

Eksperci biorący udział w wywiadzie podkreślają wielogłos interesariuszy i brak kontynuacji polityki edukacyjnej przy zmianie władzy politycznej, niewykorzystany potencjał dyrektorów szkół oraz zaburzenia związane z redystrybucją władzy, w efekcie których większy wpływ mają osoby, które są „bliżej władzy”.

MAPA 3. Polityka edukacyjna w perspektywie

Partycypacja	Gotowość systemu	Kierunki zmiany
• ignorowani dyrektorzy • indywidualne strategie uczestnictwa, np. aktywność na poziomie lokalnym • częściowe uczestnictwo • wielogłos – trudności wynikające z różnorodności interesariuszy • siła wpływu wynikająca z relacji osobistych • niewykorzystany potencjał dyrektorów szkół	• brak gotowości • działania skoncentrowane na edukacji włączającej, indywidualizacji pracy z uczniem, uchodźcami w szkole • niewykorzystywanie danych w podejmowaniu decyzji • centralizacja podejmowania decyzji • czynniki utrudniające prowadzenie polityki edukacyjnej: ograniczone finanse, ciągłe zmiany, brak planowania strategicznego (krótkowzroczność), trudności we współpracy międzyinstytucjonalnej • dyrektywna komunikacja • przeciążenie systemu	• odpolitycznienie edukacji • wizja, planowanie długoterminowe • profesjonaliści i praktycy tworzący politykę edukacyjną • autonomia szkół i dyrektorów • wsparcie systemowe • treści kształcenia dopasowanie do potrzeb



KOMPETENCJE JAK KSZTAŁTOWAĆ SZKOŁĘ GOTOWĄ NA PRZYSZŁOŚĆ?

6.1. WPROWADZENIE

W prowadzonych badaniach fokusowych oraz wywiadach indywidualnych skupiliśmy się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące kompetencji, które decydenci i przywódcy edukacyjni uznają za najważniejsze dla siebie, innych przywódców edukacyjnych oraz uczniów i uczennic w szkołach w kontekście wyzwań współczesności.

W dyskusji na temat kompetencji w edukacji pojawia się wiele podejść do definiowania znaczenia i roli kompetencji we współczesnym świecie. W literaturze i praktyce edukacyjnej wyróżnia się kompetencje kluczowe, które są niezbędne do samorealizacji, aktywnego obywatelstwa oraz realizowania koncepcji uczenia się przez całe życie (European Schools 2018). W innym podejściu jest mowa o kompetencjach transwersalnych, które z uwagi na swój przekrojowy charakter są istotne z perspektywy rozwoju zawodowego. Wśród nich znajdują się m.in. krytyczne myślenie, umiejętność współpracy, komunikowania się, rozwiązywania problemów, kompetencje cyfrowe, kreatywność (Cedefop 2025). Kolejne podejście wyróżnia kompetencje uniwersalne, rozumiane jako kompetencje sektorowe, rozwijane przez całe życie, do których zaliczamy m.in.

odpowiedzialność, zdolność do uczenia się, umiejętność adaptowania się, umiejętności interpersonalne. Zgodnie z nim kompetencje uniwersalne wpływają na jakość życia, dobrostan, warunkują funkcjonowanie ludzi we współczesnym świecie (OECD 2021; ILO).

W naszych badaniach przyjęliśmy podejście oparte na zintegrowanym modelu kompetencji, który uwzględnia połączenie wiedzy, umiejętności i postaw – jako kompetencji społecznych (Czapla 2010; Sharma 2024). Takie podejście pozwala na holistyczne spojrzenie na kompetencje w kontekście edukacyjnym i podkreślenie ich interdyscyplinarnego charakteru. Umożliwia identyfikację kluczowych kompetencji w odniesieniu do różnych grup zaangażowanych w proces edukacyjny – liderów edukacyjnych, studentów i decydentów polityki edukacyjnej – oraz analizę ich wpływu na jakość zarządzania instytucjami edukacyjnymi i skuteczność procesu edukacyjnego. Szczególną uwagę poświęcono kompetencjom społecznym, rozumianym jako zdolność do efektywnego funkcjonowania w środowisku społecznym i zawodowym, w tym umiejętności współpracy, komunikacji i podejmowania odpowiedzialnych decyzji (Czapla 2010; Sharma 2024).

Poniższe podrozdziały zawierają szczegółową analizę kompetencji kluczowych dla różnych grup zaangażowanych w proces edukacyjny. W pierwszej kolejności przedstawiono zestaw kompetencji przywódców edukacyjnych, niezbędnych w zarządzaniu szkołami i placówkami oświatowymi. Następnie omówiono kompetencje uczniów, które przywódcy edukacyjni i decydenci edukacyjni wskazują jako kluczowe dla młodych ludzi i pozwalające im funkcjonować, radzić sobie i rozwijać się w zmieniającym się, pełnym wyzwań świecie. W ostatniej części przedstawiono kompetencje osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej, podkreślając ich rolę w tworzeniu warunków sprzyjających wysokiej jakości edukacji oraz wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań w systemie oświaty.

6.2. KOMPETENCJE PRZYWÓDCÓW EDUKACYJNYCH

Odnosząc się do współczesnych wyzwań, współczesny przywódca edukacyjny powinien posiadać szeroki zestaw kompetencji, które pozwalają skutecznie zarządzać szkołą i placówką. Jedna z osób badanych stwierdziła, że „dyrektor to takie urządzenie wielofunkcyjne” [FGI_Dyrektorka szkoły branżowej]. Identyfikując kluczowe obszary niezbędne do pełnienia tej funkcji, rozmówcy podkreślali, że wobec dzisiejszych wyzwań największe znaczenie mają umiejętności zarządcze oraz kompetencje społeczne. Szczególnie istotna, zdaniem badanych

dyrektorów i dyrektorek, jest zdolność radzenia sobie ze współczesnymi wyzwaniami. W złożonych warunkach i przy rosnącej niepewności kompetencje nie są jedynie abstrakcyjnymi, teoretycznymi konstruktami obecnymi w dyskursie i badaniach akademickich. W rzeczywistości szkolnej, w konkretnym kontekście stają się niezbędnymi narzędziami do radzenia sobie z problemami współczesnej szkoły.

6.2.1. UMIEJĘTNOŚCI ZARZĄDCZE JAKO KLUCZOWE UMIEJĘTNOŚCI PRZYWÓDCÓW EDUKACYJNYCH

Wśród licznych umiejętności osoby badane wymieniały przede wszystkim zarządzanie procesem edukacyjnym oraz zarządzanie ludźmi. Zarządzanie procesem edukacyjnym to „złożone i wieloaspektowe zadanie”, ponieważ „dziś bardzo liczy się tworzenie procesu edukacyjnego i zarządzanie nim” [F3, poz. 9], a działania te wymagają „tworzenia strategii” i „strategicznego podejścia” [F3, poz. 10].

Zdaniem badanych kompetencje te obejmują „świadome planowanie”, „tworzenie i rozwój innowacyjnych metod edukacyjnych” i „dbanie o jakość edukacji” [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej]. Zarządzanie ludźmi wiąże się z „delegowaniem obowiązków” [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej], „promowaniem rozwoju” oraz „planowaniem pracy” i „zarządzaniem czasem” [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego]. Jeden z rozmówców podkreślił, że szczególnie ważna jest

umiejętność zarządzania procesem społecznym, żebyśmy w końcu uzgodnili, po co nam szkoła [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Wypowiedź wskazuje na potrzebę podjęcia refleksji nad rolą i celem systemu edukacji i podkreśla, że zarządzanie szkołą wymaga świadomego zarządzania procesem edukacyjnym. Równie ważna jest autonomia i sprawczość jako kompetencje, które dają liderom poczucie wpływu na rzeczywistość oraz wzmacniają zdolność do działania:

Sprawczość: że to, co robię... że potrafię zadziałać, że nie tylko znam z teorii, ale potrafię wdrożyć w życie [FGI_Dyrektorka liceum ogólnokształcącego].

6.2.2. KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Sprawne przywództwo wymaga kompetencji społecznych. Wśród nich zdecydowanie najczęściej przywoływane były współpraca oraz:

budowanie takich zespołów, które będą takimi ogniwami czy grupami ludzi, które się będą same w tej pracy motywować, pracować, kontrolować i przedstawiać wyniki do dalszego planowania kolejnego roku szkolnego [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Istotne znaczenie przypisywano umiejętności słuchania i komunikowania [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej] oraz zdolności prowadzenia dialogu:

wspierająca jest dla mnie taka umiejętność słuchania i dialogu tak, że nie robię czegoś w zaciszu gabinetu (...), tylko wchodzę za każdym razem w dialog, słucham [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Kompetencja dotycząca współpracy odgrywa, zdaniem badanych, rolę w odniesieniu do grupy rodziców, z którymi dyrektor powinien działać na rzecz dobra szkoły i jej społeczności:

Współpraca z rodzicami jest trudna (...), bo rodzice bardzo chcą ingerować tutaj w szkołę, w przedszkole. Żebyśmy tę współpracę próbowali znaleźć [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Zdecydowana większość uczestników wywiadów jako niezbędną kompetencję wskazywała umiejętność budowania i rozwijania sieci współpracy między dyrektorami. Badani podkreślali w tym kontekście szczególne znaczenie możliwości wymiany wiedzy i wzajemnego uczenia się:

Dyrektorzy (...) uczą się od siebie nawzajem [FGI_Dyrektorka szkoły branżowej].

Zdaniem uczestników wywiadów współpraca i sieciowanie stanowią podstawę do budowania wspólnotowości i wspólnych działań:

Budować (...) wspólnotowość, i to też jest dosyć ważne, żebyśmy wspólnie umieli działać [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Ponadto kompetencje te wiążą się z postawą

nieulegania wpływom, presjom i zewnętrznym naciskom [FGI_Wicedyrektorka niepublicznego przedszkola].

Znaczenie sieciowania jest ważne dla grupy młodych dyrektorów. Jedna z osób badanych stwierdziła:

Cudowna sprawa to są te sieci, żeby tych młodych dyrektorów, którzy w tym roku zostają świeżo dyrektorami, od razu sieciować, bo sieć to jest niesłychana współpraca [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Spośród innych kompetencji społecznych za ważne uznano także radzenie sobie ze stresem. Jeden z rozmówców podkreślił:

musimy być odporni i umieć po prostu radzić sobie z tym stresem, z odpowiedzialnością, z oczekiwaniami [FGI_Dyrektor liceum].

Wobec wyzwań przywódcy edukacyjni bardzo często przywołują umiejętność dbania o dobrostan, swój własny oraz nauczycieli i uczniów. Zdaniem jednej z rozmówczyń:

też musimy dzieci tego uczyć, bo jeśli tego nie nauczymy, to one też mogą po prostu się zagubić [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Ponadto dla przywódców edukacyjnych znaczenie mają umiejętności cyfrowe oraz umiejętności związane z promowaniem rozwoju i uczenia się. W obszarze wiedzy osoby badane uznały, że do zarządzania placówką niezbędna jest znajomość prawa:

przywódca edukacyjny musi wiedzieć, że nas pewne terminy i pewne obowiązki związane z prawem oświatowym również dotyczą [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

6.2.3. KOMPETENCJE PRZYWÓDCÓW EDUKACYJNYCH W CZASACH NIEPEWNOŚCI

Rozmowom toczonym podczas wywiadów grupowych towarzyszyły także wątki dotyczące trudności i problemów związanych z rozwojem kompetencji niezbędnych do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności. Przede wszystkim rozmówcy podkreślają, że współczesny świat stawia bardzo duże wymagania i w związku z tym sami stawiają pytanie:

Jakie kompetencje rozwijać w czasach niepewności? Naprawdę trudno temu sprostać i podołać [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Przywódcy odczuwają brak kompetencji związanych z radzeniem sobie w sytuacjach kryzysowych, przede wszystkim w kontekście przemocy fizycznej i psychicznej. Wyrażają potrzebę rozwoju w obszarze wiedzy i umiejętności, które pozwolą działać w trudnych sytuacjach i radzić sobie z nimi w swojej pracy. Jak stwierdził jeden z uczestników badania:

Chciałbym nie bać się, po trudnej rozmowie z rodzicem, że będę musiał ponieść jakieś konsekwencje, ale mieć pewność, że biorąc pod uwagę moją wiedzę, doświadczenie i kompetencje, podjąłem właściwe działania wobec osoby niepełnoletniej [FGI_Dyrektorka niepublicznego zespołu szkół].

Zdaniem osób badanych brak odpowiedniego przygotowania powoduje niepewność i stres, co może prowadzić do trudności w radzeniu sobie zarówno z wyzwaniami, jak i sytuacjami kryzysowymi.

Przywódcy edukacyjni podkreślają także znaczenie wartości, które kształtują ich własne podejście do przywództwa, kompetencji oraz rozwoju. Wśród kluczowych wartości znajdują się dobro, prawda, szacunek, tolerancja, odpowiedzialność. Uznają, że wartości nie tylko są powiązane z kompetencjami, ale stanowią ich integralny element:

To jest rzecz fundamentalna i podstawowa, bez tego nie będziemy mieli normalnego społeczeństwa, żeby nie mówić, że teraz jesteśmy już w okresie tak zwanego społeczeństwa postmodernistycznego i właściwie już się nic nie liczy. Wszystkie wartości, które były do tej pory wartościami, teraz przestają w ogóle funkcjonować. Czyli mamy okres takiej mgławicy, chaosu i też tej młodzieży nie ma się co do końca dziwić, że oni, no, muszą się jakoś w tym odnaleźć, no i starają się odnaleźć po swojemu [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Osoby badane zwracają również uwagę na kryzys wartości:

Odchodzimy coraz bardziej od uniwersalnych wartości [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego],

co utrudnia młodym osobom budowę własnej tożsamości i rozwój kompetencji. Tym większe jest zadanie dla liderów edukacyjnych w zakresie kształtowania i rozwijania kompetencji społecznych wśród młodych ludzi. Wzmacnianie wartości takich jak odpowiedzialność, szacunek, zaufanie, uczciwość jest niezbędne, aby uczniowie lepiej radzili sobie z wyzwaniami współczesnego świata:

większe zaufanie, odpowiedzialność, szacunek i nadzieję, że po prostu takie wartości też musimy u młodego człowieka kształtować [FGI_Dyrektor liceum ogólnokształcącego].

Zdaniem badanych respondentów współczesny przywódca edukacyjny musi łączyć w sobie wiele różnych kompetencji, aby skutecznie odpowiadać na wyzwania stojące przed szkołami. Wśród najczęściej podkreślanych umiejętności znajdują się elastyczność oraz zdolność do szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności. Jeden z rozmówców zwrócił uwagę na to, że

edukacja to nieustanne zarządzanie kryzysem – czy to brakami kadrowymi, czy zmianami w podstawie programowej, czy nagłymi sytuacjami w szkole. Dyrektorzy muszą być przygotowani na to, że każdego dnia czeka ich coś nowego [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO].

Podjmując wątek kompetencji, osoby badane wskazują również na ograniczoną przestrzeń do działania przywódców edukacyjnych. Choć oczekuje się od nich inicjatywy i innowacyjności, to często muszą zmagać się z nadmierną biurokracją. Jeden z uczestników badania zaznaczył:

Jeśli lider nie ma przestrzeni do działania, jeśli musi ciągle walczyć z biurokracją i skomplikowanymi procedurami, to jego realny wpływ na kształtowanie edukacji jest mocno ograniczony [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

W grupie kompetencji społecznych rozmówcy podkreślili znaczenie „zarządzania zespołem” jako kolejnej umiejętności powiązanej ze skutecznym przywództwem. Rozmówcy przekonywali, że dyrektor powinien nie tylko kierować placówką, ale także wspierać i motywować nauczycieli. W jednej z wypowiedzi stwierdzono:

Szkola to ludzie – jeśli lider nie potrafi z nimi pracować, nie stworzy atmosfery współpracy, to nic się nie zmienia, choćby miał najlepszą wizję [Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Nie mniej istotne w grupie kompetencji społecznych są odporność psychiczna oraz zdolność do radzenia sobie ze stresem. Wielu badanych zwracało uwagę, że w obliczu rosnących oczekiwań społecznych i presji związanej z zarządzaniem szkołą dyrektorzy powinni umieć dbać o własny dobrostan. Jak stwierdził jeden z ekspertów,

Przy obecnym poziomie napięć społecznych, przy rosnących oczekiwaniach wobec szkół dyrektorzy są pod ogromną presją. Muszą nauczyć się dbać o swój dobrostan psychiczny, inaczej szybko wypalą się zawodowo [IDI_Przedstawiciel organizacji pozarządowej dyrektorów].

Zdaniem uczestników wywiadów współczesne przywództwo edukacyjne wymaga także gotowości do wdrażania innowacji i dostosowywania edukacji do nowych realiów. Tradycyjne modele zarządzania nie zawsze odpowiadają na dynamiczne zmiany społeczne i technologiczne. Jeden z rozmówców zauważył:

Potrzebujemy dyrektorów, którzy będą umieli szukać nowych rozwiązań i dostosowywać edukację do realiów XXI wieku [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

W tym kontekście coraz większe znaczenie przypisuje się kompetencjom cyfrowym oraz umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii w zarządzaniu szkołą.

Podsumowując, skuteczny przywódca edukacyjny powinien być nie tylko sprawnym organizatorem i strategiem, ale także osobą odporną na stres, zdolną do budowania zespołu oraz wprowadzania innowacji. Rozwój tych kompetencji jest kluczowy dla skutecznego zarządzania placówkami edukacyjnymi i dostosowywania ich do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Kompetencje te warto także odnieść do modelu absolwenta i absolwentki, który został stworzony przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE 2024). Model ten zakłada, że szkoła powinna kształtować u uczniów kompetencje niezbędne do radzenia sobie z wyzwaniami we współczesnym świecie, i wskazuje m.in. na wagę kompetencji społecznych, w tym krytycznego myślenia, współpracy w zespole, kreatywności. W świetle tego profilu przywódcy edukacyjni powinni szczególnie kształtować i wzmacniać te kompetencje u uczniów, aby lepiej radzili sobie oni z wyzwaniami współczesnego świata.

6.3. KOMPETENCJE UCZNIOWSKIE

Myśląc o współczesnym świecie edukacji, warto zwrócić uwagę na rolę uczniów, których kompetencje stają się fundamentem nie tylko dla ich indywidualnego rozwoju, ale także dla całego systemu edukacyjnego. Należy przy tym zaznaczyć, że refleksje na temat kompetencji uczniów pojawiały się w wielu wypowiedziach uczestników wywiadów grupowych, którzy opowiadali o umiejętnościach, jakie ich zdaniem są niezbędne młodym ludziom do odnalezienia się we współczesnym świecie.

Z jednej strony, uczniowie, podobnie jak dyrektorzy, stają w obliczu wyzwań, które nie kończą się wraz z granicami szkoły, lecz rozciągają się na cały, dynamicznie zmieniający się świat. Kompetencje, które powinny być rozwijane u młodych ludzi, obejmują umiejętności społeczne, cyfrowe, krytyczne myślenie oraz zdolność do współpracy w różnorodnych środowiskach, w tym w międzynarodowych zespołach. Dążenie do rozwoju tych kompetencji jest niezbędne, aby młodsze pokolenie mogło skutecznie poruszać się w świecie pełnym niepewności. Z drugiej strony, kluczową rolę w kształtowaniu tych umiejętności odgrywają odpowiednio przygotowani przywódcy edukacyjni, którzy powinni stosować nowoczesne metody, służące wspieraniu uczniów.

Współcześnie coraz częściej podkreśla się rolę umiejętności analitycznego i krytycznego myślenia. Badani, biorący udział w wywiadach fokusowych, podkreślali, że młodzi ludzie powinni umieć nie tylko przyswajać informacje, ale również interpretować je i stosować w praktyce:

Młodzież musi się nauczyć selekcji informacji, bo obecnie żyjemy w erze przeżytku danymi [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Jeden z uczestników badań dodał:

Do tego dochodzi dzisiaj także umiejętność logicznego myślenia, łączenia faktów, odkrywania prawdy i dążenia do niej. Wtedy łatwiej odnaleźć się we współczesnym świecie, bo jeśli nie wiesz, jak się zachować, to przynajmniej zachowaj się przyzwoicie i opieraj na prawdzie – to już wystarczy [IDI_Ekspert, przedstawiciel organizacji pracowników oświaty].

Zdolność do syntetyzowania treści oraz wyciągania wniosków została uznana za kluczowy element kształcenia.

Istotnym aspektem jest również umiejętność współpracy, która w ocenie rozmówców stanowi jeden z filarów nowoczesnej edukacji. Wskazywano, że:

uczniowie powinni być uczeni pracy w zespołach, co pozwoli im efektywnie funkcjonować w przyszłym środowisku zawodowym [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego];

Praca zespołowa to nie tylko wspólne zadanie, ale także sztuka słuchania i kompromisu, które są niezbędne w dorosłym życiu [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Umiejętność ta obejmuje nie tylko działanie w grupie, ale także rozwiązywanie konfliktów oraz skuteczne komunikowanie się, co ma szczególne znaczenie w kontekście podejmowania pracy w interdyscyplinarnych bądź międzykulturowych zespołach. Wzrost znaczenia technologii sprawia, że kompetencje cyfrowe stają się nieodzownym elementem współczesnej edukacji. Rozmówcy podkreślali, że:

nie wystarczy umieć obsługiwać komputer, trzeba również rozumieć mechanizmy działania informacji w świecie cyfrowym [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Jeden z badanych zaznaczył:

my to nazywamy w badaniach tak zwanymi umiejętnościami cyfrowymi, więc ja bym powiedział, że nawet nie kompetencjami, tylko umiejętnościami, czyli takim miksem wiedzy i umiejętności praktycznych [IDI_Ekspert, badacz].

Umiejętność krytycznej oceny treści dostępnych w Internecie oraz świadomego korzystania z narzędzi cyfrowych staje się niezbędną kompetencją każdego ucznia.

Równie ważne są kompetencje etyczne, które pozwalają uczniom budować swoją tożsamość na podstawie uniwersalnych wartości. Współczesne wyzwania wymagają od młodych ludzi refleksji nad tym, co jest słuszne i jakimi zasadami warto się kierować. Jeden z badanych zauważył:

mamy wiedzę o społeczeństwie, ale ona poszła bardziej w sferę socjologii. Tam nie ma wychowania obywatelskiego. To jest połączenie prawa, socjologii, różnych elementów politologii, które z wychowaniem obywatelskim niewiele mają wspólnego, nie dają pewnego takiego kierunku, w jakim ma iść ten młody człowiek. Dla mnie od początku etyka to taka rzecz bardzo istotna. Kiedy wprowadzono katechezę do szkoły, to część młodzieży chodzi na katechezę. Część nie chodzi, ale powinno być coś drugiego. Element etyki. Etyka powinna być bezwzględnie [FGI_Dyrektorka Liceum 2].

Edukacja powinna więc nie tylko dostarczać wiedzy, ale także kształtować postawy i uczyć odpowiedzialności.

Badani wskazywali na znaczenie rozwijania kompetencji poprzez konkretne metody edukacyjne. W szczególności podkreślano, że:

projektami międzyprzedmiotowymi można uczyć krytycznego myślenia i współpracy [FGI_Dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej].

Z wypowiedzi wynika, że edukacja powinna opierać się na podejściu łączącym różne dziedziny wiedzy oraz na praktycznym wykorzystaniu zdobywanych umiejętności. Ponadto, zdaniem uczestników wywiadów, kluczową umiejętnością jest:

rozróżnianie informacji od wiadomości, kreatywność, zdolność analizy – to są kluczowe umiejętności [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Zwracano również uwagę na znaczenie kompetencji językowych, w tym „językowych połączonych z kulturą, co jest ważne w globalnym świecie” [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej]. Zastosowanie takiego modelu nauczania wspiera kształtowanie kompetencji potrzebnych do samodzielnego i świadomego uczenia się.

Ważnym wątkiem poruszonym przez badanych był również mentoring, który pozwala uczniom na indywidualne planowanie ścieżki edukacyjnej z pomocą mentora:

to są informacje, które płyną tak naprawdę także od samych uczniów – że oni nie do końca oczekują, że nauczyciel ich czegoś nauczy, powie im coś, czego sami nie mogą znaleźć. Oni raczej oczekują, że nauczyciel stanie obok nich i pozwoli im się w pewien sposób samodzielnie rozwijać. On tylko ich ukierunkowuje [IDI_przedstawicielka samorządu terytorialnego].

Równie ważne jest doradztwo zawodowe, które zdaniem badanych

otwiera uczniom kolejne furtki i pomaga planować ich ścieżkę edukacyjną nie tylko w perspektywie szkoły, ale i przyszłej kariery [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Podkreślano również rolę tzw. treningu umiejętności społecznych w formie dedykowanych sesji, które w niektórych szkołach funkcjonują pod nazwą „akademii emocji”:

Na zajęciach uczniowie mogą wzajemnie obserwować swoje zachowania i uczyć się różnych strategii rozwiązywania problemów [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

W kontekście modelowania zachowań i wartościowania moralnego wskazywano na wartość debat oraz zajęć pozwalających uczniom na głębszą refleksję nad etyką i odpowiedzialnością społeczną:

tutaj właśnie te debaty nad takim modelowaniem zachowania, ale też nad wyborami moralnymi często prowadzimy i uczniowie, okazuje się, bardzo tego potrzebują, bo świat gier, świat wirtualny, rzadko kiedy tak głęboko wchodzi właśnie na przykład w to wartościowanie moralne i okazuje się, że uczniowie nie mają w tej chwili takiego miejsca, takiej przestrzeni, żeby na ten temat porozmawiać [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Podsumowując dane uzyskane w trakcie badań fokusowych, należy zaznaczyć, że kompetencje uczniów stanowią fundament w kształtowaniu nowoczesnej edukacji. Ich rozwój powinien być świadomie wspierany przez szkoły i przywódców edukacyjnych, aby przygotować młode pokolenie do funkcjonowania w świecie pełnym wyzwań. Integracja umiejętności intelektualnych, społecznych, cyfrowych oraz etycznych jest niezbędna, aby uczniowie mogli skutecznie odpowiadać na zmieniające się potrzeby współczesności.

Wywiady indywidualne prowadzone z decydentami politycznymi ujawniają podobne do przywódców edukacyjnych podejście do kompetencji uczniowskich. W przeprowadzonych wywiadach indywidualnych podkreślają oni konieczność zapewnienia uczniom solidnej podstawy wiedzy ogólnej. W szczególności istotne jest, ich zdaniem, rozwijanie interdyscyplinarnej wiedzy,

bardziej międzyprzedmiotowej i bardziej o świecie, która jest niezbędna do rozumienia rzeczywistości i procesów zachodzących w globalnym otoczeniu [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Krytyczna analiza informacji, rozpoznawanie faktów, ocena rzetelności źródeł również wpisują się w kluczowe umiejętności. Jak podkreślają decydenci, niezbędna jest umiejętność uczenia się przez całe życie, a proces ten może wspierać korzystanie z technologii. Zdaniem uczestników wywiadów:

W tej chwili ważne, że [uczniowie] cały czas będą musieli uczyć [się] czegoś nowego. Nie będą po prostu się mogli nauczyć raz i na tym zakończyć [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

umiejętność uczenia się, uczenia się przez całe życie, ale też motywacja do uczenia się. Żyjemy w takim świecie zmieniającym się, [że] jakby zakończyć nawet najlepszą edukację na poziomie formalnym, dalej się nie ucząc, to wiedza się szybko zdezaktualizuje [IDI_Ekspert, badacz].

Ponadto szczególnie ważne są umiejętności logicznego myślenia, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz gotowość do poszukiwania prawdy i kierowania się uczciwością intelektualną, które pozwalają uczniom skutecznie funkcjonować w obliczu różnych sytuacji życiowych. Jeden z badanych zwrócił uwagę na znaczenie takich kompetencji, mówiąc:

umiejętność logicznego myślenia, łączenia faktów, odkrywania prawdy i dążenia do niej. Wtedy łatwiej odnaleźć się we współczesnym świecie, bo jeśli nie wiesz, jak się zachować, to przynajmniej zachowaj się przyzwoicie i opieraj na prawdzie – to już wystarczy (...) umiejętność samodzielnego myślenia, posiadanie zasad i brak strachu przed podejmowaniem wyzwań pozwalają młodym osobom lepiej im sprostać [IDI_Ekspert, przedstawiciel organizacji pracowników oświaty].

Decydenci i politycy odpowiedzialni za edukację uważają, że w kontekście kompetencji społecznych szkoła to miejsce odpowiedzialne za kształtowanie u uczniów empatii [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2] i odpowiedzialności za świat („Wykształcić w uczniach postawę odpowiedzialności za świat (...) i takiej empatii wobec innych” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2]). Ponadto podkreślają znaczenie umiejętności współpracy i budowania wspólnotowości: „Współpraca to obszar związany z byciem we wspólnocie. Umiejętność współpracy jest czymś dużo głębszym, jest konieczna na poziomie postaw” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4]. Wobec tego uczniowie powinni rozwijać umiejętności bycia otwartym, życzliwym: „jeśli zbudujemy to w uczniu, to to moim zdaniem on sobie lepiej poradzi” [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_5].

Kluczowe jest również rozwijanie świadomości społecznej i ekologicznej, a także wzmacnianie wewnętrznej siły uczniów, pozwalającej na podejmowanie decyzji zgodnych z ich wartościami. Zdaniem tej grupy rozmówców umiejętność otwartej i konstruktywnej komunikacji, budowanie relacji, uczestniczenie w dialogu są niezbędne do budowania społeczności opartej na wzajemnym szacunku. Jak podkreśliła jedna z osób badanych:

(...) wyrażanie swojej opinii o świecie i zderzanie jej z innymi opiniami – to jest niezwykle istotne z perspektywy przygotowania do dorosłego życia we wspólnocie, do jakiegoś obcowania z innymi, takiej śmiałości w wyrażaniu siebie wobec innych, dzielenia się pomysłami itd. Nie będzie liderów w przyszłości bez ludzi, którzy mają swobodę mówienia o świecie [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Uczniowie potrzebują przestrzeni, w której mogą testować własne pomysły, popełniać błędy i wyciągać z nich wnioski. To właśnie w takich warunkach rozwija się twórcze myślenie, odwaga i zdolność do podejmowania świadomych decyzji.

6.4. KOMPETENCJE DECYDENTÓW POLITYCZNYCH

Przywódcy edukacyjni oczekują, że osoby odpowiedzialne za kreowanie polityki edukacyjnej będą posiadały takie kompetencje, dzięki którym będą podejmować świadome decyzje i przewidywać konsekwencje działań w dłuższej perspektywie:

powinni zdawać sobie sprawę z tego, jak decyzje podjęte dziś przełożą się na przyszłość [FGI_Dyrektorka szkoły podstawowej].

Ważnym elementem tych kompetencji jest umiejętność

dokonywania oceny rzetelności i przydatności informacji wykorzystywanych przy podejmowaniu decyzji oraz oparcie na danych [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego].

Oprócz umiejętności samodzielnego myślenia wymieniono

myślenie strategiczne oraz wiedzę i umiejętności tworzenia procesu edukacyjnego i zarządzania zmianą [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Politycy odpowiedzialni za edukację powinni dobrze rozumieć, jak działa system edukacji, znać mechanizmy jego funkcjonowania. Niezbędne dla tych, którzy tworzą i realizują politykę edukacyjną, jest również doświadczenie w obszarze edukacji:

powinni być związani z edukacją, pracować, ale nie że przez rok, bo przez rok nie pozna edukacji, musi zdobyć to doświadczenie, aby kierować ludźmi, którzy mają być odpowiedzialni za poszczególne jednostki. Jak kierować czymś, o czym się nie ma zielonego pojęcia? [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Ponadto decydenci powinni umieć prowadzić rzeczywisty dialog – a nie tylko symboliczne, pozorne konsultacje. Rozmówcy stwierdzili:

jak wiele rzeczy robi się oddolnie, po cichu, podprogowo i wszystko jest ok, tak, i przyklaskujemy kłamstwu [FGI_Dyrektorka zespołu szkolno-przedszkolnego];

gdzie jest jakaś komunikacja ze strony ministerstwa, co my wiemy o planach ministerstwa odnośnie [do] edukacji? Oni kierują do nas listy na początek roku, na dzień edukacji i na wakacje [FGI_Dyrektorka poradni psychologiczno-pedagogicznej].

Zdaniem uczestników wywiadów osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki edukacyjnej powinny widzieć potrzebę „organizowania debat i tworzenia przestrzeni do wspólnego wypracowywania celów i kierunków zmian”. Jednym z kluczowych problemów, na który zwracają uwagę badani liderzy, jest brak transparentnej komunikacji ze strony decydentów politycznych. Wiele decyzji podejmowanych jest bez wcześniejszych zapowiedzi, co rodzi niepewność oraz utrudnia współpracę i rozwiązywanie problemów.

Wywiady indywidualne pokazują, że rozmówcy dostrzegają konieczność posiadania określonych kompetencji przez osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityki edukacyjnej. W szczególności podkreślano znaczenie strategicznego podejścia i długofalowego myślenia o edukacji. Jak zauważyła jedna z rozmówczyń:

Nie możemy patrzeć na edukację z perspektywy jednej kadencji. To proces, który wymaga myślenia na dekady, a nie na cztery lata [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

Krytyczna analiza informacji oraz umiejętność oceny rzetelności źródeł są nieodzownymi elementami pracy. W jednym z wywiadów podkreślono, że

decyzje edukacyjne muszą opierać się na faktach i danych, a nie na politycznych kalkulacjach [IDI_Ekspert, przedstawiciel NGO_2].

Brak umiejętności oddzielania informacji wartościowych od populistycznych haseł skutkuje chaotycznymi reformami, które nie odpowiadają na rzeczywiste potrzeby uczniów i nauczycieli.

Istotnym aspektem jest również umiejętność organizowania konstruktywnego dialogu społecznego. Jak zauważyła jedna z osób badanych,

bez prawdziwego wsłuchania się w głos nauczycieli i ekspertów zmiany w edukacji będą powierzchowne i nieefektywne [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_1].

Wielu uczestników wywiadów wskazywało na brak realnych konsultacji społecznych oraz lekceważenie głosu środowiska edukacyjnego.

Jednym z kluczowych wyzwań jest również konieczność budowania zaufania społecznego do systemu edukacji oraz zapewnienia spójności działań. Badani w swoich wypowiedziach wskazywali, że:

często edukacja jest podporządkowywana doraźnym interesom politycznym, co utrudnia jej rozwój w sposób stabilny i przewidywalny [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_2].

polityka edukacyjna nie może być polem do eksperymentów, bo każda błędna decyzja odbija się na przyszłości młodych ludzi [IDI_Ekspertka, przedstawicielka NGO_4].

Analiza zebranych wywiadów wskazuje, że skuteczna polityka edukacyjna wymaga od decydentów kompetencji takich jak strategiczne myślenie, rzetelna analiza danych, umiejętność prowadzenia dialogu oraz podejmowanie decyzji na podstawie długofalowej wizji rozwoju. Jednakże, jak podkreślają badani, wdrażanie tych założeń w praktyce często okazuje się problematyczne, a deklarowane cele nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistych działaniach.

6.5. PODSUMOWANIE

Przeprowadzona analiza pozwoliła odpowiedzieć na postawione pytania badawcze dotyczące kluczowych kompetencji liderów edukacyjnych, uczniów oraz decydentów oświatowych. Wyniki badań wskazują, że skuteczne przywództwo w edukacji wymaga zarówno umiejętności zarządzania, jak i kompetencji społecznych, takich jak współpraca, komunikacja i budowanie sieci wsparcia. Wobec niepewności, nieustających zmian i głębokich przemian społecznych, politycznych, technologicznych i klimatycznych kompetencje stają się dla przywódców niezbędnym narzędziem radzenia sobie z wyzwaniami. W trudnych warunkach, które dziś definiują rzeczywistość edukacyjną, odpowiednie kompetencje mogą znacząco ułatwić skuteczne działanie.

W odniesieniu do uczniów kluczowe dla ich przyszłości okazują się krytyczne myślenie, zdolność do współpracy oraz świadomość cyfrowa. Przywódcy edukacyjni natomiast potrzebują kompetencji zarządczych, społecznych oraz umiejętności sieciowania, które pozwolą im skutecznie zarządzać placówkami oraz wspierać swoje zespoły. Z kolei decydenci polityczni, odpowiedzialni za

kształtowanie polityki edukacyjnej, powinni wykazywać się myśleniem strategicznym, umiejętnością dialogu oraz znajomością realiów systemu edukacji.

Ważnym wnioskiem płynącym z badań jest potrzeba spójnego podejścia do kształtowania kompetencji na różnych poziomach edukacji i zarządzania. Jedynie intencjonalne działanie wszystkich grup – uczniów, liderów edukacyjnych oraz decydentów – pozwoli na stworzenie systemu edukacji odpowiadającego na współczesne wyzwania i potrzeby społeczne. Wyniki wywiadów fokusowych wskazują na istotną rolę kompetencji społecznych oraz adaptacyjnych w edukacji.

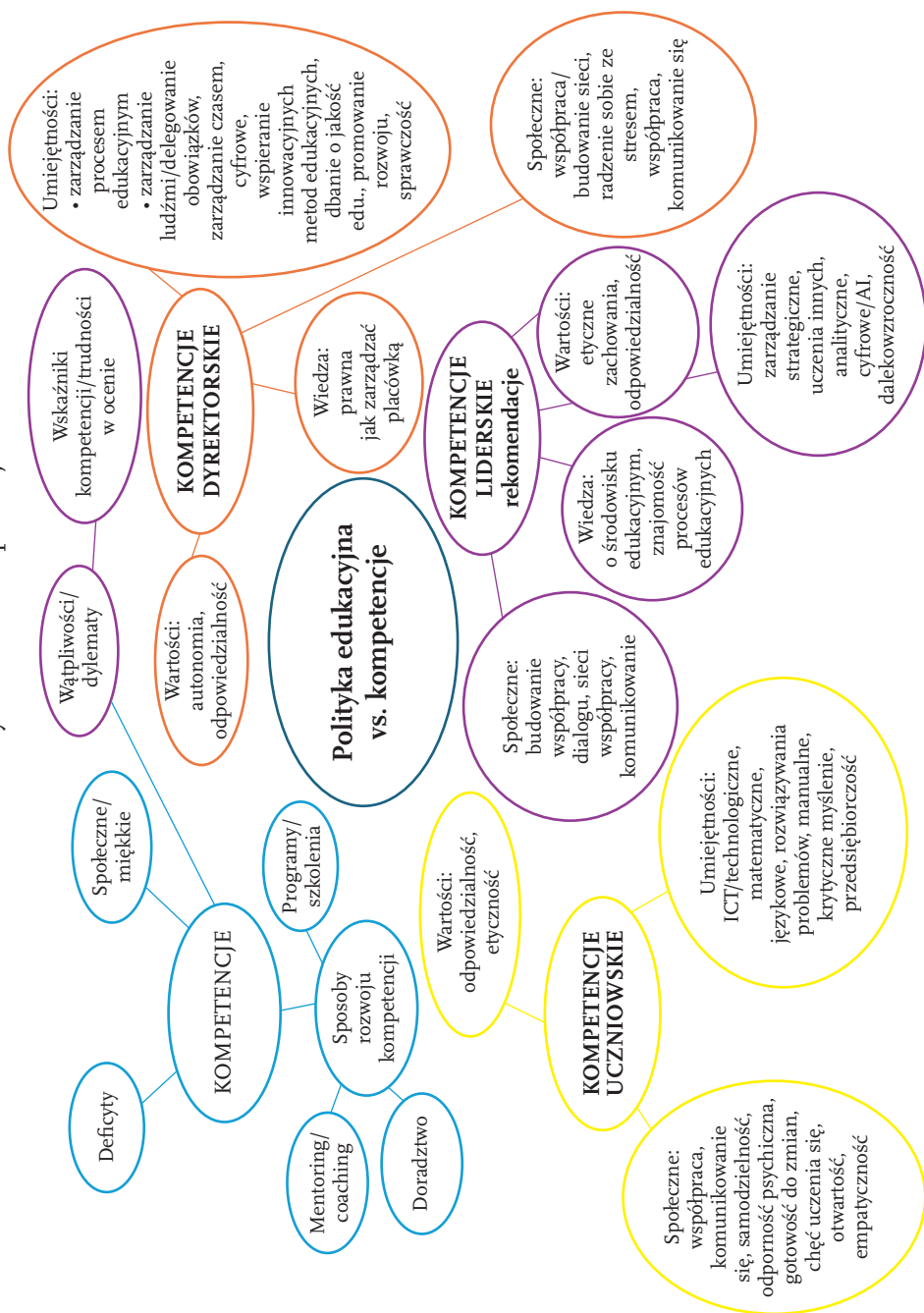
Rozmówcy podkreślali, że zarówno uczniowie, jak i liderzy edukacyjni powinni posiadać zdolność do współpracy, komunikacji i krytycznego myślenia, aby skutecznie funkcjonować w zmieniającym się świecie. Szczególną uwagę zwrócono na rozwój kompetencji cyfrowych, które stają się nieodzownym elementem edukacji, a także na konieczność przygotowania uczniów do selekcjonowania informacji w świecie przesyconym danymi. W kontekście liderów edukacyjnych podkreślano, że ich rola wykracza poza zarządzanie – muszą oni pełnić funkcję mentorów oraz wspierać nauczycieli i uczniów w budowaniu umiejętności dostosowywania się do nowych wyzwań.

Wyniki wywiadów indywidualnych ujawniły także wyzwania, z jakimi mierzą się liderzy edukacyjni oraz decydenci. Jednym z kluczowych problemów, na który zwracali uwagę badani, jest brak stabilności systemu edukacji oraz częste zmiany wprowadzane bez odpowiednich konsultacji. Ponadto wskazano na niewystarczające wsparcie dla liderów edukacyjnych w zakresie radzenia sobie ze stresem oraz podejmowania decyzji w trudnych sytuacjach. Dyrektorzy szkół często pozostają osamotnieni w zarządzaniu placówkami, co sprawia, że ich rola staje się coraz bardziej wymagająca.

Istotnym wyzwaniem, jakie wyłania się z analizy, jest również rola wartości w edukacji. Wielu rozmówców podkreślało, że współczesne szkoły powinny nie tylko kształcić, ale także wspierać uczniów w budowaniu postaw etycznych i społecznych. W związku z tym liderzy edukacyjni powinni odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu wartości takich jak odpowiedzialność, szacunek czy współpraca.

Zidentyfikowane wyzwania, w tym potrzeba rozwijania kompetencji związanych z radzeniem sobie w sytuacjach kryzysowych oraz wzmacniania wartości etycznych, wskazują na konieczność dalszych działań w zakresie kształcenia przywódców edukacyjnych i dostosowywania systemu edukacji do zmieniających się realiów. Wyniki badań podkreślają, że rozwój kompetencji nie powinien ograniczać się do aspektu technicznego czy proceduralnego – kluczowe jest holistyczne podejście, uwzględniające interdyscyplinarność, wartości oraz gotowość do adaptacji wobec wyzwań współczesnego świata.

MAPA 4. Wyzwania a kompetencje





WNIOSKI I REKOMENDACJE

7.1. WPROWADZENIE

W szkole jak w soczewce skupiają się wielkie problemy współczesności. System edukacji nie nadąża z ich rozwiązywaniem bądź nie wie, jak się z nimi zmierzyć, ale nie nadążają też i nie wiedzą tego społeczeństwa i instytucje publiczne w tych społeczeństwach, bo problemy są zbyt skomplikowane, tempo zmian zbyt szybkie, a scenariusze przyszłości – głównie apokaliptyczne. Dodatkowo instytucje publiczne z całym oprządkowaniem prawn-administracyjnym i bagażem doświadczeń nie są w stanie reagować na kryzysy szybko i adekwatnie. Pokazały to analizy wybranych dokumentów oraz wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami i dyrektorkami placówek oświatowych, a także ekspertami i ekspertkami z zakresu edukacji.

Szkoła mierzy się z wielkimi tematami współczesności – kryzysem demokracji, niesprawiedliwością społeczną i nierównościami, kryzysem zdrowia psychicznego, rozwojem technologii i sztucznej inteligencji, migracjami, również tymi spowodowanymi agresją Rosji na Ukrainę. Bezpośrednio oddziałują one na współczesne społeczeństwa, na codzienność szkoły, jakość procesów edukacyjnych, relacje międzyludzkie. O dziwo, w mniejszym stopniu natomiast dostrzega się zagrożenia związane z kryzysem klimatyczno-ekologicznym, prawdopodobnie dlatego, że rzadko doświadczają się w szkole jego skutków w sposób bezpośredni.

Planując prezentowane tu badanie polityki edukacyjnej, zakładaliśmy, że powinna ona odgrywać kluczową rolę w pomaganiu szkołom w radzeniu sobie z realizacją oczekiwań społecznych, które w naszej opinii wiążą się z koniecznością stawiania czoła tak wyzwaniom cywilizacyjnym, jak również codziennym problemom. Zadawaliśmy sobie pytania o to, czego na ten temat można się dowiedzieć z dokumentów dotyczących polityki edukacyjnej oraz od osób zarządzających oświatą, o to, jak przywódcy edukacyjni postrzegają najważniejsze wyzwania współczesności oraz o to, czy uczestniczą oni w tworzeniu polityki edukacyjnej. Zastanawialiśmy się, czy przywódcy edukacyjni są świadomi konieczności rozwijania specyficznych kompetencji, niezbędnych w kontekście zidentyfikowanych wyzwań. Chcieliśmy się dowiedzieć, jaki jest poziom przygotowania polityki edukacyjnej do wspierania społeczeństwa (w tym uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek) w radzeniu sobie ze współczesnymi wyzwaniami.

Zakładaliśmy, że polityka edukacyjna wyznacza szkołom ideologiczne i teoretyczne ramy działania, określając i uzasadniając cele edukacyjne, a także zapewniając udział przywódców w procesie budowania wizji przyszłości szkoły i podejmowaniu decyzji wpływających na jej sposób funkcjonowania. Ponadto mieliśmy nadzieję, że polityka edukacyjna zachęca do rozwoju zawodowego, proponując zasoby, które można wykorzystać do budowania wspierającego środowiska uczenia się, adekwatnie do zmieniających się warunków, w tym demograficznych i technologicznych. Czy tak się dzieje?

Z raportu *Stan młodych 2025* fundacji Ważne Sprawy dowiadujemy się, że młodzi ludzie nie widzą w szkole instytucji, która pomaga im mierzyć się ze współczesnymi problemami. Aż 55% młodych osób, spośród tych, którzy wzięli udział w badaniu, uważa szkołę za instytucję „przestarzałą” i niedostosowaną, a 52% uznało, że szkoła nie przygotowała ich do wejścia w dorosłość. Ponad 70% badanych twierdzi, że w systemie edukacji brakuje odpowiedniej edukacji zdrowotnej, seksualnej, cyfrowej i komunikacyjnej (Gagatek, Karaś, Kelsz 2025).

Zadając sobie pytanie o to, w jaki sposób szkoła wspiera młodych ludzi w funkcjonowaniu w demokratycznym społeczeństwie, nie znaleźliśmy powodów do optymizmu, co również znalazło potwierdzenie we wspomnianym raporcie. Młodzi ludzie nie ufają strukturom państwowym ani innym obywatelom. Zaufanie mają do osób najbliższych – 65% młodych uważa, że w kryzysowej sytuacji mogą liczyć tylko na siebie i swoich najbliższych. Tylko 35% ufa, że pomoże im państwo. Natomiast aż 81% badanych twierdzi, że rząd bardziej troszczy się o starszych niż o młodych obywateli, co w konsekwencji może się przełożyć na jeszcze większą alienację i pasywność młodych Polek i Polaków. Młodych osób, które na razie deklarują przekonanie, że wolontariat i aktywizm

pozwalają robić coś dobrego dla świata – tak stwierdziło 80% badanych (Gagatek, Karaś, Kelsz 2025).

Aby zaproponować atrakcyjną wizję edukacji czy zaprojektować dające satysfakcję doświadczenia edukacyjne w środowisku, które umożliwia zaspokajanie różnorodnych potrzeb edukacyjnych, potrzebujemy sensownych rozwiązań organizacyjnych, skutecznych, ale też atrakcyjnych strategii kształcenia, odpowiednich celów (proponowanych treści i umiejętności), ale przede wszystkim narracji, która będzie możliwa do akceptacji przez większość zainteresowanych. Konieczna jest nowa opowieść, czy, jak pisze Yuval Harari (2016), mit, który umożliwi nam skoncentrowanie się na pracy na rzecz „nowej” edukacji. Byung-Chul Han pisze o kryzysie narracji w czasach usieciowienia i w reżimie informacyjnym, w którym ludzie czują się wolni i nienadzorowani, a w rzeczywistości są bez przerwy monitorowani i wręcz uwięzieni w informacjach. Mamy ciągły dostęp do danych, bo sami je dobrowolnie przekazujemy; zakładamy przezroczyste kajdany, stosując metaforę Hana, nie rozumiejąc tego, co się dzieje (Han 2024).

Kontynuowanie obecnej drogi oznacza akceptację niedopuszczalnych nierówności i wyzysku, narastania wielorakich form przemocy, erozji spójności społecznej i wolności człowieka, ciągłego niszczenia środowiska oraz niebezpiecznej, a być może katastrofalnej utraty różnorodności biologicznej. Musimy wspólnie na nowo wyobrazić sobie naszą przyszłość i podjąć działania, aby ją urzeczywistnić (UNESCO 2021).

Dzisiaj stajemy w obliczu nakładających się na siebie kryzysów. Rosnące nierówności społeczne i ekonomiczne, zmiany klimatu, utrata różnorodności biologicznej, regres demokracji, kryzys zdrowotny, destrukcyjna automatyzacja technologiczna czy wojna i przemoc to cechy charakterystyczne naszych czasów. Są one w dużej mierze konsekwencją ludzkich wyborów i działań. Wynikają z systemów społecznych, politycznych i gospodarczych, które stworzyliśmy (UNESCO 2021).

Ekstremalne scenariusze przyszłości obejmują również świat, w którym wysokiej jakości edukacja jest przywilejem elit, a ogromne grupy ludzi żyją w nędzy z powodu braku dostępu do podstawowych dóbr i usług. Czy programy nauczania staną się coraz bardziej nieistotne, a obecne nierówności edukacyjne będą się z czasem pogłębiać? Systemy edukacji błędnie wpajają przekonanie, że krótkoterminowe przywileje i wygody są ważniejsze niż długoterminowa stabilność (UNESCO 2021).

Edukacja musi dążyć do zjednoczenia nas wokół wspólnych przedsięwzięć i dostarczać wiedzy, nauki i innowacji niezbędnych do kształtowania zrównoważonej przyszłości dla wszystkich, opartej na sprawiedliwości społecznej,

ekonomicznej i środowiskowej. Musi ona naprawić przeszłe niesprawiedliwości, jednocześnie przygotowując nas na nadchodzące zmiany środowiskowe, technologiczne i społeczne.

Edukacja i szkoły mogą być ostatnimi instytucjami, które umożliwią nam powszechny dialog, współpracę, budowanie wspólnoty porozumienia, ale potrzebują systemu wsparcia, w tym intelektualnej wyobraźni decydentów i przywódców. Można się obawiać, że to, co się stanie w przyszłości, jest nieprzewidywalne, ale czy próbując przejąć kontrolę nad swoim losem, ludzie nie powinni starać się tej przyszłości zaprojektować? Jeśli tak, to powinniśmy pomyśleć o zmianie stanu naszej świadomości, wzięciu odpowiedzialności za własne czyny i za świat, w którym żyjemy. Czy to zbyt ambitne zadanie dla edukacji i polityki edukacyjnej? Uczmy się w szkole myśleć o głębokich zmianach, posługujmy się językiem, który pozwala kwestionować utrwalone przekonania, zwłaszcza gdy prowadzą one do nierówności czy trudności dla wielu, a korzyści głównie dla nielicznych.

7.2. DOJRZAŁOŚĆ SYSTEMU EDUKACYJNEGO

Jednym z zadań, jakie postawiliśmy sobie w tym projekcie badawczym, była ocena poziomu gotowości systemu edukacyjnego do wspierania szkół, nauczycieli i uczniów w przygotowaniu się na współczesne wyzwania, więc w pewnym sensie badaliśmy responsywność systemu, szkół i placówek wobec najważniejszych zadań stojących dziś przed ludzkością. Zastanawiało nas, w jaki sposób polski system oświatowy reaguje na trudne wyzwania rzeczywistości i różnorodne potrzeby interesariuszy. Jakie napięcie tworzy się na linii głoszonych politycznych deklaracji i haseł wobec realnych przekonań obecnych w społeczeństwie oraz podejmowanych działań, gdy zauważalna coraz wyraźniej staje się przepaść między zmieniającym się coraz szybciej światem a szkołą, która ze zmianą ma wyraźny problem.

Zdajemy sobie sprawę, że na jakość polityki edukacyjnej wpływają złożone interakcje wielu różnego rodzaju czynników, w tym rozważania, dyskursy i konflikty polityczne, społeczne, ekonomiczne i edukacyjne. Mogą one być widoczne zarówno w sposobie projektowania polityk, jak i ich wdrażaniu, a także w ostatecznym kształcie polityk edukacyjnych i ich wpływie na uczniów i uczennice, proces nauczania i uczenia się, kulturę organizacyjną w placówkach i wreszcie cały system edukacji. Warto wymienić przynajmniej część z tych czynników, których byliśmy i jesteśmy świadomi, również po to, aby uświadomić sobie, jak skomplikowana jest rzeczywistość tworzenia i wprowadzania polityk edukacyjnych.

To przede wszystkim zjawiska decydujące o środowisku politycznym, czyli między innymi ideologie polityczne, priorytety rządowe i programy partyjne. To elementy determinujące środowisko społeczno-ekonomiczne, czyli poziom dochodów, wskaźniki ubóstwa i dostęp do zasobów czy konkretne budżety celowe i nakłady na edukację. To wartości kulturowe i społeczne: oczekiwania społeczne i normy kulturowe wpływają na cele i priorytety polityki edukacyjnej. To wiedza na temat edukacji, szkół, procesu uczenia się oraz wszelkie uznane za użyteczne badania i dane edukacyjne, czyli wnioski z badań dotyczących szkół oraz wyników uczniów i uczennic albo efekty różnego rodzaju projektów, które mogą pomóc w opracowywaniu celów czy w ocenie polityki edukacyjnej.

Na politykę edukacyjną mogą też wpływać powszechne przekonania na temat edukacji i rozumienie procesu uczenia się, standardy i dobre praktyki międzynarodowe, procedury zarządcze, w tym planowanie oraz sposób komunikowania się z osobami odpowiedzialnymi za implementację polityki i społeczeństwem. Niezmiernie ważnym pozostaje też wkład różnych interesariuszy i naciski z ich strony, przede wszystkim nauczycieli i nauczycielek, uczniów i uczennic, rodziców czy różnych lobby i grup interesu.

Podjmując się zadania opisanego gotowości polskiej polityki edukacyjnej, a co za tym idzie, jak wierzymy, gotowości systemu edukacyjnego do zmierzenia się ze współczesnymi wyzwaniami, podjęliśmy decyzję, iż skupimy się na trzech głównych pytaniach o politykę edukacyjną w Polsce:

1. W jaki sposób polityka edukacyjna jest zdolna do zdefiniowania kluczowych wyzwań i wskazania działań, które pozwolą na odpowiednią reakcję?
2. Czy polityka edukacyjna ma dostęp do odpowiednich zasobów kompetencji, czyli do osób, które mogą je wykorzystać w procesie tworzenia polityki i, na przykład dzięki kompetencjom analitycznym, są w stanie tworzyć politykę wynikającą z badań na temat szkolnictwa, oraz podejmować decyzje na podstawie danych?
3. Czy w procesie tworzenia i implementacji polityki wykorzystuje się zasoby dostępne w systemie edukacyjnym, zapraszając do partycypacji w procesie tworzenia polityki edukacyjnej przywódców różnego szczebla?

Chcieliśmy w ten sposób stworzyć możliwość odpowiedzi na główne pytanie badawcze, które brzmiało: jaki jest poziom przygotowania polityki edukacyjnej do wspierania społeczeństwa (w tym uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek) wobec współczesnych wyzwań? Przy okazji szukaliśmy również odpowiedzi na pytania, w jaki sposób system wspiera w radzeniu sobie ze współczesnymi wyzwaniami i w reagowaniu na rzeczywistość oraz co powinno się zmienić w polityce edukacyjnej, aby system lepiej odpowiadał na te wyzwania.

7.2.1. ROZPOZNANIE I DEFINIOWANIE WYZWAŃ

Z życiem społecznym nierozzerwalnie związane są zjawiska lub zdarzenia (wyzwania), które często postrzegane są jako niekorzystne i które mogą w negatywny sposób wpływać na jego funkcjonowanie. Na niektóre z nich systemy (w tym edukacyjny) reagują szybko, inne są przez długi czas ignorowane. Reakcja systemów (społeczeństw) powinna się rozpocząć od zainicjowania debaty społecznej, której efektem jest uzgodniona definicja problemu (wyzwania). W tej perspektywie kluczową rolę odgrywa rozpoznanie i zdefiniowanie wyzwań. Systemy edukacyjne z różnych powodów mogą nie uwzględniać wyzwań, ignorować je (lub niektóre z nich), wskazywać na nie w sposób enigmatyczny, pozostawiając dowolność w ich definiowaniu. Z kolei inne mogą rozpoznawać wyzwania i definiować je, przedstawiając ich rozumienie w obrębie danego systemu.

Naszym zdaniem zdolność do rozpoznawania i definiowania wyzwań przez system oświatowy jest jednym z kryteriów, na podstawie których można ocenić jego gotowość. Jesteśmy też świadomi, że gotowość systemu można rozpatrywać jako wartość na pewnym kontinuum: od systemów, które nie rozpoznają wyzwań i nie definiują ich, czyli takich, które nazwać można systemami niedojrzalymi lub nieresponsywnymi, przez takie systemy, które wskazują wyzwania, ale ich nie definiują lub robią to w sposób pozostawiający swobodę w ich interpretacji (enigmatyczne/niejasne), po systemy dojrzałe i responsywne, które określają wyzwania oraz definiują je w sposób jasny dla uczestników i odbiorców systemu.

Ze względu na wielość wyzwań poddanych analizie oraz różny stopień wypełniania tego kryterium wskazać można trzy ich grupy rozciągające się na kontinuum. W pierwszej znajdują się wyzwania takie jak technologie informacyjno-komunikacyjne, które występują w dokumentach bez wyjaśnienia, co rodzi problemy interpretacyjne i utrudnia ich skuteczne wdrażanie w praktyce szkolnej. Podobna sytuacja dotyczy wojny i uchodźców – odniesienia są bardzo ogólne i ograniczone do pojęcia sytuacji kryzysowych, które również nie zostało sprecyzowane. Równie przemilczana w dokumentach jest kwestia kryzysu klimatycznego, który nie jest zdefiniowany.

W połowie kontinuum lokują się wyzwania, które zostały zasygnalizowane, jednak bez jasnych i wspólnych ram interpretacyjnych. Demokratyzacja w szkole sytuuje się po stronie wyzwań częściowo rozpoznanych, ale słabo zdefiniowanych (pośrednio poprzez wskazanie form uczestnictwa) i nie jest narzędziem wspierającym współodpowiedzialność wszystkich podmiotów społeczności. Zdrowie uczniów jest rozumiane szeroko – obejmuje aspekt fizyczny, psychiczny i społeczny – jednak brak wyraźnej definicji powoduje, że odniesienia do niego są rozproszone i domyślne. Podobnie inkluzja została zdefiniowana jako

eliminowanie barier i zapewnianie równego dostępu do edukacji, ale brakuje w niej odniesień do różnorodności kulturowej, etnicznej czy rasowej.

Na drugim biegunie kontinuum znajduje się kwestia równości szans, która została wyraźnie zidentyfikowana i opisana w dokumentach edukacyjnych. Zawarto w nich konkretne przykłady barier w dostępie do edukacji, takich jak sytuacja materialna, niepełnosprawność czy wykluczenie komunikacyjne, a także konieczność indywidualizacji procesu edukacyjnego. Choć wciąż brakuje w tym obszarze odniesień do kwestii partycypacji czy wpływu uczniów i nauczycieli na procesy decyzyjne, poziom definicyjny i rozpoznania wyzwania można uznać za stosunkowo wysoki.

Prawidłowe zidentyfikowanie i zdefiniowanie wyzwań umożliwia proponowanie skutecznych działań. Działania, które można uznać za skuteczne, muszą być adekwatne, inkluzyjne i proaktywne. Wskazanie i zdefiniowanie wyzwań jest podstawą do określenia sposobów, w jakie system edukacyjny i szerzej: inne systemy, a w konsekwencji także społeczeństwo będzie zapobiegało ich negatywnym skutkom, ograniczało je lub likwidowało. Wczesna (szybka) reakcja powoduje opracowanie strategii, które w stosunkowo łagodny sposób mogą prowadzić do redukcji lub rozwiązania problemu, zanim negatywne skutki zaczną narastać. Jeśli reakcja systemu następuje z dużym opóźnieniem, prawdopodobne jest podjęcie działań bardziej restrykcyjnych. Brak podjęcia działania wobec wyzwań (negatywnych zjawisk) może powodować ich rozpowszechnianie się i narastanie związanych z nimi szkód. Z tego powodu do oceny podejmowanych (wskazywanych w dokumentach) działań posłużyliśmy się trzema wskaźnikami: adekwatność do wyzwań, inkluzyjność i proaktywność.

Kryterium to można rozpatrywać jako kontinuum od działań, które nie spełniają wszystkich lub części wymienionych wskaźników, przez systemy, które w większym stopniu uwzględniają te wskaźniki, po systemy, które w dużej mierze je stosują.

Widoczne jest powiązanie między brakiem zdefiniowania wyzwań w analizowanych dokumentach prawa oświatowego a brakiem przełożenia na działania systemowe. Dotyczy to przede wszystkim wojny i kryzysu klimatycznego. Nieco inaczej wygląda kwestia technologii informacyjno-komunikacyjnej, która nie jest zdefiniowana w kontekście działań szkoły, jednak w zapisach znajduje się wiele odwołań do działań, które powinny być podejmowane (wraz z określeniem odpowiedzialności poszczególnych podmiotów). Brak jasnego zdefiniowania tego wyzwania skutkuje brakiem możliwości stwierdzenia, czy działania te są właściwe i prospektywne.

Wraz z pełniejszym definiowaniem wyzwań w dokumentach wzrasta adekwatność działań służących reagowaniu na nie. Przykładem może tu być kwestia

zdrowia, gdzie wraz z doprecyzowaniem różnych aspektów zdrowia określone są działania, które w większym stopniu są odpowiednie. Innym przykładem może być równość szans; w przypadku tego wyzwania określeniu konkretnych barier towarzyszy wskazanie odpowiednich działań. Jednak i w tych przypadkach niejasne lub niepełne definicje pociągają za sobą skutek w postaci braku wskazywanych działań.

7.2.2. SPOSÓB PODEJMOWANIA DECYZJI (PARTYCYPACYJNOŚĆ)

Sposób, w jaki w systemach edukacyjnych podejmowane są decyzje, może wpływać na jakość tych decyzji, ale też ich akceptację i zaangażowanie różnych aktorów systemu w ich realizację. Chociaż nie ma jednego powszechnie uznawanego sposobu podejmowania decyzji, to jednak w kontekście jakości, trwałości i akceptacji podejmowanych decyzji wydaje się, że właśnie partycypacyjna forma w dużej mierze pozwala je osiągnąć.

Kryterium to można rozpatrywać jako kontinuum od decyzji podejmowanych przez wąskie grona polityczne i eksperckie (i towarzyszące im rytualne konsultacje), przez poszerzanie grup decydentów (o różne grona), po otwarcie procesu decyzyjnego na wszystkie zainteresowane grupy.

Rozmówcy dzielili się raczej negatywnymi opiniami co do możliwości partycypacji w procesie tworzenia polityki edukacyjnej w Polsce. Dominowało przekonanie o ignorowaniu ich opinii, manipulowaniu terminami „współpraca” czy „konsultacje”. Część osób dzieliła się indywidualnymi strategiami działania w lokalnym i organizacyjnym kontekście, a część stwierdziła, że miała szansę na udział w tym procesie, ale wątpiła, czy miał ten udział jakiegokolwiek realny wpływ na końcowy rezultat.

Należy przy tym zauważyć, że wciąż brakuje pełnej partycypacji uczniów i ich rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących ich edukacji. Chociaż w pewnym zakresie zachodzi dialog z nauczycielami, ekspertami i pozostałymi interesariuszami, rola uczniów i ich rodziców pozostaje ograniczona, co zmniejsza skuteczność działań systemu.

7.2.3. UWZGLĘDNIANIE DANYCH W PODEJMOWANIU DECYZJI

Jeszcze innym kryterium pomocnym w ocenie dojrzałości polityki edukacyjnej jest posługiwanie się danymi w podejmowaniu decyzji. Informuje ono o tym, w jaki sposób podejmowane są decyzje zarówno w określaniu wyzwań i ich definiowaniu, jak i w ustalaniu kierunków proponowanych działań. Podejmowane decyzje mogą w różnym stopniu odzwierciedlać założenia ideologiczne

decydentów, presję i oczekiwania społeczne, długo- i krótkoterminowe cele polityczne itp. Mogą też brać pod uwagę wyniki monitorowania środowiska edukacyjnego i jego otoczenia, badania ewaluacyjne i naukowe, czyli być podejmowane na podstawie naukowych dowodów. System edukacyjny w różnym stopniu może uwzględniać te źródła w procesie podejmowania decyzji.

Kryterium to można rozpatrywać jako kontinuum od decyzji podejmowanych w przeważającej mierze na podstawie czynników podporządkowanych celom politycznym, przez zrównoważenie politycznych i opartych na dowodach źródeł decyzji, po systemy, które w przeważającej mierze podejmują decyzje *evidence-based*.

W naszym badaniu i przeprowadzonych analizach podjęliśmy decyzję o niewykorzystywaniu kryterium uwzględniania danych w podejmowaniu decyzji ze względu na charakter analizowanego materiału, który składał się z przepisów prawa oraz wypowiedzi rozmówców, wyrażających frustrację z powodu braku takiego działania i postulujących, aby w przyszłości decyzje polityczne były podejmowane na podstawie danych. Zebrane głosy przyniosły sporo informacji, ale nie dały szansy na decyzję – trudno nam było ocenić skalę tego zjawiska. Podejrzewamy jednak, że dzisiaj kierunki polityki edukacyjnej proponowane są w większym stopniu na bazie założeń ideologicznych decydentów, presji i oczekiwań społecznych oraz celów politycznych niż na podstawie dowodów – danych pochodzących z monitorowania środowiska edukacyjnego i jego otoczenia, badań ewaluacyjnych i naukowych.

Niestety nie sposób stwierdzić, że polska polityka edukacyjna wykazuje się wysokim poziomem dojrzałości w tym arcyważnym zadaniu, jakim jest wsparcie systemu oświatowego i całego społeczeństwa w radzeniu sobie z wyzwaniami współczesności.

7.3. GORĄCE TEMATY – *HOT ISSUES*

Jak znaleźć rozwiązania, które nie będą tylko zachętą do powrotu do przeszłości? Jak budować politykę, która da nadzieję na zmianę świata, ale będzie promować inicjatywy osadzone w lokalnym kontekście, z szacunkiem dla wartości, zasobów i dorobku danego miejsca? Przede wszystkim trzeba rozmawiać, zbierać dane na ważne tematy, zadawać pytania dotyczące istotnych problemów, dyskutować o sprawach trudnych, rozważać dobre, ale i niepewne pomysły. Najważniejsze więc to rozmawiać, pracować w dialogu.

Przedmiotem rozmów z uczestnikami wywiadów i analiz dokumentów polityki edukacyjnej były różnorodne zagadnienia, które mogą decydować

o przyszłości naszych szkół i społeczeństw. Znaczenie części z nich dla edukacji wydaje się oczywiste, część to zagadnienia kontrowersyjne, co do których panują różne, czasami sprzeczne opinie, ale uznaje się je za kluczowe dla rozwoju edukacji w danym momencie i kontekście. Można je nazwać „gorącymi tematami” (*hot issues*), czyli takimi, które są przedmiotem częstych dyskusji wielu osób o różnych poglądach na ten konkretny temat. Te dyskusje mogą zadecydować o strategicznych decyzjach, kierunkach działania i przyszłych priorytetach. To ważne, które tematy zajmują kluczowe miejsca w publicznej debacie, gdyż, niestety, często kontrowersje tworzą się wokół spraw nieistotnych, tak zwanych faktów medialnych albo manipulacji – fałszywych priorytetów. Lepiej zajmować się takimi, które mają potencjał rozwojowy, inicjowania wartościowej zmiany.

Centrum Marzano Research, biorąc pod uwagę procesy transformacji edukacji napędzane innowacjami technologicznymi, zmieniającymi się potrzebami uczniów i uczennic oraz rynku pracy, zidentyfikowało kilka „najgorętszych” w 2025 roku edukacyjnych tematów. Znalazły się wśród nich na przykład kształcenie hybrydowe (on-line) jako fundamentalny komponent systemu edukacji, a nie tylko konieczność wynikająca z pandemicznych doświadczeń. Wiadomo też, że ponad połowa szkół wyższych w USA planuje przedstawić swoją ofertę edukacyjną w takiej właśnie formie. Musimy się przygotować, twierdzą eksperci z Marzano Research, na kształcenie on-line również dlatego, że 93% studentów jest z tej formy zadowolonych. Ponadto analitycy zauważają coraz większe znaczenie danych w procesie podejmowania decyzji dotyczących edukacji, co jest kolejnym „gorącym tematem” w 2025 roku. Badanie wydajności podejmowanych działań, modelowanie przyszłości, projektowanie spersonalizowanych doświadczeń edukacyjnych, optymalizacja zasobów – te i wiele innych zagadnień wymagają zarówno danych, jak i zdolności do ich wykorzystania. Sukces będzie zależał od zdolności instytucji do wdrażania praktycznych podejść w zakresie wykorzystania danych czy zapewniania odpowiedniego szkolenia personelu z analizy danych (Scott 2024).

Jeszcze innym „gorącym tematem” wskazanym przez Centrum Marzano Research jest rozwój umiejętności miękkich. Ten cel staje się centralnym elementem strategii edukacyjnych, mocno wspieranym przez pracodawców, którzy cenią dziś umiejętności miękkie tak samo lub bardziej niż umiejętności twarde. W szczególności praca zespołowa, komunikacja, umiejętności interpersonalne i rozwiązywanie problemów czy konfliktów są postrzegane jako ważne. Przywódcy edukacyjni powinni rozważyć opracowanie kompleksowych ram nauczania, które obejmą zarówno rozwój akademicki, jak i osobisty, zaczynając już od edukacji wczesnoszkolnej i włączając też wspólne uczenie się.

W naszych badaniach również zidentyfikowaliśmy kilka „gorących tematów” w polskim dyskursie edukacyjnym, które mają szansę zadecydować o tym, jakie zagadnienia mogą stać się priorytetami polityki edukacyjnej. Należą do nich fasadowa demokracja, wzrost znaczenia nowych technologii oraz kryzys zdrowia psychicznego.

7.3.1. FASADOWA DEMOKRACJA

Twierdzenie o fasadowości demokracji w polskiej szkole znajduje uzasadnienie w przeprowadzonej analizie przepisów prawa oświatowego oraz wypowiedziach dyrektorów i ekspertów. Formalnie bowiem dokumenty przewidują istnienie różnych form partycypacji uczniów, rodziców i nauczycieli, jednak ich zakres i praktyczna realizacja ukazują powierzchowny charakter tych mechanizmów.

Po pierwsze, brak jest jasnej definicji demokracji w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły. Nie określono, czym demokracja w edukacji miałaby być, jak powinna być rozumiana i realizowana. To nie tylko utrudnia przekazywanie jej wartości, ale też ogranicza możliwość wdrażania jej w praktyce. Taka niejednoznaczność może być interpretowana jako sposób unikania odpowiedzialności za realne demokratyzowanie szkoły i przekłada się na brak systemowego podejścia do rozwijania postaw obywatelskich.

Po drugie, uczestnictwo uczniów i rodziców ma głównie charakter symboliczny, co bliskie jest tzw. tokenizmowi (pozornemu uczestnictwu). Ich rola ogranicza się najczęściej do opiniowania lub składania wniosków, bez realnego wpływu na decyzje. Tylko nauczyciele mają możliwość rzeczywistego udziału w organizacji życia szkoły. To znaczy, że struktury, które z założenia mają służyć partycypacji, nie przekładają się na rzeczywiste upodmiotowienie społeczności szkolnej.

Po trzecie, konflikty i napięcia między grupami interesariuszy szkoły – zwłaszcza między dyrektorami a rodzicami czy uczniami – dodatkowo utrudniają wdrażanie demokratycznych praktyk. Relacje te często opierają się na braku zaufania i poczuciu zagrożenia ze strony dyrekcji, która nie widzi siebie w roli facylitatora partycypacji, ale raczej jako instancję zarządzającą.

Wszystkie te elementy składają się na obraz systemu, który pozostaje na etapie deklaratywnym, prezentując demokratyczne wartości jako normy, ale nie tworząc odpowiednich warunków ani mechanizmów do ich realizacji. W efekcie demokracja w polskiej szkole funkcjonuje jako fasada – element formalny, który nie przekłada się na rzeczywistą partycypację, sprawczość i współodpowiedzialność społeczności szkolnej. Warto spróbować „popchnąć” szkolną rzeczywistość w stronę autentycznej demokratyzacji.

7.3.2. NOWE TECHNOLOGIE

Z przeprowadzonych rozmów z respondentami wynika, że jednym z kluczowych wyzwań jest ich zdaniem rozwój technologii i sztucznej inteligencji. Rozmówcy poświęcają jednak relatywnie mało uwagi fundamentalnym pytaniom, które w tym kontekście musi postawić edukacja: o kierunek dalszej ewolucji i o przyszłość znanej nam cywilizacji ludzkiej. Incydentalnie pojawiają się wątki o zabarwieniu posthumanistycznym, dotyczące relacji człowiek–maszyna, pytań o supremację człowieka w świecie, wpływu narzędzi cyfrowych na psychikę ludzi, w tym manipulacji informacją.

Wyraźniej wybrzmiewają za to kwestie zaprzatające uwagę w codziennej edukacji. Uczestnicy wywiadów domagają się rozwiązania problemów, z którymi obcuja na co dzieja, a wiec glównie używania przez uczniów smartfonów w szkole, zakresu wykorzystania narzędzi cyfrowych w szkole, prowadzenia skutecznej profilaktyki uzależnień behawioralnych, nierówności cyfrowych, zapewnienia wysokiej jakości komputerów. Skądinąd używanie smartfonów, traktowane jako jedna z ważniejszych kwestii w tym obszarze, może okazać się za chwilę mniejszym problemem niż na przykład używanie okularów z wbudowanym ChatGPT czy innych technicznych sposobów wykorzystania AI, o których jeszcze nie słyszymy, ale które, jak można założyć, za chwilę pojawią się w przestrzeni szkoły. Te ważne zatem z perspektywy nauczycieli i uczniów problemy dzisiejsze, ciągle nierozwiązane, ustąpią kolejnym, prawdopodobnie jeszcze trudniejszym.

Edukacja nie ucieknie od odpowiedzi na pytania o koegzystencję człowieka i sztucznej inteligencji oraz rolę szkoły w edukacji współczesnej. Coraz wyraźniej widać, że nie da się utrzymać tradycyjnego modelu szkoły, glównie transmisyjnego, do którego przyzwyczailiśmy się przez lata, modyfikowanego jedynie w niewielkim zakresie bądź pozornie w ostatnich dziesięcioleciach. Jest to bardzo trudne wyzwanie, bo rozwój technologiczny warunkujący zachowania ludzkie postępuje zbyt szybko w stosunku do adaptacyjnych możliwości systemu, nie mówiąc o projektowaniu systemu, który zmiany te by wyprzedzał czy kreował. Dyskusja, która toczy się również w edukacji, dotyczyć będzie musiała tego, co dalej z relacją ludzi i nie-ludzi.

7.3.3. ZDROWIE PSYCHICZNE

Szczególnie mocno wybrzmiewał też w wypowiedziach respondentów temat zdrowia psychicznego, co nie dziwi, biorąc pod uwagę liczne doniesienia badawcze dotyczące kryzysu zdrowia psychicznego młodych osób, które już

przywoływano. Proponowane rozwiązania w zakresie zdrowia zawarte w kluczowych dokumentach są niewystarczające, biorąc pod uwagę skalę problemów, i wymagają modyfikacji, zwłaszcza w obszarze zdrowia psychicznego. Jasno wskazują na to również relacje naszych respondentów.

Rozmówcy koncentrowali się na kilku kwestiach, podkreślali zwłaszcza duży wzrost liczby osób uczących się posiadających opinie lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, wzrost liczby przypadków różnych chorób i problemów ze zdrowiem psychicznym młodych ludzi. Dyrektorzy podkreślali w tym kontekście zwłaszcza nasilenie agresji i przemocy wśród dzieci i nastolatków, które utrudniają w znacznym stopniu lub uniemożliwiają prowadzenie lekcji.

Relacjom respondentów towarzyszyły szczególnie silne emocje. Z jednej strony przeżywali oni kryzys zdrowia psychicznego młodych ludzi, z drugiej pokazywali, że problemy te mają wpływ na zdrowie psychiczne nauczycieli, i, jak można się domyślać, na zdrowie ich samych. Z tonu i treści wypowiedzi odczytać można było bezsilność, poczucie osamotnienia, świadomość niewystarczających kompetencji grona pedagogicznego do radzenia sobie z tego typu problemami. Widoczna była również frustracja wynikająca z konieczności rozwiązywania złożonych problemów kadrowych (na przykład zatrudniania dużo większej liczby nauczycieli z powodu orzeczeń o potrzebie nauczania indywidualnego), słabej współpracy z różnymi instytucjami czy nieetycznych praktyk innych podmiotów.

Narastanie problemów psychicznych dzieci i młodzieży ma różne źródła. Nie można pominąć faktu, że szkoła też może być jedną z przyczyn problemów ze zdrowiem psychicznym jako miejsce doświadczania toksycznych relacji, agresji i przemocy. Niemniej szkoła może również stanowić istotne, pozytywne odbierane miejsce dla osób borykających się z trudnościami dzięki dobrej atmosferze, właściwym relacjom i wsparciu rówieśniczemu. W tym, by szkoła odgrywała taką rolę, nie pomaga przewlekły stres szkolny, zmęczenie uczniów, duża liczba godzin lekcyjnych w tygodniu, przemoc i agresja pod różnymi postaciami, dominujące pamięciowe uczenie się, duża liczba sprawdzianów, nastawienie na konkurencję, preferowanie rankingów, forma i zawartość egzaminów ósmoklasisty i maturalnych, brak indywidualnego wsparcia uczniów, zmęczenie nauczycieli i ich problemy ze zdrowiem psychicznym, niedofinansowanie oświaty etc. Przynajmniej część z tych problemów, obecnych we współczesnej polskiej szkole, z pewnością można rozwiązać systemowo.

Są oczywiście takie źródła chorób i zaburzeń psychicznych, na które szkoła nie ma żadnego wpływu, jak te natury genetycznej, lub na które ma znikomy wpływ, jak różne pozaszkolne źródła kulturowe i społeczne. Szkoła nie zmieni

relacji w rodzinie ani relacji z rówieśnikami spoza szkoły. W ograniczonym stopniu może też wpływać na korzystanie z mediów społecznościowych, które są postrzegane jako główne źródło problemów natury psychicznej młodych ludzi (Haidt 2025) czy zapobiegać uzależnieniom od substancji psychoaktywnych. Tym bardziej warto zadbać o te obszary, które są istotne dla funkcjonowania młodych ludzi i na które system edukacji oraz każda pojedyncza szkoła ma wpływ. Podstawą, poza rozwiązywaniem problemów, o których napisano wyżej i których rozwiązanie leży w kompetencjach szkoły i systemu oświaty, będzie rzeczywista wieloobszarowa edukacja zdrowotna z wpływem młodzieży na treści nauczania, promocja zdrowego stylu życia, profilaktyka na podstawie programów rekomendowanych przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, na bazie których szkoły mogą z powodzeniem budować swoją prozdrowotną koncepcję pracy ze społecznością.

7.4. CHOCHOŁY POLITYKI EDUKACYJNEJ

Analizując polską politykę edukacyjną, oprócz tzw. gorących tematów zauważyliśmy też zagadnienia, które sprawiają wrażenie bardzo istotnych, takich, które mają potencjał wywołania jakościowej zmiany, ale chociaż są obecne od lat w dyskusjach wokół oświaty, nie przynoszą żadnych realnych efektów. Postanowiliśmy je nazwać chochołami polskiej polityki edukacyjnej. Odwołujemy się do nich, ale to oczekiwanie na ich pojawienie się powoduje raczej frustrację niż zmianę. Przy czym chochoł u Wyspiańskiego z jednej strony symbolizuje narodową stagnację, bierność i apatię, ale jednocześnie może nieść nadzieję, jak osłaniana róża, która ma zakwitnąć, gdy przyjdzie odpowiedni moment. Obecne w dyskursie politycznym „chochoły” to zatem zagadnienia, które do tej pory nie zostały odpowiednio wprowadzone i wykorzystane, ale które być może kiedyś przyniosą oczekiwane efekty. Takie zauważone przez nas dwa główne chochoły polskiej polityki edukacyjnej to autonomia szkół, dyrektorów i nauczycieli oraz profesjonalizm decydentów w ministerstwie i podobnych instytucjach¹.

¹ Dziękując się wnioskami z naszych badań w tekście angielskim, ze względów kulturowych, zamiast terminu „chochoł” użyliśmy terminu „czarna dziura” (*black hole*). To miejsce – obszar czasoprzestrzeni, którego z uwagi na wpływ grawitacji nic – łącznie ze światłem i informacją – nie może opuścić; zjawisko nieprzejryste, które ma swój wpływ na społeczeństwo i kulturę.

7.4.1. AUTONOMIA

Dyrektorzy deklarują potrzebę większej autonomii. Jest to postulat powtarzany od lat i jego zasadność nie budzi wątpliwości. Autonomia wiąże się bowiem z odpowiedzialnością, zaufaniem i sprawczością. Optymistyczne jest, że dyrektorzy oczekują większej autonomii między innymi w zakresie tworzenia programów na poziomie lokalnym, kreowania polityki na poziomie kuratorskim lub samorządowym czy kształtowania procesów edukacyjnych w swoich placówkach.

Na poziomie kształtowania i realizowania polityki edukacyjnej z jednej strony oczekuje się autonomii od dyrektorów. Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza rozwiązania i oczekuje ich samodzielnej implementacji, która przejawia się w konieczności wypracowania narzędzi i wzięcia odpowiedzialności za wprowadzane zmiany, na wielu poziomach – organizacyjnym, prawnym, w obszarze nauczania i uczenia się, a także relacji z interesariuszami szkoły, w szczególności w relacji szkoła–rodzice. Z drugiej strony dyrektorzy szkół nie są wysłuchiwanymi, nie biorą udziału w tworzeniu polityki edukacyjnej na poziomie krajowym, z wyjątkiem osób tworzących różnego rodzaju zespoły, do których wybiórczo angażuje się ludzi pozostających w kręgach znajomości polityków. Mamy więc sytuację, w której oczekujemy od dyrektorów szkół autonomii, odpowiedzialności i sprawczości, ale jednocześnie komunikacja z tymi samymi szkołami ma wymiar jednostronny i dyrektywny.

To poważna asymetria w dialogu i współpracy w obszarze edukacji między twórcami polityki a szkołami, które w tym momencie są jedynie wykonawcami czyjejś polityki. Prowadzi ona do erozji autonomii, leżącej u podstaw odpowiedzialnego przywództwa edukacyjnego, co więcej, w konsekwencji prowadzi do deprofesjonalizacji nauczycieli i dyrektorów szkół. Obie strony (ministerstwo i dyrektorzy) deklarują potrzebę zwiększenia autonomii szkół i pracujących w nich osób, ale do tego nie dochodzi – ministerstwo nie dzieli się władzą, a wręcz przeciwnie – gromadzi ją coraz bardziej, a dyrektorzy nie upominają się o nią nawet wtedy, gdy pojawia się taka możliwość.

Podobnie sytuacja wygląda w jednostkach samorządu terytorialnego. W Polsce do roku 1990 oświata kierowana była centralnie. Wprowadzona w życie reforma samorządowa oraz ustawa z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie terytorialnym (Dz.U. z 1990 r. Nr 16, poz. 95) umożliwiła jednostkom samorządu terytorialnego realizację zadań edukacyjnych we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność (Zimmermann 2016). Jest to jednak uprawnienie pozorne w sytuacji, w której polityka edukacyjna tworzona jest centralnie, a merytoryczny nadzór pedagogiczny sprawują kuratoria, będące organami zespolonej

administracji rządowej. W efekcie zadania edukacyjne samorządów sprowadza się do zatrudniania pracowników i finansowania oświaty.

Rola dyrektorów szkół w tworzeniu polityki edukacyjnej, tak jak i rola jednostek samorządu terytorialnego w realizacji zadań edukacyjnych, stanowi wciąż niewykorzystany potencjał. Ograniczona sprawczość i podmiotowość samorządu wpływają na przywództwo w szkołach, których dyrektorzy są bardziej kierownikami niż przywódcami zdolnymi do zmiany i opracowania strategicznej, odważnej koncepcji pracy szkoły (Trzópek-Paszkiewicz 2025). Problemy, których doświadcza oświata, zawłaszczana ideologicznie przez różne partie polityczne, powodują, że przywództwo edukacyjne załamuje się, oddając autonomię i sprawczość w zarządzaniu procesem uczenia się i rozwoju uczniów. Równocześnie jednostki samorządu terytorialnego cieszą się wysokim poziomem zaufania społecznego – według badania CBOS z 2024 roku ufa im 71% Polaków (CBOS 2024). Rząd znajduje się tymczasem w grupie instytucji o niskim zaufaniu, znacznie poniżej samorządów czy wojska (84%) (CBOS 2025). Autonomia to chochoł polskiej polityki edukacyjnej.

7.4.2. PROFESJONALIZM W MINISTERSTWIE

Liczba zmian wprowadzanych przez ostatnie kilkanaście lat przez Ministerstwo Edukacji Narodowej udowadnia dwie rzeczy:

- olbrzymią pracę, wykonaną na każdym szczeblu organizacyjnym, od MEN-u zaczynając i kończąc na szkołach, która jest widoczna w zmianach tworzonych na poziomie krajowym;
- poziom upolitycznienia edukacji, który w ostatnich kilku latach osiągnął punkt kulminacyjny.

Wspomniane powyżej ideologiczne zawłaszczenie edukacji przez różne partie polityczne powoduje, że przywództwo edukacyjne przeżywa kryzys. Większość respondentów oczekuje, że ministerstwo prowadzone będzie nie przez polityków, ale profesjonalistów z doświadczeniem praktycznym w edukacji. Nawoływanie o profesjonalizm ministrów i innych decydentów w sytuacji, gdy to nie poziom profesjonalizmu w obszarze edukacji stanowi kryterium wyboru na te stanowiska, też uprawnia do nazwania tej idei chochołem polskiej polityki edukacyjnej.

Czy postulat zapewnienia profesjonalizmu w strukturach politycznych ma szansę na realizację? Tuż przed zmianą władzy w 2023 roku sporą popularność (również wśród polityków opozycji, którzy dzisiaj sprawują władzę w Ministerstwie Edukacji Narodowej) zdobył postulat odpolitycznienia procesu tworzenia

polityki edukacyjnej i zarządzania systemem oświaty. Jednym z pomysłów było stworzenie apolitycznej Komisji Edukacji Narodowej o kadencji nienakładającej się na kadencję rządu, która miałaby proponować ministerstwu kierunki rozwoju edukacji. Nie doszło to jednak do skutku.

Polityczne spory „o prawdę” i ideologiczne konflikty skutkują brakiem planowania strategicznego i wizji edukacji w dłuższym horyzoncie czasowym. Takie przekonanie pojawia się zarówno wśród dyrektorów, jak i ekspertów edukacyjnych. Ministerstwo działa reaktywnie i krótkowzrocznie. Reaguje punktowo, w sytuacjach, w których pojawia się problem, najczęściej wywołany przez polityczne spory wokół jakiegoś kontrowersyjnego zagadnienia lub decyzji.

7.5. MIELIZNY POLITYKI EDUKACYJNEJ

W tym podrozdziale podjęliśmy się krytycznej refleksji nad funkcjonowaniem polityki edukacyjnej, wskazując na miejsca, w których, mimo ambitnych założeń, wprowadzane reformy grzęzną lub wręcz rozpadają się. Posługując się metaforą mielizn, chcemy opisać obszary, w których polityka traci swą spójność i siłę oddziaływania, zderzając się z praktyką życia szkolnego, oporem środowiska i różnorodnych grup interesariuszy lub brakiem systemowego wsparcia. W naszym rozumieniu mielizny to uwarunkowania systemowe i kulturowe, które wynikają z zaniedbań, ale też specyfiki środowiska. Trochę o tych zjawiskach wiemy, czasami z zaskoczeniem zauważamy ich istnienie, w każdym razie skutecznie osłabiają one zapał do wprowadzania zmian i ich tempo oraz wpływają negatywnie na ich jakość. Tak jak załoga statku, który osiadł na mieliźnie, czekamy na pomoc z zewnątrz, nie wierząc, że coś jeszcze można zrobić. Takie dwie poważne mielizny, autentyczne zagrożenia osłabiające nasze zdolności do wprowadzenia jakiejkolwiek zmiany na lepsze, to brak współpracy i komunikacji oraz brak wizji i strategii w rzeczywistości nieustannych reform.

7.5.1. BRAK WSPÓŁPRACY I KOMUNIKACJI W SYSTEMIE

Poważnym problemem, jaki wyłania się z przeprowadzonych analiz, jest pojawiający się rozdźwięk pomiędzy poziomem tworzenia polityki a poziomem jej implementacji. Reformy edukacyjne w Polsce (choć zjawisko to posiada szerszy wymiar) są projektowane głównie z perspektywy instytucji centralnych, tj. ministerstw, urzędów, gremiów eksperckich – bez wystarczającego uwzględnienia wiedzy kontekstualnej, lokalnych uwarunkowań oraz praktycznego wymiaru funkcjonowania szkół. Skutkuje to powstawaniem dokumentów politycznych,

które mogą być wewnętrznie spójne, lecz pozostają oderwane od rzeczywistości instytucji edukacyjnych. Reformy stają się wówczas trudne do wdrożenia, a ich założenia częstokroć są niezrozumiałe. Szczególnie krytycznie ocenić można tendencję do projektowania zmian o charakterze czysto symbolicznym, tj. reform pozornych, którym nie towarzyszy konkretny plan działania ani odpowiednie wsparcie systemowe. Zamiast realnie zmieniać funkcjonowanie szkół, służą one głównie jako element strategii komunikacyjnej, mającej na celu pokazanie sprawczości politycznej bez faktycznego ponoszenia odpowiedzialności za rezultaty.

Nie mniej istotna jest kwestia braku ciągłości instytucjonalnej. Polityki edukacyjne w Polsce podlegają częstym, nierzadko radykalnym, zmianom wynikającym z przetasowań politycznych, a nie refleksji nad stanem faktycznym. Nowe ekipy rządzące porzucają wcześniejsze reformy, często bez ich rzetelnej ewaluacji, traktując edukację jako pole ekspresji ideologicznej czy politycznej ofensywy. Brak zachowania ciągłości oraz systemowego spojrzenia na problem prowadzi do destabilizacji instytucjonalnej – szkoły nie są w stanie zaplanować działań w horyzoncie dłuższym niż kilka lat, a dyrektorzy i nauczyciele funkcjonują w permanentnym stanie dostosowywania się do nieustannie zmieniających się i narzucanych z góry oczekiwań. W rezultacie wiele wartościowych inicjatyw zostaje wygaszonych już na etapie wdrażania, zanim zdążą się rozwinąć i ujawnić swój prawdziwy potencjał.

Istotnym problemem pozostaje zarazem brak opartego na szacunku dialogu między twórcami polityki edukacyjnej a środowiskiem szkolnym. Nauczyciele, dyrektorzy i uczniowie rzadko uczestniczą w procesie planowania reform, przez co zmiany postrzegane są jako narzucane z zewnątrz i oderwane od codziennych doświadczeń. Prowadzi to do poczucia wykluczenia i braku odpowiedzialności za ich realizację. Reformy zamiast budować wspólnotę wokół celów edukacyjnych, wzmacniają poczucie dystansu między decydentami a praktykami, co przekłada się negatywnie na efektywność ich wdrażania. Poczucie osamotnienia, deklarowane wielokrotnie przez respondentów, i przekonanie, że w tej sytuacji lepiej „przeczekać” lub działać „poza systemem”, wzmacnia niebezpieczeństwo fragmentaryzacji i prywatyzacji oświaty.

Mielizny polityki edukacyjnej to nie tylko słabości poszczególnych reform, lecz również napięcia, z jakimi mierzy się współczesne myślenie o edukacji. Wyzwania te posiadają charakter nie tylko praktyczny, ale i poznawczy, bowiem dotyczą sposobów definiowania celów edukacyjnych, rozumienia roli instytucji oraz tego, kto ma prawo współdecydować o kształcie (wizerunku) szkoły. W sytuacji, gdy przerzuca się odpowiedzialność za realizację polityki na aktorów, którzy nie uczestniczą w jej projektowaniu, trudno zaufać kolejnym propozycjom

reformowania systemu, zwłaszcza gdy jest się świadomym, że edukacja znajduje się dziś w polu przeciągających się sporów: o autonomię nauczycieli, sens i zasadność oceniania, granice wolności jednostki i odpowiedzialności państwa. W tym kontekście polityka edukacyjna musi nie tylko odpowiadać na konkretne problemy, ale też umieć na nowo zdefiniować w deliberatywnym procesie, jakie są jej granice i możliwości w zmieniającym się świecie.

7.5.2. BRAK WIZJI I STRATEGII

W tle wszystkich analizowanych zjawisk nieustannie powraca pytanie o wartości, które powinny konstytuować myślenie o polityce edukacyjnej. Szkoła, jako instytucja publiczna, nie jest jedynie narzędziem realizacji celów gospodarczych czy administracyjnych, lecz pełni różnorodne funkcje, m.in.: kulturową, etyczną czy społeczną. Polityka edukacyjna musi być oparta na wartościach takich jak zaufanie, współodpowiedzialność, równość dostępu i poszanowanie różnorodności. Inaczej łatwo przekształca się w narzędzie zarządzania, które traci związek z codziennym życiem szkoły i doświadczeniem tych, których bezpośrednio dotyczy. Powrót do wartości jako fundamentu działania nie powinien być luksusem, lecz warunkiem koniecznym dla tworzenia polityki, która nie tylko zarządza, ale również służy szkole, uczniom, nauczycielom i całemu społeczeństwu – pozwala na budowanie wizji edukacji włączającej, zwróconej ku przyszłości.

W tym kontekście nie sposób pominąć roli przywództwa, zarówno na poziomie systemowym (centralnym), jak i lokalnym. To, w jaki sposób osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityki edukacyjnej interpretują swoją rolę, ma bezpośredni wpływ na jakość oraz zakres podejmowanych decyzji i ich odbiór w środowisku szkolnym. Etyczne, sprawcze przywództwo w edukacji wymaga nie tylko kompetencji organizacyjnych, ale też odwagi do działania w warunkach niepewności, umiejętności słuchania i gotowości do współpracy. Bez przywódców zdolnych do budowania mostów – między różnymi poziomami zarządzania i strukturami władzy, między grupami interesariuszy, między wyznawanymi wartościami a praktyką życia szkolnego – trudno będzie przezwyciężyć napięcia i ograniczenia, które w tak wyrazisty sposób ujawniły się w trakcie prowadzonych badań.

Warto zadać sobie pytanie, czy możliwe jest dziś projektowanie polityki edukacyjnej, która nie będzie tylko odpowiedzią na incydentalnie wyłaniające się potrzeby lub doraźną polityczną agendę, ale próbą budowania czegoś trwalszego, tj. wspólnej przestrzeni, w której edukacja zyska realną moc oddziaływania. Niestety, brak wizji umocowanej w prodemokratycznym systemie wartości to

trudna do pokonania mielizna systemowa, która bez wątpienia utrudnia tworzenie polityki edukacyjnej w Polsce. Jeśli nie ma się wizji rozwoju, trudno też o strategię działania.

Wyraźnie to widać na przykład w podejściu do rozwoju nowych technologii, ich wykorzystania w szkole czy przygotowania uczniów i uczennic do funkcjonowania w cyfrowym świecie. Nasze życie w coraz większym stopniu jest kształtowane przez trwającą transformację cyfrową. Szkoła nie pozostaje obojętna i w dużym stopniu podlega tym procesom. Wobec zmian, jakie przynosi rewolucja technologiczna, w tym wpływu sztucznej inteligencji, szkoła mierzy się ze szczególnie trudnym zadaniem – musi zredefiniować swoje cele, wartości, procesy uczenia i uczenia się. Ponownego rozważenia wymaga nie tylko to, czego szkoła powinna uczyć (i dlaczego), ale również to, jak to robić, aby działania te sprzyjały rozwojowi uczniów i uczennic i przygotowały ich do przyszłego życia. Tymczasem naszym zdaniem jest to obszar, który wpisuje się w mielizny systemu edukacyjnego. W zderzeniu z praktyką szkolnego życia polityka edukacyjna traci swoją spójność i moc oddziaływania.

Kompetencje cyfrowe są niezbędne w radzeniu sobie w życiu osobistym, zawodowym i obywatelskim. Założenia dotyczące ich kształtowania są obecne w strategicznych dokumentach polityki edukacyjnej, takich jak ustawy, rozporządzenia, kierunki rozwoju oświaty czy podstawy programowe. Jednak z rozmów, które prowadziliśmy z przywódcami edukacyjnymi, płynie jasny przekaz. Dyrektorzy i dyrektorki szkół i placówek mówią wprost o braku narzędzi i przygotowania do realizacji postulatów formułowanych w tych dokumentach, a także o ich złożoności interpretacyjnej. W konsekwencji dostrzegamy dryfowanie systemu. Polityka edukacyjna priorytetowo traktuje techniczne aspekty oraz infrastrukturę w szkołach, a marginalizuje kwestie dostępu do narzędzi, szkoleń i rozwoju nauczycieli. Nie zapewnia niezbędnych ram koncepcyjnych ani refleksji nad tym, jak szkoła w czasie transformacji cyfrowej może wspierać podmiotowość uczniów, jak kształtować w nich krytyczne podejście do technologii. Polityka edukacyjna nie nadąża za zmianą technologiczną. Pomija dyskusję o pedagogice uczenia, rozwoju kompetencji jutra i refleksji, jak jednocześnie nie doprowadzić do ich stopniowej atrofii. Zostawia środowisko bez odpowiedzi na etyczne dylematy związane ze sztuczną inteligencją. Polska polityka edukacyjna, zmagająca się z wyzwaniem, jakim jest i przygotowanie młodych ludzi do świata nowych technologii i jednocześnie wykorzystanie ich w procesie edukacyjnym, staje przed zadaniem, z którym nie umie sobie poradzić w sposób strategiczny. Podobnie zresztą wygląda sytuacja w obszarze zdrowia: wprowadzicie system rozpoznaje większość kluczowych wyzwań w tym zakresie, nie oferuje jednak odpowiedniego wsparcia.

To, co powinno być impulsem rozwojowym, grzęźnie na mieliźnie braku wsparcia. Naszym zdaniem może to prowadzić do niepotrzebnych improwizacji i pozorowanych działań podejmowanych w szkołach. Dlatego ważne są dalsze pytania o to, jak przechodzić transformację cyfrową w szkole w sposób zaplanowany, odpowiedzialny, we współpracy, przy systemowym wsparciu, aby przygotować uczniów do radzenia sobie w przyszłym świecie.

7.6. NADZIEJE I REKOMENDACJE

Nasze badania pozwoliły przyjrzeć się zarówno procesowi tworzenia polityki edukacyjnej w Polsce, jak i jego efektom. Analizy dokumentów i wypowiedzi respondentów w większości prowadziły do frustrujących wniosków co do adekwatności proponowanych kierunków działań, inkluzyjnego i partycypacyjnego charakteru tego procesu czy skoncentrowania na informacjach wynikających z wiarygodnych źródeł. Czasami frustracje dotyczące poziomu systemowego były pogłębiane przez negatywne oceny zaangażowania ze strony dyrektorów.

Mimo to tego z naszych analiz wyłonił się obraz środowiska gotowego do zmiany. Zdecydowana większość respondentów, wyrażając niepokój co do aktualnej sytuacji, jednocześnie wskazywała kierunki pożądanych zmian i deklarowała poczucie odpowiedzialności za instytucje, którymi kierowała, i system, w którym funkcjonuje. Pojawiały się uzasadnione i racjonalne oczekiwania oraz postulaty wobec polityki edukacyjnej. Nasi respondenci wiedzą, co jest niezbędne, aby pchnąć polski system oświatowy w kierunku, który zwiększy prawdopodobieństwo przyszłego sukcesu: realne i ambitne cele dostosowane do potrzeb, sensowna strategia angażująca interesariuszy zarówno w jej tworzenie, jak i wprowadzanie, branie pod uwagę istniejących zasobów wraz z umiejętnym wsparciem szkół, dyrektorów i nauczycieli, zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i indywidualnym, sprawna komunikacja oraz poszerzenie sfery decyzyjności dyrektorów, czyli zwiększenie autonomii, to realne postulaty, dające nadzieję na skanalizowanie energii ludzi pracujących w systemie, tak aby osiągnąć efekt synergii. Aby kulturowo uzasadniony postulat „róbmy swoje” został zastąpiony hasłem „róbmy swoje razem i z sensem”.

Zdajemy sobie sprawę, że przyszłe decyzje dotyczące diagnozowania wyzwań i formułowania wytycznych co do pożądanych działań, dopuszczenie naukowych analiz i partycypacji dyrektorów w procesie decyzyjnym oraz zbudowanie odpowiedniego systemu wsparcia (związanego z wieloma aspektami funkcjonowania szkoły) zaważą na przyszłości polskiej edukacji. W zależności od tego, w jakim stopniu uda nam się odpowiednio reagować i projektować

politykę edukacyjną, możliwe są trzy scenariusze: utrzymania niezbyt zadawalającego *status quo*, zmiany punktowej w niektórych obszarach systemu, zgodnej z ideologią bliską aktualnym decydentom, oraz zmiany radykalnej, umożliwiającej wprowadzenie postulatów naszych respondentów.

Trudno wyrokować, co się może udać, ale jesteśmy przekonani, że warto pamiętać o kilku możliwych do podjęcia działaniach, do których należy:

1. pogłębienie diagnozy potrzeb interesariuszy – system edukacji powinien wzmocnić współpracę z organizacjami pozarządowymi oraz otoczeniem zewnętrznym, aby lepiej rozpoznawać i zaspokajać potrzeby uczniów z różnych środowisk. Ignorowanie różnorodnych potrzeb uczniów i uczennic prowadzi do głębokich dysproporcji i podziałów, powinniśmy więc zrobić wszystko, aby w szkołach wziąć pod uwagę ową różnorodność. Istotne jest uważniejsze przyglądanie się światu i uwzględnianie wniosków z tej refleksji w celach edukacyjnych – dzisiaj system nie definiuje bowiem wyzwań w sposób jednoznaczny, pozostawiając przestrzeń do interpretacji i indywidualnego podejścia. Żyjemy w świecie, w którym spotykamy się z olbrzymią różnorodnością problemów, a ponieważ jesteśmy od siebie zależni, nie ma szans na ich rozwiązanie bez odpowiedniej współpracy. Powinniśmy starać się podejmować decyzje dotyczące szkół i całego systemu, które wynikają z racjonalnych diagnoz i realnych danych;
2. dostrzeżenie we współobywatelach ludzi mających równe prawa i rozwijanie demokracji w szkołach, tworzenie programów integracyjnych uwzględniających różnorodność oraz wspieranie nauczycieli w rozwoju odpowiednich kompetencji. Powinniśmy dbać o rozumienie i przestrzeganie zasad demokracji w szkole; zbudować bardziej zróżnicowany system wsparcia rozwoju systemu edukacyjnego, zawierający m.in. jasne priorytety polityki edukacyjnej wraz ze strategią jej wdrażania, zrozumiałe przepisy prawne, stosowane procedury partycypacji, realne wsparcie finansowe i organizacyjne, możliwości rozwoju zawodowego czy interdyscyplinarne sieci wsparcia. Powinniśmy wypracować społeczny konsensus co do inwestowania w edukację, która jest dobrem wspólnym;
3. dbanie o transparentność procesu tworzenia polityki edukacyjnej. Aspekt tworzenia polityki edukacyjnej jest co najmniej tak ważny, jak jej merytoryczna zawartość. „Ludzie często odnoszą się niechętnie do zmian, kiedy nie są zaangażowani w sposób ich wprowadzenia. Zatem, wbrew powszechnemu przekonaniu, ludzie nie stawiają oporu zmianom, ludzie stawiają opór kontrolowaniu” (Blanchard, Conley 2022 – tłum. własne).

W celu zapewnienia transparentności tworzenia polityki edukacyjnej, czy szerzej: polityk publicznych, niezbędna jest partycypacja interesariuszy, co będzie możliwe przez tworzenie przestrzeni dla konsultacji, dialogu, współpracy i współdecydowania w kwestiach ważnych dla całego systemu edukacyjnego rozwiązań. Tworzenie tej przestrzeni to nie tylko formalne konsultacje społeczne, ale udział interesariuszy (dyrektorów, nauczycieli, rodziców, uczniów) w zespołach roboczych, wypracowujących rozwiązania systemowe, równy dostęp do tych zespołów, tak aby każdy mógł zgłosić gotowość i mieć szansę na uczestnictwo oraz czas. Czas niezbędny do tego, aby zmiany mogły być omówione z różnymi środowiskami oraz aby wypracować narzędzia implementacji zmian na poziomie placówek edukacyjnych.

7.7. *POST SCRIPTUM*: UWAGI DO METODOLOGII I KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ

Autorzy niniejszego tekstu są świadomi ograniczeń, jakie wynikają z metodologii przeprowadzonych badań. Pierwszym znaczącym ograniczeniem jest mała próba respondentów, z którymi prowadzone były wywiady grupowe oraz wywiady indywidualne. Wynika ono z tego, że zaprosiliśmy do badania ekspertów, w tym przywódców edukacyjnych, ekspertów, aktywistów i decydentów politycznych na poziomie lokalnym, którzy na etapie rekrutacji deklarowali swoją aktywność i zaangażowanie w kształtowanie polityki edukacyjnej. Choć przeprowadzone wywiady pozwoliły na wyciągnięcie wniosków i pogłębionych wniosków, relatywnie niska próba, oparta na doborze celowym i metodzie kuli śnieżkowej, może wpływać na zawężenie perspektywy i możliwości przeniesienia wniosków na środowisko osób zaangażowanych w kreowanie polityki edukacyjnej.

Drugie ograniczenie wiąże się z etapem analizy dokumentów – choć był to proces złożony: obejmował zarówno akty prawne, jak i programy partii politycznych, zakres analizy był ograniczony. Pod uwagę zostały wzięte dwie najważniejsze dla polityki edukacyjnej ustawy, które od wielu lat, choć aktualizowane, nie podlegały zasadniczej reformie. Autorzy nie uwzględnili w analizie rozporządzeń, które precyzują zwykle kierunki rozwoju zarysowane w ustawach².

² M.in. *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, [on-line:] <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa-dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> – 16 IX 2025, oraz projektu uchwały Rady Ministrów w sprawie ustanowienia „Polityki Cyfrowej Transformacji Edukacji”, [on-line:] <https://www.gov.pl/web/edukacja/>

W odniesieniu do postulatów dotyczących polityki edukacyjnej uwzględniono ograniczone postulaty trzeciego sektora. Analizy objęły tylko jeden, choć będący zbiorowym głosem, dokument przygotowany przez Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji. Wprawdzie analizy te pozwoliły uchwycić dominujące perspektywy i kierunki kształtujące politykę edukacyjną w Polsce, jednak pominięcie innych dokumentów mogło ograniczyć nasze wnioski.

Po trzecie, prowadziliśmy badania oparte na strategiach jakościowych, co ogranicza możliwość uogólniania wniosków. W kontekście przyszłych badań warto byłoby dodatkowo włączyć podejście ilościowe dla uchwycenia innych ważnych aspektów i perspektyw. Podejście ilościowe umożliwiłoby także identyfikację statystycznych zależności pomiędzy wybranymi czynnikami czy możliwość porównania opinii wybranych grup badanych. Taka triangulacja mogłaby w efekcie podnieść rzetelność i trafność naszych badań i opracowanych wniosków.

Autorzy chcą także podkreślić, że czas prowadzonych badań i analiz ich wyników przypadł na okres zmian politycznych. Jesienią 2023 roku odbyły się wybory parlamentarne, w wyniku których dotychczas rządząca partia oddała władzę nowo utworzonej koalicji. Zmiana ta rozpoczęła nowy okres reform polityki edukacyjnej. Jednak do maja 2025 roku (czas, kiedy kończymy prace nad książką) wciąż mamy ograniczone możliwości analizy postulatów nowej koalicji, ponieważ nadal są one w trakcie konsultacji. Pomimo półtorarocznego okresu prac nad reformą pozostaje ona na poziomie planowania, a nie konkretnych i widocznych działań. Wszystkie te sytuacje wpłynęły na ograniczenia w prowadzonych analizach i interpretacji wniosków.

Prowadzenie badań nad polityką edukacyjną jest coraz bardziej złożone i coraz częściej wymaga interdyscyplinarnego podejścia. Wpływa na to wiele czynników zarówno społecznych, politycznych, jak i metodologicznych. W działaniach badawczych pojawiają się także trudności, które wynikają choćby z kwestii epistemologicznych. Pojęcia są często odmiennie definiowane, podatne na ideologizację, stąd trudno o jednoznaczne ich rozumienie.

W świetle zidentyfikowanych wyzwań, jakie stoją przed współczesną edukacją, konieczne jest dalsze, systematyczne kontynuowanie badań. Naszym zdaniem badania te powinny podążać za każdym z wyzwań, pogłębiać refleksję nad ich wpływem i specyfiką oraz dążyć do identyfikacji nowych, stale pojawiających się wyzwań. Dynamika zmian społecznych, politycznych, technologicznych

i ekonomicznych jest w dzisiejszym świecie nie tylko intensywna, ale i trudna do monitorowania.

Rozważając kierunki przyszłych badań, uważamy także, że cenne byłoby przyjrzenie się strategiom, mechanizmom i narzędziom, które wspierają przywódców edukacyjnych, w tym dyrektorów i dyrektorki szkół i placówek, w aktywnym uczestnictwie i wpływie na kształtowanie polityki edukacyjnej. Jak wynika z prowadzonych przez nas badań, ich głos jest często niewystarczająco słyszalny, zarówno na poziomie regionalnym, jak i krajowym, a to właśnie ich perspektywa jest szczególnie dla polityki edukacyjnej ważna.

Ponadto pożądanym byłoby przyjrzenie się potrzebom wielu grup obecnych w systemie edukacyjnym – uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek, przywódców edukacyjnych, aktywistów. Pogłębienie rozumienia tych potrzeb, zwłaszcza w przypadku grup narażonych na wykluczenie społeczne, pozwoliłoby w przyszłości projektować politykę edukacyjną bardziej adekwatnie, w sposób wrażliwy i w odpowiedzi na społeczne potrzeby konkretnych grup.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, Paul. 2014. *Policy and Education*. London – New York: Routledge.
- Adams, Stacy J. 1965. "Inequity in Social Exchange". *Advances in Experimental Social Psychology* 2: 267-299. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2).
- AI (Amnesty International). 2015. *Respect My Rights, Respect My Dignity: Module Three – Sexual and Reproductive Rights Are Human Rights*. <https://www.amnesty.org/en/documents/act30/0010/2015/en/>.
- AI (Amnesty International). 2024. *Uchodźcy z Ukrainy w Polsce*. <https://www.amnesty.org.pl/uchodzcy-z-ukrainy-w-polsce/>.
- Alexiadou, Nafsika, et al. 2016. "Managing Inclusion in Competitive School Systems: The Cases of Sweden and England". *Research in Comparative and International Education* 11, no. 1: 13-33. <https://doi.org/10.1177/1745499916631065>.
- Anderson, Monica, and Jiang, Jingjing. 2018. *Teens, Social Media & Technology 2018*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>.
- Antal, Jarolím, et al. 2021. "Hidden Champions of the Czech Republic". In: *Hidden Champions in Dynamically Changing Societies: Critical Success Factors for Market Leadership*. Ed. Alenka Braček Lalić, Danica Purg, 171-194. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65451-1_13.
- Apple, Michael W. 2004. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>.
- Arnstein, Sherry R. 1969. "A Ladder of Citizen Participation". *Journal of the American Institute of Planners* 35, no. 4: 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Babbie, Earl. 2009. *The Practice of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ball, Stephen J. 2012. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>.
- Banks, James A. 2004. "Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World". *The Educational Forum* 68, no. 4: 296-305.

- Banks, James A., ed. 2006. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Baran, Maria, et al. 2023. *Superbohater w spódnicy. Odporność psychiczna Ukraińek uciekających do Polski przed wojną w Ukrainie – raport z badań i rekomendacje dla trzeciego sektora*. <https://superbohaterki.org/index.php/2023/12/30/superbohater-w-spodnicy-odpornosc-psychiczna-ukrainek-uciekajacych-do-polski-przed-wojna-w-ukrainie-raport-z-badan-i-rekomendacje-dla-trzeciego-sektora-raport-z-badan/>.
- Barłóg, Krystyna. 2017. „Inkluzja społeczna, edukacyjna a problemy młodych osób z ograniczeniami sprawności”. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 36, nr 2: 171-183. <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/4410/4925>.
- Beck, Ulrich. 2012. *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Przeł. Bogdan Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Biernacki, Patrick, and Waldorf, Dan. 1981. “Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling”. *Sociological Methods & Research* 10, no. 2: 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>.
- Biesta, Gert. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: SensePublishers.
- Biesta, Gert, Priestley, Mark, and Robinson, Sarah. 2017. “Talking about Education: Exploring the Significance of Teachers’ Talk for Teacher Agency”. *Journal of Curriculum Studies* 49, no. 1: 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>.
- Blanchard, Ken, and Conley, Randy. 2022. *Simple Truths of Leadership: 52 Ways to Be a Servant Leader and Build Trust*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Boin, Arjen, and Lodge, Martin. 2024. *The Politics of Policymaking: An Introduction*, London – Thousand Oaks, CA – New Delhi – Singapore: SAGE Publications.
- Booth, Tony, and Ainscow, Mel. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, Pierre. 2018. “Cultural Reproduction and Social Reproduction”. In: *Knowledge, Education, and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education*. Ed. Richard Brown, 71-112. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351018142>.
- Bourdieu, Pierre, and Passeron, Jean-Claude. 2006. *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. Elżbieta Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budziszewska, Gabriela, i Musiał, Ewa. 2019. „Edukacja zdrowotna jako nieodłączny element kształcenia zintegrowanego. Teoretyczne założenia i ich praktyczne implikacje w edukacji zdrowotnej uczniów w klasach I-III (na przykładzie działań w Szkole Podstawowej nr 3 im. Mariusza Zaruskiego we Wrocławiu)”. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* 7, nr 1(13): 61-72.
- CBOS (Centrum Badania Opinii Społecznej). 2024. *Zaufanie społeczne*. Komunikat z badań nr 40/2024. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_040_24.PDF.
- CBOS (Centrum Badania Opinii Społecznej). 2025. *Oceny instytucji publicznych w marcu*. Komunikat z badań nr 28/2025. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_tekst.php?id=6991.

- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). 2025. *Transversal skills and competences*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/transversale-faehigkeiten-und-kompetenzen>.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications.
- Chrostowska, Paulina. 2024. *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji*. <https://ceo.org.pl/co-wiemy-o-uczniach-z-ukrainy-z-doswiadczeniem-uchodzstwa-w-polskiej-szkole/>.
- Clarke, Adele E., Friese, Carrie, and Washburn, Rachel S. 2018. *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Los Angeles, CA – London – New Delhi: SAGE Publications.
- Collins, James. 2009. "Social Reproduction in Classrooms and Schools". *Annual Review of Anthropology* 38, no. 1: 33-48. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242>.
- Colquitt, Jason, et al. 2001. "Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organisational Justice Research". *Journal of Applied Psychology* 86, no. 3: 425-445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>.
- Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- Creswell, John W. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, John W. 2015. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Cropanzano, Russel, and Greenberg, Jerald. 1997. "Progress in Organizational Justice: Tunneling through the Maze". In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Ed. Cary L. Cooper, Ivan T. Robertson, 317-372. New York: Wiley and Sons.
- Cushner, Kenneth, McClelland, Averil, and Safford, Philip L. 2019. *Human Diversity in Education: An Integrative Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Czapla, Tomasz P. 2010. „Zintegrowany model kompetencji”. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica* 234: 199-211.
- Delors, Jacques. 1998. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*. Przeł. Wiktor Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich; Wydawnictwa UNESCO.
- Delpit, Lisa. 2006. *Other People’s Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York, NY: New Press.
- Denzin, Norman K., and Lincoln, Yvonna S., ed. 2011. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Dewey, John. 1966. *Democracy and Education*. Toronto: Collier-Macmillan Canada.

- Długosz, Piotr. 2022. „Trauma wojenna ukraińskich uchodźców przebywających w Polsce”. *Studia Polityczne* 50, nr 4: 15-44. <https://doi.org/10.35757/STP.2022.50.4.05>.
- Dobrowolska, Barbara. 2018. „Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre’a Bourdieu i Basila Bernsteina”. *Edukacja Międzykulturowa*, nr 8(1): 89-104.
- Domański, Henryk. 2004. „Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia”. *Studia Socjologiczne* 2, nr 173: 51-74.
- Domaradzki, Jan. 2013. „O definicjach zdrowia i choroby”. *Folia Medica Lodziensia* 40, nr 1: 5-29.
- Dzierzgowska, Anna, Piotrowska, Joanna, i Rutkowska, Ewa. 2009. *Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*. Fundacja Autonomia. https://www.nowiny.pl/uploads/files/gazeta/poradnik_gender.pdf
- Elworthy, Scilla. 2021. *Ostatni moment. Jak wspólnie możemy ocalić naszą planetę*. Przeł. Maria Reimann. Warszawa: Czarna Owca.
- Emerick, Mark R. 2021. “Diversity Ideology and School Leadership: Obscuring Inequities for Emergent Bilingual Students in Career and Technical Education”. *Educational Administration Quarterly* 58, no. 2: 223-257. <https://doi.org/10.1177/0013161X211052510>.
- European Schools. 2018. *Key Competences for Lifelong Learning in European Schools*. Ref. 2018-09-D-69-en-2. Office of the Secretary General of the European Schools. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf>.
- Eurydice. 2011. *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*, <https://2016-2022.eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/10/129EN.pdf>
- Fischer, John M., and Mazurkiewicz, Grzegorz, ed. 2021. *The Personal, Place, and Context in Pedagogy: An Activist Stance for Our Uncertain Educational Future*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71423-9>.
- Gagatek, Kaja, Karaś, Urszula, i Kelsz, Julia. 2025. *Stan młodych 2025*. Warszawa: Fundacja ważne sprawy. <https://waznesprawy.org/wiedza/>.
- Gates, Bill. 2021. *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej. Rozwiązania, które już mamy, zmiany, jakich potrzebujemy*. Przeł. Michał Rogalski. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Gaweł, Anna. 2014. *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gaweł, Anna. 2016. „Szkola i nauczyciel wobec współczesnych wyzwań promocji zdrowia dzieci i młodzieży”. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 35, nr 3: 137-152. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.137>.
- Gaweł, Anna. 2021. “Concepts and Research Areas of Health Pedagogy”. *Studia z Teorii Wychowania* 12, nr 1(34): 167-182. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8463>.
- Gawlicz, Katarzyna, Rudnicki, Paweł, i Starnawski, Marcin, red. 2015. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowie edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

- Gottschalk, Francesca. 2019. *Impacts of Technology Use on Children: Exploring Literature on the Brain, Cognition and Well-being*. OECD Education Working Papers 195, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8296464e-en>.
- Goundar, Prashneel Ravisan. 2023. "Underlying Educational Inequalities in the Global and Fijian Context". *Open Education Studies* 5, no. 1: 20220192. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0192>.
- Green, Andrew, ed. 2012. *A Practical Guide to Teaching English in the Secondary School*. London – New York: Routledge.
- Green, Jeffrey E. 2009. "The Citizen as Spectator". In: *The Eyes of the People: Democracy in an Age of Spectatorship*. New York: Oxford University Press.
- Gross, Christiane, Hadjar, Andreas, and Zapfe, Laura. 2022. "Institutional Characteristics of Education Systems and Inequalities: Introduction II". *International Journal of Comparative Sociology* 63, no. 1-2. <https://doi.org/10.1177/00207152221094558>.
- Grossmann, Ralph, i Scala, Klaus. 1997. *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*. Przeł. Barbara Woynarowska. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Grzelak, Szymon, i Żyro, Dorota. 2023. *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020-2022*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Grzeszczak, Monika. 2009. „Definicja kognitywna pojęcia demokracji w języku polskim”. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury* 21: 69-84.
- Hadjar, Andreas. 2019. "Educational Expansion and Inequalities: How Did Inequalities by Social Origin and Gender Decrease in Modern Industrial Societies?". In: *Research Handbook on the Sociology of Education*. Ed. Rolf Becker, 173-192. Elgar online. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00019>.
- Haidt, Jonathan. 2025. *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemię chorób psychicznych*. Przeł. Robert Filipowski. Poznań: Zysk i S-ka.
- Hallinger, Philip. 2018. "Bringing Context out of the Shadows of Leadership". *Educational Management Administration & Leadership* 46, no. 1: 5-24. <https://doi.org/10.1177/174114321667065>.
- Han, Byung-Chul. 2024. *Kryzys narracji i inne eseje*. Przeł. Rafał Pokrywka. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Harari, Yuval N. 2016. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. New York: HarperCollins.
- Hart, Roger. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: International Child Development Centre of UNICEF.
- Hunt, Frances. 2015. "Review of National Education Policies: Teacher Quality & Learning Outcomes". *Prospects* 45: 379-390. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9356-z>.
- ILO (International Labour Organization). *Key Indicators of the Labour Market (KILM)*. <https://www.ilo.org/projects-and-partnerships/projects/key-indicators-labour-market-kilm>.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). 2021. „Podsumowanie dla decydentów”. W: *Zmiana Klimatu 2021: Fizyczne podstawy naukowe. Wkład I grupy*

- roboczej do szóstego raportu oceny międzyrządowego zespołu ds. zmiany klimatu. Red. Valérie Masson-Delmotte et al. Cambridge University Press.
- Jakubowski, Marek. 2020. "Poland: Polish Education Reforms and Evidence from International Assessments". In: *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*. Ed. Nuno Crato. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_7.
- Jordan, Michael E., Kleinsasser, Robert C., and Roe, Mary F. 2014. "Wicked Problems: Inescapable Wickedity". *Journal of Education for Teaching* 40, no. 4: 409-421. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929381>.
- Jurek, Krzysztof, i Szwed, Robert, red. 2024. *Szkoła dla wszystkich. Od tolerancji do integracji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kantar Millward Brown. 2017. *Obecność tolerancji dla różnorodności w społeczeństwie polskim 2017 roku*. <https://odpowiedzialnybiznes.pl/karta-roznorodnosci/aktualnosci-karta/zbadano-otwartosc-polakow-wobec-roznorodnosci/>.
- Karim, Shahid, and Hue, Ming-Tak. 2022. "Global Perspectives and the Challenge of Inclusive Education". In: *Supporting Diverse Students in Asian Inclusive Classrooms: From Policies and Theories to Practice*. Ed. Ming-Tak Hue, Shahid Karim, 3-22. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, 2016/C 202/02, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 202/390.
- Kaser, Linda, and Halbert, Judy. 2009. *Leadership Mindsets: Innovation And Learning in the Transformation of Schools*. New York, NY – London: Routledge.
- Kazanowski, Zbigniew. 2019. „Postawy wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami w kontekście zmiany pokoleniowej”. *Edukacja – Technika – Informatyka* 27, nr 1: 255-260. <https://doi.org/10.15584/eti.2019.1.33>.
- Kellerhals, Jean, Modak, Marianne, and Perrenoud, David. 1997. *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kemmis, Stephen, and Smith, Tracey J. 2008. "Personal Praxis: Learning through Experience". In: *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Ed. Stephen Kemmis, Tracey J. Smith, 15-35. Rotterdam: Sense Publisher. https://doi.org/10.1163/9789087903275_003.
- Kemp, Simon. 2022. *Digital 2022: Global Overview Report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>.
- Koalicja Obywatelska. 2023. *Program wyborczy*. <https://platforma.org/dokumenty/program>.
- Kocot, Ewa. 2015. „Jak mierzymy zdrowie? Zarys historii i metody pomiaru”. *Zdrowie Publiczne i Zarządzanie* 13, nr 4: 304-315. <https://doi.org/10.4467/20842627OZ.15.032.5459>.
- Kołodziejczyk, Jakub. 2019. „Psychologia zdrowia i profilaktyka”. W: *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*. Red. Robert Porzak. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Kołodziejczyk, Jakub, et al. 2025. "Diversity, Equity and Democracy: Developing an Understanding of Complex Social Phenomena with Teachers and Students in

- Poland". In: *Professional Learning for Diversity, Equity and Democracy: Big Ideas for Better Schools*. Ed. Manuela Heinz, Maria Rodríguez-Entrena, Gerry Mac Ruairc. New York, NY – London: Routledge.
- Kołodziejczyk, Joanna, i Mazurkiewicz, Grzegorz. 2018. „O zagospodarowywaniu wyobraźni: inspiracje dla zarządzania i przywództwa edukacyjnego”. *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego* 1(41): 11-23. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.18.002.8231>.
- Komisja Europejska. 2007. *Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym*. COM(2007) 833 wersja ostateczna. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PL:HTML>.
- Komisja Europejska. 2010. *Europejska agenda cyfrowa*. COM(2010) 245 wersja ostateczna. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=COM:2010:0245:FIN:pl:PDF>.
- Komisja Europejska. 2011. *Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie*. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/8f864668-0211-4a40-bc14-65b1a97b6a8>.
- Komisja Europejska. 2023. *Commission calls for a major push to promote digital education and training*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_2246.
- Komitety Wyborczy Trzecia Droga – Polska 2050. 2023. *Program Trzeciej Drogi: Polska do przodu!*. <https://www.polska2050.pl/wp-content/uploads/2023/09/Program-Trzecia-Droga-2023.pdf>.
- Komiya, Kantaro, *EU tech tsar Vestager sees political agreement on AI law this year*, Reuters, <https://www.reuters.com/technology/eu-tech-tsar-vestager-sees-political-agreement-ai-law-this-year-2023-04-30/>.
- Konfederacja. 2023. *Program wyborczy*. https://konfederacja.pl/app/uploads/Konfederacja_WiN_Program_2023.pdf.
- Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego, sporządzona w Paryżu dnia 20 października 2005 r., Dz.U. z 2007 r. nr 215 poz. 1585.
- Levin, Henry M. 1976. “Educational Opportunity and Social Inequality in Western Europe”. *Social Problems* 24, no. 2: 148-172. <https://www.jstor.org/stable/800335>.
- Levin, Henry M. 2010. “A Guiding Framework for Measuring Educational Equity”. In: *INES Network for the Collection and the Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices*. EDU/EDPC/INES/NESLI(2010)6.
- Levinson, Bradley A.U., and Sutton, Margaret. 2001. “Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy”. In: *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Ed. Margaret Sutton, Bradley A.U. Levinson. Westport, CT – London: Alex Publishing.
- Lingard, Bob. 2013. *Politics, Policies and Pedagogies in Education: The Selected Works*, Abingdon, Oxon: Routledge.
- López-Rupérez, Francisco, Expósito-Casas, Eva, and García-García, Isabel. 2019. “Equal Opportunities and Educational Inclusion in Spain”. *RELIEVE* 25, no. 2. art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14351>.

- Lumby, Jacky. 2019. "Leadership for Diversity and Inclusion". In: *Principles of Educational Leadership & Management*. Ed. Tony Buch, Les Bell, David Middlewood, 219-236. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lynch, Kathleen. 2012. *Affective Equality as a Key Issue of Justice: A Comment on Fraser's 3-Dimensional Framework*. University College Dublin.
- Madalińska-Michalak, Joanna. 2010. *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Madalińska-Michalak, Joanna, i Kołodziejczyk, Jakub. 2015. „Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi”. W: *Przywództwo edukacyjne: zaproszenie do dialogu*. Red. Grzegorz Mazurkiewicz, 121-134. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. <http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/21301>.
- Male, Trevor, and Palaologou, Ioanna. 2015. "Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the Field". *Educational Management Administration & Leadership* 43, no. 2: 214-231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>.
- Mayer, Richard E. 2013. „Uczenie się z wykorzystaniem technologii”. W: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Red. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides. Przeł. Zofia Janowska, 277-303. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Mazurkiewicz, Grzegorz, and Kołodziejczyk, Joanna. 2017. "Management and Education During the Times of Interregnum". W: *The Complex Identity of Public Management: Aims, Attitudes, Approaches*. Ed. Beata Jałocha, Regina Lenart-Gansiniec, Ewa Bogacz-Wojtanowska, Grażyna Prawelska-Skrzypek, 149-158. Cracow: Institute of Public Affairs, Jagiellonian University.
- Mazurkiewicz, Grzegorz, Walczak, Bartłomiej. 2026. "The Empire Strikes Back: A Neo-conservative Revolution in Polish Schools and the Struggles Against It". W: *Education and the Politics of Interruption: Does the Right Always Win?*. Ed. Michael W. Apple, Iana Gomes de Lima, Luis Armando Gandin. London: Routledge.
- McLachlan, Gordon, and Norman, Paul. 2021. "Analysing Socio-Economic Change Using a Time Comparable Geodemographic Classification: England and Wales, 1991-2011". *Applied Spatial Analysis and Policy* 14, no. 1: 89-111. <https://doi.org/10.1007/s12061-020-09346-3>.
- Medina-García, Marta, Doña-Toledo, Luis, and Higuera-Rodríguez, Lina. 2020. "Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model". *Sustainability* 12, no. 11: 4626. <https://doi.org/10.3390/su12114626>.
- MEiN (Ministerstwo Edukacji i Nauki). 2022. *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023*. Warszawa: MEiN. <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>.
- MEiN (Ministerstwo Edukacji i Nauki). 2023a. *Edukacja włączająca*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-inauka/edukacja-wlaczajaca>.
- MEiN (Ministerstwo Edukacji i Nauki). 2023b. *Jak rozmawiać z dziećmi i uczniami na temat sytuacji w Ukrainie: rekomendacje dla nauczycieli i pedagogów szkolnych*. <https://>

- www.gov.pl/web/nauka/jak-rozmawiac-z-dziecmi-i-uczniami-na-temat-sytuacji-w-ukrainie-rekomendacje-dla-nauczycieli-i-pedagogow-szkolnych.
- MEN (Ministerstwo Edukacji Narodowej). 2013. *Edukacja zdrowotna*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-zdrowotna>.
- MEN (Ministerstwo Edukacji Narodowej). 2025. *Edukacja włączająca*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca>.
- Mendel, Maria. 2022. "On the Haunted 'Public' in Public Education in Poland". *European Educational Research Journal* 21, no. 1: 29-43. <https://doi.org/10.1177/14749041211008262>.
- Męczkowska-Christiansen, Anna. 2014. „Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji: wokół podstawowych pojęć”. W: *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Red. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Tomasz Tokarz, 13-25. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, Piotr. 2009a. „Edukacja i nierówności społeczne – refleksje nad rolą szkoły”. W: *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Red. Astrid Męczkowska-Christiansen, Piotr Mikiewicz, 9-24. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz, Piotr. 2009b. „Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń różnicowania trajektorii społecznych”. W: *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*. Red. Astrid Męczkowska-Christiansen, Piotr Mikiewicz, 137-152. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. <https://core.ac.uk/download/pdf/51278915.pdf>.
- Mikulec, Anna, et al. 2022. „Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania żywieniowe dzieci i młodzieży”. *Żywność. Nauka – Technologia – Jakość* 29, nr 3(132): 42-55. <https://doi.org/10.15193/zntj/2022/132/422>.
- Misco, Thomas, and Shiveley, James. 2016. "Operationalizing Social Justice in Social Studies Education". *The Social Studies* 107, no. 6: 186-193. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1200527>.
- Monono Mbua, Emile. 2023. "Principal Leadership: Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education". *American Journal of Education and Practice* 7, no. 1: 1-25. <https://doi.org/10.47672/ajep.1313>.
- Murzyn, Dorota. 2018. „Spójność społeczna i inkluzywność jako priorytety polityki spójności UE”. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* 537: 66-75. <https://doi.org/10.15611/pn.2018.537.06>.
- Mydlowska, Beata. 2024. „Wyzwania związane z relacjami nauczyciel – uczeń w kontekście wsparcia edukacyjnego migrantów wojennych z Ukrainy”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, nr 37(3): 115-129. <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.3.115-129>
- Nowakowska, Monika, i Radzikowska, Katarzyna. 2022. *Język inkluzywny. Jak mówić, żeby włączyć*. Warszawa: Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych.
- Nurse, Lyudmila, and Melhuish, Edward. 2021. "Comparative Perspectives on Educational Inequalities in Europe: An Overview of the Old and Emergent Inequalities

- from a Bottom-up Perspective". *Contemporary Social Science* 16, no. 4: 417-431. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1948095>.
- Nusche, Deborah, Fuster Rabella, Marc, and Lauterbach, Simeon. 2024. *Rethinking Education in the Context of Climate Change: Leverage Points for Transformative Change*. OECD Education Working Papers 307. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f14c8a81-en>.
- Nussbaum, Martha C. 2006. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA: Belknap Press, Harvard University Press.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r. poz. 1798).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2020. *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies – Design and Implementation Plan*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2021. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0a-e365b4-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2023a. *Assessing and Anticipating Skills for the Green Transition: Unlocking Talent for a Sustainable Future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/28fa0bb5-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2023b. *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Okulicz-Kozaryn, Katarzyna, i Pisarska, Agnieszka. 2007. „Profilaktyka i wczesna interwencja”. W: *Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii*. Red. Anna Hejda, Katarzyna Okulicz-Kozaryn, 69-79. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii. https://www.wws.wzp.pl/sites/default/files/files/21010/12723800_1413086995__2007_Jak_tworzy_gminne_programy_przeciwdziaania_narkomanii.pdf.
- ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji). 2009. *Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa. Podstawa programowa z komentarzem*, t. 8, Warszawa: ORE. <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-fizyczne.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>.
- ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji). 2017. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podstawa programowa z komentarzem. Szkoła podstawowa*. Warszawa: ORE. <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/edukacja-dla-bezpieczenstwa.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>.
- Partia Razem. 2023. *Program wyborczy*. <https://partiarazem.pl/program>.

- Pearson. 2020. *Diversity and Inclusion in Schools: Report*. London: Pearson Education. <https://www.opinium.com/wp-content/uploads/2021/03/diversity-and-inclusion-in-schools-report-Pearson.pdf>.
- Perelman, Chaim. 1959. *O sprawiedliwości*. Przeł. Wiera Bieńkowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Płoszaj, Katarzyna M., i Kochman, Dariusz. 2021. „Wpływ pandemii koronawirusa (COVID-19) na jakość życia rodziny i dziecka”. *Innowacje w Pielęgniarstwie i Naukach o Zdrowiu* 6, nr 3: 59-78. <https://apcz.umk.pl/IWPNZ/article/view/36082>.
- Polska 2050 Szymona Hołowni. 2023. *Program wyborczy Polski 2050 na wybory parlamentarne 2023*. Warszawa: Polska 2050. <https://polska2050.pl/assets/uploads/2023/04/1b4901ee-22b6-054a-819e-e22360c6ad7a.pdf>.
- Polski Komitet ds. UNESCO. 2023. *Polski Komitet ds. UNESCO a Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/>.
- Polskie Stronnictwo Ludowe. 2023. *Program wyborczy*. <https://www.psl.pl/wp-content/uploads/2023/09/Program-PSL.pdf>.
- Poushter, Jacob, Fetterolf, Janell, and Tamir, Christine. 2019. “A Changing World: Global Views on Diversity, Gender Equality, Family Life and the Importance of Religion”. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/global/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Pew-Research-Center_Global-Views-of-Cultural-Change_2019-04-22.pdf.
- Prawo i Sprawiedliwość. 2023. *Program wyborczy*. <https://pis.org.pl/dokumenty>.
- Priestley, Mark, Biesta, Gert, Philippou, Stavroula, and Robinson, Shirley. 2015. “The Teacher and the Curriculum: Exploring Teacher Agency”. W: *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. Ed. Dennis Wyse, Lois Hayward, Jaya Pandya, 355-372. London: SAGE. https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/21687/1/Teacher%20agency%20_Sage%20handbook_final.pdf.
- Pyżalski, Jacek. 2021. „Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów”. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka* 20, nr 2: 92-115. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/804>.
- Rangarajan, Rekha, Sharma, Uma, and Grové, Christine. 2025. “Inclusion and Equity in India’s New National Education Policy (NEP): An Analysis Using the Context Led Model of Education Quality”. *International Journal of Inclusive Education* 29, no. 6: 975-995. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2295907>.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 7 kwietnia 2022 r. w sprawie konkluzji z posiedzenia Rady Europejskiej w dniach 24–25 marca 2022 r., w tym najnowszych wydarzeń związanych z wojną w Ukrainie oraz sankcji UE wobec Rosji i ich stosowania (2022/2560(RSP)). Dz.Urz. UE 2022 C 434/59. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022IP0121>.
- Ross, E. Wayne. 2020. “Issues Facing the Field: Teaching about and for Democracy”. W: *Learning to Inquire in History, Geography, and Social Studies: An Anthology for*

- Secondary Teachers*. Ed. Robert Case, Patricia Clark, 17-19. Vancouver, BC: Critical Thinking Consortium. https://www.academia.edu/43972581/Teaching_About_and_For_Democracy.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2002 r. nr 6 poz. 69).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. z 2015 r. poz. 1249).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1322).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowego sposobu realizacji w szkołach środków towarzyszących o charakterze edukacyjnym, które służą prawidłowej realizacji programu dla szkół oraz upowszechniają wśród dzieci zdrowe nawyki żywieniowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 1659).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U. z 2009 r. nr 139 poz. 1133) (uchylony).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 24 września 2013 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej (Dz.U. z 2013 r. poz. 1248).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lipca 2016 r. w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach (Dz.U. z 2016 r. poz. 1154).
- Ruettgers, Mary Margaret. 2013. "A Content Analysis to Investigate the Evidence of 21st Century Knowledge and Skills within Elementary Teacher Education Programs in the United States", praca doktorska, Lindenwood University. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1456&context=dissertations>.
- Sadura, Przemysław. 2016. „Od centralnego planowania do współzarządzania? Polski system edukacji w epoce zmiany paradygmatu administrowania”. *Zarządzanie Publiczne* 1(35): 47-57. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/zarzadzanie-publiczne/2016-numer-35-1/zarzadzanie_publiczne-r2016-t-n35_1-s47-57.pdf.
- Sahlberg, Pasi. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sarghini, Azar, Talebi, Behnam, and Hoseinzade, Omidali. 2023. "Elements of the Educational Policy Model in Schools (a Systematic Review)". *Journal of Education and Health Promotion* 12, no. 1: 42. https://doi.org/10.4103/jehp.221_22.

- Scott, October. 2024. *10 of the hottest topics in education for 2025*, Marzano Research. <https://marzanoresearch.com/hot-topics-in-education-2025/>.
- Sennett, Richard. 2012. *Szacunek w świecie nierówności*. Przeł. Jan Dzierzgowski. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Sharma, Payal. 2024. "Faculty Competences Development Components: An Integrated Model for the Development of Educational Leaders in Technical Education Institutes". *International Journal of Educational Management* 38, no. 2: 447-468. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0363>.
- Shehaj, Albana. 2022. "Revolutionized Learning: Education Policy and Digital Reform in the Eurozone". *European Policy Analysis* 8, no. 3: 213-326. <https://doi.org/10.1002/epa2.1158>.
- Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji. 2022. *Obywatelski Pakt dla Edukacji: Projekt uzgodniony przez Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji*. Warszawa: SOS dla Edukacji. <https://sosdlaedukacji.pl/obywatelski-pakt-dla-edukacji-2023/>.
- Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji. 2023. *Mapa drogowa dla edukacji*. Warszawa: SOS dla Edukacji. <https://sosdlaedukacji.pl/mapa-drogowa-dla-edukacji/>.
- Steiner, Dirk. 1999. "Qu'est-ce qui est juste? Une introduction à la psychologie de la justice distributive et procédurale". In: *La psychologie sociale*, vol. 4: *La construction sociale de la personne*. Ed. Jean-Léon Beauvois, Nicole Dubois, Willem Doise, 87-102. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Szafranek, Anna, i Halicki, Jerzy. 2015. „Wybrane aspekty inkluzji społecznej”. W: *Niepełnosprawność. Poznać, przeżyć, zrozumieć*. Red. Małgorzata Halicka, Jerzy Halicki, Krzysztof Czykier, 151-164. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11860/1/A_Szafranek_J_Halicki_Wybrane_aspekty_inkluzji_spolecznej.pdf.
- Świdrowska, Elżbieta, i Walczak, Bartłomiej. 2024. *Różnorodność kulturowa polskich szkół – perspektywa nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania ilościowego*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-badan-ilosciowych_nauczyciele_CEO_UNICEF.pdf.
- Tędziągolska, Magdalena, Walczak, Bartłomiej, i Wielecki Kamil M. 2024. *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/Raport-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskiej-szkole-rok-szkolny-202324-PL.pdf>.
- Trzópek-Paszkiewicz, Joanna. 2025. *Środowisko społeczne a dobrostan i podmiotowość uczniów. Wyzwania dla przywództwa edukacyjnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2017a. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>.

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2017b. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2020a. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2020b. *Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373878>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2021. *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2024. *Global Education Monitoring Report 2024/5, Leadership in Education: Lead for Learning*. Paris: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2024. *The State of the World's Children 2024: The Future of Childhood in a Changing World*. New York: UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024>.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230).
- Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia (Dz.U. z 2023 r. poz. 1448).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900).
- Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami (Dz.U. z 2019 r. poz. 1078).
- van Manen, Max. 2016. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417134>.
- Vaughn, Sharon, Wanzek, Jeanne and Denton, Carolyn A. 2014. "Teaching elementary students with learning difficulties". In: *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*: 633-657.
- Vergari, Sandra. 2015. "Educational Policy, Mechanisms for the Development of". In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Ed. James D. Wright, 865-870. Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92065-8>.
- Walsh, Jill. 2017. *Adolescents and Their Social Media Narratives: A Digital Coming of Age*. London: Routledge.
- Walzer, Michael. 2007. *Thinking Politically: Essays in Political Theory*. New Haven, CT: Yale University Press.
- WHO (World Health Organization). 1998. *Health Promotion Glossary*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HPR-HEP-98.1>.
- Wierzbicki, Marek. 2007. „Autonomia prawa”. W: *Leksykon współczesnej teorii i filozofii prawa. 100 podstawowych pojęć*. Red. Jerzy Zajadło, 18. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

- Wiktorska, Paulina. 2023. „Prawo karne i kryminologia na tle metodologii badań w naukach prawnych”. *Prawo w Działaniu* 53: 114-126.
- Williams, Kimberly G., and DiBella, Karen S. 2015. “Educational Inequality: A Case Study of Instructional Strategies and Student Engagement”. *American International Journal of Social Science* 4, no. 2: 10-19.
- Winders, Jamie, and Smith, Barbara. 2019. “Social Reproduction and Capitalist Production: A Genealogy of Dominant Imaginaries”. *Progress in Human Geography* 43, no. 5. <https://doi.org/10.1177/0309132518791730>.
- Witkowski, Jędrzej, red. 2022. *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/publikacje/>.
- Witkowski, Jędrzej. 2023. *Technologie pomagają tylko jeśli wspierają zmiany w dydaktyce*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl/technologie-pomagaja-tylko-jesli-wspieraja-zmiany-w-dydaktyce/>.
- Włodarczyk, Elżbieta. 2019. „Psychologia zachowań zdrowotnych a promocja zdrowia – wybrane zagadnienia”. *Medyczna Wokanda* 12: 61-89.
- Woolfolk, Anita. 2021. *Educational Psychology*. London: Pearson.
- Woynarowska, Barbara Wanda. 2008. *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woynarowska-Sołdan, Magdalena. 2015. „Szkola promująca zdrowie w Europie w świetle dokumentów czterech europejskich konferencji”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1(235): 97-111.
- Zacharuk, Tamara. 2008a. „Włączająca edukacja”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7. Red. Tadeusz Pilch, 167-172. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zacharuk, Tamara. 2008b. *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Zawistowska, Alicja. 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zieliński, Krzysztof et al. 2021. “Leveraging Cloud Environment Flexibility to Smoothen the Transition to Remote Teaching during COVID-19 Pandemic: A Case Study”. *Bulletin of the Polish Academy of Sciences. Technical Sciences* 69, no. 4: e137934.
- Zimmermann, Jan. 2022. *Prawo administracyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

WYKAZ MATERIAŁU ILUSTRACYJNEGO

MAPY

1. Wyzwania współczesnego świata. Dokumenty	93
2. Wyzwania współczesnego świata. Dyrektorzy i eksperci	139
3. Polityka edukacyjna w perspektywie	194
4. Wyzwania a kompetencje	212

TABELE

1. Zestawienie technik badawczych oraz liczba osób biorących udział w badaniu	49
2. Wyniki analizy dokumentów prawnych	53

RYSUNKI

1. Kroki podjęte podczas procesu kodowania danych jakościowych przez zespół badawczy	52
---	----

STRESZCZENIE

Postulaty przeprowadzenia gruntownej reformy systemu edukacji pojawiają się w przestrzeni publicznej od lat. Aby jakakolwiek reforma stała się inicjatywą przydatną i wartościową, konieczne jest określenie jej celów oraz odwołanie się do aktualnych danych opisujących sytuację w procesie podejmowania decyzji.

Ta publikacja to efekt wysiłku podjętego w celu sprawdzenia, w jakim stopniu polityka edukacyjna w Polsce umożliwia całemu systemowi, poszczególnym instytucjom oraz pracującym w nich osobom reagować spójnie i skutecznie na wyzwania współczesnego świata. Jest podsumowaniem badań zrealizowanych w ramach projektu „Investigating Educational Policy-Making and its Responsiveness to Challenges in the World. A Qualitative Research Study in Four Transitioning Contexts: Georgia (USA), Poland, Czech Republic, and Wales”, finansowanego ze środków Spencer Foundation.

Stosując metodologię jakościową i analizę sytuacyjną w ramach konstruktywistycznego paradygmatu, przeprowadzono badania wybranych aktów prawnych decydujących o kształcie polityki edukacyjnej, wywiady grupowe z przywódcami edukacyjnymi pracującymi w szkołach i placówkach oraz wywiady indywidualne z ekspertami, badaczami, aktywistami i przedstawicielami samorządów lokalnych.

W wyniku decyzji podjętej podczas projektowania badania i w trakcie konsultacji z partnerami w projekcie dokumenty prawne analizowano pod kątem obecności w nich odniesień do następujących wyzwań: kryzys demokracji, równość szans i inkluzywność, różnorodność kulturowa, kryzys klimatyczny i środowiska naturalnego, zdrowie, rozwój nowych technologii, wojna i konflikty zbrojne. Efekty analiz przedstawiono w rozdziale czwartym.

Podczas wywiadów grupowych z przywódcami edukacyjnymi (głównie dyrektorami szkół i innych placówek oświatowych) badano przede wszystkim to,

jak rozumieją współczesne wyzwania (często odmiennie od propozycji zawartych w projekcie badania). Ponadto pytano o ocenę wsparcia ze strony władz w radzeniu sobie z tymi wyzwaniami w szkole, sposób uczestniczenia w projektowaniu polityki edukacyjnej, a także o ich opinie na temat gotowości systemu edukacyjnego i polityki edukacyjnej do stawiania czoła tym wyzwaniom. Efekty analiz zaprezentowano w rozdziale piątym i szóstym.

Innym zagadnieniem były kompetencje niezbędne przywódcom działającym na różnych poziomach systemu edukacji oraz uczniom i uczennicom do funkcjonowania w rzeczywistości, której kształt zależy od naszych zdolności do radzenia sobie z wyzwaniami. Zagadnienie to omawia rozdział szósty.

W rozdziale siódmym, podsumowującym badania, przedstawiono wnioski w obszarach wyznaczonych przez pytania badawcze projektu oraz refleksję nad specyfiką tych wniosków, które pogrupowane zostały w trzy kategorie: gorące tematy, chochoły i mielizny polityki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: wyzwania współczesności, analiza sytuacyjna, polityka edukacyjna, dojrzałość systemu, responsywność, edukacja, przywództwo, kompetencje

SUMMARY

EDUCATION IN TIMES OF UNCERTAINTY: EDUCATIONAL POLICY AS A RESPONSE

Calls for a fundamental reform of the education system have been appearing in the public sphere for years. For any reform to be a useful and valuable initiative, it is necessary to define its goals and refer to current data describing the situation in the decision-making process.

This publication is the result of an effort to examine the extent to which education policy in Poland enables the entire system, individual institutions, and the people working within them to respond coherently and effectively to the challenges of the modern world. It summarizes research conducted as part of the project “Investigating Educational Policy-Making and its Responsiveness to Challenges in the World. A Qualitative Research Study in Four Transitioning Contexts: Georgia (USA), Poland, the Czech Republic, and Wales,” funded by the Spencer Foundation.

Using qualitative methodology and situational analysis within a constructivist paradigm, we conducted research on selected legal acts that shape educational policy, conducted group interviews with educational leaders working in schools and other educational institutions, and conducted individual interviews with experts, researchers, activists, and local government representatives.

As a result of a decision made during the study design process and during consultations with project partners, legal documents were analyzed for references to the following challenges: the crisis of democracy, equal opportunities and inclusiveness, cultural diversity, the climate and environmental crisis, health, the development of new technologies, war and armed conflicts. The results of the analyses are presented in chapter four.

During group interviews with educational leaders (primarily principals of schools and other educational institutions), we explored their understanding of contemporary challenges (often differing from the proposals included in the research project). Additionally, participants were asked about their assessment of government support in addressing these challenges at school, their participation in designing educational policy, and their opinions on the readiness of the education system and educational policy to address these challenges. The results of the analyses are presented in chapters five and six.

Another issue concerned the competencies necessary for leaders at various levels of the education system and for students to function in a reality whose shape depends on our ability to cope with challenges. This topic is discussed in chapter six.

Chapter seven, summarizing the research, presents conclusions in the areas defined by the project's research questions and reflects on the specific nature of these conclusions, which are grouped into three categories: hot topics, straw men, and shallows of educational policy.

Keywords: contemporary challenges, situational analysis, educational policy, system maturity, responsiveness, education, leadership, competences

INDEKS OSOBOWY

- Adams Paul 15
Adams Stacy J. 26
Ainscow Mel 28
Alexiadou Nafsika 26
Anderson Monica 35
Antal Jarolím 11
Apple Michael W. 14
Arnstein Sherry R. 85, 142, 175, 177
Ball Stephen J. 13-14
Banks James A. 22
Baran Maria 30
Barłóg Krystyna 27
Beck Ulrich 9
Bell Les 15
Biernacki Patrick 50
Biesta Gert 17, 21
Blanchard Ken 232
Boin Arjen 10, 14, 142
Booth Tony 28
Bourdieu Pierre 25, 27
Budziszewska Gabriela 38
Charmaz Kathy 52
Chrostowska Paulina 29
Clarke Adele E. 56-57
Collins James 27
Conley Randy 234
Cushner Kenneth 22
Czapla Tomasz P. 196
Delors Jacques 23
Delpit Lisa 23
Denzin Norman K. 48
Dewey John 21
Długosz Piotr 30
Dobrowolska Barbara 28
Domański Henryk 24
Domaradzki Jan 41
DoñaToledo Luis 26
Dzierzgowska Anna 28
Elworthy Scilla 42
Fetterolf Janell 23
Fischer John M. 16-17
Frieze Carrie 57
Fuster Rabella Marc 43-44
Gagatek Kaja 214-215
Gates Bill 42
Gaweł Anna 38, 40
Gawlicz Katarzyna 23
Gottschalk Francesca 37
Goundar Prashneel Ravisan 24
Green Jeffrey E. 241
Gross Christiane 24
Grossmann Ralph 39
Grzelak Szymon 40
Grzeszczak Monika 20
Hadjar Andreas 24
Haidt Jonathan 125, 135, 226
Halicki Jerzy 27
Hallinger Philip 15-16
Han Byun-Chul 215
Harari Yuval N. 215
Hart Roger 63, 85
HigueraRodríguez Lina 26
Hoseinzade Omidali 15
Hue Ming-Tak 26

- Hunt Frances 26
Jakubowski Marek 11
Jiang Jingjing 35
Jordan Michael E. 12
Jurek Krzysztof 23
Karaś Urszula 214-215
Karim Shahid 26
Kazanowski Zbigniew 23
Kellerhals Jean 24
Kelsz Julia 214-215
Kemp Simon 35
Kleinsasser Robert C. 12
Kochman Dariusz 40
Kocot Ewa 41
Kołodziejczyk Jakub 21, 40, 246
Kołodziejczyk Joanna 18
Lauterbach Simeon 43-44
Levin Henry M. 26, 29
Levinson Bradley A.U. 16
Lincoln Yvonna S. 48
Lingard Bob 14
Lodge Martin 10, 14, 140
López-Rupérez Francisco 26
Lumby Jacky 22
Lynch Kathleen 24-26
Madalińska-Michalak Joanna 16
Mayer Richard E. 34
Mazurkiewicz Grzegorz 16-18, 25
McClelland Averil 22
McLachlan Gordon 11
MęczkowskaChristiansen Anna 21, 25, 27
MedinaGarcía Marta 26
Melhuish Edward 24
Mendel Maria 25
Mikiewicz Piotr 25
Mikulec Anna 40
Modak Marianne 24
Monono Mbua Emile 23
Murzyn Dorota 27
Musiał Ewa 38
Mydlowska Beata 30
Norman Paul 11
Nowakowska Monika 28
Nurse Lyudmila 24
Nusche Deborah 43-44
Nussbaum Martha C. 27
OkuliczKozaryn Katarzyna 40
Passeron Jean-Claude 25
Perrenoud David 24
Pisarska Agnieszka 40
Płoszaj Katarzyna M. 40
Poushter Jacob 23
Priestley Mark 17
Pyżalski Jacek 40
Radzikowska Katarzyna 28
Robinson Shirley 17
Roe Mary F. 12
Ross E. Wayne 21
Rudnicki Paweł 23
Ruettgers Mary Margaret 22
Safford Philip L. 22
Sahlberg Pasi 13
Sarghini Azar 15
Scala Klaus 39
Sharma Payal 196
Shehaj Albana 36
Smith Barbara 11
Starnawski Marcin 23
Sutton Margaret 16
Świdrowska Elżbieta 32
Szafranek Anna 27
Szwed Robert 23
Talebi Behnam 15
Tamir Christine 23
Tędziagolska Magdalena 29-30, 32
Trzópek-Paszkiewicz Joanna 226
Vaughn Sharon 24
Walczak Bartłomiej 25, 29-30, 32
Waldorf Dan 50
Walsh Jill 35
Walzer Michael 27
Washburn Rachel S. 57
Wielecki Kamil M. 29-30, 32
Wierzbicki Marek 51
Wiktorska Paulina 51
Winders Jamie 11
Witkowski Jędrzej 34
Włodarczyk Elżbieta 39
Woolfolk Anita 35
Woynarowska Barbara Wanda 38
Woynarowska-Soldan Magdalena 39-40
Zacharuk Tamara 28
Zapfe Laura 24
Zieliński Krzysztof 28
Zimmermann Jan 225
Żyro Dorota 40

BIOGRAMY AUTORÓW

Bogna Halska-Pionka

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości; Pełnomocniczka Prezydenta Miasta Krakowa ds. Współpracy ze Środowiskiem Naukowo-Akademickim; asystentka w Zakładzie Przywództwa i Zarządzania w Edukacji Uniwersytetu Jagiellońskiego. Badaczka łącząca refleksję akademicką z wdrażaniem innowacyjnych rozwiązań w kulturze i edukacji. Zajmuje się tematyką czasowości, metodologią badań w naukach społecznych oraz problematyką równości i równego traktowania w organizacjach.

Jakub Kołodziejczyk

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu; adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jego zainteresowania badawcze dotyczą przywództwa edukacyjnego i zarządzania instytucjami edukacyjnymi, w szczególności organizowania procesów edukacyjnych i wychowawczych oraz ich wpływu na rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny uczniów.

Joanna Kołodziejczyk

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu; adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego; członkini zespołu Zakładu Przywództwa i Zarządzania w Edukacji. Prowadzi badania w obszarach ewaluacji edukacyjnej, komunikacji perswazyjnej, dobrostanu uczniów oraz zarządzania w edukacji. Ekspertka, koordynatorka merytoryczna i członkini zespołów projektowych dotyczących ewaluacji, przywództwa edukacyjnego, procesów uczenia się oraz programów profilaktycznych.

Joanna Kotlarz

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości; badaczka i nauczycielka akademicka w Instytucie Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego. Posiada doświadczenie badawcze i praktyczne w zakresie zarządzania projektami. Jej badania koncentrują się na teorii i praktyce przywództwa i zarządzania oraz koncepcji różnorodności społecznej.

Grzegorz Mazurkiewicz

Doktor habilitowany; profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego; kierownik Zakładu Przywództwa i Zarządzania w Edukacji Instytutu Spraw Publicznych Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczyciel i socjolog zainteresowany przywództwem edukacyjnym, polityką edukacyjną, zarządzaniem w oświacie, jakością i ewaluacją edukacji, rozwojem organizacyjnym szkoły, równością szans edukacyjnych, edukacją interkulturową oraz rozwojem zawodowym i postawami nauczycieli. Kierował programami i projektami publicznymi oraz pozarządowymi ukierunkowanymi na poprawę jakości edukacji.

Joanna Trzópek-Paszkiewicz

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości; pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Zakładzie Przywództwa i Zarządzania w Edukacji Uniwersytetu Jagiellońskiego. Założycielka i liderka organizacji pozarządowej działającej od 2009 r. na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży

Roksana Ulatowska

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości; badaczka społeczna i ewaluatorka; adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Specjalizuje się w zagadnieniach transformacji cyfrowej, inkluzywności i przywództwa edukacyjnego. Realizowała projekty w polskich oraz międzynarodowych zespołach badawczych i projektowych, finansowane ze środków m.in. MNiSW, NCN, Banku Światowego, The Open Society Foundation, Spencer Foundation i Horizon Europe.

Czy polska szkoła jest gotowa na zmianę?

Ta książka pokazuje, że mimo trudności i kryzysów w systemie edukacji istnieje środowisko pełne energii i odpowiedzialności. Autorzy oddają głos dyrektorom i ekspertom, którzy nie tylko wyrażają niepokój wobec obecnej sytuacji, ale także jasno formułują realne oczekiwania i sensowne postulaty.

Z ich wypowiedzi wyłania się obraz edukacji, która może – i powinna – zmierzać w stronę przyszłości opartej na ambitnych celach, przemyślanej strategii, większej autonomii szkół i lepszej komunikacji. To nie tylko diagnoza problemów, lecz także inspirująca opowieść o możliwościach i nadziei na przyszłość polskiej edukacji.

To wizja, w której energia ludzi pracujących w systemie zostaje wykorzystana dla dobra wspólnego, a hasło „róbmy swoje” zmienia się w wezwanie „róbmy swoje – razem i z sensem”.

