

UNIwersytet w Białymstoku  
Wydział Pedagogiki i Psychologii

**Danuta Narbut**

**Szkolnictwo polskie na Litwie  
w latach 1991–2011**

Praca doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. dr hab. Rafała Piwowarskiego

Białystok 2017

## SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP .....</b>	<b>4</b>
<b>ROZDZIAŁ 1.</b>	
<b>ZNACZENIE I ISTOTA PROBLEMATYKI MNIejszości NARODOWYCH NA LITWIE .....</b>	<b>9</b>
1.1. Terminologia i wprowadzenie historyczne .....	9
1.2. Język ojczysty: funkcje i znaczenia .....	24
1.3. Problemy integracji społecznej, edukacyjnej i międzykulturowej .....	38
<b>ROZDZIAŁ 2.</b>	
<b>SZKOLNICTWO MNIejszości NARODOWYCH NA LITWIE</b>	
<b>– GŁÓWNE CHARAKTERYSTYKI I UWARUNKOWANIA.....</b>	<b>56</b>
2.1. Szkolnictwo mniejszości narodowych na Litwie i jego reforma .....	59
2.2. Etapy edukacji.....	67
2.3. Ustawodawstwo a oświata na Litwie .....	79
2.4. Partnerzy placówek edukacyjnych: współpraca, współdziałanie, partnerstwo .....	85
<b>ROZDZIAŁ 3.</b>	
<b>JAKOŚĆ I OSIĄGNIĘCIA PLACÓWEK EDUKACYJNYCH .....</b>	<b>109</b>
3.1. Jakość w edukacji.....	111
3.2. Osiągnięcia edukacyjne.....	118
<b>ROZDZIAŁ 4.</b>	
<b>ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH.....</b>	<b>132</b>
4.1. Przedmiot i cele badań .....	132
4.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	134
4.3. Procedura badań – metody, techniki, narzędzia badawcze .....	135
4.4. Organizacja badań.....	140
<b>ROZDZIAŁ 5.</b>	
<b>SZKOLNICTWO POLSKIE NA LITWIE W LATACH 1991–2011</b>	
<b>NA TLE PORÓWNAWCZYM .....</b>	<b>142</b>
5.1. Analiza treści stron internetowych placówek edukacyjnych .....	142
5.2. Placówki edukacyjne w opinii badanych .....	159
5.2.1. Pomiar jakości i osiągnięć placówek edukacyjnych .....	160
5.2.1.1. Jakość przedszkoli w opinii rodziców .....	169
5.2.2. Zadania placówki edukacyjnej.....	176
5.2.3. Akceptacja propozycji na rzecz osiągnięć .....	178
5.2.4. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej .....	183
5.2.5. Rozwój zawodowy kadry pedagogicznej.....	187

5.2.6. Kompetencje kadr nauczycielskich i wspomagających .....	191
5.2.7. Nadzór pedagogiczny i obowiązujące regulaminy .....	195
5.2.8. Plany i programy działań .....	198
5.2.9. Wyrównanie szans .....	201
5.2.10. Nauka języków.....	205
5.2.11. Współpraca z rodzicami i innymi partnerami .....	209
5.2.12. Najważniejsze wydarzenia w życiu placówki (1991–2011) .....	218
5.2.13. Kadra kierownicza i nauczyciele .....	221
5.2.14. Oferta edukacyjna skierowana do uczniów .....	238
5.2.15. Współpraca między placówkami edukacyjnymi i partnerami społecznymi .....	252
<b>ROZDZIAŁ 6.</b>	
<b>ABSOLWENCI.....</b>	<b>258</b>
6.1. Ogólna charakterystyka absolwentów.....	259
6.2. Absolwenci według języka ukończonej szkoły.....	265
<b>WNIOSKI.....</b>	<b>271</b>
<b>ZAKOŃCZENIE.....</b>	<b>278</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>282</b>
Spis tabel.....	290
Spis wykresów .....	291
<b>ANEKSY .....</b>	<b>295</b>
Aneks 1. Kwestionariusz treści stron internetowych placówek edukacyjnych na Litwie.....	295
Aneks 2. Czy nasza szkoła jest dobra?.....	298
Aneks 3. Quasi-monografia .....	307
Aneks 4. Kwestionariusz – Losy absolwentów.....	321
Aneks 5. Ankieta.....	325

## WSTĘP

Szkolnictwo polskie na Litwie jest historycznie wpisane w system edukacyjny Litwy, jego strukturę i funkcjonowanie. Dowiadujemy się o tym z wielu źródeł historycznych, merytorycznych, archiwalnych. Autorzy źródeł podają spektrum działalności, znaczenia i roli, funkcjonowania, osiągnięć oraz trudności, jakie napotykali krzewiciele edukacji polskiej na Litwie. Szkolnictwo polskie w Związku Sowieckim istniało tylko na Litwie (dwie szkoły na Ukrainie porównania raczej nie stanowią). Jeżeli miało ono być dla Moskwy środkiem indoktrynacji polskiej młodzieży w jej języku ojczystym i skłócania Polaków z Litwinami, to tych celów na pewno nie osiągnęło, przynajmniej w zamierzonej skali. Posłużyło natomiast odbudowie polskiej inteligencji na Litwie, oczywiście, nie w stopniu odpowiednim do potrzeb i życzeń. Trudno powiedzieć, jaki konkretnie byłby dziś stan posiadania społeczności polskiej na Litwie w dziedzinie oświaty i nie tylko, gdyby nie obecność całego systemu polskich szkół w latach władzy sowieckiej. Na pewno jednak bardzo mizerny. Tworzenie natomiast nowego w państwie narodowym, jakim jest współczesna Litwa, napotykałoby ogromne trudności – wątpić w to raczej nie należy<sup>1</sup>. Stąd bodziec do podjęcia tematu „Szkolnictwo polskie na Litwie w latach 1991–2011”.

Okres na przełomie wieków XX i XXI, gdy Litwa po odzyskaniu niepodległości tworzyła nową historię, odbierany jako czas, kiedy w systemie oświaty Republiki Litewskiej dokonano wiele reform. Ustawodawstwo oświatowe dotyczące, między innymi, szkolnictwa mniejszości, w tym szkolnictwa polskiego, ciągle się zmieniało. Na reformę w edukacji wpłynęły różne czynniki „nieedukacyjne” – zmiany demograficzne (stały spadek liczby dzieci); kryzys ekonomiczny, który zmienił finansowanie edukacji; pomoc projektowa krajów zachodnich, a później – z przystąpieniem do Unii Europejskiej i funduszy strukturalnych; „stan umysłu” opinii publicznej w pewnych okresach, wartości i wybory. Natomiast na polu stałego reformowania nigdy nie została opublikowana data końcowa litewskiej reformy edukacyjnej – dlatego jest oczywiste, kiedy się zaczęła, ale nie do końca jasne, czy już się zakończyła, czy trwa nadal. Kompleksowa reforma systemowa zmieniła poszczególne podobszary reformy, niektóre decyzje wywołały nowe de-

---

<sup>1</sup> J. Sienkiewicz (red.), *Szkoły polskie w Republice Litewskiej*, Wilno 2009, s. 9.

cyzje, a w przeszłości nieplanowane decyzje wymusił zmieniający się kontekst edukacyjny. Często wprowadzenie zmian nie było dokładnie przeanalizowane i przemyślane, właściwie – niespójne. Chodziło raczej o formę, a bardzo ważny aspekt, jakim jest treść – zostawał w tle. Stąd zamieszania, trudności, nieporozumienia. Zmiany ustawodawstwa edukacyjnego budziły i nadal budzą niepewność oraz niepokój wśród całej społeczności edukacyjnej: rodziców, uczniów, nauczycieli, szczególnie w edukacji mniejszości narodowych. Konsekwencją jest to, że rodzice (głównie rodziny mieszane) już od przedszkola kształcą dzieci w języku państwowym. Na frekwencję w polskim szkolnictwie na Litwie znaczny wpływ miał też niż demograficzny i wzmożona emigracja (1994 r. – 16613 uczniów; 2014 r. – 11884 uczniów w szkołach polskich) W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku jedynie 2% uczniów na Litwie pobierało naukę w polskich szkołach, teraz ten odsetek wynosi 3,3%. Wspomniany wskaźnik procentowy stabilnie utrzymuje się przez ostatnie 10 lat<sup>2</sup>. Świadczy to, że edukacja polska na Litwie jest popularna, atrakcyjna i potrzebna, na przekór wewnętrznym i zewnętrznym przeszkodom. Szkolnictwo polskie na Litwie zachowało własne oblicze, specyfikę, odrębność, charakter i oczywiście wartość.

Kwestia szkolnictwa polskiego na Litwie była nie raz odnotowywana (co prawda *en passant*) w pracach polityków, pedagogów, historyków, naukowców. Brak jest jednak monograficznego opracowania łączącego przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, które ukazałoby całe bogactwo, znaczenie i wartość polskiej edukacji na Litwie po odzyskaniu niepodległości w latach pięćdziesiątych XX stulecia oraz odsłoniłoby potrzeby, działania, atuty, trudności funkcjonowania polskiej edukacji na Litwie w obszarze procesów pedagogicznych i społecznych.

Niniejsza praca o polskim szkolnictwie na Litwie ma zatem charakter obiektywnego wyjaśnienia i opiera się na wynikach poszukiwań oraz wykorzystania ustaleń teoretycznych, badawczych i analitycznych. Podstawą syntezy były informacje z różnych dziedzin powiązanych z edukacją i gromadzonych przez wiele osób po to, aby znaleźć niezaprzeczalne walory, przydatność i skuteczność edukacji polskiej na Litwie. Natomiast w żadnym wypadku nie wyczerpuje to tematu, lecz zachęca do jeszcze bardziej pogłębionych badań. Nie wiadomo, jak musi być oceniany rozwój i osiągnięcia (porażki) w edukacji niezależnego państwa po 20 latach, ale teraz wydaje się, że może on jednoczyć trzy etapy, zgodnie z państwowymi koncepcjami:

---

<sup>2</sup> Badania własne.

- etap I – od 1990 do 1997 r. (okres realizacji Koncepcji Szkoły Narodowej);
- etap II – lata 1998–2002 (okres realizacji Koncepcji Edukacji);
- etap III – lata 2003–2012 (okres realizacji Narodowej Strategii Edukacji)

Każdy z tych okresów charakteryzuje się nie tylko własnymi zadaniami i działalnością, ale także różnorodnymi wartościami i atmosferą. Jeżeli natomiast omawiać edukację mniejszości narodowych, a w tym polskiej, to programy resortu edukacji przewidywały restrukturyzację szkół, też restrukturyzację szkół mniejszości narodowych (polskiej, rosyjskiej), rzekomo uwzględniając interesy społeczności, ale zgodnie z zasadą efektywnej pracy szkoły. Analiza ta dostarcza danych w ocenie dwóch aspektów – sieci i wydajności szkół. Według USTAWY O OŚWIACIE REPUBLIKI LITEWSKIEJ (1991, 2003, 2006, 2011) jest gwarantowane kształcenie w języku państwowym i nauka języka państwowego, ale również kształcenie ogólne i nieformalna edukacja w szkołach, których zasady przewidują nauczanie w języku mniejszości oraz pielęgnowania kultury mniejszości narodowej, gdzie proces nauczania odbywa się lub *niektóre przedmioty* są nauczane w języku mniejszości narodowej. Szkoły państwowe, samorządowe, placówki wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla uczniów mniejszości narodowych zapewniają dodatkową możliwość do nauki języka ojczystego, jeżeli istnieje realne zapotrzebowanie, są specjaliści tego języka, a proces nauczania odbywa się w innym języku nauczania. Jednak właśnie w tym kryje się znaczne pogorszenie sytuacji dla szkolnictwa mniejszości, w tym polskiej. Bowiem zasadniczą różnicą jest między tym, gdy niektóre przedmioty są nauczane w języku mniejszości narodowej i gdy przedmioty są nauczane w języku mniejszości narodowej.

Ogół problemów szkolnictwa mniejszości narodowych należy do najbardziej skomplikowanych, dyskusyjnych oraz drażliwych. Oczywiście, każda mniejszość ma swoją historię, pochodzenie, wizję, potrzeby, tradycje. Stąd przedstawiciele każdej mniejszości liczą na swoją rację bytu w państwie, którego są obywatelami. Chodzi o kultywowanie własnej kultury; uczestnictwo w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym; tworzenie i utrzymywanie własnych stowarzyszeń, organizacji, partii politycznych; używanie własnego języka prywatnie i publicznie. Edukacja polska na Litwie w założeniu programowym prowadzi bowiem działalność skierowaną na potrzeby tych osób, które wybrały edukację w języku ojczystym. Zauważa ich potrzeby, marzenia, możliwości, wartości, zdolności w zależności od wieku. W międzyczasie powstaje wiele pytań: Czy oferta edukacyjna polskiego szkolnictwa jest dostateczna? Czy formy pracy są odpowiednie? Czy zobowiązania w stosunku do młodzieży są wykonywane? Jak pomóc

w dążeniu do celu (celów)? Czy edukacja polska na Litwie wychowuje prawdziwych obywateli Litwy? Czym jest właściwe wychowanie oraz czy polskie placówki edukacyjne właśnie wychowują należycie? A uogólniając – jakie są osiągnięcia polskiej edukacji na Litwie w latach 1991–2011? Osobiste przekonania mogą być stronnicze, dlatego rozprawa jest analizą nagromadzenia doświadczeń, doznań, obserwacji osobistych, opartych na praktycznych i merytorycznych informacjach, jak również na doświadczeniach absolwentów polskich placówek edukacyjnych, pedagogów, rodziców. W tym też oparciem jest *scripta manent* – słowa ulatują, pisma pozostają, czyli wszystko, co przez nas zostało zapisane, pozostanie i przetrwa.

Rozdział pierwszy poświęcony jest rozważaniom nad mniejszościami narodowymi na Litwie, zawiera refleksje dotyczące egzystencji mniejszości narodowych na Litwie, funkcji i wartości mowy ojczystej, uwarunkowań integracji. Innymi słowy jest swoim wprowadzeniem do tematu oraz wyjaśnieniem przedmiotu rozprawy w kontekście jego znaczenia i istoty.

Rozdział drugi dotyczy założeń teoretycznych rozprawy, uwarunkowań szkolnictwa mniejszości narodowych na Litwie rozpatrywanych w kontekście refleksji społecznych, pedagogicznych oraz historycznych. Wyjaśniane są zasady jego funkcjonowania w oparciu o podstawy prawne, historyczne, merytoryczne, obejmujące tradycje, historię, współczesność. W rozważaniach na temat egzystencji mniejszości narodowych na Litwie są prezentowane liczbowe opisy i analiza zmian w świetle spisów powszechnych z lat 1989–2011. Ważnym komponentem rozdziału jest ustawodawstwo a oświata na Litwie. Kończącą częścią drugiego rozdziału stanowią rozważania nad kwestią partnerów placówek edukacyjnych w aspekcie współpracy, partnerstwa, współdziałania, a w tym analityczny przegląd funkcjonowania instytucji działających na rzecz edukacji polskiej na Litwie.

Rozdział trzeci obejmuje prezentację i analizę starań placówek edukacyjnych na rzecz osiągnięć. Zawiera również wyjaśnienie znaczenia pomiaru osiągnięć edukacyjnych, w tym wyjaśniane jest pojęcie jakości na tle obiektywności i subiektywności, opcja mierzenia jakości, w której zawarte są cele, treści, metody, formy, znaczenie oraz zasady.

Rozdział czwarty to założenia metodologiczne pracy: są przedstawione przedmiot i cele badań, problemy oraz hipotezy badawcze, metody, techniki, narzędzia badawcze. Znajduje się tu również opis organizacji i przebiegu badań, charakterystyka terenu badań, placówek edukacyjnych.

Rozdział piąty prezentuje działalność polskich placówek edukacyjnych<sup>3</sup> na Litwie, takich jak żłobki, przedszkola, przedszkola – szkoły, progimnazja, gimnazja oraz in. A więc przedstawiane są zakresy zarządzania, koncepcja i organizacja pracy, kształcenia, wychowania i opieki w polskich placówkach edukacyjnych. Obiektywność uzyskanych informacji opiera się na ocenach wewnętrznej i zewnętrznej, dotyczących warunków i efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, ekonomicznej, ustawowej. Zmiany ilościowe w sieci polskich placówek edukacyjnych na Litwie w latach 1991–2011 składają się na zakończenie tego rozdziału i zawierają informacje odnotowane na podstawie badań. Warto podkreślić również, że ważnym aspektem niniejszej pracy jest zaprezentowanie polskiego szkolnictwa na Litwie w obliczu wyzwań współczesnego świata – globalizacji, rozwoju nowych technologii, dynamiki procesów społecznych, przeobrażeń w sferze potrzeb i konkurencji na rynku pracy, zmian demograficznych w skale regionu, republiki, Europy. Wartością dodaną niniejszej części pracy, a mianowicie gromadzenia, analizowania oraz przedstawiania informacji jest wzrost osiągnięć opisywanej jednostki pomiędzy poszczególnymi etapami działalności, uwzględniający przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. Innymi słowy gromadzenie i analizowanie każdej, podanej w niniejszej pracy informacji, odbywa się na podstawie formuły „jednostka wczoraj, dziś, jutro”. Za jednostkę przyjmujemy dziecko, ucznia, placówkę edukacyjną, rodzica, partnera społecznego itd., stąd pomiar jako źródło informacji, ma dać odpowiedź na temat osiągnięć tych jednostek. Zakłada się, że każde dziecko jest inne, stąd każda klasa i placówka jest inna.

Uzupełnieniem uzasadnienia wielu poruszanych kwestii jest analiza losów i karier zawodowych absolwentów polskiego szkolnictwa na Litwie w wieku 20-50 lat (rozdział 6) Zaznaczony jest także wyraźnie aspekt porównawczy badań, gdyż zostały one przeprowadzone wśród obywateli Litwy polskiego pochodzenia oraz obywateli Litwy – pochodzenia litewskiego, rosyjskiego, białoruskiego.

Każdej części teoretycznej towarzyszą tzw. express-sondy, które pozwoliły ustalić stopień rozeznania przypadkowych osób w tematach związanych z pracą „Szkolnictwo Polskie na Litwie w latach 1991–2011”.

---

<sup>3</sup> „Placówka edukacyjna” oznacza także żłobek, przedszkole, szkołę początkową, podstawową, gimnazjum itp.



## ROZDZIAŁ 1.

# ZNACZENIE I ISTOTA PROBLEMATYKI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH NA LITWIE

### 1.1. Terminologia i wprowadzenie historyczne

To, jakie miejsce w życiu państwa zajmują mniejszości narodowe świadczy i wskazuje o dojrzałości politycznej, socjologicznej, kulturalnej tego państwa, a nawet o dojrzałości demokratycznej. Na Litwie, jak i na całym świecie, od lat mieszkają przedstawiciele różnych narodów, wyznań, kultur. Po uzyskaniu niepodległości na Litwie problematykę mniejszości narodowych zaczęto omawiać na poziomie państwowym w celu uregulowania statusu grup osób należących do mniejszości narodowych, umożliwiając zachowanie swojej tożsamości i zapewniając uczestnictwo w życiu ekonomicznym, politycznym, kulturalnym, oświatowym, społecznym państwa. Jednakże każda mniejszość narodowa jest narażona na problem przetrwania, ponieważ doświadcza oddziaływań takich jak asymilacja, integracja, dyskryminacja, nietolerancja, zachowywanie tożsamości, na przykład: współczesne terytorium Chin liczące prawie 9,6 mln. km<sup>2</sup> zamieszkuje 56 oficjalnie używanych nazw grup etnicznych i narodowych, z czego najliczniejszą grupę stanowią Chińczycy Han (91-93%) ogółu ludności Chin. Mniejszości stanowiące zaledwie 7-9% całej populacji Chin zamieszkują na około 60% terytorium Chin. Tak duże zróżnicowanie narodowe i etniczne Chin jest efektem burzliwej i długiej historii tego obszaru, liczącej około 5000 lat. Każda z „przetrwanych” grup narodowościowych i etnicznych wytworzyła charakterystyczne dla siebie elementy, wyróżniające je na tle innych grup ludności. Historia tych zbiorowości ludzkich liczona jest często w tysiącach lat, niektóre z nich są grupami autochtonicznymi, wchłoniętymi przez Chiny, inne zaś przywędrowały, często z odległych terenów, zasiedlając nowe obszary. Miejsce zamieszkiwane przez mniejszości etniczne i narodowościowe zazwyczaj były trudno dostępne, co sprzyjało ich izolacji i rozwojowi kultury pozbawionej wpływów otoczenia. Pozwalało to na wykształcenie różnych języków (zazwyczaj tylko mówionych), religii, a także kultury materialnej, charakterystycznej dla danej mniejszości. Niewątpliwie, najtrudniejszym okresem dla wszystkich mniejszości był czas Rewolucji Kulturalnej zainicjowanej przez Mao Zedonga w 1966 roku. Wprowadzana siłą kampania

przeciwko 4 starym elementom: staremu myśleniu, starej kulturze, starej tradycji i starym przyzwyczajeniom – musiała negatywnie wpłynąć na zachowanie odrębności poszczególnych mniejszości. Chińczycy Han, szybko zasiedlali znaczne połacie kraju, co wpływało na częstsze kontakty z miejscową ludnością. W efekcie czego, najszybciej zunifikował się język, w wielu przypadkach przejęto język chiński zarówno w formie mówionej jak i pisanej. Także tradycyjny ubiór ulegał zmianie. „Granatowy mundurek” stał się obowiązującym strojem zarówno dla kobiet jak i mężczyzn. Ingerencja w sferę duchową ma swoje konsekwencje do dnia dzisiejszego, gdyż w oficjalnych statystykach podaje się, iż ateści stanowią blisko 50% społeczeństwa (...) Krótki – w kontekście całej historii Chin – okres rewolucji kulturalnej, spowodował znaczne zmiany w funkcjonowaniu mniejszości. Ich tożsamość uległa znacznej degradacji. Jednak ostatnie dwie dekady przynoszą coraz większe zmiany w odradzaniu się poczucia odrębności etnicznej czy narodowej<sup>4</sup>.

Termin „mniejszość narodowa” wydaje się zrozumiałym dla każdego, jednakże przedstawiciele różnych środowisk na różny sposób termin ten definiują: pedagodzy, politycy, historycy, geografowie, socjologowie, etnografowie w swoich tekstach definiują termin „mniejszość narodowa” w zależności od kryteriów historycznych, prawnych, socjologicznych lub innych. Istotnym jest też fakt, iż obywatele różnych państw również definiują ten termin w zależności od sytuacji polityczno-społecznej danego państwa i według kryteriów ilościowych: w skali państwa, w miejscach gęsto zamieszkałych przez przedstawicieli mniejszości narodowych, w osobnych regionach jest to – wbrew pozorom – większość. Znaczącym jest to, że definicja mniejszości narodowej niekiedy zależy właśnie od należności lub nienależności człowieka do tej grupy osób.

(...) staram się nie używać określenia „mniejszość narodowa”, nie jest ono właściwe. Bardziej poprawne jest określenie „społeczność narodowa” – przedstawiciele różnych grup narodowościowych (Arturas , polityk, dziennikarz, 50 lat)

(...) wskaźnikiem mniejszości i jedną z podstaw do przypisania siebie do którejś mniejszości jest też język (język mniejszości nie jest językiem państwowym w danym kraju, ale osoby używając swego języka pokazują niejako swoją przynależność do danej mniejszości) i poszanowanie tradycji. Poczucie odrębności – czuję, że w jakimś stopniu różnię się od narodu danego państwa. Aczkolwiek to nie znaczy, że ta odrębność jest czymś negatywnym. Wręcz odwrotnie. (Monika, filolog, 28 lat)

(...) narodowość, mieszkająca na Litwie, ale nie Litwini. (Gintaras, pedagog, 52 lat)

---

<sup>4</sup> E. Papińska, *Rola mniejszości narodowych i etnicznych Chin w rozwoju turystyki*, online, [http://www.paek.ukw.edu.pl/wydaw/vol27/papinska\\_pek\\_tom\\_27\\_2010.pdf](http://www.paek.ukw.edu.pl/wydaw/vol27/papinska_pek_tom_27_2010.pdf), [dostęp: 11.01.2014].

(...) obywateli państwa, których pochodzenie etniczne jest inne, niż pochodzenie większości obywateli tego państwa (Rasa, ekonomista, pracownik socjalny 48 lat)<sup>5</sup>

Nie można pominąć faktu, że definiowanie terminów „mniejszość narodowa” i „mniejszość etniczna” jest skomplikowane i kontrowersyjne, ponieważ dzieli je bardzo niewyraźna i delikatna granica, a definicje są raczej pokrywające się. Takie definicje, jak „grupa etniczna”, „mniejszość etniczna”, „mniejszość narodowa”, „eticzność”, „tożsamość narodowa” w jednych tekstach są utożsamiane, w innych zaś różnicowane. Grupy etniczne zwykle określane są jako pewne grupy społeczne wewnątrz państwa, które identyfikują siebie na podstawie wspólnego pochodzenia lub wspólnego doświadczenia społecznego. Członkostwo w takiej grupie etnicznej kojarzone jest z językiem, wspólnym dziedzictwem kulturowym, mitologią, religią, rytuałami, wspólną historią, artefaktami kulturowymi, nawet z wyglądem itd. Termin etniczności (ang. *ethnicity*) zwykle używany jest do określenia tożsamości opartej na wspólnocie pochodzenia i poczuciu solidarności wspólnotowej. N. Kasatkina, T. Leončikas zaznaczają, że litewscy naukowcy przejęli niniejsze określenia z dyskursu anglosaskiego. Grupa etniczna (ang. *ethnic group*) określana jest jako taka grupa społeczna, która reprodukuje siebie poprzez zmianę pokoleń, która zachowuje wspólną kulturę dzięki wartościom przekazywanym z pokolenia na pokolenie, która dzięki językowi tworzy swoją stosunkowo zamkniętą wspólnotę – obszar komunikacyjny i która zarówno wewnątrz grupy, jak i na zewnątrz jej uznaje członkostwo. Termin „grupy etnicznej” czasami utożsamiany jest z pojęciem „mniejszości etnicznej”, chociaż są między nimi istotne różnice<sup>6</sup>. O „innych” ludziach wspominał już Adam Mickiewicz, pisząc o Cyganach<sup>7</sup>.

Jako mniejszość etniczna (ang. *ethnic minority*) określana jest grupa etniczna – obywatele kraju, którzy stanowią mniej liczną grupę w porównaniu z tytułową grupą narodową, której członkowie wyróżniają się odmiennością językową, kulturową (lub religijną) i którą cechuje wyraźne poczucie solidarności skierowane na zachowanie tych cech. Mniejszość narodowa (ang. *national minority*) to grupa etniczna, która żyje w państwie zbudowanym przez inny tytułowy naród, lecz jednocześnie jest etnicznie zbliżona z (najczęściej) narodem sąsiedniego kraju. Polacy na Litwie odpowiadają temu określeniu, dlatego możemy ich uznawać zarówno za mniejszość narodową, jak i etniczną.

---

<sup>5</sup> Badania własne, 2013.

<sup>6</sup> G. Kazėnas, A. Jakubauskas, I. Gaižauskaitė, R. Kacevičius, A. Visockaitė, *Badania dot. tożsamości polskiej mniejszości narodowej na Litwie*, Mokslo studija, Vilnius 2014, s. 164-165.

<sup>7</sup> A. Mickiewicz, *Literatura słowiańska*, [w:] A. Mickiewicz, *Dziela*, t. 11, Warszawa 1955, s. 320-321.

Należy zauważyć, że termin mniejszość narodowa czasami używany jest do określenia grupy etnicznej, „której przodkowie od niepamiętnych czasów już zamieszkiwali na tym samym terytorium, jednak z powodu politycznych zmian granic stali się podwładnymi jednostki politycznej, w której dominuje inna grupa etniczna”<sup>8</sup>.

Każda grupa etniczna postrzega lub jest postrzegana przez otaczające ją zbiorowości, jako środowisko odrębne i specyficzne ze względu na występowanie jednej lub więcej cech, takich jak kultura (język, gwara, religia, obyczajowość); genealogia (wspólne losy, wspólna historia, wspólni przodkowie itp.); poczucie posiadania własnego terytorium i praw do niego; odrębność osobowościowa (stereotypy, czyli jak inni ją postrzegają, oraz autostereotypy, czyli wyobrażenia o samych sobie)<sup>9</sup>.

Krzysztof Kwaśniewski stwierdza, że poprawna definicja mniejszości narodowej powinna bazować na ujęciu interdyscyplinarnym, nie ograniczając się jedynie do perspektywy prawnej, socjologicznej, czy też historycznej<sup>10</sup>. Odwołując się do rozróżnienia na definicje sprawozdawcze, projektujące i regulujące, wskazuje konieczność uzgodnienia tych różnych funkcji w jednej definicji. Autor pisze „mniejszość o tyle jest mniejszością, o ile nie przestaje być organiczną częścią całości do której należy”, i następnie „mniejszość nie może dążyć do zmiany swojego statusu (czyli ustanowienia większości) ani przez secesję ani przez zmianę przynależności i przyłączenie się do innej całości”<sup>11</sup>. Mark Waldenberg mówi, że mniejszością narodową należy nazwać każdą grupę etniczną, będącą częścią narodu innego niż naród państwowy. Definicje narodu mają bardzo często charakter instrumentalny. Służyły one i służą pewnym celom politycznym. Miały one nieraz stanowić podstawę do odmawiania określonym grupom etnicznym cechy bycia narodem na tej zasadzie, że nie czyniły te zbiorowości zadość danej definicji<sup>12</sup>. Wprowadza się ponadto rozróżnienie „mniejszości narodowej” i „etnicznej”. Tę ostatnią możemy traktować, jako społeczność, która ma świadomość własnej odrębności kulturowej, językowej i historycznej, ale nie tworzyła jeszcze narodu (w postaci odrębnego państwa), choć już ma pewne jego cechy. Jej kultura jest słabsza

---

<sup>8</sup> G. Kazėnas, A. Jakubauskas, I. Gaižauskaitė, R. Kacevičius, A. Visockaitė, *Badania dot. tożsamości polskiej mniejszości narodowej na Litwie*. Mokslo studija, Vilnius 2014, s. 164-165.

<sup>9</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 73.

<sup>10</sup> K. Kwaśniewski, *Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej*, „Sprawy Narodo-wo-ściowe” 1992, s. 9-61.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> M. Waldenberg, *Narody zależne i mniejszości narodowe w Europie Środkowo-Wschodniej. Dzieje konfliktów i idei*, Warszawa 2000, s. 30.

od grupy narodowej, co uwidaczniają różnice stopnia identyfikacji z daną grupą<sup>13</sup>. Mniejszość narodową lub etniczną można określać, jako grupę wykluczoną, która zajmuje niższą, niedominującą pozycję w społeczeństwie i ma z tego powodu zarówno ograniczony dostęp do ważnych zasobów społecznych (jak wykształcenie, władza itp.), jak i pozostaje podatna na dyskryminację i zagrożenia, wyrażające się w obawach o swoje istnienie. Przeciwdziałanie wykluczeniu mniejszości narodowych i etnicznych oraz dążenie do ich włączenia w obręb państwa i społeczeństwa zyskało na znaczeniu w Europie na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Wiąże się to ze zmianami geopolitycznymi w Europie i na świecie, szerokim procesem demokratyzacji, zwiększoną rolą praw człowieka i ożywieniem etnicznym<sup>14</sup>. Grupa etniczna bywa utożsamiana z mniejszością narodową o rodowodzie imigracyjnym, funkcjonującą poza własnym krajem pochodzenia, utrzymującą odrębność języka, obyczajów i innych elementów kultury. Tak rozumiana grupa etniczna może się odwoływać do związków z jakąś szerszą zbiorowością narodową<sup>15</sup>. A więc zbieżność pojęć „mniejszość narodowa” i „mniejszość etniczna” odczytywana w wielu kwestiach: grupa osób mniejsza od większości obywateli danego państwa, charakteryzuje się własną mową i pismem, własną kulturą, zwyczajami i tradycjami oraz pochodzeniem. Natomiast odróżnieniem mogło być np. posiadanie własnego państwa: „mniejszość narodowa” ma większość poza granicami państwa w którym mieszka, zaś „mniejszość etniczna” – nie ma. Ewentualnie grupa narodowa, a nie etniczna, może upominać się o prawa do suwerenności i własnej organizacji państwowej; to kryterium stanowi często podstawę rozróżnienia obu typów mniejszości<sup>16</sup>. Pomimo różnego rozłożenia akcentów w przytoczonych refleksjach historycznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz socjologicznych, proponuję zostać jednak przy terminie „mniejszość narodowa”, ponieważ przedstawiciele mniejszości narodowych mogą utożsamiać się zarówno z tym państwem, z którego historycznie pochodzą, jak i z tym państwem, w którym zamieszkują.

Pojęcie „mniejszości narodowej” pojawiło się stosunkowo późno, dopiero w XIX wieku, czyli wówczas, gdy ukształtowała się współczesna świadomość narodowa,

---

<sup>13</sup> M. S. Szczepański (red), *Mniejszość narodowa, mniejszość etniczna i etniczna większość*, Katowice 1997, s. 16-18.

<sup>14</sup> P. Thornberry, *An Unfinished Story of Minority Rights*, [w:] A.M. Biro, P. Kovacs (red.), *Diversity in Action: Local Public Management of Multiethnic Communities in CEE*, Budapest 2001, s. 47-48.

<sup>15</sup> A. Karwińska, *Kultura i jej społeczne znaczenie*, [w:] A. Karwińska (red.), *Odkrywanie socjologii. Podręcznik dla ekonomistów*, Warszawa 2007, s.128.

<sup>16</sup> W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1999, s. 290.

powstawały współczesne narody, zanikały natomiast dominujące wcześniej tradycyjne podziały stanowe<sup>17</sup>. Przez długi czas prawa i obowiązki człowieka przed państwem (w tym przedstawiciele mniejszości narodowych), były uznawane, jako część suwerenna danego państwa. Istotne zmiany nastąpiły po obu wojnach światowych, gdyż prawa człowieka nie mogły być uważane jedynie sprawą wewnętrzną danego państwa i traktowane w wąskim szczeblu krajowym. A więc sytuacja się zmieniła tuż po I wojnie światowej – kwestia ochrony praw mniejszości narodowych w skali międzynarodowej powinna była zaistnieć, ponieważ bezpieczeństwo nowopowstałych lub poszerzonych państw, ich rzetelność terytorialna bardzo zależała od zgadzania się przedstawiciele mniejszości narodowych z działaniami rządów i władcami państw. Stąd w latach 1919–1923 zostały opracowane ważne dokumenty konsolidujące prawa mniejszości narodowych: ochrona praw mniejszości opierała się na niedyskryminacji i równości.

Później, po II wojnie światowej – Instytut Praw Człowieka utwierdził się w prawie międzynarodowym, a w tym miało miejsce przyjęcie powszechnych, międzynarodowych dokumentów, wzmocnienie międzynarodowej ochrony praw człowieka, bezpośrednio oraz pośrednio dotyczące ochrony przedstawiciele mniejszości narodowych. Pierwszym dokumentem była *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* z 1948 roku, następnie *Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* z 1950 roku, *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych* z 1966 roku, *Deklaracja Narodów Zjednoczonych w sprawie praw osób należących do mniejszości narodowej lub etnicznej, religijnej i językowej* z 1992 roku. Natomiast 10 listopada 1994 roku Rada Europy zatwierdziła podstawowy dokument w kwestii ochrony praw mniejszości narodowych – była to *Konwencja ramowa o ochronie praw mniejszości narodowych*, która ustanawia pewne normy wobec mniejszościowych języków, kultur, religii, przekonań, wypowiedzi, edukacji. Konwencja obowiązuje w państwach – członkach Rady Europy.

Wymienione wyżej dokumenty nie zawierają definicji „mniejszość narodowa”, mimo że termin ten powszechnie się używa. N. Girasoli zaznacza, że „po Pierwszej Wojnie Światowej do mniejszości narodowych należały osoby, które po zmianie granic Europy zostały poza granicami rodzimych państw tworząc mniejsze grupy niż pozostała część mieszkańców”<sup>18</sup>. W opracowaniu poświęconemu definicji i klasyfikacji mniejszo-

---

<sup>17</sup> J. Tomaszewski, *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991, s. 8-67.

<sup>18</sup> N. Girasoli. *National Minorities: Who are they?*, Budapest 1995, s. 23.

ści z 1950 roku sekretarz generalny ONZ wskazał, iż termin „mniejszość” powinien odnosić się do mniejszości, które powstały z dawnych plemion lub wspólnot, względnie z powodu aneksji, zmiany granic, podziału państw, a także tych osób, które wykazują swoją odrębność narodowościową mimo rozproszenia na terytorium państwa lub regionu i nie zasymilowały się z większością społeczeństwa<sup>19</sup>. Określając „mniejszość narodową” zaznaczono, iż jest to grupa etniczna żyjąca na obcym terytorium, nie mająca charakteru dominującego, wyróżniająca się na tle pozostałej ludności językiem, religią lub innymi cechami i dążąca do utrzymania swojej odrębności<sup>20</sup>. Samo użycie pojęcia „mniejszości” oznacza zazwyczaj umiejscowienie danej grupy w całości społeczeństwa i państwa. Nawiązuje do klasycznej definicji pojęcia „mniejszości” sformułowanej przez Louisa Wirtha jeszcze w latach czterdziestych ubiegłego wieku. Określał on mniejszość jako „zbiorowość ludzi, którzy ze względu na ich cechy fizyczne lub kulturowe odróżniają się od innych żyjących w danym społeczeństwie po to, aby traktować ich odmiennie i nierównoprawnie, i którzy z tego powodu uważają się za przedmiot zbiorowej dyskryminacji (...) Status mniejszości wiąże się z wyłączeniem z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym”<sup>21</sup>. Warto przypomnieć definicję z lat wcześniejszych w świetle której mniejszością narodową nazywały się oddzielne lub odrębne grupy ludności, należycie zdefiniowane i od dawna osiedlone na terytorium danego państwa<sup>22</sup>. Definicja ta nie została jednak uznana. Natomiast stały Międzynarodowy Trybunał Sprawiedliwości „mniejszość narodową” definiuje jako społeczność osób, mieszkających w konkretnym państwie lub na konkretnym terytorium, należącą do odpowiedniej rasy, reprezentujących określone wyznania, mówiących w jednym języku, pielęgnujących swoje tradycje narodowe. Przedstawiciele mniejszości narodowych łączą autentyczne cechy, takie jak: język, religia, pochodzenie<sup>23</sup>. Przez dłuższy czas przestrzegano się koncepcji, iż mniejszość narodowa – to osoby nieutożsamiające siebie z większością narodu i mieszkańców, których część w porównaniu do pozostałych mieszkańców państwa, jest mniejsza i nie zajmuje dominującej pozycji<sup>24</sup>. Wynika z tego, iż mniejszość narodowa była identyfikowana uwzględniając cechy tradycyjne – rasę, religię, pochodzenie etniczne,

---

<sup>19</sup> J. Barcz. *Definicja mniejszości narodowych w prawie międzynarodowym*. „Sprawy Międzynarodowe” 1986, nr 11, s. 89.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> T. Paleczny, *Mniejszości*, [w:] W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2005, s. 260.

<sup>22</sup> J. Barcz. *Definicja mniejszości narodowych...*, s. 89.

<sup>23</sup> N. Girosali. *National Minorities: Who are they?* Budapeszt 1995, s. 15.

<sup>24</sup> Tamże, s. 16.

mowę. Natomiast według przyjętej w roku 1992 Deklaracji Narodów Zjednoczonych po raz pierwszy omawia się nowe kryterium identyfikacji mniejszości narodowej – jest nim kultura. Nadal uniwersalna definicja mniejszości narodowej nie została podana, jednakże był zaproponowany katalog praw dla osób reprezentujących mniejszości narodowe, etniczne, religijne, co pozwoliło korzystać nie tylko z praw klasycznych – pielęgnować swoją kulturę, wyznawać swoją religię, swobodnie mówić w języku ojczystym, ale również i praw nowej generacji – aktywnie uczestniczyć w życiu kulturalnym, religijnym, społecznym, ekonomicznym państwa, jak i aktywnie włączać się do podejmowania decyzji, które dotyczą spraw mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych. A więc analizując wymienione dokumenty, można zaznaczyć tylko charakterystyki, według których identyfikujemy mniejszości – pochodzenie etniczne, mowa, religia, kultura<sup>25</sup>.

Według określenia, jakie podane jest w ENCYKLOPEDII POWSZECHNEJ PWN, mniejszości narodowe to społeczności trwale zamieszkałe na pewnym terytorium państwa, różniące się od większości jego mieszkańców (lub od społeczności panującej politycznie) cechami, które powodują uznawanie ich w świadomości społecznej za odmienne, a w stosunkach społecznych wywołują nieraz dyskryminację. Cechami takimi bywają religia, język, świadomość narodowa<sup>26</sup>. Natomiast w leksykonie współczesnych międzynarodowych stosunków politycznych wskazuje się, iż mniejszości narodowe to grupy ludności osiadłe w danym państwie i najczęściej posiadające jego obywatelstwo, różniące się od pozostałej ludności cechami antropologicznymi, pochodzeniem etnicznym, językiem kulturą, religią itd. Mają poczucie własnej odrębności (świadomość narodowa) i własne interesy polityczne, społeczne i kulturalne<sup>27</sup>.

Pojęcie „mniejszości narodowej” odnosi się najczęściej do tych grup mieszkańców, obywateli danego państwa, którzy na skutek różnych przyczyn historycznych (jak np. przesunięcie granic, migracje itp.) odróżniają się od dominującej części społeczeństwa, (czyli większości) świadomością swojej przynależności narodowej. Towarzyszą temu różnice w języku, religii, obyczajach i kulturze, które jednak nie zawsze przesądzają o statusie etnicznym lub narodowym odrębnym od statusu większości<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> R. Maliszaukas, *Prawa mniejszości. Zbiór dokumentów międzynarodowych*, Vilnius 1996, s. 22.

<sup>26</sup> E. Sobol (red.), *Nowa Encyklopedia Powszechna*, t. 4, Warszawa 2005, s. 253.

<sup>27</sup> Cz. Mojsiewicz (red.), *Leksykon współczesnych międzynarodowych stosunków politycznych*, Wrocław 1998, s. 230.

<sup>28</sup> A. Jasińska-Kania, S. Łodziński, *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce*, Warszawa 2009, s. 16.



(...) około 15-16% mieszkańców Europy, czyli niemal co szósty mieszkaniec kontynentu, nie identyfikuje się z zamieszkałą w danym państwie większością narodową, etniczną lub też językową (kulturową)<sup>29</sup>...

Mniejszości narodowe można podzielić na zwarte i rozproszone. Mniejszości zwarte to duże skupiska zamieszkujące od pokoleń na jednym obszarze zachowujące swą odrębność kulturową, dążące często do utworzenia własnego samorządu. Członkowie mniejszości rozproszonych są bardziej zagrożeni utratą tożsamości kulturalnej i językowej w wyniku świadomie prowadzonej przez władze asymilacji lub wskutek kontaktu z silniejszą kulturą. Czasem imigranci akceptują ową asymilację, a nawet świadomie do niej dążą, szczególnie w bogatych krajach Zachodu<sup>30</sup>.

Pojęcie „mniejszość narodowa” należy rozpatrywać również przez pryzmat kryteriów obiektywnych oraz subiektywnych. Do kryteriów obiektywnych zaliczamy mowę, kulturę, religię, tradycje, pochodzenie etniczne. Natomiast do kryteriów subiektywnych niewątpliwie należą osobowość bądź tożsamość<sup>31</sup>.

Warto zaznaczyć jeszcze kilka charakterystyk omawiając identyfikację mniejszości: obywatelstwo, gdyż przedstawiciele mniejszości narodowych są obywatelami państwa, na terenie którego mieszkają. Warto podkreślić, że obywatelstwo jako charakterystyka mniejszości narodowej budzi wątpliwości, ponieważ skomplikowane jest połączenie terminów czasowych (w wielu państwach obywatelstwo powiązane jest z czasem przebywania na terenie danego państwa) i identyfikacją. Również do charakterystyk należy miejsce zamieszkania, gdyż przedstawiciele mniejszości mogą być traktowani takowymi, jeśli mieszkają na terenie państwa nie swego pochodzenia i tworząc właśnie mniejszość, mieszkającą rozłącznie ze swym narodem. Właśnie ta charakterystyka mogłaby należeć do obiektywnych, ponieważ mniejszość narodowa, tworząca „mniejszość” w państwie straci swoją doniosłość, gdy będzie „większością”.

Niemniej ważne są też subiektywne kryteria, na przykład pragnienie grupy osób identyfikowania siebie jako mniejszość narodowa. Natomiast w doktrynie prawa międzynarodowego pojawił się termin „nowe międzynarodowe mniejszości”. W doktrynie przestrzega się, iż uchodźcy, migranci nie należą do mniejszości narodowych<sup>32</sup>. Kategoria

---

<sup>29</sup> S. Łodziński, *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002, s. 1.

<sup>30</sup> S. Sorys, *Tożsamość grup kulturowych w procesie globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Tarnów” 2013, s. 157-162.

<sup>31</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 45-49.

<sup>32</sup> R. Maliszauskas. *Prawa mniejszości. Zbiór dokumentów międzynarodowych*, Vilnius 1996, s. 28.

wymienionych osób bardzo się różni swym statusem, gdyż najczęściej przyznaje się im tymczasowy status. Natomiast w sytuacjach takich jak „zielona karta”, prawo pobytu z osobami przybywającymi do państwa prowadzi się działalność integracyjną. 26 sierpnia 1994 roku przez Komisję praw człowieka został przyjęty projekt Deklaracji, w którym mówi się o terminie „mieszkańcy miejscowi”. Takie rozróżnienie jest aktualne wobec postanowienia osób dokonujących wyboru między należnością do którejś z grup. I chociaż były tylko próby zdefiniowania „mieszkańców miejscowych”, to od większości wyróżniają ich podobne kryteria jak w wypadku z mniejszościami narodowymi: narodowość, mowa, religia, tradycje. „Mieszkańcy miejscowi” są traktowani jak niedominująca część społeczeństwa, natomiast właśnie ta część zdecydowana jest chronić, rozwijać i przekazywać następnym pokoleniom swoje wartości i etos. Na danym etapie przedstawiony projekt został projektem, natomiast do „mieszkańców miejscowych” mogą należeć na przykład Aborygeni z Australii lub Indianie w Ameryce<sup>33</sup>.

Badacze próbujący zdefiniować pojęcie „mniejszości narodowej” podkreślają przede wszystkim mniejszą jej liczebność w stosunku do większości, odrębność kultury oraz niedominujący status w ramach państwa<sup>34</sup>. Dla Litwy, jak i dla większości państw Europy, od dawna typowa jest różnorodność mieszkańców – tu od wieków mieszkają przedstawiciele różnych narodowości, religii, kultur. Od czasów Wielkiego Księstwa Litewskiego, Wilno było zamieszkałe przez ludzi różnych wyznań, kultur. Mimo, że zewnętrzne wydarzenia znacznie odmieniły narodowościowy, językowy oraz kulturowy skład mieszkańców Litwy, odmiennosc wyznaniowa, narodowościowa, kulturowa obywateli Republiki Litewskiej nadal jest pokaźna.

(...) ludność słowiańska (polska) pojawiła się na Litwie na długo przed Unią polsko-litewską w Krewie z 1385 roku. Byli to głównie „brańcy” z Mazowsza, uprowadzani podczas łupieżczych wypraw Litwinów<sup>35</sup>.

Wielki książę litewski Giedymin – założyciel miasta Wilna pierwszy w swoich listach (1323 r.) do Europy Zachodniej użył imienia miasta, nazwał go miastem stołecznym i zabiegał o przyjazd duchownych katolickich, znających język polski, tym samym dając świadectwo istnienia tu społeczności Polaków<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> M. Akehurst, P. Malanczuk, *Šiuolaikinės tarptautinės teisės įvadas. Eugrimas*, Vilnius 2000, s. 143.

<sup>34</sup> E. Nowicka, *Przyczynek do teorii etnicznych mniejszości*, [w:] H. Kubiak, A.K. Paluch (red.), *Założenia teorii asymilacji*, Wrocław 1980, s. 108.

<sup>35</sup> M. Wołłejko, *Sytuacja mniejszości polskiej na Litwie a relacje polsko-litewskie*, online, file://C:/Users/dannar/Downloads/6\_Sytuacja\_mniejszosci.pdf, [dostęp: 13.10.2015].

<sup>36</sup> H. Mażul, *Wilno po polsku*, Wilno 2012, s. 20.

W kontekście społecznym, a nawet kulturowym na sytuacje mniejszości ma wpływ migracja, która jako przemieszczanie się ludności w celu zmiany miejsca pobytu jest zjawiskiem całkowicie naturalnym, występującym we wszystkich czasach. Do najczęstszych przyczyn migracji zalicza się złą sytuację gospodarczą w miejscu zamieszkania (migracje ekonomiczne) lub nieodpowiadającą migrującym sytuację polityczną (migracje polityczne)<sup>37</sup>.

Natomiast na formy emigracji składają się: emigracja jako wyjazd, imigracja oznaczająca przyjazd, reemigracja, czyli powrót z emigracji czasowej, uchodźstwo rozumiane jako ucieczka lub ewakuacja – działanie państwa w celu uniknięcia spodziewanego zagrożenia a także repatriacja jako powrót obywateli z obcego państwa organizowany przez ich państwo przesiedlenie (transfer), pojmowane jako przesiedlenie obywateli danego państwa w ramach jego granicy wreszcie deportacja – przymusowe wysiedlenie grupy osób na peryferie danego państwa lub poza jego granice<sup>38</sup>. Przemiany, jakie dokonały się na Litwie po okresie transformacji ustrojowej, stworzyły właściwe warunki dla zachowania i rozwoju kultury oraz tradycji grup mniejszościowych. Należy podkreślić znaczenie zmian cywilizacyjnych, które silnie oddziałują na grupy etniczne, zmieniając ich obraz i funkcjonowanie w danej społeczności. Migracja ludności, zmiany społeczne, gospodarcze i polityczne nie są czynnikami sprzyjającymi zachowaniu kultury w jej dawnym lub zbliżonym do niego kształcie.

W latach 1857–1858 w Guberni Wileńskiej mieszkało od 23,6 do 50,0% mieszkańców pochodzenia litewskiego, 12,3-24,7% – polskiego. Całkowita liczba mieszkańców wynosiła zaledwie 840-890 tys. osób<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009, s. 11-21.

<sup>38</sup> A. Fudala, W. Wysoczański (red.), *Migracje: dzieje, typologia, definicje*, Wrocław 2006, s. 125-132.

<sup>39</sup> P. Gaučas, *Lietuvių-gudų kalbų paribio etnolingvistinė situacija 1795–1914 metais*, K. Garšva, L. Grumadienė (sud.), Vilnius 1993, s. 89.

Tabela 1. Etniczny skład mieszkańców Guberni Wileńskiej w latach 1857–1858 według wpisów parafialnych.

Narodowość	Według M. Lebedkina		Według A. Korevego		Według R. Erkerta		Według M. Janżula i P. Batiuskova	
	Liczba mieszkańców	%	Liczba mieszkańców	%	Liczba mieszkańców	%	Liczba mieszkańców	%
Litwini	418880	50,0	386900	46,0	386000	45,1	210273	23,6
Białorusini	169057	20,2	247300	29,4	-	-	418289	46,9
Polacy	154386	18,4	103400	12,3	212000	24,7	154386	17,3
Rosjanie	14930	1,8	19300	2,3	178000	20,8	27845	3,1
Żydzi	76802	9,1	67645	8,0	77000	9,0	76802	8,6
Inne	4019	0,5	16554	2,0	3700	0,4	4120	0,5
Razem	838074	100	841095	100	857000	100	891715	100

Źródło: P. Gaučas, *Lietuvių-gudų kalbų paribio etnolingvistinė situacija 1795–1914 metais*, K. Garšva, L. Grumadienė (sud.) Vilnius 1993, s. 89.

Skład narodowościowy Wilna z lat 1897–1898 wcale nie był podobny do dzisiejszego. Wówczas w Wilnie mieszkało zaledwie 2,1% mieszkańców litewskiego pochodzenia, natomiast najbardziej liczni byli przedstawiciele pochodzenia żydowskiego – 40,0% oraz polskiego – 30,8%. Według spisu powszechnego imperium rosyjskiego z roku 1897 w Wilnie mieszkało tylko 154 500 mieszkańców.

Tabela 2. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1897.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	3200	2,1
Białorusini	6500	4,2
Polacy	47600	30,8
Rosjanie	30900	20,0
Żydzi	61800	40,0
Inne	4500	2,9
Razem	154500	100,0

Źródło: P. Kalnius, *Vilniaus gubernijos lietuvių XIX a. demografinė depopuliacija: mitas ar realybė?*, online, [http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2004~1367151\\_975195/DS.002.0.01.AR-TIC](http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2004~1367151_975195/DS.002.0.01.AR-TIC), [dostęp: 13.12.2015].

Po upływie dziesięciu lat, w roku 1909, ogólna liczba mieszkańców Wilna wzrosła do 205300, zwiększyła się liczba osób pochodzenia litewskiego. Wówczas stanowiły one 4,7% mieszkańców Wilna. Natomiast ogólny skład narodowościowy zastał podobny.

Tabela 3. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1909.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	9600	4,7
Białorusini i Rosjanie	42500	20,7
Polacy	77600	37,8
Żydzi	75600	36,8
Razem	205300	100,0

Źródło: E.P. Wakar, *Przemiany narodowościowe na Litwie*, Warszawa 1997, s. 69.

Czesław Miłosz zauważa, że w Wilnie zabrakło pomostu pomiędzy dwiema grupami. Mimo, iż wspólnota katolicka i żydowska żyły w tych samych murach, ale w istocie jakby na dwóch odrębnych planetach. Kontakty miały charakter wyłącznie ekonomiczny, a kulturowo i językowo każda z grup strzegła autonomii w sferze religijno-obyczajowej. Wszystko to rzutowało na niezwykle skomplikowane relacje interetniczne, a Miłosz starannie rysuje pola konfliktu, przywołuje zdarzenia polityczne, dając w rezultacie panoramę „wielokulturowości konfliktowej”, jaka charakteryzowała czasy przedwojenne jego rodzinnych stron. Wyznaje, że o stosunkach polsko-żydowskich (z Rosjanami w tle) „piszę z trudem, bo trzeba niemało wysiłku, żeby oddzielić tamte napięcia od jednej z większych tragedii, jakie zdarzyły się w historii: wymordowana przez „nazich” około trzech milionów polskich obywateli, zaliczonych do grupy „niearyjskiej”<sup>40</sup>.

Tabela 4. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1916.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	2662	1,9
Polacy	74221	53,3

Źródło: V. Stravinskienė, *Migraciniai procesai ir etninė demografinė Vilniaus padėtis: XX a. (1922 m. Nr.11)*, online, <https://eltalpykla.vdu.lt/bitstream/handle/1/32663>, [dostęp: 13.12.2015].

(...) w ponad 300-tysięcznym Kownie mieszka około 3 tysięcy Polaków. W okresie międzywojennym ludność polska stanowiła tam około 30% mieszkańców miasta<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> W.J. Burszta, *Tożsamości przenikające – Europa – Miłosz*, online, [http://www.teremiski.edu.pl/images/stories/zdjecia\\_w\\_artykulach/2012\\_2013](http://www.teremiski.edu.pl/images/stories/zdjecia_w_artykulach/2012_2013), [dostęp: 23.12.2015].

<sup>41</sup> I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, Wilno 2016, s. 179.

Tabela 5. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1931.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	1600	0,8
Białorusini	1700	0,9
Polacy	128600	65,9
Rosjanie	7400	3,8
Żydzi	54600	28,0
Niemcy	600	0,3
Inne	600	0,3
Razem	195100	100,0

Źródło: D. Janušauskienė, *Tolerancijos apraiškos Lietuvoje: vertybinės nuostatos tautinių mažumų atžvilgiu*, „Socialinių mokslų studijos” 2013, nr 5(2), s. 421-432.

W czasie II wojny światowej liczba mieszkańców Wilna pochodzenia litewskiego znacznie się zmieniła – wzrosła do 30 tys. osób. W roku 1942 Litwini stanowili już 20,5% mieszkańców Wilna. Polacy jednak nadal byli większością – 71,9% mieszkańców Wilna<sup>42</sup>.

Tabela 6. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1942.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	29400	20,5
Białorusini	3000	2,1
Polacy	103200	71,9
Rosjanie	5900	4,1
Inne	2000	1,4
Razem	143500	100,0

Źródło: D. Janušauskienė, *Tolerancijos apraiškos Lietuvoje: vertybinės nuostatos tautinių mažumų atžvilgiu*, „Socialinių mokslų studijos” 2013, nr 5(2), s. 421-432.

Po II wojnie światowej liczba mieszkańców Wilna pochodzenia litewskiego nadal rosła i w roku 1959 w Wilnie mieszkało 79 363 osób pochodzenia litewskiego, co stanowiło 33,6% wszystkich mieszkańców Stolicy, Wilno było w okresie międzywojennym silnym ośrodkiem akademickim i inteligenckim, tak więc z natury rzeczy, społeczność miasta w latach 1944–1956 była najmocniej zagrożona represjami ze strony Sowietów i wywózkami na wschód. Jedną z metod uniknięcia aresztowania i zsyłki był wyjazd do

<sup>42</sup> *Lietuvos gyventojai. Population de la Lithuanie*, online, <https://statistikouzasai.files.wordpress.com>, [dostęp: 13.11.2016].

Polski Ludowej, do którego zresztą ówczesnie władze Litewskiej Socjalistycznej Republiki Sowieckiej nakłaniały i często drogą szykan wymuszały ekspatriację. Inaczej rzecz miała się na wsi, gdzie nie było takiego nacisku na wyjazd. Władzom sowieckim zwyczajnie zależało na utrzymaniu przynajmniej części ludności w ich siedzibach i gospodarstwach z powodu gwałtownej potrzeby znalezienia rąk do pracy na roli – w sytuacjach szalejącej biedy i panującego w okresie powojennym głodu. Dodać należy, że w okresie tzw. pierwszej ekspatriacji (1944–1946), władze komunistyczne LSRS często w ogóle odmawiały Polakom z Litwy Kowieńskiej, czyli terenów należących przed 1940 r. do państwa litewskiego, prawa do wyjazdu<sup>43</sup>.

Tabela 7. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1959.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	79363	33,6
Białorusini	14644	6,2
Polacy	47240	20,0
Rosjanie	69443	29,4
Żydzi	16298	6,9
Inne	9211	3,9
Razem	236199	100,0

Źródło: Lietuvos statistikos departamento duomenys, online, <https://osp.stat.gov.lt>, [dostęp: 12.12.2012].

Tabela 8. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1970.

Narodowość	Liczba mieszkańców	%
Litwini	157398	42,3
Białorusini	24187	6,5
Polacy	680943	18,3
Rosjanie	90792	24,4
Żydzi	16745	4,5
Inne	14884	4,0
Razem	372100	100,0

Źródło: Lietuvos statistikos departamento duomenys, online, <https://osp.stat.gov.lt>, [dostęp: 12.12.2012].

Według danych powszechnego spisu ludności Litewskiej Republiki z 2011 roku Litwę zamieszkiwały 154 narodowości (w 2001 r. – 115), Wilno wyróżnia się różnorodnością narodowościową. Tu mieszkają przedstawiciele 128 narodowości, w Kownie zaś

<sup>43</sup> A. Srebrakowski, *Polacy w Litewskiej SSR 1944–1989*, Toruń 2000, s. 23-48.

mieszkają przedstawiciele 85 narodowości, w Kłajpedzie – 77, a w Szawlach i Poniewieżu ponad 50<sup>44</sup>.

Litwini stanowili 84,2% (2 mln 561 tys.), Polacy – 6,6% (200,3 tys.), Rosjanie – 5,8% (176,9 tys.), Białorusini – 1,2% (36,2 tys.), Ukraińcy – 0,5% (16,4 tys.), mieszkańcy innych narodowości – 0,6% (19,3 tys.) Najmniej procentowo mieszkańców narodowości litewskiej było w samorządach rejonów sołecznickiego (10,8%), wisagińskiego (18,6%) i wileńskiego (32,5%) Najwięcej mieszkańców narodowości polskiej zamieszkiwało w samorządach rejonów sołecznickiego (77,8%), wileńskiego (52,1%), trockiego (30,1%) i święciańskiego (26%), Rosjan – w samorządach rejonu wisagińskiego (51,9%), kłajpedzkiego (19,6%), jezioroskiego (18,7%) i święciańskiego (13,3%)<sup>45</sup>.

Na podstawie informacji statystycznych można zauważyć, że Polacy na Litwie byli i są ludnością autochtoniczną. Żyją tam od wieków. Żywioł polski skupiony jest w Wilnie i na Wileńszczyźnie, gdzie Polacy dominują w rejonach wiejskich. Ludność polska zamieszkuje zwarcie tereny należące przed wojną do państwa polskiego. Na obszarze Litwy Kowieńskiej, czyli Litwy w jej granicach przedwojennych, pozostały śladowe ilości Polaków<sup>46</sup>. Na podstawie przede wszystkim refleksji historycznych i statystycznych na temat mniejszości narodowych, można stwierdzić, iż Polacy na Litwie są zwartą mniejszością narodową, która posiada obiektywne (mowa, pismo, kultura, religia, tradycje, pochodzenie) i subiektywne (osobowość, tożsamość, obywatelstwo, pragnienie identyfikowania siebie) kryteria.

## 1.2. Język ojczysty: funkcje i znaczenia

Niniejsze rozważania nad tematem języka ojczystego, jego funkcji oraz atutów, dotyczą nie tylko perspektywy wartości estetycznych i społecznych, ale również walorów w sensie socjologicznym, pedagogicznym, wychowawczym i psychologicznym. Troska o język rodzinny w moim przypadku wiąże się z sytuacją, w której całe moje życie toczy się w społeczeństwie wielonarodowym, wielokulturowym oraz wielojęzycznym (Litwa)

---

<sup>44</sup> [http://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/13626/statistika\\_84\\_proc.\\_lietuvos\\_gyventoju\\_lietuviai\\_did\\_ziausia\\_tautine\\_mazuma\\_l-enkai](http://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/13626/statistika_84_proc._lietuvos_gyventoju_lietuviai_did_ziausia_tautine_mazuma_l-enkai), [dostęp: 24.11.2016].

<sup>45</sup> Lietuvos Respublikos 2011 metų visuotinio gyventojų ir būstų surašymo ataskaita. *Sprawozdanie dot. powszechnego spisu ludności RL*, Vilnius 2013, [dostęp: 04.04.2014].

<sup>46</sup> [https://migracje.ceo.org.pl/sites/migracje.ceo.org.pl/files/uch\\_scenariusz\\_historia\\_mniejszosci\\_narodowe\\_w\\_ii\\_rzeczpospoli\\_tej.pdf](https://migracje.ceo.org.pl/sites/migracje.ceo.org.pl/files/uch_scenariusz_historia_mniejszosci_narodowe_w_ii_rzeczpospoli_tej.pdf), [dostęp: 13.11.201].



Na tym gruncie omawiam postawy i sytuacje wiążące się z codziennymi doświadczeniami, w których język przodków ujawnia swoje wartości, znaczenie i możliwości. To z kolei pozwala przekonać się o korzyściach, słuszności i nawet niezbędności edukacji w języku ojczystym.

Pierwszy krzyk, pierwsze spojrzenie, pierwsze ziewnięcie... Jest już... Patrzy na Mamę przerażony i jednocześnie zdziwiony światem... A Mama nie potrafi oderwać od noworodka oczu. Jest naprawdę śliczny! Co dzieje się w jego małej główce, co czuje, gdy Mama pieści go, czy słyszy szept Mamy: „Witam, Kochanie, na tym świecie!”? Głos Matki robi się swoisty, troszeczkę inny niż dla dorosłych, odrobinę zmieniony, jakby magiczny i śpiewający. Niezmienne pozostaje tylko to, w jakim języku Mama mówi do swej pociechy. Przecież nikomu nie przyjdzie do głowy mówić do noworodka w obcym języku...

Gama języków obcych pojawia się w życiu dziecka później, wówczas, kiedy to rozpoczyna się proces edukacji w instytucji (przedszkole, szkoła) Inaczej jest w sytuacjach, gdy dzieci pochodzą z rodzin wielokulturowych (wielonarodowych) lub rodzin mniejszości narodowych (etnicznych) W rodzinach wielokulturowych kontakt z dwoma (kilkoma) językami jest zdarzeniem codziennym, ma miejsce już od pierwszych dni życia dziecka, natomiast w rodzinach mniejszości narodowych jako „główny” występuje język przodków, z kolei język państwowy (oficjalny) pojawia się właśnie przed rozpoczęciem edukacji, tj. od pierwszego do trzeciego roku życia. W tym momencie w rodzinach mniejszości narodowych rodzice dokonują fundamentalnego wyboru – w jakim języku będzie się kształciło dziecko? Czy jest możliwość i potrzeba kształcenia się w języku ojczystym? Jaką rolę będzie odgrywał w stanowieniu się osobowości język ojczysty?

Niemal nikt nie wątpi, że nie można ustanawiać hierarchii ważności funkcji języka. Jest potrzebny jako narzędzie komunikacji, sposób wyrażania uczuć, myśli, pojęć, nazywające znaki przedmiotów i stanów rzeczy, poznawczy w procesach poznania świata przez człowieka. Jednakże przynależność do określonej grupy językowej jest jednym z warunków określających pozycję społeczną ludzi<sup>47</sup>.

Nie sposób omawiać pytań o rolach, funkcjach oraz atutach języka matczynego nie wyjaśniając pojęcia „język matczyny”, dlatego też należy zdefiniować ten termin. Otóż dziecko dziedziczy po rodzicach (przodkach) cechy charakteru, kolor oczu, grupę krwi, stopień inteligencji, czyli to, co jest zapisane w genach. Przez analogię można orzec, że dziecko dziedziczy po rodzicach język – język rodzinny: po mamie – język matczyny,

---

<sup>47</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 212.

jak i po ojcu – język ojczysty. Takie myślenie pozwala określić pojęcie „język matczynej/ojczysty” jako język, który dziecko opanuje w sposób naturalny i który jest granicami jego świata. Język, w którym od urodzenia mówi człowiek, który mu dany, do którego człowiek intuicyjnie należy bardziej, niż do innych języków<sup>48</sup>.

Natomiast w Encyklopedii Socjologii *język ojczysty* określa się jako pierwszy język – język, którego człowiek uczy się jako pierwszego. Jego przyswojenie następuje w dzieciństwie, odbywa się w sposób naturalny, a ma miejsce w środowisku, które w głównej mierze zajmuje się opieką nad małym człowiekiem. Najczęściej jest to jego środowisko rodzinne.

Dobra znajomość języka ojczystego jest bardzo ważna w dalszym nauczaniu, jako że jest on uważany za podstawę myślenia (myślimy zawsze w jakimś języku – zob. hipoteza Sapira – Whorfa) Mimo różnych zastrzeżeń, hipoteza ta nie straciła wiele ze swej popularności wśród naukowców zajmujących się np. translatologią. Wielu z nich dostrzega w niej wyjaśnienie, dlaczego dokładne tłumaczenie tekstów jest najczęściej niemożliwe. Na hipotezę E. Sapira i B. L. Whorfa składają się dwie idee. Pierwszą jest teza determinizmu językowego, która mówi, że poznanie determinowane jest przez wyznaczniki językowe. Drugą ideą jest teza relatywizmu językowego, która zakłada, że poznanie jest zrelatywizowane do poszczególnych języków charakteryzujących się wspólnym sposobem porządkowania kulturowego doświadczenia człowieka. Niekompletne poznanie własnego języka sprawia zatem kłopoty podczas nauki języków obcych. Stąd nauka języka ojczystego odgrywa istotną rolę w edukacji. Taką myśl potwierdzają znane przypadki dzieci, które żyły jakiś czas w odosobnieniu od ludzkiej społeczności i nie nauczyły się mówić, np. Kaspar Hauser czy „wilcze dzieci z Midnapore”<sup>49</sup>. Późniejsze próby nauczania ich jakiegokolwiek języka zakończyły się niepowodzeniem. Język ojczysty/macierzysty jest żywy, nie trzeba go wskrzeszać<sup>50</sup>.

W toku życia człowiek doznaje skomplikowanych zmian w funkcjonowaniu fizycznym i psychicznym. Są to uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, fizjologiczne, psychologiczne, wychowawcze i cechy osobowości. Szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa zmiany są bardzo szybkie (w wieku 2 lat dziecko potrafi użyć około 300 słów

---

<sup>48</sup> Tamże, s. 76.

<sup>49</sup> F. Calgren, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera*, Gdynia 1994, s. 29.

<sup>50</sup> J. Jovaiša. *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 26.

a rozumie jeszcze więcej, zaś w wieku 3 lat używa już 1000 słów<sup>51</sup>) i obejmują różne aspekty aktywności człowieka: motorykę, emocje, procesy poznawcze, dojrzewanie organizmu i mózgu. Na rozwój umiejętności językowych i komunikacyjnych ma wpływ między innymi słuchanie głosu matki w okresie życia płodowego. W okresie niemowlęctwa również znaczącą jest mowa matczyna – swoista forma mówienia, w sytuacji, gdy pragniemy dziecko rozweselić, rozbawić, zwrócić uwagę, uciszyć, pożałować i in. Charakteryzuje się ona zmieniającym się za każdym razem brzmieniem, intonacją, natomiast nigdy nie podlega zmianie język, w którym mówi matka – język matczyny. Stąd znacząca funkcja i wartość języka matczynego (być może najważniejsza) – *wprowadzenie człowieka w życie*. W przyszłości dziecko opanuje jeszcze wiele języków: państwowy (oficjalny) oraz być może kilka obcych. Będą to języki niemniej lubiane, piękne, szanowane, opanowane, dające wiele możliwości ich wykorzystania w różnorodnych sytuacjach, tak prywatnych, edukacyjnych jak i zawodowych, dostarczające wiele radości. Jednak – myśleć, odbierać i porządkować zjawiska, wnioskować, wizualizować, tworzyć, martwić się, reagować itd. człowiek będzie w języku matczynym.

Spostrzeżenia na temat tożsamości i kompetencji językowych oraz wszystkich stwierdzeń o języku matczynym, utwierdzić czy też zaprzeczyć pomoże opinia przedstawicieli społeczeństwa. Zapatrywania ludzi są dobrym miernikiem i wskaźnikiem procesów, jakie zachodzą w społeczeństwie<sup>52</sup>:

Dla mnie język ojczysty jest instynktem, a już za pomocą tego instynktu ja poznaję inne języki, czyli każdy następny język, którego się uczę jest moją wiedzą. (Irena, 26 lat)

Język ojczysty – to język, w którym się uczę, i w tym języku rozmawiam z kolegami. A jeszcze ja w tym języku widzę sny. (Edgar, 8 lat)

Mój ojciec był Rosjaninem, mama jest Polką. Najpierw moim językiem ojczystym był rosyjski. Bo uczyłem się w tym języku. Teraz, kiedy założyłem swoją rodzinę, żoną jest Polka i dzieci wychowują się w języku polskim. Uważam, że językiem ojczystym dla mnie jest polski. Więc chyba język ojczysty to język, w którym mówimy. Chociaż nie wiem czy, na przykład, język angielski mógłby być moim językiem ojczystym? Jednak chyba język ojczysty to ten język, w którym mówili nasi przodkowie. (Marian, 31 lat)

Nie robię kultu z języka matczynego. Znam go i tyle. Nie tylko język ojczysty prowadzi nas do celu. Chociaż często jestem dumna, że moim językiem ojczystym jest Polski, a czytać i cytować „Pana Tadeusza” mogę w oryginale. (Walentyna, 37 lat)

---

<sup>51</sup> M. Przetacznik, H. Spionek, *Wiek poniemowlęcy*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, s. 389.

<sup>52</sup> Badania własne.

Moja lalka Zuzia mówi w moim języku ojczystym, to ja ją nauczyłam. (Oliwia, 6 lat)

Język ojczysty to język moich rodziców, to początek wszystkiego. Ja znam już litewski, angielski, rosyjski, trochę francuski. Ale język ojczysty był i zawsze będzie pierwszym. (Ewa, 21 lat)

Moim zdaniem największą wartością języka ojczystego jest to, że wychowuje się z nim człowiek. (Jan, 47 lat)

Dla mnie jest ważne by moje dziecko nabywało kompetencji nie tylko językowych, ale i kulturowych oraz wychowawczych. W jakim języku? Czy to jest ważne? (Sławomir, 42 lat)

Dziecko tylko wtedy opanuje język, bądź to ojczysty czy obcy, jeśli ciągle będzie poddawano się oddziaływaniu tego języka. To rodzice decydują, w jakim języku musi wychowywać się ich pociecha. Wszystko zależy od sytuacji i możliwości. (Małgorzata, 35 lat)

Język matczyny/ojczysty formuje w nas wszystko, a już potem za pomocą języka ojczystego wszystko możemy sformować my sami. (Barbara, 47 lat)

[...] to, że człowiek uczy się języków jest zjawiskiem naturalnym, kiedyś prawie każdy władał, co najmniej dwoma językami. Jeśli człowiek zdolny do języków, naprawdę nie będzie miał większych problemów ani z językiem ojczystym, ani z językiem obcym. Wręcz przeciwnie, wzrośnie jego samoocena. (Halina, 49 lat)

Dla mnie język ojczysty jest na tyle ważny na ile ważna jest głowa, ręce, rozum. To jakby część mnie samego, (Darek, 18 lat)

[...] to moje głośne myśli. (Marcin, 6 lat)

Największe emocje w życiu człowiek przeżywa w języku ojczystym. I nawet, gdy dziecko czy też często dorosła osoba mówi do siebie (a robimy to przeważnie, kiedy spotykamy się z czymś nowym, nieznanym, trudnym) posługujemy się mową matczyną. Czyli podczas myślenia i działania prowadzimy ze sobą specyficzny dialog. Mowa „do siebie” *reguluje nasze czynności* i nigdy całkowicie nie zanika, tak jak i umiejętności posługiwania się językiem matczynym. Vikki Cecchetto i Magda Stroińska z Wydziału Lingwistyki i Języków kanadyjskiego McMaster University badają zjawisko wtórnego zaniku umiejętności posługiwania się drugim z wyuczonych języków. Zaobserwowały je u swoich matek, które jako młode, dorosłe osoby przyjechały do Kanady z Włoch i Polski, nauczyły się angielskiego i opanowały go naprawdę dobrze. Kiedy jednak zaczęły się starzeć, w ich mowie pojawiało się coraz więcej elementów z języka matczynego. Dla nich samych było to niemal niezauważalne, jednak otoczeniu w znacznym stopniu utrudniało porozumiewanie się z nimi<sup>53</sup>. Według Bohdana Pocięja

<sup>53</sup> A. Błońska, *Dwujęzyczność zanika z wiekiem*. <http://kopalniawiedzy.pl/dwujezycznosc-zanik-jezyk-macierzysty-imigranci-starzenie>, [dostęp: 3.09.2011].

narodowa tożsamość „(...) przede wszystkim jest to język – rodzimy, ojczysty, matczyzny (Niemcy mówią: *Muttersprache*) – dany, nauczony, przyswojony jako pierwszy, którym się mówi od dziecka, na co dzień, w którym się myśli, czyta, pisze. Język określający narodową tożsamość jest pierwszym zasadniczym duchowym spoiwem, glebą i fundamentem narodowej wspólnoty. Język dźwiękowo konkretyzowany i eksponowany w mowie. Język jako warunek konieczny – *conditio sine qua non* – wszelkiej kultury duchowej o narodowościowym zabarwieniu. Jeżeli mówimy i piszemy o kulturze niemieckiej, francuskiej, angielskiej, włoskiej, rosyjskiej, polskiej, jeżeli te kultury wyodrębnia się, bada ich swoiste cechy, śledzi ich rozwój, ewolucję, pisze się ich historie – to czyni się tak (a przynajmniej czynić powinno) w świadomości zasadniczej kulturotwórczej roli języka. Jeżeli mówimy o kulturze francuskiej, niemieckiej, rosyjskiej, włoskiej, hiszpańskiej, czeskiej czy polskiej, to winniśmy pamiętać, że te poszczególne kultury na języku (językach) się opierają – francuskim, niemieckim, angielskim, rosyjskim, włoskim, hiszpańskim, czeskim, polskim. I jeśli kultury te rozwijają się, dojrzewają, rozkwitają, ewoluują, przekształcają, to cały ten rozwój jest w języku jakby zakodowany i prześledzić go można w historii języka – niemieckiego, francuskiego, angielskiego, rosyjskiego, włoskiego, hiszpańskiego, czeskiego, polskiego. Cała kultura duchowa toczy się i dzieje w języku; on jest jej pierwszym zasadniczym medium. Na nim niejako osadzają się inne czynniki dla kultur o zabarwieniu narodowym konstytutywnym. Realne, konkretne: terytorium, które dany naród zajmuje (zwane – poetycko – ziemią ojczystą czy rodzimą), tradycja, obyczaje, sztuka, folklor, historia polityczna, państwowość ze swymi instytucjami. Idealne: duch narodowy czy dusza narodu, idea – narodu, kraju, państwa (...)”<sup>54</sup>. Stąd wywodzona jest kolejna funkcja języka ojczystego, to jest: *wzmacnianie poczucia własnej tożsamości, wartości oraz godności*. W zaspokojeniu wymienionych potrzeb olbrzymie znaczenie ma postawa i autorytet rodziców, i bez wątpienia pielęgnowanie oraz kultywowanie tradycji<sup>55</sup>.

Udowodniono, że to właśnie pielęgnowanie oraz kultywowanie tradycji zmniejsza działalność stresu u dzieci w sytuacjach, gdy rodzice rozwodzą się czy dziecko wychowuje się w rodzinie niepełnej. Pielęgnowanie oraz kultywowanie tradycji ma również znaczenie terapeutyczne. Ustalono, że codzienne tradycje i rytuały polepszają psychiczne

---

<sup>54</sup> B. Pocięj. *W tyglu narodów*, „Podkowiński Magazyn Kulturalny” 2009, nr 60.

<sup>55</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 7-17.

zdrowie dzieci – one lepiej śpią, są spokojniejsze, czują się bardziej bezpiecznie, lepiej się uczą, mają wyższą samoocenę, czują się bardziej lubiane i szanowane<sup>56</sup>.

Warto jeszcze pozostać przy „tradycjach”, i zdefiniować ten termin. Otóż pojęcie „tradycja” pochodzi z łacińskiego *traditio* i występuje w wielu językach w zbliżonej formie: w angielskim – *tradition*, we francuskim – *la tradition*, w niemieckim – *tradition*, we włoskim – *tradizione*. W PODRĘCZNYM SŁOWNIKU JĘZYKA POLSKIEGO czytamy, iż „tradycja – zasady postępowania, obyczaje, poglądy, wiadomości przechodzące z pokolenia na pokolenie, występujące przez jakiś czas i utrwalające się potem zwyczajowo; przekazywanie tych zasad, obyczajów następnym pokoleniom kultywowanie ich”<sup>57</sup>. W SŁOWNIKU ENCYKLOPEDYCZNYM EDUKACJI: „*tradycja* to wcześniejszych pokoleń – etniczne, kulturalne, dziedzictwo; obyczaje, rytuały, obrzędy. Tradycje mają duże znaczenie wychowawcze, dlatego młode pokolenie jest zachęcane do jej pielęgnacji. Kultywowanie tradycji nie jest ślepym naśladowaniem. Każde pokolenie wnosi własne elementy, dlatego tak ważna jest twórczość młodzieży”<sup>58</sup>. Z kolei ENCYKLOPEDIA SOCJOLOGII definiuje ten termin następująco: „tradycja – uniwersalna forma utrwalenia, umocnienia i zachowania różnorodnych elementów społecznego doświadczenia, również uniwersalny mechanizm przekazywania tych elementów, zapewniając stałość historycznego oraz genetycznego dziedzictwa”<sup>59</sup>. W SŁOWNIKU PEDAGOGICZNYM termin definiuje się jako objaw społecznej psychologii, przedstawiający sobą sposób przechowywania oraz przekazywania jakiegoś społecznego doświadczenia, odtwarzanie fundamentalnych stosunków społecznych, popierającą się mocą społecznych opinii, zwyczajów i obyczajów. Zwyczaj ustalający zasady zachowania się, prowadzenia bytu<sup>60</sup>. W ENCYKLOPEDII FILOZOFII termin *tradycja* to „zespół zwyczajów, przeświadczeń i sposobów zachowania, które ludzie należący do danej tradycji traktują jako obowiązujące – pomimo niejasnego źródła ich pochodzenia – a które przekazywane są poprzez bezrefleksyjny przykład i naśladownictwo”<sup>61</sup>.

Ile jest źródeł, tyle można podać definicji tradycji, jednak widoczne jest podobieństwo:

- tradycje istnieją równolegle ze społeczeństwem;

---

<sup>56</sup> T. Malvicè, *Šeima be tradiciju – ne šeima*, „Psychologija Tau” 2010, lapkritis/gruodis.

<sup>57</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 1035.

<sup>58</sup> J. Jovaiša, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 309.

<sup>59</sup> А.А. Грицанов, *Социология энциклопедия*, Минск 2003, s. 1134.

<sup>60</sup> В.А. Мижериков, *Словарь – справочник по педагогике*, Москва 2004, s. 386.

<sup>61</sup> T. Honderich, *Encyklopedia filozofii*, Poznań 1998, s. 320.

- tradycje są niepowtarzalne, być może nawet nieśmiertelne;
- tradycje tworzą ludzie;
- tradycje są przekazywane z pokolenia na pokolenie;
- tradycje prezentują oraz wyróżniają dany kraj;
- tradycje scalają naród.

I tu powstaje pytanie – czym jest język ojczysty w stosunku do tradycji? Być może częścią tradycji, podstawą tradycji, narzędziem do kultywowania tradycji czy też tradycją? A być może warunkiem istnienia tradycji? Odpowiedzi, a równolegle rozważania w planie wzajemnej zależności tradycji i języka ojczystego lingwistów, psychologów, socjologów, filozofów, a nawet optymistów i pesymistów, będą się różniły. Natomiast fakt łączności uświadomi sobie każda grupa. I tu uzewnętrznia się następna wartość języka matczynego – *łączności*.

Ważną jest też kolejna funkcja – *wychowawcza*: pielęgnowanie języka matczynego oddziałuje niezwykle silnie na młode pokolenie. Właśnie ono podtrzymuje znajomość języka swoich przodków okazując tym samym szacunek dla starszego pokolenia, ich tradycji, zwyczajów i wiedzy. Znajomość języka ojczystego zacieśnia więzy rodzinne, zwłaszcza pomiędzy najstarszym i najmłodszym pokoleniem, bliższym i dalszym rodzeństwem<sup>62</sup>. Do bardzo trudnych (w sensie psychologicznym) możemy zaliczyć sytuacje, kiedy to wnukowie nie mogą porozumieć się z dziadkami, bo nie mówiono do nich w języku przodków, nie znają języka dziadków. Ważne jest, aby nie zapominać również o sile wypowiedzianych przez przodków słów, bo mają one ogromną siłę wpływania na życie dzieci. Od tego zależy, czy dziecko będzie się czuło szczęśliwie, na ile będzie wierzyło w swoje siły oraz jak potrafi uporać się z trudnościami<sup>63</sup>. Człowiek zawdzięcza wychowaniu to, co tworzy jego życie wewnętrzne, np. szacunek do innych i do siebie, patriotyzm, uczciwość, kulturę, miłość, odpowiedzialność, odwagę, światopogląd, współczucie, tolerancję, uprzejmość, sprawiedliwość, szczerłość, wiarę, pomoc, wykształcenie, przyjaźń, zaufanie, ugodowość, bezpieczeństwo, pracowitość, zrozumienie, otwartość, ciekawość świata, pokorę, samodzielność. Jak widać większość z wymienionych cech powiązana jest z kulturą i historią własnego narodu, z naszymi przodkami i ich językiem. Wszystkie cechy są wciąż ważne, poddawane zmianom, inaczej rozumiane i traktowane, lecz nadal przekazywane i zaszczepiane. Zdaniem Elżbiety

<sup>62</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 19-65.

<sup>63</sup> G. Dailydė, *Žodžiai pranašai*, „Psychologija Tau” 2009, lapkritis/gruodis.

Jaszcyszyn chociaż każdy z nas jest istotą niepowtarzalną, to jednak uczestniczy w odwiecznym procesie przekazywania własnego doświadczenia społecznego następnym pokoleniom. Jej zdaniem warto dostrzec bezpośredni związek między własnym zachowaniem a zachowaniem dzieci znajdujących się pod naszą opieką. Jako osoby ważne (znaczące) jesteśmy „modelami” wszelakich zachowań społecznych i sposobów reakcji w różnych okolicznościach, także w sytuacjach kontaktów z osobami starszymi<sup>64</sup>.

Ważne są także wspomniane rozważania dotyczące dwujęzyczności /bilingwalizm/ (wielojęzyczności /plurilingwalizm/), która bardzo wcześnie pojawia się u dzieci z rodzin wielokulturowych i rodzin mniejszości narodowych. Dwujęzyczność nie jest darem na całe życie, a okres jej trwania uzależniony jest m.in. od stopnia pielęgnacji języka pierwszego/ojczystego. Nieodzownym warunkiem stawiania się dwujęzycznym nie jest opanowanie języka docelowego, ale jest zachowanie i rozwój języka ojczystego<sup>65</sup>. Dwujęzyczność rozumiana jako władanie dwoma językami oraz regularne przechodzenie z jednego języka na inny w zależności od sytuacji komunikacyjnej<sup>66</sup>. Stąd następna wartość, która pokazuje, że korzyści wynikające ze znajomości, nauki i posługiwania się kilkoma językami dotyczą procesów umysłowych: spostrzegania, myślenia, odczuwania emocji, funkcjonowanie pamięci, regulowanie uwagi, sprawności językowych.

Badania psycholingwistyczne i neurologiczne pokazują, że opanowanie więcej niż jednego języka wpływa pozytywnie na procesy umysłowe, w tym na funkcjonowanie pamięci oraz rozwój intelektualny dziecka. Znajomość języków, a zwłaszcza dwujęzyczność, rozwijają giętkość i sprawność umysłową, ponieważ uczniowie posługujący się dwoma językami zmuszani są do wyboru w danej sytuacji określonego języka. Dzięki temu wykształca się u nich umiejętność skupienia i kontroli uwagi. Ma to bardzo istotne znaczenie dla wszystkich procesów uczenia się, a zwłaszcza dla sprawnego funkcjonowania pamięci roboczej, odpowiedzialnej za właściwe i szybkie reakcje na docierające informacje. Osoby posługujące się dwoma językami odznaczają się wyższym stopniem koncentracji oraz lepszą umiejętnością ignorowania nieistotnych wskazówek. Badania

---

<sup>64</sup> E. Jaszcyszyn, *U źródeł dziecięcego doświadczenia – przekaz pokoleniowy*, [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Konflikt pokoleń czy rozbić cywilizacyjnych? Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej*, Siedlce 2006, s. 47-53.

<sup>65</sup> M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński, *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań 2006, s. 108.

<sup>66</sup> Tamże, s. 124.



nad neuro-edukacją mózgu próbują wyjaśnić, jak opanowanie i posługiwanie się dwoma językami wpływa na procesy rozwoju językowego<sup>67</sup>.

Przyswajanie drugiego języka powoduje powstanie w mózgu wspólnego dla obu języków obszaru, który wyróżnia się tym, iż pozwala na dołączanie kolejnych języków nabywanych w późniejszych etapach edukacji. Taka wspólna lokalizacja funkcji językowych ułatwia, zdaniem badaczy, naukę kolejnych języków<sup>68</sup>. Uznaje się więc, że język ojczysty powoduje oraz wzmacnia płynne i skuteczne uczenie się kolejnych języków obcych (także państwowego).

Na potwierdzenie takiej tezy warto odwołać się do metody Helen Doron (brytyjskiej specjalistki w zakresie językoznawstwa i nauczania języka angielskiego) Swoją system pracy oparła na naturalnym sposobie przyswajania języka ojczystego: dziecko zaczyna uczyć się własnego języka w dniu urodzin. Początkowo dziecko słyszy wyrazy, ale ich nie rozumie. Stopniowo rodzice pomagają mu uchwycić znaczenie już przyswojonych dźwięków, po czym ściskają je, całują i chwalą za każdym razem, gdy wypowie jakieś słowo lub wykaże zrozumienie. Metoda *Helen Doron Early English* (HDEE) naśladuje ten naturalny proces, nauczając języka angielskiego w taki sposób, w jaki dziecko poznaje język ojczysty. Materiały opracowane w tym celu przez autorkę są rezultatem jej wieloletniej pracy z najmłodszymi<sup>69</sup>.

Interesującym jest fakt, że na przykład dorośli Japończycy, którzy uczą się języka angielskiego jako języka obcego, nie zdobywają umiejętności operowania rodzajnikami, czego przecież moglibyśmy oczekiwać, w wypadku gdyby słuchacze ich potrzebowali. Być może, w tej sytuacji u dzieci automatycznie zachodzi taki proces uczenia się, jaki nie występuje u dorosłych. Na proces uczenia się języka obcego wywiera przecież wpływ szereg powszechnie znanych parametrów, które, być może, nie odgrywają analogicznej roli w przebiegu procesu uczenia się języka ojczystego<sup>70</sup>. W języku ojczystym tendencją jest mówienie dla samego mówienia – instynktownie, z kolei mówienie w języku obcym potrzebuje starannego dobierania słów, terminów, często zastanawiania się, co tak naprawdę musimy powiedzieć.

---

<sup>67</sup> M. Błasiak-Tytuła, *Kilka uwag na temat bilingwizmu*, [w:] M. Michalik, *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków 2011, s. 57.

<sup>68</sup> E. Andrzejewska, *Język kaszubski skarbem twojego dziecka*, online, <http://www.kaszubi.pl/files/1350jkstd.doc>, [dostęp: 9.07.2011].

<sup>69</sup> *Metoda Helen Doron*, online, <http://helendoron.pl>, [dostęp: 1.09.2011].

<sup>70</sup> G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa 1980, s. 392-395.

Renata Runiewicz-Jasińska charakteryzuje znaczenie języka ojczystego, zwraca uwagę na to, że język ojczysty toruje drogę dla przyjęcia i przyswojenia społecznych wzorów działania i mówienia. Przyczynia się tym samym do budowy i rozbudowy kompetencji działania dziecka. Ponadto język ojczysty jest rodzinnym i grupowym środkiem komunikacji. Służy do przekazywania różnych informacji, do inicjowania, utrzymania i przeobrażeń stosunków społecznych, do wymiany poglądów o wartościach i ideach oraz sprzyja codziennemu tworzeniu i odnawianiu kulturowej tożsamości. Tak więc uznaje się język ojczysty za warunek pozytywnych wyników szkolnych dzieci mniejszości. Zmuszanie dzieci do opanowania drugiego języka (języka kraju dominującej kultury większości) jest ostro krytykowane przez H. Żmijewską. Autorka uważa taką praktykę za obciążającą psychikę i hamującą rozwój dzieci, gdyż powoduje ona „redukcję środków mowy ojczystej” i spycha myślenie i inne psychiczne umiejętności na niższy poziom. Uraz psychiczny spowodowany powyższą nieprawidłowością można by porównać do sytuacji, w której dziecko leworęczne zmuszane jest do pisania prawą ręką. Nieuznawanie języka ojczystego prawdopodobnie oznacza dla dziecka niedowartościowanie jego kultury, sygnalizuje jej drugorzędność i może prowadzić do niższej samooceny, co może z kolei wpływać na możliwości integracyjne<sup>71</sup>.

Należy wspomnieć również o funkcji pomocniczej języka ojczystego. Ważnym momentem w życiu dziecka jest przekroczenie po raz pierwszy progu placówki edukacyjnej. Przynosi ono ze sobą ciekawe przeżycia, radosne, pożądane, ale często też trudne, powodujące poczucie niepewności, bezradności, osamotnienia. Dziecko musi zaadaptować się do warunków nowego otoczenia i jego wymagań, do przebywania w licznej grupie rówieśników, do nowego trybu życia, nowego rozkładu dnia, do nowych osób i często do nowego środowiska językowego<sup>72</sup>. Badania wykazują, że stres we wczesnej fazie życia może również doprowadzić do zahamowania rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego, wywołać upośledzenia. Jednak obecność głębokich więzi z rodzicami, poczucie wsparcia pozwala poradzić sobie z ciężkim stresem<sup>73</sup>. Należy brać pod uwagę, że zaburzenia wpływają na życie społeczne dziecka, zarówno w

---

<sup>71</sup> R. Runiewicz-Jasińska, *Oświata polska w niepodległej Litwie, Łotwie i Estonii w latach 1991–2001*, Vilnius 2003, s. 166.

<sup>72</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 98-117.

<sup>73</sup> M. Winterhoff, *Kodėl mūsų vaikai virsta tironais*, przeł. R. Dambrauskienė, Vilnius 2011, s. 13.

kontekście prywatnym czy też kontekście publicznym<sup>74</sup>. Wyraźnie widoczna jest tu niezbędność rozpoczęcia procesu edukacyjnego w języku ojczystym, – kiedy to wszyscy pracownicy wybranej placówki potrafią porozumieć się z dzieckiem w języku, w jakim porozumiewa się ono z rodzicami. Pamiętajmy – dzieci odpowiednio się rozwijają tylko, gdy doznają emocjonalnej łączności oraz właściwej więzi z rodzicami<sup>75</sup>. Dzięki rodzicom, przede wszystkim, dzieci się uczą i zdobywają to co wiedzą i umieją inni.

Zmiany polityczne, ekonomiczne, społeczne, kulturowe wpływają na codzienność każdego Europejczyka. Problemy emigracji i emigrantów dotyczą niemal każdej rodziny. Do problemów o charakterze formalnym (np. uznanie dyplomów, poszukiwanie pracy i miejsca zamieszkania, warunków ubezpieczenia) dołączają się również problemy o charakterze społecznym oraz psychologicznym (np. małżeństwa narażone są na rozstanie i rozłąkę, stres, trudności natury językowej) Emigranci doświadczają utraty swojego domu, rodziny, społeczeństwa i pozycji w tym społeczeństwie oraz ograniczenia lub braku kontaktu z językiem ojczystym. W tych sytuacjach właściwym rozwiązaniem, czyli swoistą terapią jest aktywność w języku ojczystym.

Istnieją różne formy odnajdywania dostępu do swoich korzeni, swojej kultury: angażowanie się w religię i edukację; założenie organizacji społecznych; udział w wydarzeniach kulturalnych, które zrzeszają mniejszości narodowe.

Warto, więc znaleźć restauracje oferujące kuchnię swego narodu, sklepy z żywnością oraz innymi towarami z Ojczyzny, księgarnie z książkami w języku ojczystym, kościoły z mszami w języku rodzinnym. A i sama rozmowa, nawet wymienienie się zdaniami w języku ojczystym ma moc terapeutyczną i uzdrawiającą – często znikają obawy, przeżycia, lęki. Wszystko to pomoże poczuć oparcie, zrozumienie, zainteresowanie, ważność, pomoże nawet za granicą na chwile poczuć się „jak w domu”. Takie sytuacje dają ogromną szansę stania się ludźmi dwóch kultur, co w dobie integracji europejskiej ma kapitalne znaczenie dla przyszłości obywateli Europy.

Nie wszyscy rodzice są zainteresowani tym, aby dziecko na emigracji zgłębiało tajniki języka, kultury, literatury i historii przodków. Wiele rodzin nie korzysta z możliwości edukacji w języku ojczystym. Decyzje takie dyktowane są zazwyczaj iluzorycznym przekonaniem, że wiedza ta jest zbędna, że uczenie się dwóch (lub trzech) języków

---

<sup>74</sup> Tamże, s. 41.

<sup>75</sup> Tamże, s. 59.

jest niepotrzebnym obciążeniem, że lepiej wrastać w kulturę kraju pobytu, która niejednokrotnie jawi się jako atrakcyjniejsza<sup>76</sup>.

Należy wspomnieć o jeszcze jednej ważnej roli języka ojczystego, która została zauważona i zapisana w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. W związku z postępującą globalizacją, UE staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by było łatwiej przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania. Kompetencje kluczowe są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których potrzebują wszystkie osoby, aby możliwa była samorealizacja i rozwój osobisty, bycie aktywnym obywatelem, integracja społeczna i zatrudnienie.

Do ośmiu kompetencji kluczowych wymienionych w dokumencie unijnym należy porozumiewanie się w języku ojczystym. Jest to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu, i czasie wolnym. Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowania kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie<sup>77</sup>.

Coraz częściej słyszymy o zawieraniu związków małżeńskich pomiędzy obywatelami różnych państw, przedstawicielami różnych narodowości, wyznawcami różnych religii i różnych wyznań, czy też reprezentantami różnych środowisk językowych.

---

<sup>76</sup> M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński, *Literatura, kultura i język polski w kontekstach*, Poznań 2006, s. 105-118.

<sup>77</sup> *Dël bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų. ES oficialusis leidinys*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Zalecenie parlamentu europejskiego i rady. 2006/962/WE, s.13-14.

W małżeństwach wielokulturowych, jak i w każdym innych, nie może zabraknąć tolerancji, zrozumienia, szacunku. Jednakże związki wielokulturowe i wielonarodowościowe (jako zjawiska socjologiczne) różnią się od innych z punktu widzenia ich odmienności kulturowych – sposobem i czasem obchodzenia świąt, formami spędzania czasu wolnego, metod wychowawczych stosowanych w stosunku do dzieci, a nawet prowadzeniem i utrzymywaniem gospodarstwa domowego. Z pomocą dialogu, kompromisu, tolerancji i dostosowywania się związki wielokulturowe (wielonarodowościowe) mogą być pełne, mocne, szczęśliwe.

Małżeństwa potrafią wspólnie sobie radzić z wszelkimi problemami wynikającymi z odmienności kulturowych. Natomiast pojawienie się dziecka staje swoistym wyzwaniem i próbą – w jakiej religii, w jakiej kulturze ma być wychowane potomstwo? Jakie imię ma nosić? W jakim języku ma mówić i się kształcić? Dokonanie wyboru wiąże się z uznaniem konsekwencji, z kolei sam wybór najczęściej należy do rodziców. Wydaje się, że najbardziej prawidłowym rozwiązaniem jest połączenie w sobie zarówno kultury, obyczajowości jak i języka ojczystego obu rodziców. Jest to duże wyzwanie – dla rodziców, dla dziadków i członków rodziny, i bez wątplenia dla dzieci. Tymczasem wypada tutaj dostrzec wiele zalet. Taka sytuacja może sprzyjać wzajemnemu ubogacaniu się, kształceniu, pouzupełnianiu własnych doświadczeń i poglądów o wiele cennych spostrzeżeń. Do tego, ta wielokulturowa społeczność ludzka sprzyja szerzeniu postulatów równości kulturowej i otwieraniu się na to, co inne, przy jednoczesnej afirmacji dziedzictwa kraju pochodzenia <sup>78</sup>.

Zgodnie z tym stwierdzeniem można określić następującą wartość języka ojczystego – rozwija zdolność akceptowania inności, innymi słowami integruje.

Integracyjna moc języka ojczystego jest niezbędna również dla rodzin poddawanych procedurom rozwodowym, osób rozczarowanych życiem na emigracji oraz osób, które nie mogą porozumieć się z partnerem, a do kraju chcą wrócić z potomstwem (być może nawet z nowymi, nabytymi, członkami rodziny) W takiej sytuacji pojawiają się problemy oraz spory rodzinne o charakterze transgranicznym.

Pomijając rozwiązywanie problemów natury prawnej, powstają także problemy natury językowej. Jeśli w rodzinie wielokulturowej (wielonarodowościowej) dziecko od

---

<sup>78</sup> M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński, *Literatura, kultura i język polski w kontekstach*, Poznań 2006, s. 107.

urodzenia miało kontakt z językami ojczystymi obu rodziców, adaptacja w nowych warunkach minie w miarę łagodnie. Większe problemy i komplikacje adaptacyjne napotka dziecko, które znajdzie się w nowym środowisku językowym i kulturowym. Właśnie taką grupę dzieci możemy zaliczyć do szczególnej i najbardziej wrażliwej grupy emigrantów. Najczęściej decyzje o wyjazdach i powrotach są podejmowane „o nich bez nich”. Rozwiązanie problemów tego typu zależy od przygotowania, zaradności i świadomości rodziców oraz najbliższego otoczenia. Różnie przeżywają adaptację do nowych warunków maluchy i nastolatki. Te pierwsze mają więcej szans na sukces, ponieważ nie zdążyły zawrzeć silnych przyjaźni, nie są w stanie porównywać dawnych i nowych warunków. Na podstawie badań stwierdzono, że każde pięcioletnie dziecko po przeprowadzeniu się do obcego kraju, już po upływie sześciu miesięcy najczęściej bez akcentu mówi w nowym języku<sup>79</sup>. Wpływ środowiska na nawyki językowe jest więc niezaprzeczalny. Przystawianie języka dokonuje się dzięki temu, iż dziecko w wieku przedszkolnym posiada zdolność wyprowadzania z zasłyszanych wypowiedzi zbioru reguł konstrukcyjnych, z których wiele ma charakter wysoce abstrakcyjny i których ani ono samo, ani jego rodzice nie umieliby jasno sformułować<sup>80</sup>.

Struktura narodowościowa zmienia się, ponieważ ludzie migrują, rodzą się, umierają, dojeżdżają z innych regionów, zawierają związki wielonarodowościowe. Nie zmienia to faktu, że każdy człowiek musi się rozwijać oraz kształcić, a pomagają mu w tym poprawne relacje z ludźmi, przyrodą, wytworami kultury. Włączenie w obszar oddziaływań edukacyjnych potrzeby kształtowania kompetencji kulturowych, a więc i językowych, to jeden z warunków formowania własnej tożsamości<sup>81</sup>.

### **1.3. Problemy integracji społecznej, edukacyjnej i międzykulturowej**

Zagadnienia na temat integracji są konsekwencją nagminnie występujących stwierdzeń o potrzebie integracji obywateli Litwy pochodzenia polskiego, rosyjskiego, żydowskiego, czyli przedstawicieli mniejszości narodowych Litwy – z życiem w państwie litewskim. Podobne stwierdzenia najczęściej są wytłumaczeniem zmian w ustawodawstwie edukacyjnym Litwy, dotyczącym edukacji mniejszości narodowych Republiki

---

<sup>79</sup> M. Winterhoff, *Kodėl mūsų vaikų virsta tironais*, Vilnius 2011, s. 34.

<sup>80</sup> G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red), *Badania nad rozwojem języka*, Warszawa 1980, s. 374.

<sup>81</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 218.

Litewskiej. A mianowicie, minister oświaty Litwy tłumaczy, że przede wszystkim kieruje się potrzebą lepszej integracji mniejszości narodowych z życiem państwa. Zmiany ustawodawstwa przewidują lepsze zintegrowanie się przedstawicieli mniejszości na litewskim rynku pracy i ze społeczeństwem. Dąży się, by młodzież mniejszości miała jednakoowe możliwości z młodzieżą litewskiego pochodzenia<sup>82</sup>.

Z kolei obywatele polskiego pochodzenia Państwa Litewskiego apelują, że decyzja Sejmu Litwy dotycząca nowelizacji ustawy o oświacie stoi w sprzeczności z wolą obywateli, rodziców polskich dzieci oraz nauczycieli<sup>83</sup>. Przedstawiciele mniejszości nie zgadzają się również z opinią o niedostatecznym poziomie opanowania języka państwowego przez młodzież mniejszości narodowych oraz o sytuacjach w procesie integracji. Wyniki egzaminów wyraźnie wskazują, że poziom wiedzy języka litewskiego wśród uczniów, którzy ukończyli szkoły mniejszościowe, jest prawie identyczny, jakim wykazują się uczniowie, dla których język litewski jest językiem ojczystym. Jak wynika z informacji Narodowego Centrum Egzaminacyjnego, w roku 2010 egzamin z języka litewskiego na szczeblu państwowym pozytywnie złożyło 92% maturzystów, dla których język litewski jest językiem ojczystym oraz 91% maturzystów, dla których język litewski jest językiem wyuczonym<sup>84</sup>.

Dlatego koniecznym jest wyjaśnienie, kto ma rację? O jakiej integracji mówi się: integracji ekonomicznej, integracji etnicznej, integracji międzykulturowej, integracji europejskiej, integracji społecznej lub integracji w edukacji? Na jakiej podstawie są budowane stwierdzenia obu stron: wyników badań, analizy osiągnięć, sondażu społeczności szkolnych, a może eksperymentu? Dlatego potrzebne jest omówienie problemu integracji i adaptacji w świetle wartości pedagogicznych oraz socjologicznych.

Pomiar potrzeby integracji mniejszości polskiej na Litwie czy też pomiar stopnia integracji mniejszości polskiej na Litwie zależy wprost od stosunków większości wobec mniejszości. W taki sposób można by określić hipotezę niniejszego fragmentu rozprawy. Zatem ważne jest uznać to lub postawić weto, za podstawę biorąc informacje wiarygodne.

---

<sup>82</sup> „Naujas švietimo įstatymas”, online, <http://www.teisesforumas.lt/index.php>, [dostęp: 10.05.2011].

<sup>83</sup> Ilekroć wymieniam „nauczyciel” mam także na myśli psycholog szkolny, logopeda, pedagoga, bibliotekarza, kadra pomocnicza itd. Zgodnie z Ustawą o oświacie Litwy nauczyciel – osoba sprawująca edukację według formalnych i nieformalnych programów edukacyjnych.

<sup>84</sup> E. Szałkowska, *Dyskryminacyjny program ujednolicenia nauczania litewskiego — już w drodze*, online, <http://kurierwilenski.lt/2011/03/02/dyskryminacyjny-program-ujednolicenia-nauczania-litewskiego> [dostęp: 28.03.2011].

Integracja w podanym zakresie wymaga właściwego zdefiniowania. Otóż słowo „integracja” pochodzi od łacińskiego *integratio* i oznacza zespolenie. *Słownik języka polskiego* pojęcie integracji tłumaczy następująco: „Integracja – proces tworzenia się całości z jakichś części, zespalanie się elementów w jedną całość; scalanie się, scalanie czegoś”<sup>85</sup>. Podręczny słownik języka polskiego przedstawia integrację, jako proces integrowania się, tworzenia się całości z drobnych cząstek, scalenie. Czytamy również: integralny – nierozdzielnie związany z całością, stanowiący całość, nienaruszalny, całkowity<sup>86</sup>. W *Słowniku wyrazów obcych* czytamy *integracja*: 1. Pojęcie systematycznej strukturalnej metody, rozumiane, jako łączenie się osobnych części do jednego systemu; relacja między częściami oraz funkcje owych obejmujące koordynację i subordynację oraz regulowanie całego systemu uwzględniając interesy części; 2. Połączenie państw, a w tym ekonomicznych, społecznych, politycznych komponentów do jednego systemu, określając funkcje oraz misje każdego (przykład: Europejska wspólnota ekonomiczna); 3. Połączenie dialektów lub bliskich języków, w jeden wspólny język na skutek politycznej, ekonomicznej, kulturalnej współpracy narodów, dominacji jednego dialektu lub języka. 4. Pobudzenie do wspólnych działań podobnych obiektów lub elementów<sup>87</sup>. Według V. Gudžinskienė oraz Ž. Jurgutienė integracja – to odnawianie, łączenie się różnych elementów w całość<sup>88</sup>. J. Laužikas<sup>89</sup> integracją nazywa związek, który stwarza i łączy oddzielne części, elementy rozdzielcze i komponenty poznawcze w spójność strukturalną. Według Kurnala integracja oznacza<sup>90</sup>:

- scalanie wielu elementów w jedną całość;
- wewnętrzną spójność;
- harmonijność, zgodność;
- powiązanie – elementy zintegrowane są powiązane ze sobą.

Dochodzimy do wniosku, że integracja jest czynnością, wyrażającą wielorako motywowaną i realizowaną, a przy tym celową dążność o charakterze jednoczącym, scalającym, zespalającym, harmonizującym, łączącym w jedną całość rozmaite elementy –

---

<sup>85</sup> <http://sjp.pwn.pl/slownik/2561723/integracja>, [dostęp: 26.01.2014].

<sup>86</sup> E. Sobol (red.), *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 280.

<sup>87</sup> V. Vaitkevičiūtė, *Tarptautinių žodžių žodynas*, Vilnius 1999, s. 520.

<sup>88</sup> [http://www.i-manager.lt/upload/201010/Socialinis.ugdymas.11.\(22\).pdf](http://www.i-manager.lt/upload/201010/Socialinis.ugdymas.11.(22).pdf), [dostęp: 10.02.2014].

<sup>89</sup> <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/92/karv128-133.pdf>, [dostęp: 10.02.2014].

<sup>90</sup> <http://books.google.lt/books?id=5QGkBWR976wC&pg=PA171&lpg=PA171&dq=Kurnala>, [dostęp: 10.02.2014].



zarówno jednostkowe (na przykład indywidualne osoby), jak i zbiorowe (grupy społeczne, zawodowe, wyznaniowe, naukowe, a także narody, państwa i inne) Istotę pojęcia integracji można określić, jako zachodzące między stronami stosunki wzajemnej afirmacji. Każdy taki stosunek reprezentuje jedność w wielości albo wielość w jedności<sup>91</sup>.

Przeгляд definicji zdecydowanie wskazuje, że integracja nie oznacza „ujednolicania się“, wręcz przeciwnie – tworzenie jedności z różnych (różnorodnych) części. Wiemy, że się różnimy, różne jest nasze zachowanie, w różny sposób odbieramy i przeżywamy (doświadczamy) codzienność, a i wartości życiowe postrzegamy w różny sposób. Dlatego spotkanie z innością często nas zaskakuje i zadziwia, ale poznanie, rozumienie, utożsamianie się cechuje każdego z nas, zawdzięczając biologicznej i psychologicznej istocie ludzkiej – odnajdują się punkty styeczne, co powoduje, że komponent nienależący do jakiegoś kręgu osób, rzeczy, zjawisk, spraw, norm staje się jego częścią<sup>92</sup>. Dzięki różnorodności elementów możemy mówić o ich jedności, a więc z tego wynika, iż różnicowanie jest jednym z warunków procesu integracji.

Kluczowym spostrzeżeniem jest to, że integracja to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, jest nową jakością<sup>93</sup>.

Na podstawie zaproponowanych definicji dostrzegamy, że integracja jest procesem, w którym łączą się części czy też elementy w całość, za pomocą kontaktów pośrednich lub bezpośrednich w celu przyjęcia wspólnych norm działania oraz istnienia. Biorąc za podstawę niniejsze spostrzeżenie, można wnioskować, iż obywatele Litwy polskiego pochodzenia są częścią czy też elementem państwa litewskiego, za pomocą kontaktów pośrednich lub bezpośrednich przyjmujący wspólne normy działania oraz istnienia w państwie litewskim. Istotnym jest fakt, że analogiczny wniosek przyjmowany jest w stosunku do obywateli Litwy litewskiego pochodzenia czy też do obywateli Litwy pochodzenia rosyjskiego, ukraińskiego i in.. Innymi słowy termin integracja dotyczy każdego obywatela państwa litewskiego, bez względu na narodowość, każdy obywatel jest uczestnikiem w życiu państwa litewskiego (uczestniczy w wyborach, płaci podatki itp.) i jest częścią całości (Litwy) przyjmując wspólne normy działań i istnienia (ustawodawstwo)

Aczkolwiek w ujęciu wyłącznie akademickim integracja występuje nieczęsto, w życiu codziennym raczej dostrzega się integrację społeczną, integrację ekonomiczną,

---

<sup>91</sup> F. Tonis, *Wspólnota i stowarzyszenie*, przeł. M. Łukaszewicz, Warszawa 2008, s. 21.

<sup>92</sup> J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 79.

<sup>93</sup> R. Więckowski, *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie szkoły” 1998, nr 6, s. 326.

integrację kulturalną lub międzykulturową, integrację edukacyjną, integrację osób niepełnosprawnych, integrację europejską i podobnie. Naukowcy również wyróżniają kilka teoretycznych modeli integracji. Integracja strukturalna jest powiązana z pełnym uczestnictwem w instytucjach społecznych, integracja społeczno-kulturowa jest interpretowana jako adaptacja kulturowa i sieć kontaktów społecznych, które migranci ustanawiają i utrzymują ze społeczeństwem<sup>94</sup>.

Procesu integracji doznają poszczególne osoby, grupy osób, instytucje, państwa itd. Innymi słowy, integracja jest procesem pionowym oraz poziomym, proces integracji okazuje się wielowymiarowy i wieloznaczny, a i treść definiowania w dużej mierze zależy od przyjmowanej postaci lub/i dostosowania do otoczenia. Jednocześnie integracja jest przyjmowana i traktowana jako proces i jako metoda czy narzędzie. Stąd wartość pojęcia „integracja” już w samym punkcie wyjścia ma wymiar psychologiczny, ideologiczny, kulturowy, a nawet obywatelski.

W literaturze definiuje się także różne typy integracji ze względu na<sup>95</sup>:

- sytuację życiową – w rodzinie, w przedszkolu, w szkole, w zakładzie pracy, w czasie wolnym od pracy.
- jakość kontaktów – integracja lokalizacyjno-fizyczna (włączenie do grupy, lecz nieutrzymywanie naturalnej więzi), społeczno-socjalna (wspólne urządzenia socjalne, udział we wspólnych imprezach) i funkcjonalna (pełne uczestniczenie w życiu danej grupy);
- stopień integracji – sporadyczna (wspólne działania o charakterze okazjonalnym), addytywna (poddawanie grupy wpływowi integrującym, przebywanie w bliskości, stwarzanie okazji do naturalnych kontaktów), częściowa (niektóre działania wspólne, przebywanie w bliskości), całkowita (powszechne włączenie niepełnosprawnych do placówek masowych);
- cel – integracja organizacyjna (uzyskiwana poprzez wydanie odpowiednich zarządzeń), pedagogiczna (zaspokajanie potrzeb edukacyjnych wszystkich dzieci poprzez odpowiednie metody nauczania i wychowania) i społeczna (pełne „otwarcie się” społeczeństwa na osobę niepełnosprawną i umożliwienie jej aktywnego działania);

---

<sup>94</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 10.02.2014].

<sup>95</sup> J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych*,. Poznań 2001, s. 77-79.

- sposób uczestnictwa – integracja indywidualna, gdy dziecko niepełnosprawne uczęszcza do klasy integracyjnej; integracja grupowa, gdy dla uczniów niepełnosprawnych tworzy się klasy specjalne w placówkach masowych; integracja lokalna, gdy szkoła specjalna jest zorganizowana w łączności ze szkołą ogólnodostępną.

Tak na przykład *integracja społeczna* przedstawiana, jako stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, polegający na tym, że jego poszczególne elementy przejawiają tendencję do scalania się w harmonijną i skoordynowaną, funkcjonalną całość; likwidowanie barier uniemożliwiających lub utrudniających nawiązywanie kontaktów pomiędzy jednostkami lub grupami społecznymi; zwartość społeczna – zharmonizowanie wszystkich elementów układu społecznego wyraża się m.in. akceptacją wspólnych systemów, wartości, norm i ocen. W swym szerokim, socjologicznym znaczeniu, integracja społeczna dotyczy sposobu (i wydajności) funkcjonowania systemów społecznych oraz jakości więzów, połączeń między jego kolejnymi elementami. Integracja społeczna to „stan zorganizowania, zespolenia i zharmonizowania różnorodnych elementów tworzących zbiorowość społeczną i odnoszący się do sfery norm i wartości, działań oraz łączności pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi. Integracja społeczna jest warunkiem istnienia, działania i aktywności każdej grupy lub zbiorowości społecznej”<sup>96</sup>. Wysoki poziom integracji społecznej charakteryzuje się intensywnością kontaktów między członkami danej zbiorowości, układem trwałych więzi spajających jednostki i grupy oraz ukształtowaną świadomością identyfikacji i łączności pomiędzy nimi<sup>97</sup>. W ZREWIDOWANEJ STRATEGII SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ RADY EUROPY zdefiniowano spójność społeczną jako posiadanie przez społeczeństwo zdolności do zapewnienia dobrobytu wszystkim swym członkom, minimalizowania rozbieżności między nimi i unikania polaryzacji. Dobrobyt rozumiany jest w STRATEGII jako „sprawiedliwy i pozbawiony dyskryminacji dostęp do praw człowieka, godność każdej osoby oraz uznanie jej własnych możliwości i udziału w społeczeństwie, przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, opinii i przekonań religijnych, wolności dążenia każdej jednostki do osobistego rozwoju w ciągu jej życia; możliwości czynnego i pełnego uczestniczenia każdej jednostki w społeczeństwie”

---

<sup>96</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2002, s. 86.

<sup>97</sup> M. Muras, A. Ivanom, *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe*, Warszawa 2006, s. 19.

Społeczeństwo spójne (*zintegrowane*) to wspólnota wolnych, wspierających się nawzajem ludzi, którzy dążą do wspólnych celów metodami demokratycznymi<sup>98</sup>.

W ZREWIDOWANEJ STRATEGII SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ RADY EUROPY zdefiniowano integrację (spójność) społeczną jako posiadanie przez społeczeństwo zdolności do zapewnienia dobrobytu dla wszystkich swych członków, minimalizowanie rozbieżności między nimi i unikanie polaryzacji<sup>99</sup>. W STRATEGII dobrobyt rozumiany jako „sprawiedliwy i pozbawiony dyskryminacji dostęp do praw człowieka, godność każdej osoby oraz uznawanie jej własnych możliwości i udziału w społeczeństwie, przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, opinii i przekonań religijnych, wolności dążenia każdej jednostki do osobistego rozwoju w ciągu jej życia; możliwości czynnego i pełnego uczestniczenia każdej jednostki w społeczeństwie”<sup>100</sup>.

Cel związany z integracją społeczną znalazł odzwierciedlenie w jednym z najważniejszych dokumentów Unii Europejskiej. Strategia Lizbońska uznała zwalczanie ubóstwa i wykluczenia społecznego oraz wspieranie budowy bardziej spójnych społeczeństw za podstawowe cele działań za rzecz zwiększenia spójności społeczno – gospodarczej Unii Europejskiej. Zgodnie z definicją przyjętą w ramach Procesu Inkluzji Społecznej, integracja społeczna to proces, w ramach którego jednostki zagrożone ubóstwem i wykluczeniem zyskują możliwości (sposobności) i zasoby niezbędne do pełnego uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecznym i kulturowym oraz zachowania standardu życia na poziomie, który jest uznawany za normalny w danym społeczeństwie<sup>101</sup>.

Według Šinkūnienė integracja społeczna – to włączenie się jednostki do grupy socjalnej, wspólnoty i społeczeństwa poprzez przyjęte normy, system wartości, wiarę i inne objawy; akceptacja różnicy, uznając prawo dokonania wyboru przez jednostkę<sup>102</sup>.

J. Ruškus uważa, że pojęcie integracji czy też inkluzji pochodzi od demokracji, która warunkuje bycie razem nie zważając na różnice intelektualne, fizyczne czy psychologiczne<sup>103</sup>.

---

<sup>98</sup> Tamże, s. 20.

<sup>99</sup> *Europos Tarybos Veiksmų planas skatintis žmonių, turinčių negalią, teises ir visapusišką dalyvavimą visuomenėje: žmonių, turinčių negalią, gyvenimo kokybės gerinimas Europoje. Europejski Komitet Spójności Społecznej (CDCS) – Zrewidowana Strategia Spójności Społecznej*, Strasburg 2004, s. 3.

<sup>100</sup> Tamże, s. 5.

<sup>101</sup> M. Muras, A. Ivanom, *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe*, Warszawa 2006, s. 22.

<sup>102</sup> [http://www.i-manager.lt/upload/201010/Socialinis.ugdymas.11.\(22\).pdf](http://www.i-manager.lt/upload/201010/Socialinis.ugdymas.11.(22).pdf), [dostęp: 10.02.2014].

<sup>103</sup> <http://info.smf.ktu.lt/Edukin/zurnalas/archive/pdf>, [dostęp: 10.02.2014].

Norma C. Ware i inni uważają, iż integracja społeczna – to proces, do którego stopniowo są dołączane osoby niepełnosprawne, by w społeczeństwie spełniać swe prawa i obowiązki obywatelskie. Zaś V. Gudžinskienė oraz Ž. Jurgutienė pojęcie integracji w większym stopniu utożsamiają z zachęcaniem osób niepełnosprawnych do pełnowartościowego, aktywnego życia społecznego<sup>104</sup>.

Jak wynika z wyżej omówionych definicji i określeń, integracja społeczna przede wszystkim ma na celu ochronę osób najbardziej narażonych, najsłabszych. Do takich osób możemy zaliczyć osoby niepełnosprawne, które w dniu dzisiejszym stanowią 8,7% społeczeństwa na Litwie<sup>105</sup>.

Między innymi według V. Gudonis i M. Mockevičiūtė do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych są zaliczane dzieci, które doznają różnego rodzaju trudności w procesie kształcenia ze względu na odchylenia fizyczne czy psychiczne<sup>106</sup>.

Integracja osób o potrzebach specjalnych z ogólnym systemem edukacyjnym jest jednym z podstawowych objawów i przesłanek społeczeństwa demokratycznego. Właśnie osobom z odchyleniami, społeczeństwo demokratyczne ma obowiązek zapewnić możliwości realizacji własnego potencjału. Dlatego podstawowym zadaniem edukacji osób o potrzebach specjalnych jest zapewnienie możliwości uczenia się w różnego rodzaju placówkach edukacyjnych (przedszkola, szkoły, uczelnie wyższe, itd.), zdobywania określonej wiedzy i doświadczeń, wykształcenia i kwalifikacji, by maksymalnie zmniejszyć lub wyeliminować wykluczenie społeczne.

Przeto integracja może być rozumiana w różny sposób, może przyjmować różne formy i treści w zależności od celów. Innymi słowy, kogo (co), z kim (czym) zamierzamy integrować. Możemy mówić, na przykład o łączeniu ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi, czyli tworzeniu nowego modelu życia społecznego, w którym wszyscy byłiby równouprawnieni bez względu na stopień sprawności. Z drugiej strony, możemy mówić o dopełnianiu społeczeństwa osobami niepełnosprawnymi, czyli oczekiwanie dostosowania się ludzi z różnymi problemami w funkcjonowaniu do wymagań obecnego życia społecznego. Wariant trzeci, faktycznie utopijny – to dołączanie społeczeństwa do niepełnosprawnych. *W tym miejscu prawomocna jest hipoteza wyjściowa, że potrzeba oraz stopień integracji wprost zależy od stosunków większości do mniejszości.*

---

<sup>104</sup> <http://www.vu.lt/leidyba/dokumentai/zurnalai/STEPP/STEPP%202013%207/24.pdf>, [dostęp: 10.02.2014].

<sup>105</sup> <http://www.socmin.lt/lt/socialine-integracija/neigaliuju-socialine-integracija/statistika.html>, [dostęp: 10.02.2014].

<sup>106</sup> <http://archive.minfolit.lt/arch/18501/18833.pdf>, [dostęp: 10.02.2014].

Termin integracja bez wątpienia jest używany i stosowany również w kontekście pytań dotyczących migracji, tak wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Migracja nie jest zjawiskiem nowym na Litwie. Jeszcze wielki książę litewski Giedymin zaprosił zachodnich rzemieślników i kupców europejskich, aby prowadzili działalność gospodarczą na preferencyjnych warunkach. Za czasów Witolda Wielkiego na Litwie zostali osiedleni Tatarzy, których wioski musiały chronić od napastników Troki i Wilno. Dane na temat przepływów migracyjnych na Litwie naukowcy znajdują już w połowie XIX wieku i dzielą je na kilka etapów<sup>107</sup>. Okres od końca XIX wieku do pierwszej wojny światowej był okresem masowych przepływów emigracji. W poszukiwaniu lepszych zarobków Litwę opuściło około 250 tys. mieszkańców. Głównym celem ich emigracji były Stany Zjednoczone. Po I wojnie światowej, gdy Stany Zjednoczone nałożyły restrykcje na litewskich imigrantów, ci ruszyli do krajów Ameryki Południowej i Kanady. W tym czasie Litwę opuściło około 71 tys. mieszkańców, głównie biednych robotników i chłopów. Okres 1940–1953 był okresem wymuszonej migracji. Z powodu deportacji, wysiedlenia na Syberię, repatriacji Polaków i Niemców do ojczyzny, przemieszczenia innych mieszkańców do Europy Zachodniej, z Litwy wyjechało 775 tys. osób. W okresie Związku Radzieckiego po roku 1953 migracja była ograniczana ustawowo nie tylko na Zachód, ale również w kraju. Wyjątkiem byli Żydzi, którzy mieli pozwolenie na emigrację do Izraela. Okres ten charakteryzuje się większą imigracją niż emigracją, ponieważ ze Związku Radzieckiego do Litwy jechali ludzie do pracy w nowobudowanych zakładach. Zostało tu zakwaterowanych również wielu oficerów. Po odzyskaniu niepodległości w 1990 roku imigrację zamieniła emigracja. Według danych Departamentu Statystyki, do początku 2009 roku Litwę opuściły 337 tys. osób. Po przystąpieniu do Unii Europejskiej potok emigracji został dodatkowo wzmocniony. Wśród państw członkowskich UE Litwa jest pierwszą według liczby emigrantów na tysiąc mieszkańców, u których decyzję o emigracji wymusiła sytuacja polityczna i gospodarcza. W kontekście światowym Litwa nie jest krajem pociągającym, więc mieszkających tu cudzoziemców jest stosunkowo mało. Stanowią oni około jednego procentu ogółu ludności Litwy. Jednak różnorodność etniczna jest tu dość wysoka. W 2009 roku na Litwie mieszkali obywatele ze 118 krajów świata. Największy udział (49,5%) było obywateli Federacji Rosyjskiej. Drugą, co do wielkości grupę cudzoziemców, stanowią mieszkańcy

---

<sup>107</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 10.02.2014].

Białorusi (23,4%), Ukrainy (12,0%), pozostałe 15,0% są z pozostałych 115 krajów świata<sup>108</sup>.

Integracja to jedno z kluczowych pojęć dotyczące teorii imigracyjnych. Ogólnie rzecz biorąc, można ją zdefiniować jako proces, w którym imigranci angażują się do pełnego współżycia w nowym społeczeństwie. Przyjeżdżając do innego kraju z powodów gospodarczych i (lub) politycznych, migranci często nie są świadomi wyzwań, czekających na nich w nowym kraju. Mogą oni być przygotowani do trudności gospodarczych i społecznych, jednak nie zawsze mogą ocenić negatywny wpływ różnic kulturowych i etnicznych na ich adaptację. Dlatego po przyjeździe do nowego kraju wielu doznaje szoku kulturowo – emocjonalnego i w sprawach reakcji do życia i pracy w innej kulturze<sup>109</sup>.

Integracja w ujęciu edukacyjnym – to połączenie różnych dyscyplin w jednym programie kształcenia, w jednym bloku tematycznym, to nauczanie i uczenie się mające na celu przekazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji jako całości<sup>110</sup>.

Filozofia integracji była zawsze w mniejszym czy większym stopniu obecna w teorii i praktyce edukacji człowieka. Osoba ta, na przykład dziecko, staje się osią, centralną kategorią, wokół której dokonuje się integracji wszystkich elementów procesu kształcenia. Już na etapie edukacji wczesnoszkolnej czy początkowej nauczyciele posługują się programami wieloaspektowej integracji:

- integracji psychicznej poprzez oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości ucznia i uaktywnianie głównych procesów psychicznych;
- integracji czynnościowej poprzez angażowanie ucznia w podejmowaniu zróżnicowanych, co do celów, treści i struktury form aktywności;
- integracji treściowej poprzez niwelowanie izolacji między dziedzinami wiedzy, a także zdobytymi przez ucznia fragmentami wiedzy;
- integracji metodycznej poprzez łączenie różnych strategii nauczania i uczenia się oraz oceniania<sup>111</sup>.

---

<sup>108</sup> <https://www.stat.gov.lt>, [dostęp: 21.11.2015].

<sup>109</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 10.02.2014].

<sup>110</sup> J. Gnitecki, *Wyzwalanie edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2001, s. 32.

<sup>111</sup> H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011, s. 107.

W literaturze na temat integracji wyraźnie zaznacza się rozwój nurtu metodologiczno – teoretycznego, który sprzyja pogłębieniu rozumienia integracji, jako procesu wewnętrznego, dokonującego się w strukturach ludzkiej psychiki. Można już wyodrębnić, chociaż dwie orientacje w odniesieniu do edukacji.

Pierwsza z nich to teoria zrównoważania i uwzględniania tego, co zbieżne, co można uspójnić, odkrywając lub tworząc nowe związki bardziej sprzyjające życiu w istniejących lub nowych sytuacjach, przeciwstawiających się podziałom, czasami sztucznemu wyszukiwaniu różnic i przeciwieństw. Druga orientacja zawiera próbę wyjaśnienia istoty integracji w kategoriach kontinuum, gdzie w zależności od miejsca między skrajnymi, brzegowymi punktami zachodzi integracja o silniejszej lub słabszej mocy<sup>112</sup>.

Stąd widzimy, że współczesne koncepcje integracji w edukacji mają formę powiązania międzyprzedmiotowego, dlatego w organizowaniu różnego rodzaju aktywności należy zachowywać racjonalne proporcje treściowe oraz czasowe bez preferowania konkretnego przedmiotu czy grupy przedmiotów.

Zadaniem integracji w nauczaniu jest ukazanie uczniom otaczającego świata w sposób całościowy, a nie przez fragmentaryczną wiedzę przedmiotową. Aby nauczanie zintegrowane spełniało podstawowe zadanie, muszą być przestrzegane następujące aspekty<sup>113</sup>:

- przekazywanie uczniom wspólnej wizji świata;
- odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu;
- współpraca nauczycieli (w ramach szkoły), prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania;
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym.

Integracja w nauczaniu polega na<sup>114</sup>:

- łącznym ujmowaniu celów nauczania, wychowania i kształceniu;
- scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania poprzez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych.

Integracja w nauczaniu odbywa się dzięki<sup>115</sup>:

- uczniowi, który poznaje, doświadcza i przeżywa „scaloną rzeczywistość”;

---

<sup>112</sup> I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Kraków 2007, s. 8.

<sup>113</sup> M. Sielatycki, *Metodyka nauczania zintegrowanego. Program*, „Nowa Szkoła” 1998, s. 6-7.

<sup>114</sup> B. Łuczak, *Nauczanie integralne w klasach I – III*, Poznań 2000, s. 12.

<sup>115</sup> Tamże, s. 13.



- nauczycielowi, który jest organizatorem i koordynatorem aktywności nauczania;
- wspólnym poczynaniom dziecka i nauczyciela;
- połączeniu ofert edukacyjnych;
- scaleniu zespołu klasowego;
- uwzględnieniu środowiska życia;
- równoprawnemu traktowaniu wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym.

Obecnie w praktyce szkolnej podejście do integracji zdominowane jest jedną koncepcją realizacyjną, jaką są cykle metodyczne, czyli dłuższe jednostki czasowe obejmujące ciągłość tematyczną z realizacją różnych rodzajów edukacji wymienionych w podstawie programowej, jakimi są: edukacja polonistyczna, matematyczna, środowiskowa, artystyczna i zdrowotna. Bardzo charakterystyczne stało się więc zawężone podejście do integracji, bez ukazywania nauczycielowi ciągłej otwartości realizacji tej idei na nowe rozwiązania, na potrzebę poszukiwania różnorodnych ujęć, koncepcji praktycznych o różnej osi integracyjnej<sup>116</sup>.

Aby proces integracji był pełny, musi przebiegać równolegle na czterech płaszczyznach: treściowej, wychowawczej, metodycznej i organizacyjnej. Integracja treściowa polega na ciągłym poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy z różnych dziedzin edukacji oraz na integracji wewnątrzprzedmiotowej, to łączenie różnych zadań, ćwiczeń form aktywności, to koncentrowanie aktywności uczniów wokół tematu, sytuacji czy problemu. Integracja wychowawcza opiera się na równoległym realizowaniu celów poznawczych i wychowawczych, umożliwia rozwój wrażliwości i świadomości społeczno-moralnej, mobilizuje do współpracy i współdziałania, eliminując przy tym niezdrową rywalizację. Integracja metodyczna przejawia się w stosowaniu różnorodnych, wzajemnie się uzupełniających metod i form pracy uczniów w celu stymulowania ich wszechstronnego rozwoju. Integracja organizacyjna to naprzemienne stosowanie różnych rodzajów aktywności uczniów w odcinkach czasowych regulowanych możliwościami, potrzebami, rytmem biologicznej sprawności dzieci<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Kraków 2007, s. 12.

<sup>117</sup> R. Więckowski, *Jak reformować edukację wczesnoszkolną?*, „Zycie szkoły” 1999, nr. 6, s. 15.

Posługując się odnotowanymi wyżej wyjaśnieniami oraz argumentami, możemy stwierdzić, że w edukacji istnieje integracja treściowa, czasowa i czynnościowa. Zauważamy również, że zasadą i założeniem edukacji zintegrowanej jest indywidualna praca z uczniem, zorientowana na dziecko, jako podmiot i indywidualność. Stosując edukację zintegrowaną dziecko jest dostrzegane, jako niepowtarzalna czy też unikalna całość. Uznawane przede wszystkim są indywidualne potrzeby rozwojowe, możliwości, sprawności, zdolności i zainteresowania, uwzględniane jest indywidualne tempo rozwoju, oceniając i porównując sukcesy wyłącznie do samego ucznia. Wobec tego integracja dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza i przeżywa otaczającą rzeczywistość. Podkreśla się zasadniczą rolę związków międzyprzedmiotowych, natomiast nie wyznacza się przewagi ilościowej, treściowej lub czynnościowej któregoś przedmiotu lub dyscypliny. Wręcz przeciwnie, ujawnia się spójność, dostosowanie, zbieżność i relacja treści, ukierunkowanych wobec każdego człowieka, pomagając mu poznawać siebie, ujawniać swe możliwości i zdolności. *Stąd omawiając problemy integracji w edukacji, wyjściowa hipoteza o tym, że potrzeba oraz stopień integracji wprost zależy od stosunków większości do mniejszości nie ma zastosowania.*

Jednym z atutów współczesności jest międzykulturowość czy też wielokulturowość. Potrzebę oraz stopień integracji środowisk międzykulturowych oraz/lub wielokulturowych, charakteryzują naukowcy dziedzin społecznych, pedagogicznych, psychologicznych.

Każda kultura posiada odmienne wartości, ideały, kanony, każda na swój sposób jest inna, co czyni ją fascynującą, jeśli tylko przyjmie się otwartą postawę wobec odmienności, jaką ze sobą niesie. Jeśli człowiek nie zamknie się w swych uprzedzeniach i spojrzy na nową dla siebie kulturę wystrzegając się stereotypów, może dostrzec piękno, którego źródłem jest właśnie jej inność. Aby się rozwijać, trzeba nauczyć się patrzeć i uczyć od siebie nawzajem<sup>118</sup>.

Współczesne społeczeństwa, funkcjonujące w globalnym, kurczącym się świecie, to społeczeństwa wielokulturowe, w których poznanie oraz rozumienie innych kultur stają się koniecznością. Nie wystarcza już sama świadomość pluralizmu kulturowego. Niezbędna staje się wiedza kulturoznawcza oraz potrzeba kształcenia tolerancyjności. Jest to prawdopodobnie jedyny sposób ochrony przed bezradnością komunikacyjną ludzi.

---

<sup>118</sup> [http://www.homines.wspia.pl/pdf/2012/Homines2012\\_03\\_Kapela.pdf](http://www.homines.wspia.pl/pdf/2012/Homines2012_03_Kapela.pdf), [dostęp: 12.10.2012].

Popieranie takich inicjatyw, jak kształcenie tolerancyjności, prowadzi do zrozumienia relatywnego znaczenia różnych kultur, do likwidacji uprzedzeń, do umiejętności argumentowania oraz do niezasklepiania się we własnej tożsamości kulturowej<sup>119</sup>.

Francuski socjolog Emil Durkheim wskazuje na system symboli kulturowych, w skład, których wchodzi: wartości, przekonania, dogmaty religijne oraz ideologie, jako czynniki determinujące integrację społeczeństw<sup>120</sup>.

Znaczącym jest fakt, że międzykulturowość i wielokulturowość, jako modele zróżnicowania, choć bardzo bliskie, jednak się różnią. Otóż, wielokulturowość – różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że wchodzi ze sobą w relacje; jeśli już dochodzi między nimi do kontaktów, to najczęściej przypadkowo i dzięki sprzyjającej koniunkturze, odmiennosc jest tu postrzegana, jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację, mniejszości mogą być ewentualnie biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane. Prawo, w którym przewidziano zapisy kładące kres praktykom dyskryminacyjnym, obiektywnie nie jest jednak przestrzegane, mieszkańcy tego rodzaju środowiska, przynależący do odmiennych grup kulturowych czy etnicznych, żyją, więc na tym samym terytorium, lecz niejako obok siebie, organizując się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych, tzn. nie wymagających pozytywnego zaangażowania emocjonalnego; społeczeństwo jest zbiorem odrębnych grup, z których każda ma swoje interesy i promuje je w różnych instytucjach społecznych; wyraźnie widoczne są tu tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na styku większość – mniejszość, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości; stosunki społeczne ujmowane są przez pryzmat grup i ich statusów – sytuacja i prawa jednostek stanowią sprawę drugorzędą<sup>121</sup>.

Dokonując analizy treściowej podanych stwierdzeń, zauważamy, że wielokulturowość nie spełnia warunków integracji w dyskursie teoretycznym, raczej nastawiona jest na dezintegrację. Zatem warto przejść do analizy treściowej międzykulturowości.

---

<sup>119</sup> A. Barska, M. Korzeniowski (red), *Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej*, Opole 2007, s. 149.

<sup>120</sup> M. Bodziany, *Komunikacja międzykulturowa w wielonarodowych jednostkach wojskowych*, Wrocław 2012, s. 6.

<sup>121</sup> P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008, s. 57.

Otóż *integracja międzykulturowa* to stan lub proces polegający na zespalaniu w funkcjonalną całość poszczególnych cech i elementów jednej kultury lub kilku kultur<sup>122</sup>. *Integracja międzykulturowa* przewiduje wzajemne oddziaływanie między jednostkami (grupami jednostek) w celu zainteresowaniem i akceptacją inności oraz odmienności. Zjawisko owe ma charakter pozytywny. Jeśli definicja terminu „integracja” była wyjaśniona wcześniej, to termin „międzykulturowy” potrzebuje także wyjaśnienia. Sama w sobie międzykulturowość nie jest zjawiskiem nowym – od wieków nasz świat był taki: kultury współistniały, spotykały się, współdziałały, reprezentując odmienne systemy wartości, języków, tradycji, obyczajów. Jak podaje Przemysław Paweł Grzybowski<sup>123</sup>, międzykulturowość oznacza, że różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp., żyją na tym samym terytorium i wchodzi z sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm, co pozwala tworzyć harmonijną formację ponad różnicami (bez ich eliminacji) zróżnicowanie postrzegane jest, jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy; zachodzi tu proces aktywnej tolerancji oraz dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków, w których ramach każdy ocenia się tak samo, tj. nie ma osób uprzywilejowanych i poniżonych, lepszych i gorszych ze względu na taką lub inną tożsamość kulturową; mieszkańcy takiego środowiska, przynależący do odmiennych grup kulturowych, nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnych dziedzinach współżyją i współpracują, starając się rozwiązywać napięcia oraz konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągnięcia kompromisu; w przypadku występowania grup mniejszości i większości, ostatecznym celem w kontekście równowagi społecznej jest ich wzajemna integracja; stosunki społeczne rozpatruje się tu nie tyle z perspektywy grup, co jednostek, którym przyznaje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości, odmienności oraz odrębności, byle jednak nie naruszały praw innych osób; przykładem tego rodzaju środowiska bywają rodziny, zamieszkujące małe ojczyzny wspólnoty lokalne i regionalne, społeczności etniczne itp.<sup>124</sup> Określenie „między-kulturowy” pojawiło się w latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych i oznaczało nawiązanie trwałych, dynamicznych relacji między nosicielami cech odrębnych kultur, przy czym na początku zwracano uwagę, że jedna ze stron jest migrantem. W Europie po raz pierwszy

---

<sup>122</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2002, s. 85.

<sup>123</sup> P.P. Grzybowski. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008, s. 58.

<sup>124</sup> Tamże, s. 65.

pojęcie to pojawiło się we Francji w 1975 roku i odnosiło się do tematyki szkolnej, natomiast badania naukowe pojawiły się w latach osiemdziesiątych. Wkrótce termin ten był już często wykorzystywany do opisu dysfunkcji i kryzysów w obszarze migracji oraz w szeroko pojętej sferze działań społecznych<sup>125</sup>.

Omawiając problemy integracji międzykulturowej, należy podkreślić, że inna kultura nie oznacza automatycznie innego kraju, jak również integracja międzykulturowa niekoniecznie jest integracją międzynarodową, jak na przykład w przypadku obywateli Litwy polskiego, rosyjskiego, żydowskiego, białoruskiego pochodzenia. Czyli pojęcie międzykulturowości możemy powiązać z tolerancją i poszanowaniem do inności, które są fundamentalnym segmentem integracji. Integrację międzykulturową, zatem można scharakteryzować jako połączenie cech i wartości lub ich segmentów dwóch, trzech czy in. kultur, bazowanie jednej kultury na poczuciu wzajemnej akceptacji innej kultury, pod warunkiem, że jedna kultura nie będzie rujnować innej kultury.

Zjawisko wielokulturowości staje się coraz bardziej powszechne. Świadomość różnic między kulturami ma ogromne znaczenie, gdyż nieznanostwo obcych kultur i zwyczajów bardzo często jest przyczyną nieporozumień, a nawet konfliktów. Zapobiec im mogłoby odpowiednie kształcenie, podejmujące namysł nad odmiennymi sposobami życia, problemami, wyborami, dlatego niezwykle istotne jest dokładanie wszelkich starań, by zrozumieć inne kultury<sup>126</sup>.

Właśnie analiza treściowa międzykulturowości wskazuje na integrację, celem, której jest równowaga w społeczeństwie. Innymi słowy, wiarygodnym okazuje się stwierdzenie, że *integracja międzykulturowa nie zależy wprost od stosunków większości do mniejszości*. W tej sytuacji arcyważna jest wzajemność, tolerancja, wyrozumiałość na rzecz rozwoju obu stron.

Analizując całość informacji i spostrzeżeń na temat integracji, zauważamy, że w przypadku większości z nich nie ma mowy o narzucaniu norm większości dla mniejszości. Integracja, zatem tworzy płaszczyznę styczności treściowych, i bez wątpienia styczności w oddziaływaniach prowadzących do osiągalnego celu. Odrębność kształtują założenia etyczne, moralne, pozytywne czy negatywne podejścia do istoty na rzecz równowagi społecznej.

---

<sup>125</sup> E. Jagiełło, E. Jówko, *Dziecko w kulturze współczesnego świata*, Siedlce 2013, s. 61.

<sup>126</sup> M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008, s. 127.

W tekstach akademickich wyraźnie zaznaczane są wartość, znaczenie, waga wzajemnych relacji, zaangażowania, aspiracji, dążenia części lub/i elementów procesu integracji. Wskazuje się czynny udział obu (wszystkich) stron – *między wolą jednego człowieka a wolą drugiego człowieka i polegają na odwzajemnianych aktach popierania, ułatwiania, wspomagania, traktowanych, jako przejawy woli i jej sił*<sup>127</sup>. Dlatego nie należy integrację traktować, jako stosunek większości do mniejszości. Zakładamy, że każdy obywatel Litwy dąży do wyższego standardu życia, bezpieczeństwa, pokoju, zdrowszego życia, właściwych usług, działalności gospodarczych, edukacyjnych, informacyjnych. Stąd wiarogodnym wydaje się stwierdzenie, że termin „integracja”, ogólnie rzecz biorąc, może być używany w stosunku do obywateli Litwy polskiego (rosyjskiego, białoruskiego, żydowskiego) pochodzenia na tym samym poziomie i/lub w takim samym wymiarze jak i w stosunku do obywateli Litwy litewskiego pochodzenia. Dlatego słusznym będzie stwierdzenie, że potrzeba integracji mniejszości polskiej na Litwie czy też pomiar stopnia integracji mniejszości polskiej na Litwie nie musiałby być uzależniony od stosunków większości do mniejszości czy wprost zależeć od narodowości, natomiast musiałby opierać się na akceptacji wartości, kompetencji i wiedzy, przyłączając do siebie, stając się częścią pewnej całości, działając tak jak inni przedstawiciele tej całości.

Niniejszy wniosek znajduje potwierdzenie w przeprowadzonym na ulicach Wilna ekspres sondażu:

(...) moim zdaniem integracja występuje podczas, gdy osoba doświadcza lub znajduje się w nowych okolicznościach społecznych czy też zmienia środowisko, w którym spędzała wiele czasu, na środowisko nowe, mało znane. Dotyczy to osób w różnym wieku z różnych pozycji społecznych: niemowlę, dotychczas wychowujące się obok mamy, uczęszczając do żłobka przeżywa proces integracji, wychowanek przedszkola, pobierając naukę w pierwszej klasie okazuje się w nowym środowisku szkolnym, co również powoduje procesy integracyjne. Jeśli przytoczyć przykład, kiedy to w klasie zmienia się wychowawca, spotykamy nawet podwójny aspekt integracyjny, ponieważ wychowawca ma do czynienia z nową grupą dzieci, jak i z nowymi warunkami pracy, z kolei dzieci z klasy doświadczenia integracji przyjmując nową osobę, która możliwie wykorzystuje odrębne metody wychowania i edukacji, inaczej zarządza zasobami niż ktoś dotąd. W tym miejscu zauważamy, że procesy integracji występują w różnorodnych formach – biologicznej, miejsca, sytuacji, a nawet aktów prawnych. Oczywiście każdy przebieg integracji wymaga wysiłku o charakterze psychologicznym i społecznym. W związku z tym możliwe są liczne trudności i problemy subiektywne i obiektywne. W każdym bądź razie integracja to dostosowanie się do czegoś lub kogoś nowego. (Krystyna, urzędniczka, 38 lat)

(...) podam przykład – pracuję w zespole, gdzie każdy ma swoje obowiązki i zasięg pracy, rzadko dane nam wspólnie rozwiązywać problemy. Ale kiedy musimy zrobić coś razem, na przykład ułożyć projekt – integrujemy się. Nie jest dla nas ważna ani waga lub wzrost człowieka, ani wykształcenie, ani narodowość. Ważny zatem cel i rezultat, właściwie ułożony

---

<sup>127</sup> F. Tonis, *Wspólnota i stowarzyszenie*, przeł. M. Łukaszewicz, Warszawa 2008, s. 21.

projekt. Owszem wpływa zmęczenie albo nastrój każdego z nas, ale wspieramy się nawzajem. Czyli dla mnie integracja to przede wszystkim wspólny cel, wspólna praca, wspólny rezultat, wszystko, co nas łączy. (Andrius, architekt, 57 lat)

(...) integracja to akceptowanie przez nas czegoś nowego, dotychczas nieznanego. Przyjęcie nowych wartości, interesów, norm czy kanonów. Kiedy przyjmujemy te nowości i przeżywamy osobiście, to ważne jest obdarzyć innych zaufaniem i tolerancją, ale również czuć bezpieczeństwo. Integracja nie może być narzucana, istotnymi są dobra wola i chęć. (Włodzimierz, lekarz, 42 lat)

Przypomniałam taniec integracyjny, przecież jest podobny do życia. Zaczyna grać muzyczka, dla kogoś znana, dla kogoś – nie. Ludzie też nie wszyscy się znają, ale jednak tańczą razem. Jeden ktoś naśladuje prowadzącego, drugi – tego pierwszego. Ważne, że tańczymy wspólny taniec! Każdy ma satysfakcję, bo uczy się nowych rzeczy, nowych kroków. A w sumie – bawimy się na całego. Tak i w życiu, jest arcyważny pozytywny pogląd, tolerancja do innych, pozytywne nastawienie oraz wspólny cel. (Juliana, nauczycielka klas początkowych, 32 lat)

(...) to łączenie się ludzi, zrzeszenie (się) Robienie czegoś wspólnie, nie wyrzekając się swego – celów, poglądów, wartości. (Irena, dziennikarka, 50 lat)<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> Badania własne.

## ROZDZIAŁ 2.

### **SZKOLNICTWO MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH NA LITWIE – GŁÓWNE CHARAKTERYSTYKI I UWARUNKOWANIA**

Założeniem wstępnym niniejszego rozdziału jest stanowisko, iż:

- szkolnictwo mniejszości narodowych na Litwie, w tym szkolnictwo polskie jest przestrzenią dla kreowania losów obywateli państwa litewskiego pochodzenia innej narodowości niż litewska, którzy od dawna zamieszkują Litwę;
- zadaniami szkolnictwa mniejszości narodowych na Litwie, w tym szkolnictwa polskiego jest zachowanie i rozwój tożsamości narodowej i językowej obywateli Litwy polskiego, rosyjskiego, żydowskiego lub innego pochodzenia;
- organizowanie nauczania w języku mniejszości narodowych, w tym polskim, w ramach litewskiego systemu oświaty opiera się na przyjętych aktach prawnych na poziomie międzynarodowym, regionalnym, państwowym;
- jeśli przyjąć oświatę, jako proces, to właśnie ten proces jest niechroniony prawnie, mimo iż funkcjonuje na podstawie aktów prawnych;
- środowiska mniejszości narodowych, w tym mniejszość polska, wykorzystują różne formy organizowania edukacji w języku ojczystym, tworząc placówki edukacyjne w zależności od lokalnych potrzeb i możliwości, uwzględniając dobre opanowanie języka litewskiego, jako państwowego;
- szkolnictwo mniejszości narodowych, w tym szkolnictwo polskie, stanowi znaczny historyczny składnik litewskiego systemu oświaty, natomiast charakterystyczne potrzeby, w jakich żyją przedstawiciele mniejszości narodowych na Litwie, w tym polskiej, wymagają stworzenia i zaakceptowania w aktach prawnych, dotyczących oświaty, rozwiązań na poziomie państwa litewskiego, następujących kwestii:
  1. tworzenie sieci placówek edukacyjnych;
  2. ustawowe określenie języka mniejszości – polskiego;
  3. uwzględnienie języka mniejszości narodowej – polskiego w programach podstawowych;



4. zezwolenie na korzystanie z podręczników do nauki języka ojczystego, historii, geografii tego państwa, z którym utożsamiają się przedstawiciele mniejszości narodowej – Polski;
5. przeprowadzenie egzaminu maturalnego (państwowego) z języka polskiego;
6. określenia wymagań do kwalifikacji nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą w placówkach polskiej mniejszości narodowej;
7. finansowanie placówek edukacyjnych polskiej mniejszości narodowej.

Niniejsza rozszerzona hipoteza powstaje w oparciu o porównanie całokształtu szkolnictwa litewskiego na Litwie ze szkolnictwem polskim, czy też rosyjskim na Litwie. Porównywanie to podstawa każdej wiedzy<sup>129</sup>, porównać oznacza zestawić jakieś rzeczy, osoby ze sobą, przyrównać do siebie, znaleźć cechy wspólne i cechy różniące. Ktoś (coś) wytrzymuje porównania z kimś (czymś), ktoś dorównuje lub nie dorównuje komuś (czemuś) Kogoś, czegoś nie da się porównać z niczym. Ktoś, coś przewyższa wszystkich, wszystko pod jakimś względem<sup>130</sup>. Czyli analiza porównawcza form, czynności i treści w szkolnictwie na Litwie umożliwia szczegółowe poznanie i wyjaśnienie rzeczywistości w podanych niezbędnych kwestiach, co nadaje wiarygodności otrzymanym informacjom, dotyczącym szkolnictwa polskiego na Litwie.

W treściowym i definicyjnym otoczeniu pojęcia oświaty znajduje się pojęcie szkolnictwa. W praktyce termin szkolnictwo jest szeroko wykorzystywany, natomiast zdefiniowanie tego podmiotu nie zawsze jest proste. To powoduje, aby pojęcie *szkolnictwa* analizować w kontekście historycznym, pedagogicznym, społecznym, jak również rozpatrywania połączenia i więzi terminów występujących obok *szkolnictwa*.

Na podstawie bardzo wielu definicji pedagogiki, kształcenia, nauczania, oświaty, edukacji<sup>131</sup> można zaproponować schemat funkcjonowania stanów, procesów i czynności dotyczących rozwoju jednostki.

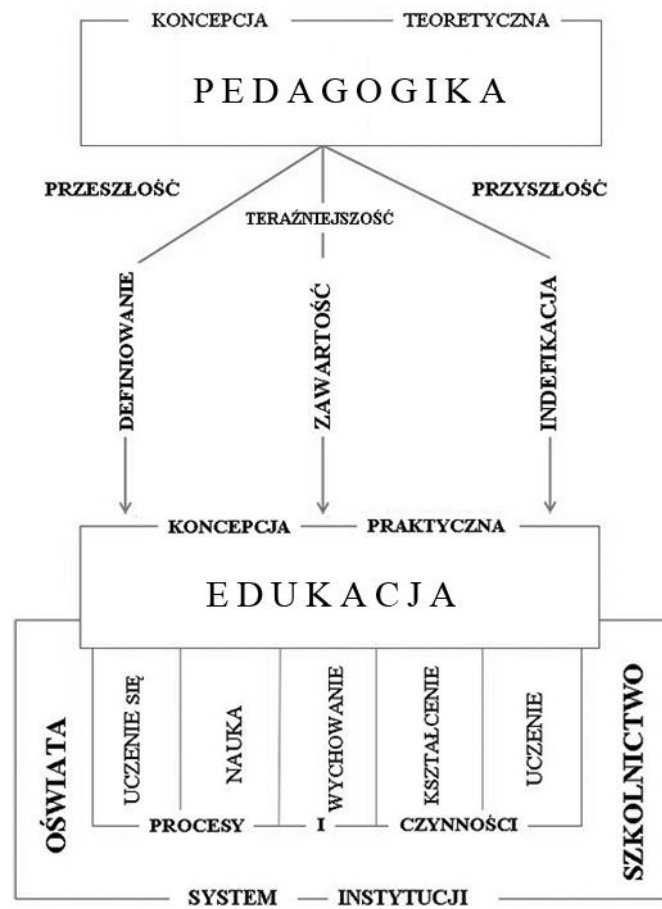
---

<sup>129</sup> D. P. Della, B. Klandermans, S. Staggenborg, *Methods of Social Movements Research*, Minneapolis 2002, s. 286.

<sup>130</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 725.

<sup>131</sup> W. Pomykało, J. Kędzierska, V. Jakavicius, L. Zarzecki, V. Šernas, J. Szczepański, L. Jowaisza, W. Okoń, Cz. Kupisiewicz i wielu innych naukowców.

Wykres 1. Schemat funkcjonowania stanów, procesów i czynności dotyczących rozwoju jednostki.



Źródło: Opracowanie własne.

Zgodnie z tym schematem należy stwierdzić, że pedagogika jest teoretyczną koncepcją rozwoju człowieka, która identyfikuje, definiuje oraz ustala zawartość koncepcji praktycznej, czyli edukacji, opierając się na informacjach z przeszłości, teraźniejszości i odnosząc się ku przyszłości. Edukacja w podanej treści występuje jako praktyczna koncepcja rozwoju jednostki, zawierająca procesy i czynności takie jak wychowanie, nauka, kształcenie, uczenie się poprzez działalność systemu instytucji obejmujących całość oświaty i/lub szkolnictwa. Zgodnie z zaprezentowanym schematem, uznajemy, że szkolnictwo pełni funkcje koncepcji praktycznej rozwoju jednostki, wdrażającym założenia koncepcji teoretycznej rozwoju jednostki. *Innymi słowy, szkolnictwo to system instytucji, realizujących procesy i czynności edukacji, takie jak uczenie, wychowanie, nauka, kształcenie, uczenie się, uwzględniający osiągnięcia przeszłości, teraźniejszości. Szkolnictwo to system instytucji realizujących edukację w oparciu o treści pedagogiki.*

Jeśli natomiast przytoczyć weryfikowane pojęcie mniejszości polskiej na Litwie to **szkolnictwem polskim na Litwie można nazwać system instytucji, realizujących edukację w języku polskim, opartych na treściach pedagogiki.**

Jednak przedstawiony tu zarys definicji ma charakter akademicki i bez wątpienia wymaga skonfrontowania go z kontekstem opisów liczbowych, ustawowych, statystycznych.

## **2.1. Szkolnictwo mniejszości narodowych na Litwie i jego reforma**

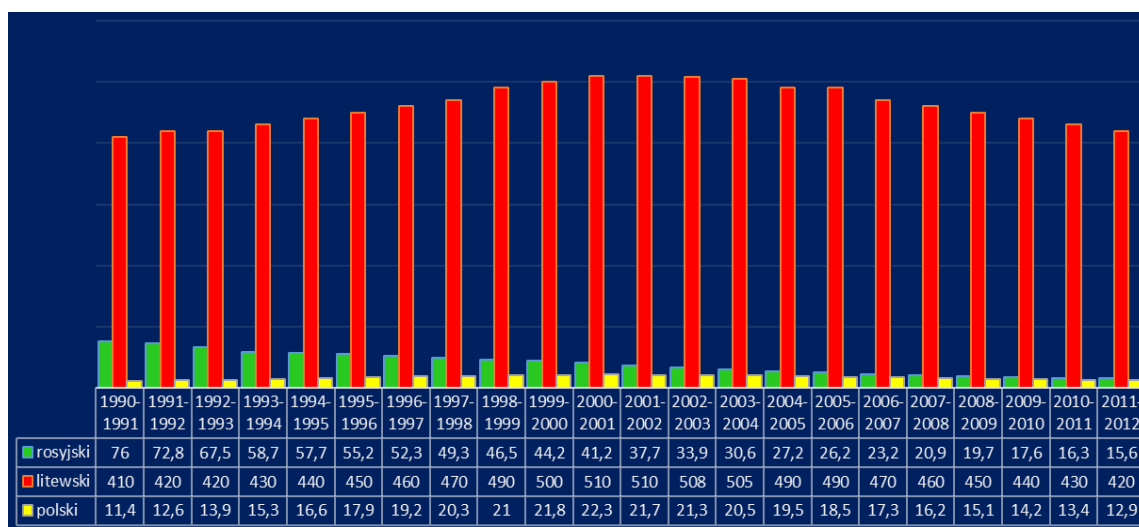
Jak już wcześniej wspomniano, pojęciem *mniejszości narodowej* można określić każdą grupę etniczną pozostającą w mniejszości w stosunku do reszty obywateli, charakteryzującą się dążeniem do zachowania swojej kultury, tradycji, języka lub świadomości własnego pochodzenia, jako podstawowych cech decydujących o jej tożsamości narodowej lub etnicznej. Za istotną cechę wyodrębniającą mniejszości od społeczeństwa większościowego uznać należy także odrębność religijną<sup>132</sup>. Na podstawie refleksji historycznych, pedagogicznych, statystycznych oraz społecznych na temat mniejszości narodowych, można wnioskować, iż Polacy na Litwie są zwartą mniejszością narodową, która posiada obiektywne (mowa, pismo, kultura, religia, tradycje, pochodzenie) i subiektywne (osobowość, tożsamość, obywatelstwo, pragnienie identyfikowania siebie) kryteria. Największe grupy narodowościowe, w językach których odbywa się nauczanie na Litwie, to Polacy i Rosjanie<sup>133</sup>. Liczba uczących się w języku rosyjskim po odzyskaniu niepodległości gwałtownie spadła, zwłaszcza w ciągu pierwszych trzech lat. Liczba uczących się w języku polskim podwoiła się w latach 1990–2000, lecz maleje od początku trzeciego tysiąclecia.

---

<sup>132</sup> G. Janusz, *Status prawny mniejszości etnicznych w uregulowaniach międzynarodowych*, [w:] J. Mazura, *Oświata polskojęzyczna za granicą. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, Warszawa 1997, s. 29.

<sup>133</sup> Język nauczania – język całego procesu kształcenia i szkolenia w odpowiedniej szkole.

Wykres 2. Liczba uczniów (w tys.) w placówkach edukacyjnych w latach 1991–2011.



Źródło: <https://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 12.05.2014].

Trzecia, tradycyjna społeczność etniczna państwa litewskiego Białorusini mogą się uczyć w swoim własnym języku od 1993 roku, lecz liczba uczniów, którzy wybrali ten język jest niewielka i w różnych latach waha się od 150 do 200. Przy malejącej liczbie uczniów ulegała zmianie liczba placówek edukacyjnych, ale nierównomiernie. W latach 2001–2005, gdy zmniejszono liczbę szkół z litewskim językiem nauczania, był obserwowany również spadek liczby szkół rosyjskojęzycznych i wielojęzycznych, ale liczba polskich placówek edukacyjnych rosła jeszcze przez trzy lata i obecnie prawie się nie zmienia.

Tabela 9. Liczba ogólnokształcących placówek edukacyjnych w latach 1991–2011.

Język nauczania	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
polski	42	43	50	52	53	52	54	57	70	72	70	80	82	62	62	62	61	62	61	59	60
litewski	163	164	170	180	181	182	183	185	185	184	183	162	140	120	120	119	118	115	114	113	113
rosyjski	82	80	85	80	90	87	85	83	75	72	70	52	52	50	48	48	47	45	45	47	45
2-3 języki	105	102	100	97	90	95	93	88	75	72	70	55	52	50	52	48	47	50	49	47	45

Źródło: <https://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 12.05.2014].

Natomiast aktywnie się zmieniała sieć placówek edukacyjnych na skutek reformy edukacji – nastąpiło przekształcenie placówek edukacyjnych jako jednostek w kontekście typów<sup>134</sup>. Średnie szkoły zastąpiły gimnazja, podstawowe – progimnazja itd.

Mówiąc o reformie edukacji, w tym miejscu warto zaznaczyć, że na Litwie jest ten proces podobny do przebudowy, ponieważ chodzi raczej o zmiany organizacji działalności placówek edukacyjnych, w mniejszym stopniu – o zmiany treści. Otóż reforma systemu edukacji rozpoczęła się w 1992 roku. Pierwszy etap reformy został odnotowany jako nowy typ rozwoju instytucji oraz treści edukacyjnych (programy, podręczniki, pedagogika) poprzez wymianę. Utworzono nowy program przedszkolny, szkoły młodzieżowe zostały włączone do ogólnego systemu typów szkół. Została utworzona sieć usług edukacyjnych i psychologicznych. Nadano podwójną nazwę całokształtu struktury ogólnokształcącego systemu edukacji: edukacja formalna i edukacja nieformalna. Na tym etapie uprawomocniono obowiązkowy okres nauki w szkole – do 16 lat. Innowacją nowej struktury jest dziesięcioletnia szkoła podstawowa. Były zakładane nowe typy szkół – dziesięcioletnia i gimnazjum. Ministerstwo Edukacji i Nauki od 1998 roku rozróżnia trzy priorytety drugiego etapu reformy edukacyjnej: modernizacja edukacji i szkolnictwa wyższego, podniesienie jakości edukacji, poprawa warunków społecznych i edukacyjnych nauki oraz harmonizacja systemu edukacji. Pierwszy i drugi etap reformy nie zapewniają sprawnego tworzenia sieci instytucji edukacyjnych. Trzeci etap reformy edukacyjnej powstał zgodnie z Narodową Strategią Edukacji na lata 2003–2012 i jej programem wdrożenia. Podczas fazy tego etapu, priorytety określone są dla każdego z rodzajów kształcenia: rozszerzają się instytucje przedszkolne, uporządkowuje się typy szkół wykształcenia ogólnego (szkoły średnie są przekształcane w gimnazja i progimnazja, kompletowanie szkół średnich wydłużono do 1 września 2015 roku; szkoły podstawowe są stopniowo zmieniane na progimnazja), szkoły zawodowe są reorganizowane, odbywa się restrukturyzacja systemu organizacji szkolnictwa wyższego i finansowania<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> W celu uniknięcia rozbieżności pomiędzy typami placówek edukacyjnych, które były rozpatrywane na początku i na końcu badanego okresu, liczbę szkół podaje się w oparciu o to, w jakim języku została przeprowadzona edukacja w danej szkole. W latach 1999/2000 do szkół zaliczanych do średnich były przypisywane szkoły średnie i gimnazja istniejące na terytorium miasta Wilna, do szkół zapewniających wykształcenie podstawowe – szkoły podstawowe, do szkół zapewniających wykształcenie początkowe – szkoły początkowe i przedszkola-szkoły. W okresie lat 2011/2012 ogólna różnica w systemie edukacji jest taka, że podstawową edukację uczniów może uzyskać zarówno w szkole podstawowej jak i w progimnazjum.

<sup>135</sup> Ustawa o oświacie RL (redakcja 1992, 1996, 2003, 2011). [https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS\\_458774](https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774). [dostęp: 12.10.2012].

Reforma edukacyjna musiała być realizowana z udziałem nauczycieli, wykształconych w sowieckich szkołach wyższych. Szkolenie pedagogów było jednym z najbardziej ideologizowanych w dziedzinie szkolnictwa wyższego i w jego podstawie leżąca filozofia edukacji, psychologia, dydaktyka studiów – były znacznie oddalone od norm literatury Zachodu. Niektórzy pedagodzy byli bardzo sceptycznie nastawieni do idei reformy nie tylko z powodu nowoczesnej edukacji pedagogicznej i braku innego doświadczenia pracy, ale także z powodu odrzucenia wartości ideologicznych – edukacji skoncentrowanej na dziecku, demokratycznego zarządzania szkołą, różnorodności edukacyjnych i innych idei. W celu zreformowania edukacji zaistniała potrzeba przekonania i ponownego zorganizowania prawie wszystkich nauczycieli w kraju. Przyciągnięcie dydaktyków do szkół wyższych na początku reformy szkolnictwa nie bardzo było skuteczne, gdyż w nich pracowała profesura z czasów radzieckich, otwarcie zaprzeczająca ogólnym pomysłem restrukturyzacji edukacyjnej. Aby rozwiązać ten problem, została wprowadzona powszechna obowiązkowa atestacja nauczycieli, która składała się z oceny przygotowania teoretycznego i praktycznego oraz przyznania kwalifikacji uprawiających do nauczania. Są ustalone cztery poziomy kategorii kwalifikacji nauczycieli, powiązane z wielkością wynagrodzenia: nauczyciela, starszego nauczyciela, nauczyciela-metodyka oraz nauczyciela-eksperta. Są one przyznawane po przedstawieniu dowodów przygotowania teoretycznego i praktycznego. Stworzony system kwalifikacji nauczycieli zachęcał do modernizacji kształcenia. Ponadto, nauczyciele dwóch wyższych kategorii są zobowiązani do dzielenia się swym doświadczeniem w nauczaniu z innymi lub w przygotowaniu podręczników i innych publikacji metodycznych. W celu wyrównania braków kształcenia edukacji radzieckiej dla pedagogów atestowanych były wymagane takie kursy jak podstawy nowoczesnej psychologii edukacyjnej, innowacje przedmiotów zawodowych i metod nauczania, kultura języka (oczywiście języka państwowego - litewskiego) Do organizacji atestacji nauczycieli była powołana specjalna instytucja - Litewski Instytut Kwalifikacji Nauczycieli. Przy nim działały komisje, oceniające kwalifikacje pedagogów i przyznające kategorie zwane kwalifikacyjnymi, ich skład był zatwierdzany przez Ministra Edukacji i Nauki. Komisje te również ustalały treść teoretyczną zaliczeń, kryteria i metody oceny, tryb zdawania zaliczeń. Do uzyskania wyższych kategorii kwalifikacyjnych nauczycieli rekomendowała komisja atestacji nauczycieli instytucji edukacyjnej, która składała się z 7-9 członków, a przewodniczył jej dyrektor placówki edukacyjnej lub jego zastępca. Obrona procedura atestowania nauczycieli

była najszybszym i najtańszym sposobem zapoznania nauczycieli z innowacjami edukacyjnymi i sprawdzenia ich profesjonalizmu. Ponadto, podczas atestacji nauczyciele musieli przedstawić komisjom i kolegom swoje idee i prace pedagogiczne (plany lekcji, materiały metodyczne, podręczniki), a to oddziaływało na ich kreatywność oraz wymianę idei naukowych. Z drugiej strony, powiązana z atestacją usługa doksztalcania centralizowała cały proces, ale ze względu na wysoki „obrót” nauczycieli usługa ta stawała się coraz bardziej formalna i biurokratyczna. W celu lepszego zaspokojenia potrzeb nauczycieli, szkół i potrzeb regionalnych, pod koniec pierwszego dziesięciolecia Niepodległości została zainicjowana decentralizacja – tworzenie ośrodków edukacyjnych pedagogów w każdym samorządzie. W wyniku spadającej rangi stopni kwalifikacji rozwoju zawodowego nauczycieli, pedagodzy zaczęli uczyć się i dzielić się doświadczeniami z kolegami we wspólnocie, jednak zanikło stosowane w całym kraju centrum inicjowania aktualnych programów, a rozwój zawodowy nauczycieli stał się bardzo nierównomierny i niejednorodny<sup>136</sup>. Obecnie rozważa się ideę okresowego odnawiania kształcenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym, ale nie staje się to jeszcze regularną praktyką. W sposób podobny działała i do podobnych celów dążyła atestacja dyrektorów szkół, w której były przewidziane różne kategorie poziomów kierownictwa<sup>137</sup>.

Część obywateli Litwy nielitewskiego pochodzenia w 2011 roku stanowiła 16,3%. Na Litwie Wschodniej istnieje wiele wielojęzycznych terenów, w których część

---

<sup>136</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 04.10.2016].

<sup>137</sup> Ponieważ szkolnictwo polskie na Litwie jest częścią szkolnictwa państwa litewskiego, to reforma dotyczyła i objęła również wszystkie placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania, jednakże pomijany był aspekt, że polskie placówki edukacyjne i używany język wykładowy (polski) są ważnymi czynnikami etnicznych procesów lingwistycznych Litwy. Po odzyskaniu niepodległości na Litwie zostały stworzone nowa struktura, forma, treść, metody i wartości systemu edukacji. Nowum było wdrażane stopniowo, przekształcając i zmieniając dawny radziecki system edukacyjny. Jak już było wspomniane, rozpoczęta w 1992 roku reforma edukacji trwa do dziś. W trakcie przygotowania rozprawy zapoznałam się z treściami prac. Na Litwie jest dużo publikacji naukowych na temat zagadnień edukacyjnych, ale większość jest typu informacji tekstowej: wiele z nich porusza temat rozwoju edukacji (Avižonis, 1941; Lukšienė, 1970; Bukauskienė, 1989; Račkauskas, 1994; Pupšys, 1995; Rajeckas, 2001; Jašinauskas, 2007; Čėsnaite, Kačėrauskienė, Spėčienė, 1987; Paurienė, 2011; Švietimas ir mokslas Lietuvoje (Edukacja i nauka na Litwie), 1998) z odrębnych okresów i opisuje historię edukacji różnych regionów (i miast) litewskich (Bosas, 1999; Jasevičiūtė, 2007) Trwają prace na temat etnicznych szkół mniejszościowych (Šetkus 2007; Vaicekauskienė, 2011), analizujące psychologiczne i społeczne aspekty edukacji szkół mieszanych (Tverijonaitė, 2004) Osobliwości rozkładu terytorialnego systemu edukacji na terytorium Litwy w latach 2009/2010 są analizowane w pracy S. Staugaitytė (Staugaitytė, 2011), problemy delituanizacji systemu edukacji Litwy Południowej w latach 1944–1993 były poruszone przez L. Vazniokaitė (Vazniokaitė 1994), natomiast S. Žigaraitė badała skład ludności rejonu wileńskiego i wykładane języki w szkołach ogólnokształcących w okresie lat 1944–1989 (Žigaraitė, 1990) Na temat sieci szkół większość prac opublikował P. Gaučas, który dużo uwagi poświęcił aktualizacji problemów regionu Litwy Wschodniej, rozwoju historycznemu, rozpowszechnianiu się szkół ogólnokształcących oraz zmienności języków nauczania (Gaučas, 1992, 1996, 1997, 1997, 2000)

ludności narodowości nielitewskiej jest powyżej tej względnej wielkości: jest to wschodnia Litwa – Zarasai, Visaginas, rejon Ignaliny, rejon święciański, rejon wileński, Wilno, Elektrėnai, Troki i rejon solecznicki<sup>138</sup>. Jednak niekorzystne czynniki demograficzne – emigracja, spadająca liczba urodzeń, rosnąca populacja starszych i z tym związana śmiertelność - nie pominęły również Litwy, dlatego też populacja całego państwa gwałtownie obniża się. W latach 2001–2012 tempo obniżania się było 13,7%, trwa wyludnianie. Wskutek tego najniższa gęstość zaludnienia obserwuje się na obszarach wiejskich Litwy. Z porównania danych spisu ludności roku 2001 i roku 2011 wynika, że obszar Powiatu Wileńskiego w tym okresie stracił około 53 tys. osób, spadek populacji był obserwowany na wszystkich terenach (w Trokach – 3000, Elektrenai – 4000, Ignalina, Jeziorosy (Zarasai), Soleczniki – od 4500 do 4800, na obszarze Święcian (Švenčionys) – 5400 tys., miasto Wilno - około 19000), z wyjątkiem rejonu wileńskiego, gdzie populacja wzrosła o 7000 osób<sup>139</sup>. Jest rzeczą oczywistą, że z tego powodu spada populacja osób w wieku szkolnym (w 2012 roku w Zarasai było ich tylko 3000, Visaginas – 3200, Ignalina – 2780, Elektrenai – około 4000, Soleczniki – 6229; Švenčionys – 4519, Troki – 5936; rejon wileński – 17052, Wilno – 78111) Dlatego odbywały się znaczne zmiany sieci szkół. Litwa, która zawsze uważała się (a i głośno deklarowała) za kraj wieloetniczny i tolerancyjny, już po ogłoszeniu niepodległości miała ustawę o mniejszościach narodowych Republiki Litewskiej (1989), w której stwierdzano m.in. Litewska SRR dla wszystkich swych obywateli, niezależnie od ich pochodzenia etnicznego, gwarantuje równe prawa polityczne, gospodarcze i społeczne oraz wolności, uznanie tożsamości narodowej, ciągłości kulturowej, promowanie świadomości etnicznej i jej samo wyrażenie. Państwo jednakowo chroni wszystkich obywateli etnicznych Litewskiej SRR. Litewska SRR, z uwzględnieniem interesów mniejszości narodowych, prawa i porządku gwarantuje: prawo do wsparcia państwowego dla rozwoju kultury i edukacji narodowej; prawo do nauki w języku ojczystym, ze stworzeniem warunków posiadania obiektów przedszkolnych, klas i szkół ogólnokształcących, przygotowywania wychowawców i nauczycieli. Prawo to pozostało zasadniczo niezmienione aż do roku 2009, kiedy zostało unieważnione.

---

<sup>138</sup> <https://www.stat.gov.lt/2013>, [dostęp: 04.10.2016].

<sup>139</sup> <https://www.stat.gov.lt/2012>, [dostęp: 04.10.2016].



Jednak obecnie można stwierdzić, że od dłuższego czasu Litwa po prostu nie ma Ustawy o mniejszościach narodowych. Przygotowywania nowej ustawy o mniejszościach narodowych, w której należy wziąć pod uwagę zmianę okoliczności: zwykłą praktykę w krajach europejskich, międzynarodowe zobowiązania Litwy itd. – utknęły. Trzy największe mniejszości narodowe na Litwie – polska, rosyjska i białoruska – są wyjątkowe pod tym względem, jako że wszystkie mają własne państwa rodaków, są krajami sąsiednimi i znacznie większymi niż Litwa. W celu utrzymania dobrych stosunków z tymi krajami, Litwa na początku niepodległości nie zmieniała normalnego modelu edukacji mniejszości z czasów radzieckich: zostawiła edukację w języku ojczystym od pierwszej do ostatniej klasy z oddzielnym kursem języka państwowego, z programami zatwierdzonymi przez państwo i podręcznikami, oraz dotowanym ich wydawaniem. To było rozwiązanie politycznie poprawne, niepowodujące wrogości mniejszości, ale już po pierwszym dziesięcioleciu wszystko się zmieniło i właśnie wówczas zaistniał problem i kwestia integracji mniejszości narodowych, o których się wspominało wcześniej. Powszechnie pojawiały się wątpliwości, że przedstawiciele mniejszości narodowych na Litwie są odizolowane – uczą się w „swoich” szkołach, w „zamkniętej” kulturze i nie uczą się, ale tylko „poduczają się” języka państwowego. Mimo wszystko w pierwszej dekadzie niepodległości Litwy liczba uczniów w szkołach polskich wzrosła dwukrotnie. Liczba uczniów w szkołach rosyjskich zmniejszyła się gwałtownie, zarówno z powodu powrotu do ojczyzny, jak i z powodu przejścia uczniów wyznania katolickiego do szkół polskich i z powodu samostanowienia i powiązania swojej przyszłości z państwem litewskim (i przejścia do placówek litewskich)

Zarządzanie systemem oświaty na Litwie jest sprawowane przez Sejm, Ministerstwo Oświaty i Nauki, Samorządy. Polityka edukacyjna w większości jest tworzona na szczeblu centralnym. Odpowiedzialność za funkcjonowanie żłobków, przedszkoli, szkół ogólnokształcących i placówek edukacji nieformalnej jest natomiast delegowana do samorządów. Jednakże działają też placówki edukacyjne (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i podobne), będące w gestii Ministerstwa Oświaty i Nauki, tak zwane szkoły ministerialne. Wyższe uczelnie Litwy należą również do Ministerstwa Oświaty i Nauki. Edukacja prywatna obejmuje żłobki, przedszkola, szkoły ogólnokształcące, gimnazja, wyższe uczelnie oraz placówki edukacji nieformalnej. Formalności administracyjne oraz organizacyjne i decyzje, dotyczące wykorzystywania środków finansowych przez placówki edukacyjne, są przedmiotem porozumień pomiędzy placówką edukacyjną i organem prowadzącym placówkę, założycielem (samorząd, ministerstwo, prywatna

osoba prawna lub fizyczna) Część środków finansowych przeznaczonych na edukację pochodzi z budżetu państwa, zaś część jest finansowana ze środków założyciela placówki edukacyjnej. Prywatne placówki edukacyjne mogą być finansowane z chętnego wnoszonego przez rodziców uczniów, a także z innych źródeł, np. dotacji prywatnych przedsiębiorstw czy też fundacji. Prywatne placówki edukacyjne mają prawo do subwencji oświatowej równej przyznawanej szkole państwowej (samorządowej, ministerialnej)

Konstytucja państwa litewskiego formułuje podstawowe zasady edukacji:

- dla osób do 16 roku życia nauka jest obowiązkowa;
- nauka w państwowych i samorządowych szkołach ogólnokształcących, zawodowych oraz kolegiach jest nieodpłatna;
- wykształcenie wyższe jest dostępne wszystkim stosownie do zdolności każdego człowieka;
- dobrze uczącym się obywatelom w państwowych uczelniach wyższych jest gwarantowana nieodpłatna nauka.

Podstawowym aktem prawnym edukacji na Litwie jest USTAWA O OŚWIACIE, w której czytamy, że oświata to działalność, za pomocą której dąży się do udzielenia jednostkom podstaw do wszechstronnego samodzielnego życia i pomocy jednostce stałego doskonalenia swoich umiejętności. Uczucie się jest pierwotnym prawem każdego człowieka. Oświata jako sposób tworzenia przyszłości jednostki, społeczeństwa oraz państwa, za podstawę bierze wyjątkowe wartości człowieka, wolność jego wyboru, uznanie odpowiedzialności moralnej, stosunków demokratycznych, tradycji kulturowych państwa. Oświata chroni i tworzy tożsamość narodową, przekazuje wartości, które nadają życiu człowieka sens, życiu społeczeństwa – trwałość i solidarność, życiu państwa postęp i bezpieczeństwo. Oświata spełnia swoje zadanie najlepiej, gdy jej rozwój wyprzedza ogólny rozwój społeczeństwa. Oświata jest płaszczyzną rozwoju społeczeństwa, priorytetem wspieranym przez państwo<sup>140</sup>.

USTAWA O OŚWIACIE określa cele i zadania edukacji Republiki Litewskiej, zasady edukacji, strukturę systemu edukacji, działania edukacyjne, podstawy stosunków edukacyjnych, obowiązki państwa w dziedzinie oświaty.

---

<sup>140</sup> Ustawa o Oświacie z 2011 r., *Wstęp*. [https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS\\_458774](https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774). [dostęp: 12.10.2012].

Na Litwie ogólną nazwą dla wszelkiego typu placówek edukacyjnych jest „szkoła”, która jest zdefiniowana w USTAWIE O OŚWIACIE, jako podmiot prawny, założony w zgodzie z prawem obowiązującym w Republice Litewskiej, którego podstawową działalnością jest edukacja formalna lub (oraz) nieformalna<sup>141</sup>. Natomiast system oświaty to placówki edukacyjne całego państwa, realizujące celowe nauczanie, oświatę<sup>142</sup>.

## 2.2. Etapy edukacji

W koncepcji litewskiej edukacji było przewidziane, że do okresu szkolnego dziecko kształci rodzina, żłobki (do 3 lat) i przedszkola (do 6-7 lat) Edukacja w żłobkach i przedszkolach nie jest obowiązkowa, dzieci są prowadzone do przedszkola od czterech lub pięciu lat. Szkoła edukacji ogólnej jest trzystopniowa: początkowa (klasy I-IV), podstawowa (klasy V-X) oraz średnia (klasy XI-XII) Wszystkie trzy stopnie mogą organizować pojedynczą, wspólną jednostkę organizacyjną lub funkcjonować oddzielnie. Gimnazjum jest szczególnym rodzajem szkół ogólnych – zapewniający bardziej dokładne, profilowane kształcenie. Są to szkoły o wyższych wymaganiach, zwykle zawierające klasy 9-12. Szkoły młodzieżowe to szkoły dla osób nieprzystosowanych do szkół ogólnych lub dla osób potrzebujących motywacji do nauki w szkole, koncentrujące się na praktycznej wiedzy o świecie, początkowych umiejętnościach w pracy oraz kształceniu ogólnym. Szkoły zawodowe zapewniają kwalifikacje zawodowe i wykształcenie ogólne. Szkoły wyższe (kolegia) to instytucje świadczące wykształcenia prowadzące do wyższych kwalifikacji zawodowych i kulturowych. Szkoły wyższe – uniwersytet i instytucje pozauniwersyteckie, przygotowują wysoko wykwalifikowane kadry do działalności profesjonalnej, naukowej i twórczej. Do rozwoju zdolności poznawczych uczniów i studentów, zaspokojenia zainteresowań i samo wyrażenia są dodatkowe instytucje edukacyjne: szkoły, kluby, studia, kluby zainteresowań, stowarzyszenia itd. Dla „konsekwentnej” (drożnej, następującej po sobie) edukacji dorosłych są specjalne instytucje (szkoły specjalne, ośrodki kształcenia dorosłych, uniwersytety otwarte, itp.) oraz oddziały kształcenia „konsekwentnego”. Taka modułowa edukacja umożliwia przechodzenie do zwykłego

---

<sup>141</sup> Ustawa o Oświacie z 2011 r., p. 10. [https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS\\_458774](https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774). [dostęp: 21.08.2013].

<sup>142</sup> V. Šernas, *Profesinė pedagogika*, Vilnius 1995, s. 144.

systemu edukacji. Większość instytucji prowadzących kształcenie na Litwie jest szkołami, chociaż od 2003 roku były tworzone modele instytucji mieszanych, takie jak centra kształcenia zawodowego lub ośrodki kształcenia wielofunkcyjnego. System rosnącej liczby szkół publicznych staje się coraz trudniejszy w obsłudze, a ponadto pomimo istnienia szkół oferujących różne typy edukacji (lecz tego samego poziomu nauczania) takie szkoły zaczęły przeszkadzać jedne drugim, aby zebrać wystarczającą liczbę uczniów. Dlatego w ostatniej dekadzie stale podejmuje się starania, aby uprościć system szkolnictwa poprzez ustanowienie programu typów szkół (czyli szkoła początkowa (4 lata), szkoła podstawowa lub progimnazjum (4 lata) oraz gimnazjum (4 lata)) Jednak w kraju jest bardzo różna gęstość zaludnienia i ciągle malejąca liczba uczniów, więc trzeba przyjmować rozwiązania niestandardowe – elastyczne i niecodzienne – organizacyjne rozwiązania edukacji, a więc „oczyszczanie typów szkół według programu” nie wszędzie się udało. Przez cały okres niepodległości dążeniem było ujednoczyć system edukacji, tak aby nauka nie stwarzała przepływów uwięzienia, w których dana osoba nie będzie w stanie przejść do innego rodzaju szkoły i programu, a także ślepych zaułków. W miarę wzrostu liczby typów szkół, stałą troską były tak zwane „mosty” pomiędzy różnymi rodzajami szkół i etapów edukacyjnych – harmonizacja programów i dokumentów edukacyjnych, usuwanie przeszkód biurokratycznych kontynuowania nauki w innym miejscu, tworzenie scentralizowanego systemu egzaminów państwowych, a w chwili obecnej – uczenia się modułowego i na odległość oraz systemu rozpoznawania kwalifikacji. W taki sposób umożliwiono uczniom przejście do szkół zapewniających odpowiedni poziom programów edukacji i prawo po nabyciu niezbędnego poziomu edukacji, kontynuowania nauki w dowolnym typie szkoły, zapewniając wyższy poziom edukacji.

Omawiając etapy edukacji oświaty litewskiej, należy zaznaczyć, że okres wczesnej edukacji rozpoczyna się już od pierwszego roku życia, czyli w żłobkach. Żłobki są częścią systemu edukacji, w większości podlegają samorządom. Wyjątkami są żłobki prywatne. Korzystanie ze żłobków jest sprawą dobrowolną, decyzje podejmuje rodzice i/lub opiekunowie. Przybywanie w żłobku jest objęte opłatą. W przypadku samorządów opłata ta stanowi ustaloną stawkę za wyżywienie i za wydatki na potrzeby edukacyjne. W przypadkach przedszkoli prywatnych, stawkę ustala właściciel. Kształcenie i wychowanie obejmuje dzieci w wieku od 0 do 3 lat. Prywatnych żłobków z polskim językiem

nauczania/wychowania na Litwie nie ma. Ważny jest fakt, że osobny program edukacyjny dla żłobków nie istnieje, natomiast cele i zadania oraz inne zastrzeżenia, związane z edukacją i kształceniem dzieci w wieku 0-3 lat są wpisane do programu przedszkolnego.

Otóż najważniejszym celem nauczania przedszkolnego jest pomoc dla dzieci w nabyciu kompetencji samodzielności, zdrowego życia, pozytywnej współpracy z osobami dorosłymi oraz rówieśnikami, poznania swego kraju, rozpoczęcie edukacji twórczości i nauki uczenia się. Edukacja przedszkolna jest dobrowolna dla dzieci w wieku od 3 pełnych lat. Również za uczęszczanie dzieci do grup przedszkolnych pobierane są opłaty. Dotacja państwa zgodnie z systemem „koszyk ucznia” obejmuje 4-godzinny dzień edukacyjny, czyli 20 godzin edukacyjnych w tygodniu. Jeśli program edukacyjny jest rozliczony na większą ilość godzin edukacyjnych w ciągu dnia, koszty pokrywa założyciel – samorząd (czy też prywatny właściciel) zapewnia finansowanie kolejnych godzin. Wysokość finansowania edukacji dzieci specjalnej troski zwiększa się o 35%. Placówki samorządowe (państwowe) od rodziców/opiekunów pobierają opłatę za wyżywienie i za wydatki na potrzeby edukacyjne. W przedszkolach zapewnione są bezpłatne zajęcia w ramach programów nauczania przedszkolnego, natomiast dodatkowe zajęcia (w większości jest to edukacja nieformalna) rodzice muszą płacić dodatkowo. Wysokość takich opłat ustala rada placówki. Ponadto samorzady, stosownie do możliwości, decyzji politycznych zatwierdzają różne formy pomocy dla rodzin z małymi dziećmi, żyjących w szczególnie trudnych warunkach finansowych czy też społecznych, jak na przykład w rejonie wileńskim, gdzie samorząd pokrywa 50% kosztów dzieci z rodzin wielodzietnych itp. Organizacja oraz sposób przyjmowania do grup przedszkolnych leży w gestii założyciela, czyli samorządów. W przypadku prywatnych przedszkoli o przyjęciu decyduje właściciel. Między rodzicami i/lub opiekunami a placówką przedszkolną podpisywana jest umowa, w której opisany jest program nauczania, czas edukacji, inne sugestie, ważne dla rodziny i placówki. Kształcenie w grupach przedszkolnych odbywa się zgodnie z opracowanym przez pedagogów danej placówki programem edukacyjnym, który z kolei opracowuje się, biorąc za podstawę kryteria zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Litwy. Przed ułożeniem programu edukacyjnego pedagodzy danej placówki powinni zbadać potrzeby każdej rodziny i opracowując program uwzględniać uzyskaną informację. Grupy/oddziały przedszkolne mogą być zakładane i prowadzone w szkołach ogólnokształcących, żłobkach-przedszkolach, przedszkolach-szkołach, centrach wielofunkcyjnych, „długich gimnazjach” oraz innych placówkach, w których pomieszczenia spełniają warunki do edukacji dzieci w

wieku przedszkolnym, zgodnie z aktami prawnymi w zakresie higieny. Grupy mogą być formowane dla dzieci w jednym wieku (dla 3-latków, 4-latków, 5-latków), jak również dla dzieci w różnym wieku (3-5 lat)

Edukacja dzieci w wieku od 5 pełnych lat stała się obowiązkiem od 1 września 2016 roku. Tu wchodzi *nauczanie przygotowawcze* do szkoły, tzw. zerówki. Celem edukacji przygotowawczej jest optymalne zapewnienie rozwoju dziecka, uwzględniające jego indywidualność i potrzeby edukacyjne, przygotowanie do pomyślnej edukacji szkolnej. Edukacja przygotowawcza wdrażana jest na podstawie programu zatwierdzonego przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Litwy. Przyjmując dziecko do grupy przygotowawczej rodzice/opiekunowie i placówka zawierają umowę, w której jest odnotowane, zgodnie z jakim programem będzie przebiegała edukacja dziecka, czas trwania programu oraz inne informacje ważne dla obu stron – terminy wakacji, zasady wyżywienia dziecka itp. Program edukacyjny grupy przygotowawczej wdraża pedagog nauczania przygotowawczego. Dla dzieci specjalnej troski tworzony jest program dostosowany do potrzeb dziecka. Taki program układają pedagog nauczania przygotowawczego, pedagog edukacji specjalnej, rodzice/opiekunowie. Wówczas w grupie przygotowawczej pracują dwie osoby – pedagog nauczania przygotowawczego i pomocnik pedagoga. Minimalna ilość godzin w „zerówkach” to 640 godzin w ciągu roku szkolnego, czyli 4 godziny edukacyjne dziennie. Założyciel grupy przygotowawczej, uwzględniając potrzeby edukacyjne dzieci i rodziców/opiekunów, może organizować działalność „zerówek” o dłuższym czasie działalności - 6 godzin edukacyjnych dziennie, 8 lub 10 godzin dziennie. Grupy/oddziały edukacji przygotowawczej mogą być zakładane i prowadzone w szkołach ogólnokształcących, żłobkach-przedszkolach, przedszkolach-szkołach, centrach wielofunkcyjnych, „długich gimnazjach” oraz innych placówkach, w których pomieszczenia spełniają warunki do edukacji dzieci w wieku przygotowawczym, zgodnie z aktami prawnymi w zakresie higieny. Dotacja państwa zgodnie z systemem „koszyk ucznia” obejmuje 4-godzinny dzień edukacyjny, czyli 20 godzin edukacyjnych w tygodniu. Jeśli program edukacyjny przewidziany jest na większą ilość godzin edukacyjnych w ciągu dnia, koszty pokrywa założyciel – samorząd (czy też prywatny właściciel) zapewnia finansowanie kolejnych godzin. Wysokość finansowania edukacji dzieci specjalnej troski zwiększa się o 35 proc. Placówki samorządowe (państwowe) od rodziców/opiekunów pobierają opłatę za wyżywienie i za wydatki na potrzeby edukacyjne. W grupach przygotowawczych zapewnione są bezpłatne zajęcia w ramach programów nauczania, natomiast za dodatkowe zajęcia, w większości jest to

edukacja nieformalna, rodzice muszą płacić dodatkowo. Wysokość takich opłat ustala rada placówki.

Program *nauczania początkowego* (klasy 1-4) jest pierwszym etapem edukacji formalnej, inaczej ogólnokształcącej. Po ukończeniu owego programu uzyskuje się wykształcenie początkowe. Celem jest zaszczepienie podstawowych kompetencji społecznych i wartości moralnych, kształcenie podstawowych umiejętności czytania, pisania, rozumienia itp., przygotowanie do edukacji według programu nauczania podstawowego.

Według programu nauczania początkowego dziecko rozpoczyna kształcenie, gdy w bieżącym roku kalendarzowym kończy siedem lat. Wyjątkowo do pierwszej klasy można dziecko oddać wcześniej, jeżeli ono jest dojrzałe i w wieku 5 lat uczęszczało do grupy nauczania przedszkolnego. Dziecko w wieku 7 lat, jeśli specjaliści ustalili, że jest mu potrzebna stała pomoc wykwalifikowanych specjalistów lub tryb dnia chroniący zdrowie, na prośbę rodziców (opiekunów), może być kształcone w placówce nauczania przedszkolnego lub w domu według dostosowanego dla niego programu. Dziecko może być także przyjęte od razu do drugiej klasy, jeżeli szkoła ustali, że jego osiągnięcia odpowiadają wymaganym osiągnięciom ucznia pierwszej klasy.

Program nauczania początkowego realizują szkoły-przedszkola, szkoły początkowe, podstawowe, inne szkoły ogólnokształcące lub inni przedstawiciele edukacji.

Kryterium przyjęć do państwowej i samorządowej szkoły ogólnokształcącej ustala założyciel szkoły. Rodzice (opiekunowie) zawierają ze szkołą umowę, w której są omówione warunki nauczania początkowego. Program nauczania początkowego może być realizowany wspólnie z kształceniem plastycznym, muzycznym, artystycznym, sportowym i innym.

Umowa edukacyjna legalizuje także zobowiązania szkoły i rodziców w zapewnieniu kształcenia/nauczania uczniów i świadczenia im pomocy edukacyjnej, uwzględniając ich potrzebę kształcenia specjalnego. Program nauczania początkowego może być realizowany także w systemie szkół pedagogiki swoistej m.in. takich, jak:

- Koncepcja edukacji nietradycyjnej.
- Koncepcja pedagogiki Marii Montessori na Litwie.
- Koncepcja pedagogiki waldorfskiej na Litwie.
- Koncepcja edukacji talentów Suzuki na Litwie.
- Koncepcja edukacji opartej na pedagogice Jezuitów.
- Koncepcja systemu edukacji katolickiej.

- Koncepcja edukacji kultury humanistycznej w oparciu o działalność w różnych dziedzinach sztuki.
- Koncepcja edukacji ekologii i technologii środowiska.
- Koncepcja edukacji sportu i zdrowia.

Tabela 10. Uczniowie w klasach pierwszych szkół z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011.

Lata	Liczba uczniów w klasach pierwszych	% ogólnokrajowej liczby uczniów w klasach pierwszych
1991	2050	3,72
1992	2256	3,78
1993	2412	4,23
1994	2331	4,06
1995	2158	3,94
1996	2213	4,07
1997	2077	3,72
1998	1867	3,45
1999	1721	3,21
2000	1600	3,34
2001	1367	3,24
2002	1398	3,99
2003	1251	3,14
2004	1172	3,27
2005	1123	3,21
2006	1058	3,19
2007	1007	3,18
2008	1005	3,15
2009	985	3,17
2010	1002	3,19
2011	1016	3,18

Źródło: J. Sienkiewicz (red), *Szkoły polskie w Republice Litewskiej*, Wilno 2009. s. 15.

Po zdobyciu wykształcenia początkowego, uczniowie rozpoczynają naukę według programu nauczania podstawowego, która trwa 6 lat. Program nauczania podstawowego realizują szkoły podstawowe, młodzieży, zawodowe, progimnazja, gimnazja. Kształcenie może odbywać się i poza szkołą: w muzeach, parkach i in., dostosowując do tego proces nauczania. W ogólnych planach nauczania, na podstawie których szkoły opracowują swoje plany, ustalono, że środowisko nauczania szkoły powinno stworzyć możliwości do aktywnego kształcenia uczniów, uczenia się indywidualnego i w grupach o różnych wielkościach, do działalności praktycznej, eksperymentalnej, teoretycznej i innej. A nauczycielom są stworzone możliwości pracy innowacyjnej, wykorzystując



współczesne technologie nauczania: intranet, tablice interaktywne, komputery, nowoczesne gabinety i wyposażenie klasy, bibliotekę i in.

Program nauczania podstawowego stanowią dwie części: I część – cztery lata, realizowana w klasach 5-8 i II część – dwa lata, realizowana w klasach 9-10 (w I-II klasach gimnazjum) Nauczanie języka obcego można rozpocząć w 5 klasie, a w klasie 6 drugi język obcy jest obowiązkowy.

Od 9 klasy (1 klasy gimnazjum) uczniom są stworzone warunki wyboru modułu przedmiotów, według zainteresowań i umiejętności.

Jeżeli szkoła chce, dla uczniów, mających trudności w nauce lub odwrotnie – uczących się szczególnie pomyślnie, może stworzyć indywidualne plany nauczania na pewien okres. Kształcenie jest obowiązkowe dla uczniów do 16 lat. Nauczanie obowiązkowe zazwyczaj trwa do 10 klasy.

Po zakończeniu programu nauczania podstawowego, chcący uzyskać wykształcenie podstawowe, uczniowie zdają sprawdzian osiągnięć z nauczania podstawowego. Przystąpienie do sprawdzianu z nauczania podstawowego z języka litewskiego (ojczystego i państwowego), matematyki i języka ojczystego do wyboru (białoruskiego, polskiego, rosyjskiego, niemieckiego) jest obowiązkowe. Po zdobyciu wykształcenia podstawowego, nastolatki mogą uczyć się dalej według programu kształcenia średniego albo kształcenia zawodowego. *Progimnazjum* obejmuje program przygotowawczy do szkoły (zerówki), nauczania początkowego na poziomie klas 1-4, nauczania podstawowego na poziomie klas 5-8. *Szkoła średnia* (od 1 września 2017 roku na Litwie ma nie być *szkół średnich*) realizuje programy: nauczanie przygotowawcze do szkoły (zerówki), nauczanie początkowe na poziomie klas 1-4, nauczanie podstawowe na poziomie klas 5-10, nauczanie średnie na poziomie klas 11-12. *Gimnazjum* – organizuje nauczanie podstawowe na poziomie klas 9-10, nauczanie średnie na poziomie klas 11-12. „Długie gimnazjum” realizuje następujące programy – nauczania przygotowawczego do szkoły (zerówki), nauczania początkowego na poziomie klas 1-4, nauczania podstawowego na poziomie klas 5-10, nauczania średniego na poziomie klas 11-12. W ustawie o oświacie takiego typu placówki edukacyjnej nie ma, określenie „długie gimnazjum” używa się w dokumentach prawnych Ministerstwa Oświaty, jak również Rządu. Najczęściej są to placówki wiejskie, gminne bądź terytorialne, w których realizuje się program specjalistyczny. Natomiast od roku 2010 w miastach takich jak Wilno, Kowno, Szawle zakładane są placówki, wdrażające ukierunkowany program na poziomie klas 1-12, a nawet od klas przygotowawczych, „zerowych”. Placówka o wybranym kierunku

(np.: inżynierskim, ekologicznym, językowym lub in.) pracuje zgodnie z akredytowanym przez ministerstwo edukacji programem.

Kształcenie średnie nie jest obowiązkowe, trwa dwa lata (klasy 11 i 12 szkoły średniej lub klasy 3-4 gimnazjów) Uczniowie uczą się według indywidualnych planów nauczania. Do programu mogą być włączone moduły programu kształcenia zawodowego. Według programu kształcenia średniego można uczyć się w szkołach średnich, gimnazjach, szkołach zawodowych.

Dynamikę ogólnej liczby uczniów w klasach I-XII z polskim językiem nauczania można prześledzić w poniższej tabeli. Od roku 1993 nie była ona niższa niż 3,2 procent w skali ogólnokrajowej.

Tabela 11. Liczba uczniów klas I-XII w szkołach z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011.

Lata	Liczba uczniów w klasach I-XII	% ogólnokrajowej liczby uczniów w klasach I-XII
1991	12611	2,5
1992	13881	2,8
1993	15312	3,08
1994	16613	3,26
1995	17898	3,44
1996	19212	3,61
1997	20263	3,72
1998	21038	3,77
1999	21913	3,83
2000	22303	3,83
2001	21710	3,74
2002	21232	4,12
2003	20549	3,69
2004	19507	3,64
2005	18203	3,44
2006	17390	3,39
2007	16110	3,32
2008	15618	3,24
2009	14945	3,22
2010	13385	3,23
2011	12647	3,21

Źródło: J. Sienkiewicz (red), *Szkoły polskie w Republice Litewskiej*, Wilno 2009. s. 19.

Uczniowie mogą wybierać kształcenie, które bardziej odpowiada ich światopoglądowi, poglądom religijnym, filozoficznym itp. Takie nauczanie pobiera się w szkołach z kształceniem nietradycyjnym. Szkoły nauczania nietradycyjnego mogą pracować według programów przez siebie ułożonych, jednak ogólna ilość nauczanych przedmiotów i

ilość godzin przeznaczonych na każdy przedmiot w klasach 1-12 może różnić się od zaplanowanych w państwowych ogólnych planach nauczania nie więcej niż o 25 procent.

*Kształcenie specjalne.* Trudności w nauczaniu u ucznia mogą powstać z różnych przyczyn. Pomocy uczniowi przede wszystkim udziela nauczyciel, opierając się na regulach ustalonych w szkole. Jeżeli pomoc nauczyciela nie wystarcza (osiągnięcia w nauczaniu u ucznia są niższe niż u rówieśników), nauczyciel zwraca się do Szkolnej Komisji Dobrobytu Dziecka z wnioskiem o ustalenie przyczyn trudności w nauczaniu. Szkolna Komisja Dobrobytu Dziecka, dążąc do głębszej oceny potrzeb edukacyjnych ucznia, może poprosić rodziców (opiekunów) o dostarczenie dodatkowych dokumentów i wyrażenie zgody na udzielanie pomocy. Pomoc w nauczaniu uczniów jest przyznawana w oparciu o opis procedury Oceny potrzeb kształcenia specjalnego ucznia (z wyjątkiem powstałych z powodu wyjątkowych zdolności) odbywa się w aspekcie pedagogicznym, psychologicznym, medycznym, społeczno-pedagogicznym i kształcenia specjalnego.

Urząd ustala przyczynę, z powodu której wobec ucznia konieczne jest zastosowanie kształcenia specjalnego, przydziela do grupy i ustala poziom kształcenia specjalnego kierując się opisem procedury. To daje szkole prawo zabiegać o dodatkowe fundusze (o 35% większy koszyczek ucznia) Jeżeli rodzice nie zgadzają się z oceną urzędu, ocena dziecka może przebiegać w Centrum pedagogiki specjalnej i psychologii. Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest organizowane według opisu procedury „Organizowanie edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Kształcenie specjalne może być stałe lub tymczasowe. Po osiągnięciu postępu przez ucznia, Szkolna Komisja Dobrobytu Ucznia może zwrócić się o odwołanie kształcenia specjalnego lub powtórnie ocenić potrzeby nauczania. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nie jest przeszkodą w dążeniu do pożądanego wykształcenia.

Zgodnie z przepisami dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, musi być kształcone tam, gdzie najlepiej będą zaspakajane potrzeby kształcenia i świadczona odpowiednia pomoc edukacyjna. Większość takich dzieci uczy się razem ze wszystkimi, jednak w niektórych przypadkach potrzebę kształcenia specjalnego i odpowiednią pomoc lepiej może realizować szkoła lub klasy o przeznaczeniu specjalnym. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych program edukacji formalnej mogą ukończyć w czasie krótszym lub dłuższym niż ustalono, mogą uczyć się z przerwami, realizując

programy osobnych modułów. Uczniowie o dużych lub bardzo dużych specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach (klasach) ogólnokształcących, przeznaczonych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mogą uczyć się do 21 roku życia<sup>143</sup>.

*Kształcenie zawodowe* jest podstawowe i ciągłe. Podstawowe kształcenie zawodowe może być tylko formalne, a ciągłe – formalne i nieformalne. Program formalnego kształcenia zawodowego realizują 74 państwowe i 3 niepaństwowe placówki kształcenia zawodowego. Formalne podstawowe kształcenie zawodowe mogą pobierać osoby, posiadające podstawowe, średnie wykształcenie, osoby ze specjalnymi potrzebami a także, osoby, niemające wykształcenia średniego lub podstawowego. W podstawowych placówkach kształcenia zawodowego razem z kwalifikacjami można nabyć wykształcenie podstawowe lub średnie. Do placówek kształcenia zawodowego jest przyjmowana młodzież od 14 lat. Programy ciągłego kształcenia zawodowego realizuje 5 ośrodków szkoleniowych rynku pracy, oddziały placówek szkoleniowych dla dorosłych realizujące podstawowe programy nauczania zawodowego, uczelnie szkolnictwa wyższego, przedsiębiorstwa i inne organizacje. Formalne ciągłe kształcenie zawodowe mogą pobierać osoby już posiadające kwalifikacje, jednak chcące je doskonalić lub nabyć inną kwalifikację. Nieformalne kształcenie zawodowe jest udzielane według potrzeb (zamówienia) osoby lub pracodawcy. Zasady kształcenia zawodowego na Litwie ustalone są w USTAWIE O KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM REPUBLIKI LITEWSKIEJ.

Tabela 12. Wskaźniki wykształcenia (w %) mieszkańców Litwy w wieku od 10 lat w latach 1991–2011 według spisów państwowych.

	Rok		
	1991	2001	2011
	na 1000 mieszkańców Litwy		
Wykształcenie początkowe	236	208	149
Wykształcenie podstawowe	169	150	147
Wykształcenie średnie	231	272	306
Wykształcenie zawodowe	195	193	169
Wykształcenie wyższe	97	126	212

Źródło: *Departament statystyki Litwy*, Vilnius 2013, s. 177.

Tabela o wykształceniu mieszkańców Litwy w wieku od 10 lat w latach 1991–2011 według spisów państwowych wskazuje, że w roku 2011 na 1000 mieszkańców

<sup>143</sup> D. Narbut, *Žingsnis po žingsnio: vaikas autistas – vaikas su autizmo požymiais*, [w:] *Konferencja międzynarodowa „Lygių šansų mokykla. Škola rovných szans”*, Wilno 2002.

w wieku od 10 lat przypadało 212 mieszkańców z wyższym wykształceniem. W porównaniu do roku 2001 ten wskaźnik zwiększył się o prawie 70%. Wykształcenie zawodowe miało 169 mieszkańców na 1000 w wieku od 10 lat (o 12,4% mniej niż w roku 2001) Wzrosła natomiast ilość mieszkańców Litwy ze średnim wykształceniem. Jeśli w roku 2001 takich osób było 272 na 1000 w wieku od 10 lat i więcej, to w roku 2011 liczba ta wynosiła 306 na 1000 w wieku od 10 lat i więcej. Liczba mieszkańców Litwy z podstawowym wykształceniem nie uległa większym zmianom, natomiast zmalał wskaźnik liczby mieszkańców Litwy w wieku od 10 lat i więcej z wykształceniem początkowym.

Kształcenie uczniów w państwowych i samorządowych szkołach ogólnokształcących jest bezpłatne. Stosuje się zasadę przyznawania funduszy na jednego ucznia lub tzw. koszyczek ucznia: są to fundusze edukacji, przeznaczone na jednego umownego ucznia. To celowa dotacja państwowa, którą otrzymują i rozdzielają szkołom samorządy. Fundusze przeznaczone na koszyczek ucznia nie mogą być przeznaczone na inne potrzeby niż kształcenie. Wielkość koszyczka ustala rząd.

Edukacja w szkołach wyższych odbywa się według programu studiów przyznających stopień i według programu studiów nieprzyznających stopnia. Programy studiów są dwu rodzajów: studia w kolegiach i studia uniwersyteckie. Programy studiów przyznających stopień mają trzy poziomy: pierwszy stopień – bakałarz zawodowy i bakałarz, drugi stopień – magisterski, trzeci stopień – doktorski.

*Programy studiów w kolegiach pierwszego stopnia* są bardziej zorientowane na przygotowanie do działalności zawodowej. Po ukończeniu tych studiów uzyskuje się stopień zawodowy bakałarza odpowiedniego kierunku studiów lub stopień bakałarza zawodowego i kwalifikację, potwierdza to dyplom bakałarza zawodowego.

*Programy studiów uniwersyteckich pierwszego stopnia* zapewniają możliwość uzyskania wszechstronnego wykształcenia ogólnego, są bardziej zorientowane na teoretyczne przygotowanie i umiejętności zawodowe o najwyższym poziomie. Po ukończeniu tych studiów uzyskuje się stopień bakałarza odpowiedniego kierunku studiów lub stopień bakałarza i kwalifikację, potwierdza to dyplom bakałarza.

*Programy studiów drugiego stopnia (magisterski)* są przeznaczone do przygotowania do samodzielnej pracy naukowej lub do innej pracy, której wykonanie wymaga zasobu wiedzy naukowej i zdolności analitycznych. Po ukończeniu programu studiów magisterskich uzyskuje się stopień magistra odpowiedniego kierunku studiów lub stopień magistra i kwalifikację, co potwierdza dyplom magistra. *Studia ustawiczne* – to studia,

kiedy są powiązane studia uniwersyteckie pierwszego i drugiego stopnia. Po ukończeniu tych studiów uzyskuje się stopień magistra, potwierdza to dyplom magistra.

*Studia trzeciego stopnia* obejmują doktoranturę naukową. Po ukończeniu studiów doktoranckich i po obronie rozprawy doktorskiej uzyskuje się stopień doktora, potwierdza to dyplom doktora. Szkoły wyższe mogą prowadzić *programy studiów jednolitych*, po ukończeniu których uzyskuje się jednolity stopień kwalifikacyjny, także programy, po których ukończeniu uzyskuje się podwójny stopień kwalifikacyjny (np.: nauczyciel geografii i historii)

*Studia uzupełniające* dają możliwość uzyskania kompetencji, która potrzebna osobom chcącym uzyskać tytuł magistra i które nie uzyskały go na studiach pierwszego stopnia. *Nieprzyznające stopnia* programy studiów prowadzone są dla uzyskania kwalifikacji lub przygotowania do samodzielnej działalności praktycznej. Po ukończeniu tych studiów wydaje się odpowiednie świadectwo.

*Rezydentura* - to studia programów studiów nieprzyznających stopnia, podejmują je osoby po uzyskaniu wyższego wykształcenia uniwersyteckiego w celu samodzielnego przygotowania do praktycznej działalności w oparciu o akty prawne. Po ukończeniu rezydentury wydaje się świadectwo rezydentury.

*Studia pedagogiczne* według programu studiów nieprzyznających stopnia – to studia przeznaczone do zdobycia kwalifikacji pedagogicznej. Są na nie przyjmowane osoby, posiadające kwalifikacje studiów wyższych, chcące uzyskać kwalifikację nauczyciela określonego przedmiotu (określonych przedmiotów) albo kwalifikacje uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela, potwierdzone świadectwem studiów. *Formy studiów są ciągle i o niepełnym wymiarze czasu*. Po ukończeniu studiów o różnych formach programów studiów wykształcenie jest równoważące.

*Koncepcja Szkół Młodzieży* – w latach 1990–1993 w świecie szybkich zmian społeczno-ekonomicznych, życia kulturalnego szkoła ogólnokształcąca nie potrafiła dostosować się do zmieniających się warunków, dlatego szkołę porzucała spora liczba uczniów. W latach 1990–1993 naukę przerwały nie tylko osoby, które ukończyły część podstawowego programu, lecz niemające 16 lat, które nie zdobyły podstawowego wykształcenia. Dążąc do zapewnienia obowiązkowej nauki dzieci rozpoczęto tworzyć Szkoły Młodzieży, przeznaczone dla dzieci i młodzieży, która czuła się nieswojo w szkołach podstawowych i średnich, była pozbawiona motywacji do nauki lub z powodu przyczyn społeczno-ekonomicznych nieuczęszczająca do szkół ogólnokształcących.

W Koncepcji Szkół Młodzieży ustalono, że w szkołach młodzieży mogą uczyć się uczniowie w wieku 12-16 lat, mający trudności w nauce, a także uczniowie w wieku 16-18 lat, z powodu przyczyn społeczno-ekonomicznych niemogący uczęszczać do szkół ogólnokształcących. Od 1992 roku w kraju założono i działa 25 szkół młodzieży. Uwzględniając specyfikę problemów dzieci i młodzieży są projektowane bardziej różnorodne modele szkół młodzieży, które mogłyby funkcjonować w sieci samorządowych szkół ogólnokształcących<sup>144</sup>. Szkół młodzieży z polskim językiem nauczania na Litwie w latach 1991–2011 nie założono.

### **2.3. Ustawodawstwo a oświata na Litwie**

KONCEPCJA EDUKACJI LITWY była pierwszym dokumentem strategicznym niezależnej polityki edukacyjnej państwa, który został przygotowany w tym samym czasie, co i Konstytucja Republiki Litewskiej (przyjęta podczas referendum jesienią 1992 roku) i przypominający konstytucję edukacji. W KONCEPCJI została opisana wizja konsekwentnego i ciągłego systemu litewskiej edukacji i podane szczegóły pięcioletniego lub sześcioletniego programu reformy edukacyjnej. Chociaż tekst KONCEPCJI jest bardzo lakoniczny, został potwierdzony przez ministra kultury i edukacji, a nie przez znowu działający Sejm (jak to właściwie powinno być) przez niemal dekadę posługiwano się nim do przyjęcia przepisów edukacji. Najstarszą i najbardziej wpływową częścią KONCEPCJI są rozdziały wstępne, opisujące podstawy reformy edukacyjnej – ocena sytuacji, cele i zasady edukacji. Społeczeństwo litewskie, wraz z innymi państwami postkomunistycznymi przeżywało zasadniczy historyczny punkt zwrotny, który dawał Litwie możliwość przyłączenia do demokratycznych standardów europejskich, a także maksymalnie uwolnienia się od hamulców spowalniających twórcze myślenie ludzi, mające na celu stworzenie nowoczesnego, otwartego, harmonijnego społeczeństwa wolnych obywateli. Historyczny rozwój narodu wymaga zmiany mentalności społeczeństwa: świadomości podstawowych wartości demokracji, nowego piśmiennictwa politycznego, gospodarczego, dojrzałej kultury moralnej. Te zmiany w życiu społecznym możliwe są jedynie podczas radykalnego reformowania edukacji litewskiej, podczas przyznawania jej fundamentalnie nowych zadań, jako że edukacja jest podstawowym elementem rozwoju społeczeństwa w ramach reform społecznych. Z drugiej strony, edukacja jest

---

<sup>144</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 07.12.2016].

w stanie odgrywać właściwą rolę tylko wtedy, gdy jej rozwój będzie intensywniejszy od ogólnego rozwoju społeczeństwa. Zatem jest istotne, że edukacja musi stać się priorytetową sferą życia Państwa Litewskiego, wzmaganą przez aktywność społeczno-kulturalną<sup>145</sup>.

W KONCEPCJI znajduje się sformułowane, że edukacja jest podstawą transformacji publicznej i państwowej, opartej na późniejszych pracach, zwłaszcza – naukowców, nauczycieli, artystów i innych intelektualistów, pracujących w komisjach eksperckich i radach, nauczając nauczycieli, których działania doprowadzą na rozwoju nowego programu kształcenia ogólnego i innych dokumentów koncepcyjnych. Ponadto, ustawa o priorytetach edukacji została przeniesiona z KONCEPCJI do USTAWY O OŚWIACIE oraz do późniejszych strategii edukacyjnych. Drugim ważnym aspektem KONCEPCJI była orientacja wartościowa edukacji litewskiej, określająca prywatny i publiczny kierunek edukacji. We wszystkich kolejnych dokumentach strategicznych – w nowej wersji ustawy o edukacji, programach edukacyjnych, strategiach – postępowano zgodnie z tym kierunkiem, te idee są rozpoznawalne do tej pory. Główny cel zreformowanej edukacji to samodzielna i twórcza osobowość, odkrywająca maksymalnie swoje umiejętności już w szkole. Niezbędnym warunkiem do samodzielnego i zdrowego życia narodu jest człowiek wykształcony w zreformowanej szkole – dojrzały do nowego okresu historycznego kraju oraz zaangażowany, świadomy, samodzielnie podejmujący decyzje, aktywny społecznie, swój światopogląd opierający na wspólnych wartościach narodowych, kompetentny i odpowiedzialnie uczestniczący w budowaniu i rozwoju demokratycznego społeczeństwa i państwa. Trzecim aspektem KONCEPCJI, który wywarł ogromny wpływ na edukację na Litwie, jest formułowanie zasad (i haseł) organizacji, zarządzania, obsługi oraz rozwoju edukacji, a w tym m.in. humanizm, dążenie do wartości, wolności wyboru i odpowiedzialności, demokracja, zdolność uczenia się i życia na podstawie uznanych wartości demokratycznych, przestrzegania demokracji edukacyjnej, powszechny dostęp do edukacji; narodowość, przywiązanie do kultury litewskiej, zachowanie jej tożsamości i ciągłości historycznej, odnawianie się, otwartość na zmiany i krytyczne przyjmowanie nowego. Na tych zasadach i hasłach została oparta edukacja zorientowana na dzieci, indywidualizację kształcenia. Niemalą rolę odgrywają samorządy szkół i uczestniczenie uczniów w tej działalności, konsultacje publiczne

---

<sup>145</sup> <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija1.html>, [dostęp: 17.09.2013].



w sprawie strategicznego podejmowania decyzji i wiele innych innowacji edukacyjnych. **Natomiast ani w priorytetach, ani w zadaniach nie znalazła się kwestia edukacji mniejszości narodowych<sup>146</sup>.**

Pierwszy model systemu edukacji został przedstawiony i opisany w KONCEPCJI EDUKACJI LITWY, do której wpisano, że do 1998 roku należy utworzyć jednolity ciągły (trwały) litewski system edukacyjny, obejmujący edukację formalną i nieformalną, rozwiniętą sieć publicznych i prywatnych instytucji edukacyjnych. Ponadto system formalnej ciągłej edukacji, obejmujący edukację przedszkolną, szkoły ogólnokształcące dla dzieci i młodzieży, szkoły zawodowe i wyższe, jest tworzony zgodnie z zasadą ustawiczności kształcenia, jest zapewniana elastyczność i zmienność systemu. **W tym fragmencie KONCEPCJI też nie zanotowano potrzeb, możliwości oraz aktualności dotyczących szkolnictwa mniejszości narodowych.**

Pierwszy rok niepodległości był trudnym rokiem dla edukacji: zmienił się ustrój, narodził się wolny rynek, część obywateli straciła pracę lub ciągle zmieniała miejsca pracy i zawodów. U młodzieży nagle pojawiły się w nowe obszary samorealizacji, zmieniły się wartości, orientacja życiowa i sposób życia. Niektórzy uczniowie szkół wyższych porzucili studia i zaczęli zarabiać na życie lub budować własny biznes, co poprzedziło obserwowany nagły spadek liczby absolwentów szkół, zwłaszcza zawodowych, w latach 1993–1994. Jednak z tego spadku prestiżu nauki szkolnej udało się szybko wy dostać: już w 1995 roku liczba osób z wykształceniem średnim zaczęła rosnać i rosła do 2004 roku. Obecnie 100% 18-latków uczy się. Innym niezbitym efektem niepodległości, zmian ustrojowych było przesunięcie w strukturze kształcenia ogólnego i zawodowego. W 1992 roku liczba absolwentów różnych szkół była niemal jednakowa. Bez wymuszonego posyłania do szkół zawodowych i zmian w podejściu państwa do znaczenia kształcenia ogólnego, od 1993 roku wielkość względna absolwentów ogólnego wykształcenia średniego, a od 1995 roku – w licznych bezwzględnych zaczęły konsekwentnie rosnać, a w niektórych latach nawet trzykrotnie przekraczając liczbę osób nabywających kwalifikacje zawodowe.

Przeznaczeniem następnego, ważnego dokumentu – Regulaminu państwowej strategii oświaty na 2003–2012 lata<sup>147</sup> było utworzenie podstaw do realizacji wizji oświaty Litwy i stworzenie możliwości obywatelom Litwy, ich grupom interesów oraz

---

<sup>146</sup> D. Narbut, *Obowiązujące akty prawne w edukacji mniejszości narodowych na Litwie.*, [w:] *I Forum Przedszkoli Polskich miasta Wilna*, Wilno 2013.

<sup>147</sup> Państwowe wiadomości, Nr.71-3216. <https://www.e-tar.lt/portal/index.html>, [dostęp: 17.09.2013].

urzędem państwowym – kontynuowania dyskusji publicznej i ustalenia, co do dróg realizacji tej wizji. Regulamin strategii uzupełnia długoterminową strategię rozwoju państwa i określa cele rozwoju oświaty Litwy oraz środki do ich realizacji, także określał podstawowe cele ilościowe i jakościowe na których opierał się i był oceniany rozwój oświaty w latach 2003–2012. Oświata musi rozwijać się, licząc się z nowymi i nagłymi wyzwaniami, przed jakimi staje społeczeństwo Litwy i otwierającymi się nowymi możliwościami: rozwojem demokracji i rynków rolnych, globalizacją, ogromem informacji, szybkimi zmianami, rozproszeniem społeczeństwa. Oświata musi pomóc jednostce i społeczeństwu odpowiedzieć na te wyzwania i wykorzystać nowe możliwości. Do tego są potrzebne istotne zmiany w systemie edukacyjnym Litwy, które pomogłyby zwiększać efektywność systemu edukacyjnego, poszerzyć dostępność oświaty, stworzyć warunki do ciągłego, trwającego całe życie uczenia się, zapewnić standardy europejskie i jakość edukacji, odpowiadającej wymogom współczesnego społeczeństwa Litwy. Program realizacji regulaminu strategii oświaty państwowej w latach 2003–2012 został stworzony w trakcie realizacji uchwały nr IX-1700 Sejmu Republiki Litewskiej z dn. 4 lipca 2003 roku „O regulaminie strategii oświaty państwa w latach 2003–2012”. Przeznaczeniem tego PROGRAMU było określenie dalszych strategicznych kierunków reformy oświaty w Litwie, instrumentów ich realizacji i środków do 2008 roku, przewidzianego uszczegółowienia regulaminu państwowej strategii oświaty w latach 2003–2012, określenie oczekiwanych rezultatów reformy za pomocą konkretnych wskaźników.

USTAWA O OŚWIACIE – podstawowy dokument państwa litewskiego dotyczący oświaty, jak również jest nastawiony na wdrożenie kanonów politycznych w dziedzinie edukacji. Po odzyskaniu niepodległości przyjęto ją 30 lipca 1991 roku, następnie 28 czerwca 2003 roku odnowiono, zaś ostateczna redakcja USTAWY O OŚWIACIE obowiązuje od 17 marca 2011 roku. W USTAWIE O OŚWIACIE m.in. ustalono tryb finansowania placówek, wynagrodzenia dyrektorów, nauczycieli oraz innych specjalistów, procedurę wsparcia finansowego. Natomiast bardziej konkretne regulacje są odnotowane w rozporządzeniach rządu (na przykład orzeczenie dotyczące „Metodyka koszyczka ucznia”) oraz rozporządzeniach ministra edukacji (na przykład dot. trybu wynagrodzeń dla kadry pedagogicznej)

Ważnym jest fakt, iż oświata w aktach prawnych Litwy jest wpisana jako priorytet państwa, również podobny wpis czytamy we wszystkich redakcjach USTAWY O OŚWIACIE: „Oświata jest priorytetową, wspieraną przez państwo dziedziną rozwoju

społeczeństwa”<sup>148</sup>. W USTAWIE stwierdza się, iż oświata zachowuje oraz tworzy tożsamość narodu, przekazuje wartości, które nadają sens życiu człowieka, życiu społeczeństwa – harmonię i jedność państwa – rozwój i bezpieczeństwo<sup>149</sup>. Ustawa o oświacie określa cele, zadania, treści oraz zasady edukacji na Litwie, obejmuje strukturę, dostępność i jakość, reguluje między innymi zakładanie, reorganizację oraz likwidację placówek edukacji ogólnej oraz edukacji nieformalnej i specjalnej. W USTAWIE O OŚWIACIE również są wyznaczone prawa i obowiązki rodziców (opiekunów), nauczycieli oraz jednostek organizujących kształcenie, jak też zarejestrowano zasady zarządzania i samorządności w oświacie. Za pomocą USTAWY O OŚWIACIE uregulowano kwestie finansowania oświaty, do których należą źródła finansowania, zasady finansowania programów, wsparcie materialne w placówkach, jak też standardowe kwestie wynagrodzenia pedagogów. Kolejnym segmentem Ustawy o oświacie jest współpraca międzynarodowa w oświacie. Dla osób powiązanych z oświatą dokument ten jest kanonem, a nawet źródłem. USTAWĄ O OŚWIACIE w mniejszym lub większym stopniu kierują się dyrektorzy, nauczyciele, rodzice, politycy, opiekunowie i wychowawcy. Jest jednak oczywiste, że w oparciu o podstawowy dokument w edukacji jakim jest USTAWA O OŚWIACIE powstają akty prawne uzupełniające oraz konkretyzujące proces edukacji na poziomie Rządu, Ministerstw (nie tylko Ministerstwa Edukacji), Rad i Administracji Samorządów, Kuratoriów itp. Na przykład, każda placówka edukacyjna (z wyjątkiem wyższych uczelni) działa na podstawie Statutu (norma ta jest zapisana w art. 43 cz. 3 USTAWY O OŚWIACIE z dn. 17 marca 2011 roku) Natomiast wymagania do tworzenia i zatwierdzenia Statutu placówki edukacyjnej są określone w rozporządzeniu ministra edukacji. Następnym przykładem może być uregulowanie systemu finansowania edukacji Litwy. W artykułach USTAWY O OŚWIACIE jest ustalony tryb finansowania placówek, wynagrodzenia dyrektorów, nauczycieli oraz innych specjalistów, wsparcia finansowego.

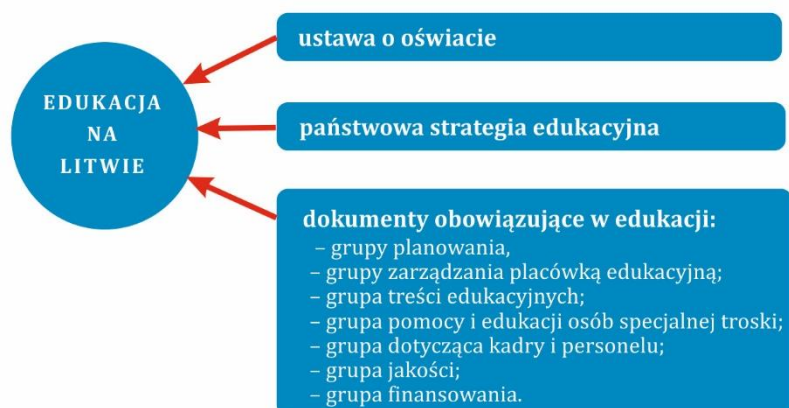
---

<sup>148</sup> Ustawa o Oświacie z 17.03.2011, s. 8, art. 1. <https://www.e-tar.lt/portal/index.html>, [dostęp: 17.09.2013].

<sup>149</sup> Tamże.

Wykres 3. Obowiązujące akty prawne w edukacji na Litwie<sup>150</sup>.

Źródło: opracowanie własne.



Tak więc ustawodawstwo oświaty obejmuje akty prawne na wszystkich poziomach jednostek ustawodawczych oraz wykonawczych – Prezydent, Sejm, rząd, ministerstwa, jednostki podmiotów prawnych przy ministerstwach, samorządy, a nawet same placówki edukacyjne. Analizując akty prawne dotyczące oświaty w zasadzie nie da się logicznie je pogrupować, ponieważ ich ilość jest spora (do analizy wybrano 98 aktów prawnych) a i treści aktów prawnych można przydzielić kilku grup działalności placówki oświatowej.

W procesie przygotowania niniejszego podrozdziału przeanalizowano zbiór 98 aktów prawnych, które obowiązują w ramach systemu edukacji państwa litewskiego. W oparciu o rezultaty treści analizy aktów prawnych, należy zaznaczyć, że **tylko w dwóch aktach prawnych, a mianowicie w Ustawie o oświacie i w dokumentach dotyczących „koszyczka ucznia” jest mowa o placówkach edukacyjnych mniejszości narodowych. pozostałe akty prawne nie wyodrębniają zagadnienia edukacji mniejszości narodowych.**

<sup>150</sup> D. Narbut, *Obowiązujące akty prawne w edukacji mniejszości narodowych na Litwie*, [w:] *I Forum Przedszkoli Polskich miasta Wilna*, Wilno 2013.

## 2.4. Partnerzy placówek edukacyjnych: współpraca, współdziałanie, partnerstwo

Przedmowa USTAWY O OŚWIACIE LITWY głosi, iż edukacja jest działalnością, która ma na celu zapewnienie jednostce opanowanie podstaw samodzielnego życia i pomóc mu stale doskonalić swoje umiejętności, każdemu uczniowi stworzyć warunki konieczne do jego rozwoju, przygotować go do spełniania obowiązków obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Natomiast analizując treści programów możemy stwierdzić, że celem kształcenia (nauczania, wychowania) ogólnego jest nie tylko przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości i zdobycie umiejętności wykorzystania tych wiadomości, ale również kształtowanie umiejętności, dzięki którym jest możliwe sprawne, skuteczne, zręczne, odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Do najważniejszych umiejętności należy zaliczyć pisanie, czytanie, myślenie matematyczne, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym, w języku państwowym oraz w językach obcych, sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, umiejętność pracy oraz współpracy w zespole. Realizacja zaprezentowanych przez placówkę edukacyjną zadań jest możliwa wyłącznie w oparciu o współdziałanie oraz *współpracę* z podmiotami zewnętrznymi – placówka edukacyjna nie jest już jedynym (choć i podstawowym) źródłem otrzymywania wiedzy, lecz jest miejscem, gdzie człowiek uczy się uczyć, dzielić się wiedzą i umiejętnościami, współpracować, współdziałać i współtworzyć. A i uczącym się jest już nie tylko uczeń, uczącym się jest dyrektor, nauczyciel, rodzic i również partner społeczny. Natomiast jak w odbiciu lustrzanym – uczącym (dzielącym się wiedzą) może być tak nauczyciel, jak i uczeń, rodzic, dyrektor i bez wątpienia partner społeczny. W zespołowym uczeniu się powinni brać udział także rodzice, administracja, dyrekcja.

W USTAWIE O OŚWIACIE, termin „społeczność szkolna” jest zdefiniowany jako nauczyciele, uczniowie, ich rodzice – jednej szkoły, których łączą relacje szkolne i ogólne cele edukacyjne. Rodzice (opiekunowie) muszą współpracować z dyrektorem szkolnym, nauczycielami, pracownikami szkoły w celu zapewnienia pomocy specjalnej, psychologicznej, społecznej, edukacyjnej lub innej oraz opieki zdrowotnej. Nauczyciele muszą nie tylko zapewnić bezpieczeństwo, edukację dobrej jakości, rozwój cech moralnych, obywatelskich, narodowych i patriotycznych oraz zapewnić ich rozwój osobisty,

ale także ciągle informować rodziców (opiekunów) o potrzebach edukacyjnych i osiągnięciach ich dzieci. Tak więc, ustawa przewiduje, że rodzice i nauczyciele współpracują w celu dostarczania i odbierania informacji i są odpowiedzialni za jakość edukacji dziecka. W procesie socjalizacji dziecka kluczową rolę odgrywa rodzina i tylko potem szkoła. Umysły dzieci chłoną wszystko: co i jak rodzice robią, co i jak nienawidzą, kochają, co im się podoba i co ich smuci. Przybywające do szkoły dzieci przynoszą od rodziców szereg zachowań, działań, cech charakteru: godność i szlachetność, wyrafinowanie i izolację, szorstkość i braki w wychowaniu. Gdy dziecko zaczyna uczęszczać do szkoły, szkoła i dodatkowe instytucje pozalekcyjne stają się partnerami uczestniczącymi w procesie edukacji. Europa i Litwa przeprowadziła szereg badań<sup>151</sup>, z których wynika, że dzieci, których rodzice ściślej współpracują ze szkołą, uczą się i czują się lepiej w szkole. Znaczenie współpracy szkoły i rodziny jest akcentowane, przez wielu naukowców i znanych nauczycieli nie tylko na Litwie, ale także zagranicą<sup>152</sup>. Rośnie liczba nauczycieli, którzy w nauczaniu dziecka solidaryzują się z postawą traktującą rodziców jako równorzędnych partnerów. Na takie zmiany miały wpływ nie tylko uznanie prawa rodziców do uczestniczenia w procesie edukacyjnym, ale i potrzeba większego wsparcia rodzicielskiego w praktyce (materialnego itp.) Takie partnerstwo może mieć co najmniej dwie formy: rodzice – partnerzy w pomaganiu dzieciom w nauce i rodzice – partnerzy w podejmowaniu ważnych decyzji na rzecz działalności placówki edukacyjnej. Uogólniając, można stwierdzić, że placówka edukacyjna nie powinna być przedmiotem, który jest zarządzany przez kogoś z góry, lecz obiektem ze swoim obliczem i tradycjami. Współpraca musi opierać się nie na jednostronnej informacji, a na dzieleniu się doświadczeniem. Rodzice w placówce edukacyjnej nie powinni być gośćmi, lecz członkami społeczności szkolnej. Komunikować się z rodzicami trzeba tak, aby nie tylko czuli się włączonymi w instrukcje, lecz wykazywali inicjatywę oraz angażowali się w określoną aktywność. Placówka edukacyjna i jej społeczność jest to skomplikowany system, w którym dzieją się różne procesy wewnętrzne. Każdy członek przychodzący do placówki edukacyjnej (dziecko, pedagog, rodzic czy opiekun, partner społeczny) przynosi swą historię życia, dotychczasowe doświadczenia, i między innymi uczestniczy w interakcji z innymi. Społeczność placówki edukacyjnej współpracuje z innymi organizacjami i grupami ludzi.

---

<sup>151</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 11.04.2015].

<sup>152</sup> S. Šalkauskis, A. Maceina, B. Bitinas, Z. Bajoriūnas, V. Aramavičiūtė, K. Miskinis, J.V. Uzdila, S. Dapkienė, L. Rupšienė, P. Sammonds, C.H. Collins, O.C. Moles, M. Cross, J.P. Comer, N.M. Haynes, S.D. Lamborn, N.S. Mounts, L. Steinberg, S.M. Dornbusch.

Ostatnio nauczyciele mają do czynienia z większymi wyzwaniami, doświadczenie dzieci staje się coraz bardziej zróżnicowane, coraz częściej pracuje się z dziećmi problematycznymi, z rodzin kryzysowych, których rodzice na przykład wyjechali za granicę Litwy, opuszczając dzieci. Nauczyciele i inni pracownicy placówki edukacyjnej stają się bardziej odpowiedzialni nie tylko za edukację dziecka, ale także za samopoczucie psychiczne, mają szerszy zakres obowiązków.

Każdemu nauczycielowi, pracującemu samemu, jest bardzo trudno spełnić potrzeby wszystkich dzieci, zapewnić jakościową pomoc, brakuje czasu, wiedzy, ciąży bardzo duża odpowiedzialność. Dlatego jednym z kluczowych pojęć w zakresie nowoczesnej placówki edukacyjnej jest współpraca. We współpracy są podejmowane ważne wspólne decyzje, egzystuje wspólna odpowiedzialność, wymiana informacji, poszukiwanie nowych możliwości. Współpraca jest obserwowana przez społeczność placówki edukacyjnej, a także między innymi przez partnerów społecznych. Jeżeli personel placówki edukacyjnej ustanawia stosunki współpracy z dziećmi i społecznością rodziców oraz ze specjalistami z innych instytucji, łatwiej jest zrozumieć potrzeby dzieci, aby pomagać im przezwyciężać z powodzeniem różnego rodzaju trudności. Proces współpracy jest konieczny nie tylko dla dzieci, ale również dla specjalistów, ponieważ pomaga w zapobieganiu poczucia wykluczenia społecznego i zawodowego, zwiększa się uczucie bezpieczeństwa, rośnie poziom przekonania, że w obliczu ciężkich przypadków nadejdzie pomoc od innych, realizowany jest potencjał każdego z partnerów, wzrasta możliwość wymiany doświadczeń.

Aby wspólna praca była skuteczna, szczególnie ważne jest aby stworzyć odpowiednie środowisko. Jeśli partnerzy nie ufają sobie nawzajem co do profesjonalnej kompetencji, a druga strona jest widziana jako strona kompetentna, ich współpraca prawdopodobnie nie odniesie sukcesu. Jeśli jest ryzyko dewaluacji lub nieufności partnerów, trudno jest dzielić się dostępną informacją i prosić o pomoc. Wymaga to pozytywnego nastawienia wszystkich członków zespołu do siebie, dążenia do wspólnych wysiłków, aby pomóc dziecku. Ponadto pomoc nie jest jedyną korzyścią dla dziecka, która może być generowana przez współpracę. Dzięki współpracy specjaliści mogą się dzielić odpowiedzialnością, uzyskiwać pomoc, pomagać innym, poczuć znaczenie ich pracy, nie czuć się samotnie w życiu zawodowym. W stresujących okolicznościach specjaliści mogą nie tylko dostarczyć niezbędnej wiedzy dla siebie, ale także są zdolni do wsparcia emocjonalnego, mogą zwrócić na to należytą uwagę. Nie wszyscy mają zaufanie do pracy ze-

społowej. W takich przypadkach może być bardzo trudno ustalić relację w ramach współpracy, ale jest to możliwe. W takich przypadkach pomaga zdolność zwrócenia uwagi na mocne cechy drugiego człowieka (lub drugiej jednostki), w trudnych sprawach pomaga poszukiwanie nowych możliwości, tworzenie ciepłych i pomocniczych relacji z osobą, której trudniej się pracuje w kolektywie.

Współpraca w placówce edukacyjnej jest regulowana przez USTAWĘ REPUBLIKI LITEWSKIEJ O OŚWIACIE oraz innymi aktami prawnymi. Współpracy ze środowiskiem placówki edukacyjnej i innymi partnerami nadaje się duże znaczenie. USTAWA O OŚWIACIE REPUBLIKI LITEWSKIEJ określa, że szkoła, dająca uczniowi społeczne wsparcie edukacyjne, współpracuje ze służbami pomocy społecznej, opieki zdrowotnej i organami ochrony porządku publicznego oraz konsultuje się z rodzicami (opiekunami) ucznia i nauczycielami. Obecnie coraz więcej szkół łączy jeden wewnętrzny zespół albo komisja, które pomagają rozwiązać wiele problemów dzieci i coraz mniej szkół ma model kilku zespołów do rozwiązywania różnych problemów<sup>153</sup>. W tym akcie prawnym o stworzeniu komisji opiekuńczej dla dzieci w wieku szkolnym i jej procedur organizacji pracy wskazano, kto musi być członkiem takiej komisji, a mianowicie członkami komisji mogą być dyrektor szkoły, przedstawiciele organów kuratorskich, specjaliści wsparcia edukacji (pedagog społeczny, psycholog, logopeda), specjalista służby zdrowia, przewodniczący samorządu uczniowskiego, nauczyciele, wychowawcy. W skład komisji mogą wchodzić rodzice (opiekunowie), przedstawiciele społeczności lokalnych, przedstawiciele gmin i inne organizacje, zainteresowane dziedziną ochrony praw dziecka. Podane są także wskaźniki, jakie właściwości muszą mieć członkowie komisji. Otóż zaleca się, aby ludzie w komisji mieli nawyki komunikacji i współpracy, sprawność pracy w zespole, szybko rozwiązywali konflikty, we właściwym czasie podejmowali decyzje, posiadali umiejętność komunikacji z różnymi grupami wiekowymi dzieci, znali specyfikę prac prewencyjnych oraz byli odpowiedzialni i racjonalni. Jedną z głównych zasad pracy komisji to współpraca. Opieka nad dziećmi, społeczna integracja i socjalizacja jest podstawą dla wszystkich członków zaangażowanych w ten proces, społeczności lokalnych, organizacji pozarządowych, instytucji państwowych i samorządowych, firm, organizacji współpracy i pomocy wzajemnej. Współpraca w placówkach edukacyjnych jest więc wspierana i propagowana przez państwo, są proponowane istotne wskazówki, w jakim

---

<sup>153</sup> Ustawa o Oświacie z 2006, 2011 r. <https://www.e-tar.lt/portal/index.html>, [dostęp: 27.10.2013].



kierunku powinna postępować praca z dziećmi, w jaki sposób zorganizować pracę zespołową. Nauczyciele powinni być zapoznani z przepisami regulującymi działalność. W celu skutecznej realizacji wyżej wymienionych wymagań, nieodzowna jest inicjatywa osobista, chęć do wspólnego rozwiązywania problemów, specjalna wiedza o partnerach społecznych i o stanie postępu oraz możliwościach współpracy.

W jednej z belgijskich szkół wprowadzono coroczne debaty, gdzie przy wspólnym stole, jako partnerzy zasiadają rodzice, nauczyciele, pracownicy administracji, kadra kierownicza i dyskutują na temat różnych aspektów życia szkoły. Propozycji wspólnej nauki może być bardzo wiele, w zależności od typu placówki, jej specyfiki. Przytoczone przykłady wskazują, że są szkoły, które chcą się uczyć, są szkoły, które decydują się wprowadzić zmiany do skostniałej struktury i uzyskują pozytywne efekty w wymiarze jednostkowym oraz poprawę jakości funkcjonowania całej placówki<sup>154</sup>.

Edukacja jest w tym kontekście pojmowana szeroko zarówno jak formalne oraz nieformalne procesy uczenia się, realizowane w środowisku życia, na zasadzie współpracy różnych podmiotów publicznych i niepublicznych w środowisku lokalnym, terytorialnym. Placówki edukacyjne mają możliwość (względnie) rozwoju zgodnie ze standardami Państwa Litewskiego, do pewnego stopnia same mogą wybierać źródła i metody, określać potrzeby i wdrażać plan doskonalenia, same decydować o strukturze swojej organizacji i same dobierać swoich partnerów. Współpraca placówek edukacyjnych z podmiotami zewnętrznymi przyczynia się także do zwiększania kapitału edukacyjnego, wychowawczego, społecznego, merytorycznego itp., zaś aspiracja i otwartość placówki edukacyjnej na współpracę, na nawiązanie nowych i wzmocnienia zaistniałych kontaktów, otwartość placówek edukacyjnych na potrzeby lokalnych organizacji, jednostek rodzicielskich, organów sprawujących władzę itp., znacznie zwiększa zaufanie do działalności, egzystencji placówki edukacyjnej, jak też pozytywnie wpływa na wizerunek ostatniej. Umowy partnerskie, czy też wg samych placówek edukacyjnych porozumienia o współpracy nie są dla placówek edukacyjnych ani niczym nowym, ani nadzwyczajnym. Takimi porozumieniami może się pochwalić każda placówka edukacyjna z polskim językiem nauczania, a niektóre mają po kilka takich porozumień. Jednak w praktyce współpraca sprowadza się do wypełnienia dokumentów, ewentualnie niewiele jest wizyt i rewizyt u partnerów. Wówczas powstaje niezadowolenie, i nawet wśród samych partnerów pojawiają się czasami opinie, że to kosztowny luksus tak w planie finansowym, jak i w planie działań ludzkich, nieprzekładający się na praktyczne

---

<sup>154</sup> M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, s. 12.

korzyści stron partnerów. Tymczasem prawidłowo pojmowane i realizowane partnerstwo daje placówkom edukacyjnym szereg możliwości, i to na wszystkich płaszczyznach działalności – i tych trudnych do zmierzenia (wymiana doświadczeń, poznawanie dobrych praktyk, nabywanie nowych umiejętności) oraz konkretnych zysków (udział w projektach z bezpośrednim finansowaniem) Istotą porozumień o współpracy zawsze powinien być człowiek, bo właśnie wokół dziecka, rodzica, nauczyciela, partnera społecznego kształtują się wszelkie działania partnerskie, albowiem bez tego większość inicjatyw zaniknie, współpraca zostanie tylko na papierze. Dlatego właśnie w tej części pracy uargumentowane jest doniosłe znaczenie współpracy oraz uczestnictwo partnerów w życiu placówki edukacyjnej (w tym: placówki mniejszości narodowej) na rzecz jej osiągnięć.

Wskutek decentralizacji oświaty placówka edukacyjna stała się w większym stopniu jednostką korzystnie połączoną ze społecznością rodzicielską, lokalną, samorządową bądź gminną. Dlatego też wewnętrzna współpraca placówek edukacyjnych (np. rodzice i opiekunowie) i zewnętrzna (np. absolwenci) nabiera innych, głębszych treści i staje się bardziej ważnym, niż dotąd, składnikiem działań edukacyjnych<sup>155</sup>. Placówki edukacyjne mogą podejmować różne działania edukacyjne, kulturalne, społeczne, wychowawcze, oświatowe, socjalne, opiekuńcze na rzecz środowiska rodzicielskiego, jednostek terenowych czy lokalnych, skierowane na zaspokajanie podstawowych potrzeb (na przykład wolontariat), jak również pełnić istotną rolę w aktywizowaniu społeczeństwa rodzicielskiego bądź lokalnego wokół zadań edukacyjnych (na przykład kurs mistrza w zawodzie któregoś z rodziców) Społeczności rodzicielskie, lokalne lub inne podmioty, dla placówek edukacyjnych mogą stać się autorem czy też współautorem projektów, treści, zadań itd., a nawet istotnym źródłem wsparcia finansowego, materialnego, organizacyjnego, merytorycznego. Każda strona na pewno pozyskuje zasoby społeczne, ludzkie, edukacyjne, wychowawcze. Współpraca placówki edukacyjnej z jednostkami partnerskimi na pewno jest skuteczna w planie poszukiwania rozwiązań problemów bieżących i strategicznych, w planie rozwoju usług społecznych, poszukiwania nowych informacji, dobrych praktyk.

(...) to że każdy z nas spodziewa się korzyści od współpracy, to akurat jest naturalne. I nawet jeśli nie mówi się o tym głośno, to nieświadomie o korzyściach myślimy, i spodziewamy się zysków edukacyjnych, w stosunkach społecznych. Myślę, że ten, kto współpracuje, może dla partnera oferować pomoc, ale jednak należy pamiętać, że współpraca to proces

---

<sup>155</sup> D. Narbut, *Pirmos pakopos ugdytinių vertinimo sistemas įgyvendinimo problemas*, Magistro darbas. VPU. Vilnius 2004, s.7-18.

łączący ludzi, czyli każdy musi mieć swój zysk, i tylko wówczas możliwy jest zysk dla grupy, czyli dla partnerów. Altruizm w tym wypadku ma miejsce tylko na początku<sup>156</sup>. (Andrzej, prezes stowarzyszenia)

Współczesna placówka edukacyjna nie jest zamknięta w sobie, natomiast jest otwarta na funkcjonowanie w swoim środowisku lokalnym. Są to zarówno przedsięwzięcia o charakterze edukacyjnym, kulturalnym, sportowym i inicjowane następujące aktywności przez samą placówkę edukacyjną, jak pozytywny odzew placówki edukacyjnej na inicjatywy środowiska. Łączy się z tym ściśle promowanie osiągnięć uczniów. Przy okazji udziału w różnych konferencjach i spotkaniach wyjazdowych uczniowie promują także swoją miejscowość. Wszystkie te działania można ogólnie określić jako kształtowanie patriotyzmu lokalnego, przywiązania do swojej małej ojczyzny.

Z drugiej zaś strony, społeczeństwo napotyka coraz większe, nowsze problemy dzieci i młodzieży, z którymi szkoła bez pomocy partnerów poradzić sobie nie potrafi. Każda placówka edukacyjna, w zależności od jej problemów, musi wynaleźć sposoby, metody i formy mobilizując zdolności, energię, możliwości różnych partnerów zewnętrznych na rzecz osiągnięcia głównego celu – zapewnienia warunków edukacji i nauki, które pozwalają nabyć kompetencje oraz umiejętności niezbędne do rozwiązywania zadań życiowych, podejmowania decyzji.

(...) realizacja przez naszą szkołę międzynarodowego partnerstwa przede wszystkim otwiera dla każdego ucznia szerokie możliwości. Są to pomysły, inicjatywy własne, jakiś wkład własny, dotyczący przyszykowania programów (zorganizowanie bazaru szkolnego, loterii, targów prac uczniowskich, zapewnienie cateringu na imprezy szkolne, wydawanie gazetki szkolnej, wystawienie sztuki teatralnej itd.) I choć finansowa strona współpracy międzynarodowej jest chyba największym problemem, są różne możliwości rozwiązania tego problemu. Przydaje się tu współpraca naszej szkoły z innymi partnerami, takimi jak samorząd, rada rodziców. Realizując projekt międzynarodowy każda ze stron otrzyma korzyść – samorząd, nasza szkoła, szkoła partnerska za granicą. Ja uważam, że współpraca jest nie tylko korzystna, ale jest też niezbędna do właściwej, nowoczesnej i jakościowej działalności. Przyznam, że jest to trudna działka, ale kiedy wszystko dobrze jest splanowane, dogłębnie omówione, to wszystko składa się na korzyść wszystkich stron, ale przede wszystkim wychowanków. Globalnie rzecz biorąc – na przyszłość<sup>157</sup>. (Regina, dyrektor progimnazjum)

W tym miejscu należy wyznaczyć podmioty, które można zaliczyć do „partnerów wewnętrznych i zewnętrznych” placówki edukacyjnej oraz zdefiniować owe wyrażenia słowne i działania do nich należące. W związku z powyższym akcentujemy terminy: współdziałanie, partner, współpraca, partnerstwo. I chociaż podane terminy są bardzo sobie bliskie, nie są to synonimy, jednakże terminy: współpraca, partnerstwo, współdziałanie, partner – cechują się głęboką spójnością.

---

<sup>156</sup> Badania własne.

<sup>157</sup> Badania własne.

„Współpraca to działalność łącząca wysiłki intelektualne, pomoc wzajemną, wspieranie się wzajemnie, wspólne rozwiązywanie problemów oraz wspólne przyjmowanie postanowień<sup>158</sup>. Albo: „współpraca to działalność, dążąca do osiągnięcia wspólnego celu<sup>159</sup>, współpraca – kooperacja podczas osiągania wspólnego celu, społeczne powiązanie ludzi, wyłaniające się we wspólnym działaniu<sup>160</sup>. Innymi słowy współpracą możemy nazwać działania mające na celu znalezienie rozwiązań, które spełnią oczekiwania wszystkich stron, ponieważ każda strona oczekuje i uzyskuje korzyści, chociaż korzyści nie spełniają w równej mierze oczekiwań stron. Ważnym aspektem w tym miejscu jest pokonanie problemów, a nie pokonanie partnerów. Natomiast według podręcznego słownika języka polskiego współpraca to praca wykonywana wspólnie z kimś, w porozumieniu z kimś, pomoc, udział we wspólnej pracy, działalności<sup>161</sup>. Słownik pedagogiczny podaje, że współpraca to współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu przez wszystkie jednostki lub grupy<sup>162</sup>. Przyjmujemy również stwierdzenie, iż współpraca polega na zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów... to działanie jest ukierunkowane na realizację wspólnych, jednakowych celów w dziedzinie kształcenia, wychowania, opieki, pomocy, edukacji kulturalnej; ma ona charakter dobrowolny i sprowadza się w głównej mierze do udzielania sobie pomocy wzajemnej przez podmioty uczestniczące w realizacji przyjętych wspólnych celów<sup>163</sup>.

N podstawie definicji „współpracy”, można śmiało twierdzić, iż podstawą współpracy jest stała wzajemna interakcja, oddziaływanie, kooperacja i koordynacja, czy też komunikacja członków współpracy. Nie sposób odnotować jedynie właściwego (powszechnego) we wszystkich sytuacjach życiowych modelu współpracy, ponieważ model ten jest wprost zależny od treści, procesów, kontekstów konkretnych jednostek. W tej perspektywie do treści odnosimy bazę wiedzy, zasoby metodyczne czy też priorytetowe, działania strategiczne. Do procesów – spotkania, przebieg podjęcia decyzji, omawiania,

---

<sup>158</sup> S. Ališauskienė, *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*, Šiauliai 2005, s. 15.

<sup>159</sup> G. Butkienė, A. Kepalaitė, *Mokymasis ir asmenybės brendimas*, Vilnius 1996, s.38.

<sup>160</sup> M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita: monografija*, Kaunas 2003, s. 17.

<sup>161</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 1145.

<sup>162</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 346.

<sup>163</sup> M. Winiarski, *Współpraca w edukacji środowiskowej*. „Edukacja” 2005, nr 1, s. 9.

ustalenia itp. Natomiast do kontekstu należy odnieść podejście do wartości, tradycje, sytuację finansową, wykształcenie, a nawet poziom inteligencji uczestników współpracy. Modeli współpracy jest zapewne tyle, ile jest placówek edukacyjnych dążących do podejmowania tej działalności. Uruchomienie współpracy skłania placówkę edukacyjną do przedstawienia oraz wdrażania takich działań, które pozwolą pokazać placówkę jako środowisko przyjazne, profesjonalne, kompetentne, przygotowane.

(...) oby współpraca prawidłowo przebiegała, partnerzy muszą być w stosunku do siebie równi. W stosunkach, a i w działaniach partnerów, którzy często mają różne stanowiska, wpływy, zasoby, możliwości jednak musi pozostać równe prawo do własnego zdania, zabierania głosu, poglądów, ale również do dzielenia ryzyka, korzyści, sukcesów. Stąd arcyważnym jest poszanowanie partnerów, docenianie możliwości. Być może jeden z partnerów nie posiada wysokiego stanowiska, ale jego zaangażowanie nastawione na sukces jest wybitne. Partnerzy muszą być równi we współpracy na rzecz wspólnego celu<sup>164</sup>.  
(Miroslaw, radny w samorządzie)

Podczas omawiania stosunków czy też współpracy placówki edukacyjnej i partnerów ujawniają się interesujące okoliczności, wpływające na całokształt współpracy partnerów, zauważają to także respondenci, udzielający odpowiedzi na pytania niniejszych badań. A mianowicie, prawie każdy członek strony partnerskiej jest (był, będzie) rodzicem. Najbardziej jest to zauważalne w małych miejscowościach czy wsiach, gdzie mama ucznia jakiejś klasy jest lekarzem, czy też właścicielem apteki albo dzieci wójta gminy są wychowankami przedszkola. Innymi słowy w takich sytuacjach partnerzy są na współpracę skazani, co wcale nie jest złe, wręcz przeciwnie, z perspektywy zainteresowania współpracą występuje tu bezwzględna wzajemność. Gdyby przytoczono w tym miejscu rozważania teoretyków i praktyków edukacji o tym, że powodzenie dziecka w przedszkolu lub szkole w dużym stopniu zależy od harmonijnego współdziałania obu partnerów (placówki edukacyjnej i rodziców), ponieważ partnerzy mają wspólny cel – wychowanie i kształcenie dzieci, to można śmiało sądzić, że wszyscy partnerzy, z którymi placówka współpracuje, mają za cel – wychowanie i kształcenie dzieci. Potwierdzają to wcześniej wypowiedziane postulaty o tym, że współpraca placówki edukacyjnej i partnerów wpływa na rozwój takich umiejętności jak podejmowanie decyzji, formułowanie celów i zadań, komunikacja w innym (obcym, państwowym) języku, komunikacja z osobami w innym wieku, kształtowanie wrażliwości na inność, tradycje lub nowości, umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i szereg innych, niezbędnych umiejętności oraz kompetencji.

---

<sup>164</sup> Badania własne.

Na podstawie quasi-monografii jednej ze szkół, da się zauważyć, że szkoła mieści się w miejscowości, którą zamieszkuje około 5000 mieszkańców, stąd prawie wszyscy się znają nawzajem. Dla szkoły istotną jest współpraca na poziomie lokalnym. Ta placówka jest jedyną jednostką edukacyjną na osiedlu, dlatego też nie posiada konkurencji. Szkoła współpracuje z władzami, strażą pożarną, ambulatorium, przedsiębiorstwem, a nawet z zakładem mebli. A znaczna część partnerów – to są absolwenci tej szkoły lub rodzice obecnych uczniów. Być może to jest przyczyną udanej, długotrwałej, pozytywnej współpracy, jaką deklarują przedstawiciele szkoły<sup>165</sup>.

*Partnerstwo* jest prawdopodobnie najbardziej udanym elementem stosunków w zakresie współpracy, a także termin *współpraca* wiąże się z partnerstwem, mówiąc słownikowo, to „bycie czyimś partnerem – współuczestnikiem jakichś przedsięwzięć, traktowanie kogoś jak równego sobie partnera<sup>166</sup>. Stąd partnerstwo wiąże się z najgłębszą integracją działań współpracujących partnerów i najczęściej prowadzi do trwałych działań, zmian struktur i procedur, utożsamiania części celów i zadań na rzecz niezbędnych do realizacji wspólnych czynności. Najlepszą podstawą dla partnerstwa (współdziałania) jest zasada współzależności i wzajemności. Partnerzy muszą potrzebować siebie nawzajem, gdyż wtedy mają silną motywację do polubownego rozstrzygnięcia potencjalnych sporów. Równowaga pod kątem przewidywalnych korzyści i wymaganego wkładu pracy również zwiększa szanse na długotrwały związek<sup>167</sup>.

Partnerstwo jest dynamiczną relacją pomiędzy różnymi podmiotami, opartą na wzajemnie uzgodnionych celach, realizowanych dzięki zrozumieniu najbardziej racjonalnego podziału pracy z uwzględnieniem przewagi komparatywnej każdego partnera. Partnerstwo obejmuje wzajemne oddziaływanie przy starannym zachowaniu równowagi pomiędzy zbliżeniem a autonomią, na którą składa się wzajemny szacunek, równy udział w procesie decyzyjnym, wzajemna odpowiedzialność i przejrzystość<sup>168</sup>.

Zgodnie z przedstawionymi definicjami, zachowanie partnerstwa, jak również w przypadku współpracy, konieczne jest spełnienie określonych warunków – zachowania tożsamości i odrębności oraz dostrzegania zasad wzajemności, i jeśli któryś warunek nie jest właściwie przestrzegany, to o udanym partnerstwie, jak i o współpracy, mówić nie

---

<sup>165</sup> Badania własne.

<sup>166</sup> A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2001, s. 565.

<sup>167</sup> B. Witt, R. Meyer, *Synteza strategii*, Warszawa 2007, s. 221-243.

<sup>168</sup> A. Handzlik, J. Głowacki (red.), *Partnerstwo – współpraca międzysektorowa w realizacji celów społecznych*, Kraków 2012, s. 13.

należy. Jest spore wyzwanie dla tych partnerów, którzy mają do czynienia z asymetrią pozycji i siły, bowiem partnerstwo niesie w sobie nie tylko współdecydowanie i wspólne wykonywanie. Partnerstwo musi spełniać następujące warunki: posiadać formalnie zorganizowaną strukturę aktywności, charakteryzować się potencjałem włączania interesariuszy z różnych grup społecznych, cechować się wspólnym długofalowym i wielowymiarowym programem działania, a także wspólnym celem<sup>169</sup>.

(...) chyba nie znajdziemy człowieka, który by nie wierzył w potrzebę współpracy szkoły z tymi, kto należy do partnerów społecznych – straż pożarna, policja, szkoła muzyczna, biblioteka centralna. Jednak należy pamiętać, że partnerstwo nie zawsze jest konieczne. A i nie z każdą instytucją możemy współpracować. Na przykład Aquapark. Możemy być klientami, współpracować na jakiś zasadach. Ale czy Aquapark będzie mógł współpracować ze wszystkimi szkołami w Wilnie? Więc tu współpraca jest potrzebna, ale uregulowanie zasad potrzebuje dużych wysiłków. Z drugiej strony, jeśli grono szkoły jest w stanie samodzielnie osiągnąć zakładany cel, to zaangażowanie współnika wydłuży czas realizacji, zwiększy koszty, obejmie więcej ludzi. Stad ja wypowiadam się za taką współpracą, która jest potrzebna – wniesie nowe umiejętności, doświadczenia, wiedzę, których na dzień dzisiejszy nie mamy, nie możemy samodzielnie nabyć w tej chwili. Czyli dla mnie współpraca jest aktualna tylko, gdy przyniesie rozwój, którego teraz nasza szkoła sama nabyć nie może<sup>170</sup>. (Irena, zastępca dyrektora w szkole początkowej)

Społeczne partnerstwo natomiast rozumiane jest jako proces negocjacji i konsultacji między różnymi partnerami społecznymi. Partnerstwo społeczne obejmuje każdą dziedzinę działalności człowieka, natomiast najczęściej występuje w dziedzinie edukacji, ekonomiki, kultury. Do partnerów społecznych placówki edukacyjnej można dołączyć inne placówki edukacyjne, według typu działalności (przedszkola – przedszkola, gimnazjum – gimnazjum) lub w oparciu na treści programowe (kierunki edukacji – szkoły o kierunku ekologicznym, językowym, matematycznym, nauk ścisłych) Partnerstwo społeczne obejmuje ponadto zakres przestrzeni – lokalne partnerstwo społeczne (instytucje w jednym miasteczku), jak też międzynarodowe partnerstwo społeczne (podobne typy instytucji w różnych państwach) Partnerstwo społeczne należy też rozpatrywać w kontekście czasowym – gdyż są działania nastawione na wykonanie określonego projektu (jednorazowej intencji, inicjatywy, dzieła) i są działania nastawione na wielorazowe starania. Powyżej wymienione refleksje potwierdzają już zaznaczoną opinię,  *iż nie sposób odnotować jedynie właściwego (powszechnego) we wszystkich sytuacjach życiowych modelu partnerstwa, a w tym partnerstwa społecznego, ponieważ model ten jest wprost zależny od treści, procesu i kontekstu konkretnych jednostek.*

---

<sup>169</sup> Tamże, s. 21.

<sup>170</sup> Badania własne.

Partnerstwo jako proces zawierać musi również działania prawne – podpisywanie porozumień bądź umów, prowadzenie szkoleń oraz monitoring. Do osiągnięcia zadań prowadzą metody i narzędzia współpracy partnerstwa społecznego – najczęściej wykorzystywaną metodą jest wzajemne *przekazywanie informacji*. Celem informowania jest udostępnienie niezbędnej informacji, dotyczącej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości współpracujących partnerów społecznych. Informowanie obejmuje całość procesów współpracy. Następną metodą są konsultacje – dzielenie się doświadczeniem specjalistów, rzeczoznawców, udzielenie rad, wyjaśnień, sugestii, wspólne narady partnerów. Poza tym do metod partnerstwa społecznego warto dołączyć warsztaty. W literaturze naukowej są także notowane następujące metody i narzędzia – merytoryczna i praktyczna pomoc partnerska (porozumienie o wzajemnym korzystaniu z dobrych praktyk, doświadczeń, wiadomości, umiejętności partnerów) Współpraca jako wspólna strategia – praca w zespole, do którego należą przedstawiciele wszystkich stron partnerskich. Współpraca jako dzielenie się pracą (zadaniami, zleceniami, obowiązkami itp.) – wspólne planowanie działań<sup>171</sup>.

Powyższe rozważania wskazują, iż współpraca w kontekście procesów partnerstwa społecznego zawiera wyjaśnienie problemu, wspólne ustalenie możliwych rozwiązań, wzajemną pomoc lub ustalenia charakteru działalności itp. Czyli partnerzy społeczni mogą działać w zależności od potrzeb, obejmując różne role, obowiązki a nawet misję.

Uporządkowanie powyższych informacji naukowych oraz badawczych pozwala przedstawić następujące charakterystyki współpracy jednostek partnerskich, są to:

- zależność (zależność nie tylko od celów, zadań, poglądów osobistych, ale i partnera);
- odpowiedzialność (gdyż przyjmowane sukcesy oraz porażki tak własne, jak i partnerskie);
- innowacyjność (poszukiwanie nowych oraz innych możliwości, rozwiązań w oparciu o doświadczenie partnerów);
- monitoring (omawiane i oceniane wspólne rezultaty na podstawie własnych wysiłków i zaangażowania)<sup>172</sup>.

(...) koncepcja współpracy „przedszkole – partnerzy społeczni” jest wpisana do strategii naszego przedszkola od 1995 roku. Już teraz, po upływie ponad 20 lat, nie wyobrażamy życia

---

<sup>171</sup> V. Kalaušienė, *Bendradarbiavimas tarp organizacijų. Duomenų bazė rizikos grupės vaikams*, Kaunas 2001, s. 23-77.

<sup>172</sup> O. Merfeldaitė, *Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokykloje*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07S) 2007.



przedszkola bez naszych partnerów tu w Wilnie, na Litwie, a nawet w Polsce i na Łotwie. Są to przedszkola z polskim i litewskim językiem nauczania, szkoły, fundacje, uniwersytety, instytucje sprawujące władzę itd. Nie boimy się wyzwań, bo z praktyki wiem, że współpraca to wyzwanie, ponieważ potrzebuje dużych inwestycji (czasu, finansów, energii), ale zawsze przynosi duże dywidendy – proces edukacji, jego treści, narzędzia znacznie się polepszają. Nie da się to w liczbach wymierzyć, natomiast szczególnie czujemy to wówczas, kiedy rozstrzygamy codzienne problemy. Wtedy dobra rada partnerów jest po prostu niezbędna. A jeśli jeszcze dodać poczucie satysfakcji, kiedy coś się udało!<sup>173</sup>. (Aleksandra, dyrektor przedszkola)

Na sukces współpracy jednostek partnerskich nakłada się bez wątpienia podział obowiązków i działalności. Jednocześnie jedna strona partnerska musi dogłębnie poznać działalność drugiej strony partnerskiej. Na sukces współpracy partnerów społecznych ponadto nakłada się uzgodnienie celów i zadań oraz właściwe zachowanie w stosunku do partnerów<sup>174</sup>. Stąd właściwą, udaną, efektywną, wydajną współpracę partnerów społecznych wyprzedza omawianie i podzielenie się obowiązkami, wyjaśnienie stanowisk w pozycjach sprzecznych, ustalenie terminów, uzgodnienie kwestii finansowych, czasowych, potencjałów ludzkich.

(...) najważniejszym kanonem współpracy jest to, że każdy z partnerów powinien być gotów nie tylko brać, ale i dawać. Nakładam to na każdy aspekt – doświadczenie, osiągnięcia, pomysły, a nawet sukces. Jeśli właśnie współpraca przynosi sukces, to trzeba się dzielić. Jak współpraca przynosi kłopot – też się dzielimy. Na tym ta współpraca polega<sup>175</sup>. (Jan, straż pożarna)

Następnym zagadnieniem w omawianym temacie współpracy pomiędzy placówką edukacyjną a partnerami wewnętrznymi (do których można zaliczyć rodziców bądź opiekunów) i zewnętrznymi (do których można zaliczyć absolwentów, instytucje urzędowe, inne placówki edukacyjne itd.) jest ustalenie i charakterystyka jednostek, z którymi współpracują placówki edukacyjne na Litwie, w tym z polskim językiem nauczania. Jest to zobowiązanie placówek edukacyjnych zaistniałe w ostatnich latach, wobec stałego zasięgania opinii rodziców we wszystkich sprawach związanych z rozwojem ich dzieci, sprowadzające tym samym współpracę między nauczycielami i rodzicami do rangi codziennej interakcji, wypełniającej szkolną przestrzeń<sup>176</sup>. Codzienna współpraca placówki edukacyjnej i rodziców wymusiła następnie podjęcie prac nad tworzeniem nowego klimatu szkoły, który by sprzyjał komunikacji, współdziałaniu

---

<sup>173</sup> Badania własne.

<sup>174</sup> O. Merfeldaitė. *Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokykloje*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07S) 2007.

<sup>175</sup> Badania własne.

<sup>176</sup> I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Zielona Góra 2001, s. 9.

i współpracy. Pojedyncze szkoły zaczęły stwarzać przyjazne warunki dla budowania dobrych relacji z rodzicami, zachęcać do współpracy i tworzyć przestrzeń społeczną dla rodziców w placówce. Dlatego do partnerów należy przede wszystkim zaliczyć rodziców (opiekunów)

Na trwałą współpracę placówek edukacyjnych z partnerami społecznymi zwraca uwagę jedna ze szkół na terenie Wilna w opracowanej quasi-monografii. Zgodnie z komentarzem dotyczącym współpracy, szkoła wpisała taki czynnik jak *trójstronna współpraca*, czyli szkoła – rodzice – partner społeczny. Szkoła uważa, że tylko zaangażowanie trzech stron powoduje udaną współpracę, ponieważ cykliczny kontakt szkoła – rodzic – partner zapewnia w planie gwarancję czasu, zasobów ludzkich oraz finansowych. Podkreśla się znaczenie rady rodziców w wykorzystaniu środków finansowych, zostaje zaznaczona profesja rodziców, gdyż przy wdrażaniu współpracy potrzebna jest różnorodna pomoc<sup>177</sup>.

Natomiast do partnerów zewnętrznych również powinno się zaliczyć podmioty samorządowe, gminy, organizacje systemu edukacji, a w tym poradnie, centra doskonalenia, policję, straż pożarną, instytucje pomocy społecznej, inne placówki edukacyjne, muzea, teatry, domy (centra) kultury, instytucje edukacji nieformalnej, instytucje sportowe, kościoły, przedsiębiorstwa, pogotowie ratunkowe, szpitale i instytucje ochrony zdrowia, organizacje pozarządowe, media, partnerzy zagraniczni itp. Wobec przedstawionej listy można zastosować różne klasyfikacje, w zależności od charakteru realizacji współpracy bądź w zależności od kontekstu zadań. Wynika to z faktu, że istnieją partnerzy, z którymi placówka edukacyjna jest zobowiązana współpracować zgodnie z ustawodawstwem (kuratorzy, organy ustawodawcze) oraz partnerzy, z którymi placówka edukacyjna pracuje z „dobrej woli” czy z „zainteresowania” (współpraca z placówkami edukacyjnymi poza granicami państwa, instytucje kulturalne)

Najczęściej stroną inicjującą oraz inspirującą współpracę jest placówka edukacyjna<sup>178</sup>, która nie może wyposażyć partnerów w gotowy pakiet zasad, standardów, reguł, zobowiązań, które umożliwią skuteczną współpracę – każdy partner jest inny, każda placówka edukacyjna jest inna, a stąd każdy przykład współpracy, działający w odrębnych warunkach, i na rzecz którego wykorzystuje się różne metody, przynosi różne efekty.

---

<sup>177</sup> Badania własne.

<sup>178</sup> Badania własne.

Poza tym, właśnie placówka edukacyjna posiada szereg odpowiednich niezbędnych kompetencji i doświadczeń, pozwalających pielęgnować współpracę z partnerami, dbać o ściśle relacje. I w tym zamierzeniu potrzebna jest systematyczność w wymienianiu się informacją, omawianiu wstępnych, pośrednich, ostatecznych osiągnięć itd. Można powtórzyć już dwukrotnie wyrażoną opinię, iż *nie sposób odnotować jedynie właściwego (powszechnego) we wszystkich sytuacjach życiowych modelu partnerstwa, a w tym współpracy, ponieważ model ten jest wprost zależny od treści, procesu, kontekstu konkretnych jednostek.*

Analiza materiałów, dotyczących tematyki współpracy placówek edukacyjnych, pozwala stwierdzić, iż wiele organizacji międzynarodowych, ministerstw oraz fundacji popiera i wspiera międzynarodowe partnerstwo szkół i wymianę młodzieżową, widzi w nich element rzetelnej edukacji międzykulturowej. W wyniku takiej współpracy rozwija się nie tylko edukacja międzykulturowa, ale także różne nowe formy edukacji, takie jak edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka, edukacja globalna i inne. Co więcej, partnerstwo szkół podnosi jakość ich pracy, podkreśla europejski wymiar edukacji, zachęca do nauki języków obcych oraz przyczynia do wzrostu spójności społecznej w Europie – dlatego warto je promować i wspierać. Rada Europy od wielu lat z uwagą przygląda się współpracy i wymianie pomiędzy szkołami. Rozwój tej współpracy jest wspierany poprzez organizowanie szkoleń dla nauczycieli, przygotowywanie materiałów edukacyjnych oraz budowanie krajowych struktur edukacyjnych, a ponadto – przez zachęcanie szkół sieci ogólnoeuropejskiej do realizacji projektów wymiany i innych wspólnych inicjatyw. Międzynarodowe partnerstwo szkół umożliwia spotkania i wymianę międzykulturową. Dzięki wspólnym zajęciom uczniowie dowiadują się wiele o krajach partnerskich i mają możliwość lepszego zrozumienia ich kultury, języka, historii, a zwłaszcza życia codziennego mieszkających tam młodych ludzi. Najpopularniejszymi formami współpracy międzyszkolnej są wspólne projekty związane z programem nauczania, wzajemne wizyty klas lub grup uczniów, wizyty nauczycieli i obserwacja pracy nauczycieli zatrudnionych za granicą. Współczesna nowoczesna technologia sprzyja międzynarodowemu partnerstwu – pozwala bowiem na prowadzenie komunikacji wzdłuż i wszerz całej Europy bez ponoszenia nadmiernych kosztów<sup>179</sup>.

---

<sup>179</sup> J. Huber i in., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich*, Warszawa 2012, s. 85.

Omawiając płaszczyznę współpracy placówki edukacyjnej i partnerów społecznych, należy też zatrzymać się przy funkcjach<sup>180</sup>, jakie współpraca niesie. Tu ważny jest aspekt (który jest zresztą niezbędny na każdym poziomie omawianej tematyki) funkcjonalności współpracy dla wszystkich partnerów. Jej stopień funkcjonalności nie będzie oczywiście jednakowy, ale fakt funkcjonalności dla wszystkich stron jest warunkiem obowiązkowym.

Wiodącymi funkcjami współpracy są funkcja dydaktyczna oraz funkcja wychowawcza.

*Funkcja dydaktyczna* bezpośrednio łączy się z treściami, celami, zadaniami, etapami procesu edukacji, a także jego wsparciem, poszerzeniem i wzmocnieniem. Ta funkcja występuje w każdej placówce edukacyjnej, ponieważ zdecydowanie należy do komponentów procesu edukacji. W tym wypadku w zależności od etapu edukacji pojawiają się istotne różnice, o ile w przedszkolu kładzie się nacisk na atrakcyjność procesu nauki, przez wyjście poza mury szkoły, edukację poprzez bezpośrednie doświadczenie, o tyle na poziomie progimnazjum czy gimnazjum w grę wchodzi oprócz tego, np. współpraca z jednostkami naukowymi. Tej funkcji podporządkowana jest większość kontaktów z innymi szkołami, uczelniami wyższymi, instytucjami kultury i publicznymi instytucjami kulturalno-oświatowymi, ale także z jednostkami prowadzącymi zajęcia dodatkowe oraz kontakty prowadzone w ramach współpracy międzynarodowej. W każdej sytuacji wzajemny kontakt placówki edukacyjnej z inną placówką edukacyjną w wysokim stopniu przyczyni się do rozwoju, sukcesów, osiągnięć nie tylko pojedynczych uczniów (wychowanków, studentów) ale i całej placówki edukacyjnej jako jednostki. Na tym wygrają też treści edukacyjne każdej jednostki edukacyjnej, ponieważ dobre praktyki są zawsze przyjmowane pozytywnie, są one wynikiem pracy wielu ekspertów w swoich dziedzinach oraz mają podłoże pozytywnych rezultatów działalności.

*Funkcja wychowawcza* współpracy partnerów niesie w sobie działania, które od siebie jednak się różnią w zależności od etapów edukacji: w przedszkolu będzie to przede wszystkim przekaz pewnych ogólnospołecznych wartości, tj. uwrażliwienie na krzywdę i biedę (empatia), zachęcanie do współdziałania z innymi i dzielenia się, budowanie odpowiedzialności za otaczające środowisko, ale także budowanie więzi ze społecznością lokalną. W szkołach podstawowych, progimnazjach i gimnazjach oprócz wskazanych

---

<sup>180</sup> K. Hernik i in., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi*, Warszawa 2012, s. 96.

wyżej wartości, pojawia się także budowanie współodpowiedzialności za środowisko lokalne i ponadlokalne, kształtowanie patriotyzmu lokalnego, identyfikacji ze szkołą, poszerzanie wiedzy na temat praw i obowiązków obywatelskich, czy szeroko pojęte działania z zakresu integracji społecznej. Do funkcji wychowawczej należy też zaliczyć działania prowadzone we współpracy z kościołem. Działania w tym zakresie przybierają najróżniejsze formy, od bardzo aktywnych, polegających na działaniach integrujących uczniów z otaczającą ich rzeczywistością instytucjonalną, przez wolontariat, wizyty i lekcje w muzeach, poszerzanie wiedzy i udział w różnego rodzaju konkursach, po dość pasywne formy, sprowadzające się do udziału w rozmaitych uroczystościach i akademiach albo wspólnych pogadankach. Trudno wymienić tu jedną, zdecydowanie dominującą formę, natomiast w tym miejscu współpraca między placówką edukacyjną a partnerami wykonującymi funkcję wychowawczą niesie w sobie stworzenie uczniom na wszystkich etapach edukacji środowiska edukacyjnego sprzyjającego intensywnemu, wszechstronemu rozwojowi w oparciu o aktywność twórczą, samopoznanie, poszukiwanie, rozwijanie zdolności i zainteresowań. Interesujące są spostrzeżenia rodziców na temat współpracy w szkole, a mianowicie – jeśli dzieci już w szkole będą obserwować, uczestniczyć i wdrażać współpracę, która jest właściwie zaplanowana, zorganizowana oraz realizowana, to właśnie uzyskanie wszelkich umiejętności pozytywnie wpłynie przede wszystkim na wyniki w nauce, jak bez wątpienia na umiejętności i kompetencje niezbędne w dorosłym życiu<sup>181</sup>. I choć tę opinię rodziców można zaliczyć do kilku funkcji współpracy, jednak najbardziej jest tu zauważalna funkcja wychowawcza.

Ważną funkcją współpracy jest pozyskiwanie środków (*funkcja ekonomiczna*) Podstawowym źródłem finansowania działalności placówki edukacyjnej jest budżet ustalony przez właściciela, w przypadku szkolnictwa polskiego na Litwie są to samorządy. Natomiast przedstawiciele jednostek edukacyjnych coraz częściej szukają alternatywnych sposobów na zwiększenie zaplecza finansowego, jak i szerzej – materialnego. Współpraca z partnerami jest konieczna dla poszukiwania i uzyskania większych możliwości finansowych. I jeśli na pierwszy rzut oka funkcja ekonomiczna jest bardziej korzystna dla placówki edukacyjnej, ponieważ to ona będzie wykorzystywała otrzymane dotacje, to wszechstronny przegląd materiałów empirycznych wskazuje jednak, że funkcja ekonomiczna korzystna jest również dla innych partnerów, np. udział w projektach

---

<sup>181</sup> Badania własne.

europejskich, gdzie warunkiem udziału dla organizacji pozarządowych jest współpraca z placówką edukacyjną.

*Funkcja opiekuńcza*, polega na usuwaniu i kompensowaniu niedoskonałości środowiska uczniów – materialnych, fizycznych, społecznych, powstałych w wyniku, np. wad fizycznych, niedociągnięć w pracy szkoły czy nierówności społecznych. Z jednej strony tego rodzaju funkcję pełnią ośrodki pomocy społecznej, które wspierają uczniów pochodzących z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej – poprzez różnorodne formy wsparcia materialnego, dofinansowywanie posiłków, zakupu podręczników, a czasem także wycieczek. Z drugiej strony funkcję opiekuńczą pełnią poradnie psychologiczno-pedagogiczne, których działania odnoszą się do wsparcia psychologicznego, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepełnosprawnymi oraz niedostosowanymi społecznie. Do partnerów szkół, których działania pełnią funkcje opiekuńcze, należą także organizacje pozarządowe, które prowadzą świetlice socjoterapeutyczne, warsztaty terapii zajęciowej, organizują czas wolny uczniów, pomagają w odrabianiu prac domowych. Szkoła, spełniając omawianą funkcję, korzysta także ze wsparcia służb ratowniczych i placówek ochrony zdrowia.

*Funkcja promocyjna* służy budowaniu określonej jakości, która ma przyciągnąć do danej szkoły lepszych uczniów, czy w kontekście zmian demograficznych w ogóle przyciągnąć uczniów bądź też zainteresować ich rodziców posłaniem dziecka do tej, a nie innej szkoły bądź przedszkola. Działania podejmowane w tym celu na poziomie strategicznym, budowanie pozycji placówki edukacyjnej jako dającej szczególnego rodzaju profity swoim uczniom (np.: współpraca z renomowanymi placówkami naukowymi, wymiany międzynarodowej, itd.), zaś na poziomie operacyjnym – organizowanie dni otwartych dla szkół z niższych etapów edukacji, działania pozwalające na zaprezentowanie pod różnymi pretekstami swoich najlepszych uczniów w innych szkołach, czy w końcu udany udział uczniów w konkursach, olimpiadach i zawodach sportowych.<sup>182</sup>

Następną funkcją współpracy jest *funkcja indywidualnego awansu*. Służą jej działania, które są wpisane w system oceniania pracy dyrektorów (tzw. atestacji) oraz w system awansowania nauczycieli. Dyrektor lub nauczyciel, aby uzyskać awans, musi wykazać się prowadzeniem zajęć autorskich bądź szkoleń, lekcji otwartych, prac autorskich,

---

<sup>182</sup> K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi*, Warszawa 2012, s. 95.

które często polegają między innymi na współpracy z innymi instytucjami. Często właśnie to staje się przyczyną poszukiwania przez dyrektorów i nauczycieli organizacji, z którymi podejmuje w późniejszym czasie współpracę. Tego typu motywacja może mieć dobry i ożywczy efekt dla funkcjonowania szkoły, na co zwraca uwagę przedstawiciel instytucji zewnętrznej współpracującej z placówkami edukacyjnymi. Współpraca szkół z instytucjami zewnętrznymi pełni też funkcję promocyjną dla partnerów zewnętrznych. W wypadku, na przykład, przedsiębiorstw, może oznaczać to chęć pozyskania nowych klientów – poprzez działalność na rzecz szkół realizują one różne programy, w wypadku innych partnerów, zwłaszcza publicznych, promowane są też zawody reprezentowane przez ich przedstawicieli.

Jeszcze jedna fundamentalna funkcja – *prewencyjna*, to działania, które mają zapobiegać przestępczości wśród nieletnich, zapewniać bezpieczeństwo (np. w ruchu drogowym), ograniczają ryzyko sięgania przez uczniów po środki psychotropowe i alkohol, a także takie działania, których celem jest profilaktyka zdrowotna, podnoszenie ogólnego poziomu zdrowia, propaganda zdrowego trybu życia, kampanie przeciwko bulimii i anoreksji, czy też profilaktyka antynowotworowa i przeciw wirusowi HIV. Jako partnerzy występują tu policja, straż miejska, straż pożarna, organizacje pozarządowe prowadzące działania w tym kierunku, organizacje zdrowotne, a nawet szkoły nauki jazdy (na przykład rowerem), centra lub komisje antyalkoholowe, sanepid.

Jako kolejną funkcję można wymienić *funkcję rozrywkowo-wypoczynkową*, a w tym elementy, które zapewniają wypoczynek, relaks, rozrywkę. Działania służące organizacji czasu wolnego i wypoczynku oprócz tego, że służą promocji sportu i zdrowego stylu życia wśród młodzieży, mogą też stanowić narzędzie do organizacji właściwie i celowo spędzania wolnego czasu.

Należy także wspomnieć o funkcji *kulturalnej*. Edukacja w dziedzinie sztuki, muzyki, teatru, choreografii niesie w sobie swoiste pozytywne przeznaczenie – poszerzenie horyzontów kulturalnych. Działania takie pełnią też istotne funkcje ukryte: integracja środowiska lokalnego, kształtowanie świadomości obywatelskiej i lokalnej<sup>183</sup>.

*Funkcja identyczności narodowej* polega na tym, że placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania priorytetowo nawiązują współpracę z partnerami, którzy mają polskie pochodzenie. Dotyczy to placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania, jak przedszkoli, szkół, tak i uczelni wyższych. Obejmuje to również jednostki kulturalne

---

<sup>183</sup> Tamże, s. 113.

(najczęściej zespoły), media oraz branżę przedsiębiorczą. Natomiast nie dotyczy to jednostek takich jak ministerstwa, rząd, straż pożarna. Nie oznacza to wcale, że placówki edukacyjne nie współpracują czy nie nadają tej współpracy pierwszeństwa. Chodzi o to, że jednostki państwowe (ministerstwa, szpitale, straż pożarna, rząd) raczej nie oddziałują na rozwój czy pogłębienie identyczności narodowej. Interesującym, a jednocześnie naturalnym jest fakt, że w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania zdecydowanie przeważa współpraca międzynarodowa z Polską, niż z innymi państwami. Wytlumaczeniem jest więc z Macierzą, jak również zainteresowanie i troska Polski o swoich rodaków z Litwy. Można też zaznaczać fakt współpracy z państwami – sąsiadami, natomiast nie jest to współpraca intensywna, ponieważ z innymi państwami sąsiadującymi z Litwą (Białoruś, Łotwa, Rosja) placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania mają do czynienia w bardzo małym stopniu<sup>184</sup>.

Współpraca placówek edukacyjnych nie jest pozbawiona trudności. Jako przykład można przytoczyć wyniki pochodzące z quasi-monografii placówek edukacyjnych. Podczas badań zostało zanalizowane 31 monografii, wśród których 10 monografii litewskojęzycznych placówek edukacyjnych, 10 – polskojęzycznych, 10 – rosyjskojęzycznych oraz 1 białoruskojęzyczna. *Duże koszty współpracy* wymieniło 8 placówek litewskojęzycznych, 5 – polskojęzycznych, 9 – rosyjskojęzycznych, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Wczesniejsze niepowodzenia* wymieniły 2 placówki litewskojęzyczne, 2 – polskojęzyczne, 2 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Udokumentowanie współpracy* wymieniły 2 placówki litewskojęzyczne, 2 – polskojęzyczne, 3 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Brak podtrzymania zespołu* czy też brak zainteresowania ze strony grona nauczycieli placówki edukacyjnej wspomniały 4 placówki litewskojęzyczne, 1 – polskojęzyczna, 2 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Brak partnerów* odnotowały 2 placówki litewskojęzyczne, 0 – polskojęzycznych, 4 – rosyjskojęzyczne, placówka białoruskojęzyczna tej odpowiedzi nie zaznaczyła. *Zmiana pracowników opiekujących się współpracą* zaznaczyło 4 placówki litewskojęzyczne, 0 – polskojęzycznych, 4 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Brak namacalnych wyników współpracy* zaznaczyło 8 placówek litewskojęzycznych, 1 – polskojęzyczna, 2 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Brak wiedzy o tym, czym jest naprawdę współpraca* zaznaczyły 2 placówki litewskojęzyczne, 2 – polskojęzyczne,

---

<sup>184</sup> Badania własne.



3 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna. *Brak informacji dot. działalności partnerów* zaznaczyły 4 placówki litewskojęzyczne, 2 – polskojęzyczne, 3 – rosyjskojęzyczne, jak również placówka białoruskojęzyczna.

Nie można o trudnościach współpracy wypowiadać się i wnioskować jednostronnie, czyli przytaczać opinie tylko przedstawicieli placówek edukacyjnych. Stąd w trakcie omawiania i rozważania tematyki na temat współpracy, powstała potrzeba opinii partnerów placówek edukacyjnych. W wyniku przeprowadzonych expres-wywiadów powstały następujące wyraźne spostrzeżenia: nastawienie na trudności zależą wprost od grupy partnerów placówki edukacyjnej – częściowo opinie rodziców różnią się od opinii przedsiębiorców, jak też opinie przedstawicieli samorządów w jakimś stopniu różnią się od opinii placówek pozarządowych<sup>185</sup>:

Tabela 13. Trudności współpracy według respondentów (N=63)

	Instytucje pozarządowe (stowarzyszenia)	Instytucje budżetowe (policja, straż pożarna)	Przedsiębiorstwa	Wybitne osobowości (malarze, muzycy)	Sektor prywatny (prywatna apteka)	Organy władzy (radni samorządów)
Kontekst czasowy	+	+	+	+	+	+
Poczucie, że jesteśmy wykorzystywani			+	+	+	+
Brak zaufania			+			
Brak informacji dotyczącej spraw istotnych			+	+	+	
Zbyt duża ilość osób zaangażowana do współpracy				+		
Brak pozytywnej motywacji					+	
Dominacja ze strony szkoły	+			+	+	
Nierozumienie tematów, problemów			+	+	+	
Wymogi dokumentalne oraz nadmiar formalności	+	+	+	+	+	

Źródło: badania własne.

(...) udział naszej szkoły w projekcie z partnerem współpracy był znacznie mniejszy (był to dom kultury, który miał większą dotację niż my), natomiast część merytoryczna była opracowana właśnie przez społeczność szkolną. Projekt uzyskał finansowanie i był pomyślnie przeprowadzony. Z domem kultury współpracujemy nadal. Natomiast doświadczenie szkoły w innych projektach miało również nie bardzo miłe doświadczenie. Nasz partner, przedsiębiorca, zrezygnował z udziału w projekcie opartym na naszej współpracy, gdyż wątpił co do finansowych konsekwencji, a do tego wątpił w nasze zdolności co do wypełnienia niezbędnych dokumentów. Próbowaliśmy zapewnić, że projekt nie jest pierwszy dla nas, i potrafimy

<sup>185</sup> Badania własne.

na czas wszystko uporządkować, jednak jeszcze przed podaniem wniosku partner ze współpracy zrezygnował. Myślę, że był to pretekst, a tak naprawdę przedsiębiorca nie ujrzał wielkich korzyści dla siebie<sup>186</sup>. (Justyna, dyrektor szkoły)

Ten przykład potwierdza, że korzyści ze współpracy są ważne dla każdej strony współpracującej, jednak przedsiębiorcy czasami traktują współpracę ze szkołą jedynie jako sposób promocji swojej firmy. Placówki edukacyjne nie są atrakcyjnymi partnerami dla firm, gdyż te dwa rodzaje instytucji działają na dwóch różnych płaszczyznach i mają odmienne cele. U przedsiębiorców nastawienie przede wszystkim na zysk sprawia, że priorytetem nie jest poprawa jakości usług szkoły, ale wyciągnięcie jak największych korzyści dla swojej firmy. Niestety nie każda placówka edukacyjna może to zapewnić.

Nie można pominąć też negatywnej strony współpracy, gdyż prowadzi ona do nieporozumień, napięć i najczęściej zaniku współpracy, co jest bolesne i ujemnie działa nie tylko na jakość działalności wszystkich partnerów, jak również na wizerunek każdej strony. Najczęściej powodem są sytuacje, gdy jeden z partnerów współpracy świadomie narzuca zasady, tematy, narzędzia, aby zaspokoić tylko swoje potrzeby, jednostronnie wykorzystuje partnerów zaangażowanych we współpracę, nie dając partnerom nic w zamian i zrywa współpracę, gdy już zrealizował swoje cele lub przestaje ona być dla niego potrzebna i korzystna. Rzadko, ale też się spotyka rywalizację partnerów. Najczęściej ten problem występuje podczas współpracy z jednakowymi jednostkami bliskimi terytorialnie – przedszkole i przedszkole, progimnazjum i progimnazjum.

Jeśli natomiast przytoczyć informacje poszczególnych krajów, to warte uwagi jest doświadczenie Hiszpanii, która przewodniczyła posiedzeniom międzynarodowych gremiów w ramach Unii Europejskiej. Jako główny temat w aspekcie czynników, wpływających na jakość nauczania szkolnego w krajach Wspólnoty zaproponowała *uczestnictwo obywateli* w systemie edukacji. Wnioski na ten temat, uchwalone przez Radę Ministrów Edukacji w dniu 23 października 1995 roku, podkreślają znaczenie wymiany informacji o procesie społecznego uczestnictwa w systemach edukacyjnych krajów Unii Europejskiej<sup>187</sup>.

Na podstawie przedstawionej w tym podrozdziale informacji, można wnioskować, iż stosunki między placówką edukacyjną a jednostkami zewnętrznymi mogą się różnić od siebie w zależności od tego, z jakim typem instytucji mamy do czynienia, jakie

---

<sup>186</sup> Badania własne.

<sup>187</sup> A. Smoczyńska (red.), *Rola rodziców w systemach edukacyjnych unii europejskiej*. Z oryginału angielskiego „The Role of Parents in the Education Systems of the European Union”, Warszawa 1997, s. 4.

znaczenie tym relacjom nadają strony partnerów, jakie cele są osiąganę. Znaczenie mają również obowiązujące akty prawne, treść kulturalna i lokalizacja. Jeśli natomiast przytoczyć wcześniej przedstawione fragmenty rozprawy, to współpraca placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania a partnerami nabiera swoistych barw. Ten fakt potwierdzają dane analizy stron internetowych placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania. A mianowicie każda strona posiada wpisy dotyczące współpracy. W pierwszych pozycjach są wspomniane formy współpracy przez jednostki polskojęzyczne: kulturalne, edukacyjne, społeczne, sportowe, przedsiębiorcze. Z kolei analiza treści stron internetowych wykazała, iż każda placówka edukacyjna odnosi współpracę do kluczowych i najważniejszych pozycji, ponieważ 100 procent analizowanych placówek zamieszcza działalność „współpraca” na stronie tytułowej<sup>188</sup>, nadając współpracy podobne znaczenie jak planowi strategicznemu, dokumentom obowiązującym itp.

(...) wymaganiem zasadniczym do współpracy partnerów jest szczerłość, jasność oraz przejrzystość, co dla mnie jest symbolem prawdziwej współpracy. A w tym się kryje wzajemne zaufanie, otwartość, uczciwość, sprawiedliwość i jawność decyzji i działań. I bardzo ważnym aspektem jest też uczciwe traktowanie innego, przyzwoite postępowania wobec partnerów, lojalny udział partnerski<sup>189</sup>. (Robert, bibliotekarz)

Analiza empirycznej części niniejszych badań pozwala odnotować, iż współpraca w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania jest swoista. Ten fakt jest zauważalny w kontekście ilościowym (...), w kontekście finansowym, w kontekście wymiany edukacyjnej, jak również w kontekście doskonalenia kadry kierowniczej oraz pedagogów. Współpraca obejmuje różne jednostki życia publicznego, takie jak polityczne, edukacyjne, kulturalne, społeczne, jak również rządowe i pozarządowe. Wymienione aspekty mają wielki wpływ na jakość, treści nauczania, osiągnięcia oraz inne zakresy działalności placówek edukacyjnych. Uzasadnieniem może być na przykład wydawania podręczników, podczas współpracy szkół ze Stowarzyszeniem „Macierz szkolna”. Otóż od roku szkolnego 2003–2004 Ministerstwo Oświaty i Nauki Litwy odstąpiło od centralizacji przy wyposażaniu placówek w podręczniki, przekazując wszystko na wolny rynek, zaś środki na zakupywanie podręczników umieściło w „koszyczku ucznia”. Nie rozwiązało to jednak problemu, ponieważ nakłady podręczników w językach mniejszości narodowych były nieduże, stąd ceny podręczników „strzeliły” w górę. Dla przykładu: B. Balčytis, „Matematyka” dla klasy I w języku litewskim – 12,80 lt., w języku polskim – 29,50 lt.; E. Vielička „Muzyka” dla klasy I w języku litewskim

---

<sup>188</sup> Badania własne.

<sup>189</sup> Badania własne.

– 9,70 lt., w języku polskim – 29.90 lt.; V. Valentavičius „Fizyka” dla klasy IX w języku litewskim 17,00 lt., w języku polskim – 24.70 lt. Tak więc podręczniki w języku polskim są czasami dwu-, trzykrotnie droższe od podręczników w języku litewskim, zaś środki, którymi dysponowały szkoły mniejszości narodowych, w tym polskie, były mniejsze, ponieważ „koszyczek ucznia” był zwiększony zaledwie o 10-13 procent w porównaniu do szkół litewskich. Szkolnictwo polskie na Litwie stanęło przed dylematem: nauczać w języku litewskim, czy też szukać innych rozwiązań. Zgoda na podręczniki w języku litewskim oznaczałaby zaprzeczenie idei edukacji polskiej na Litwie, natomiast samodzielnie placówki edukacyjne nie były w stanie podjąć się tłumaczenia i wydawania podręczników w języku ojczystym. Dlatego też zarząd Stowarzyszenia „Macierzy Szkolnej” postanowił podjąć się roli koordynatora i powołać Fundusz Wspierania Wydawania Podręczników w Języku Polskim. Przetłumaczono na język polski i wydano drukiem podręczniki do ośmiu przedmiotów nauczania, łącznie 34 pozycje – ponad 40 tysięcy egzemplarzy. Ważnym aspektem w sukcesie przedstawionego przedsięwzięcia pozostaje właśnie współpraca – jedną stroną były placówki edukacyjne, ponieważ szkoła pozostaje wierna zasadom swego funkcjonowania: potrzebny jest dobry nauczyciel i podręcznik. Są to dwa narzędzia, które zapewniają opanowanie każdego przedmiotu w szkole. Drugą stroną było właśnie Stowarzyszenie „Macierz szkolna”, która pełniła rolę koordynatora, zaś trzecią stroną były Senat Polski oraz Ministerstwo Spraw Zagranicznych Polski – większość podręczników została sfinansowana dzięki tym instytucjom<sup>190</sup>.

W związku z powyższym można wspomnieć, że współpraca placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania, z partnerami społecznymi jest procesem wielopłaszczyznowym. Cele, zadania, formy, metody oraz inne elementy współpracy placówki edukacyjnej z partnerami zewnętrznymi i wewnętrznymi zależą wprost od indywidualności placówki edukacyjnej. Współpraca placówek edukacyjnych i partnerów to proces, który łączy w sobie wiedzę, doświadczenie, umiejętności, kompetencje, motywacje. Analiza informacji teoretycznych oraz praktycznych wskazuje, iż współpraca dla placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania i ich partnerów jest ważnym czynnikiem w dążeniu do kluczowych osiągnięć, sprawnej realizacji zgodnych celów.

---

<sup>190</sup> J. Kwiatkowski, *Na straży oświaty polskiej na Litwie*, Wilno 2015, s. 263.

### ROZDZIAŁ 3.

## JAKOŚĆ I OSIĄGNIĘCIA PLACÓWEK EDUKACYJNYCH

System edukacji Litwy, do którego należą placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania, wraz z rozwiązaniami strukturalnymi i programowymi, przywiązuje dużą wagę do ustalenia i określenia osiągnięć, a w tym również osiągnięć działalności placówek edukacyjnych, poprzez zewnętrzne oraz wewnętrzne mierzenie wyników działalności poszczególnych placówek edukacyjnych, postępów i osiągnięć uczniów, atestację pracy dyrektorów, atestację pracy nauczycieli i kadry pedagogicznej, co wskazuje na fakt, że ustalenie i określenie osiągnięć jednostki edukacyjnej stanowi jedną z ważniejszych składowych procesów edukacyjnego. Niniejsze stwierdzenie wymaga wyjaśnień w dziedzinie ustaleń ustawowych, merytorycznych, analitycznych.

Właściwe przygotowanie dzieci do kolejnego etapu edukacji czy też do życia wymaga od placówki edukacyjnej nie tylko znakomitej wiedzy z zakresu metodyki nauczania, techniki i taktyki, odpowiednich cech psychologiczno-pedagogicznych ale również umiejętności oceny pracy własnej, zespołu oraz dzieci. Dlatego też ustawodawstwo edukacyjne Litwy równoległe z wprowadzaniem różnorodnych dróg kształcenia, programów nauczania i wychowania, wprowadza oraz wdraża wewnętrzne systemy oceniania w placówce edukacyjnej, zewnętrzne systemy oceniania, testy standaryzowane, egzaminy szkolne i państwowe. Wymienione przedsięwzięcia są nastawione m.in. na ustalenie i określenie osiągnięć tak pojedynczych jednostek, jak i zespołów za pomocą audytu, oceniania, pomiaru, diagnozy itd.

Należy zaznaczyć, że dążenie do osiągnięć wpisane jest w naturę człowieka. Już w roku 1938 Henry Murray postawił tezę o istnieniu „potrzeby osiągnięć”, która różni się nasileniem u różnych ludzi i wpływa na ich tendencję dążenia do sukcesu i ocenę własnej sprawności. David McClelland ze współpracownikami stworzył w 1953 roku narzędzie do mierzenia siły tej potrzeby, a następnie sprawdził związek pomiędzy siłą motywacji osiągnięć w różnych społeczeństwach, warunkami, które ją wyzwalają,

a wynikami w pracy<sup>191</sup>. A ponieważ człowiek w pewnym okresie swego życia jest pierwszoplanową składówką placówki edukacyjnej, to znaczy, że dążenie do osiągnięć jest wpisane w naturę placówki edukacyjnej. Stąd prawdopodobnie problematyka ta jest przedmiotem rozważań naukowych w różnych dziedzinach oraz treścią działań praktyków w edukacji nastawionych na osiągnięcia. Głębokim zainteresowaniem osiągnięciami dziecka i zarazem osiągnięciami placówki edukacyjnej cieszą się ze strony psychologów, socjologów i pedagogów. Przyjmując fakt, iż okres podstawowej edukacji to bez wątpienia czas intensywnego rozwoju wszystkich domen funkcjonowania człowieka, osiągnięcia stanowią ważny czynnik w kształtowaniu dalszego życia człowieka<sup>192</sup>, a w przypadku placówki edukacyjnej – działalność placówki edukacyjnej z pewnością jest procesem intensywnych stanów, procesów oraz czynności edukacyjnych (wychowania, kształcenia, nauczania), i osiągnięcia właśnie placówki edukacyjnej, jako jednostki jest ważnym czynnikiem dalszej działalności owej.

Warto zaznaczyć, iż placówce edukacyjnej przysługują cechy tradycyjnie rezerwowane dla człowieka, takie jak inteligencja, wydolność umysłowa, zdolność uczenia się, życzliwość, świadomy rozwój w wybranym kierunku itp. Placówka edukacyjna, jak człowiek, może uczyć się "na własną pomyślność lub na własną zgubę". Tak jak uczeń musi spełniać pewne warunki początkowe, musi mieć motywację, musi być kierowana, wspierana, przymuszana do niej, kontrolowana i jeśli się uda, ma osiągnąć poziom ucznia samostereownego<sup>193</sup>. Zakłada się, iż osiągnięcia placówki edukacyjnej ulegają pomiarowi, ocenianiu i ocenie, diagnozowaniu, innymi słowy gromadzeniu danych – są to procesy sprawdzania i ustalenia sytuacji faktycznej w stosunku do założeń celowych i programowych danej jednostki. Do najważniejszych czynników programowych edukacji należą: treści programowe, formy oraz środki wychowania i nauczania. Równie ważne w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym pozostają programy szkolne, odpowiednie wzorce, cele i metody wychowawcze oraz sposób ich realizacji<sup>194</sup>. A ponadto warunki, w jakich przebiega praca dydaktyczno-wychowawcza (liczebność klas, nauka na zmiany i poziom kwalifikacji zawodowych nauczyciela) Przedmiotem mierzenia, audytu, oceniania, diagnozowania, czyli gromadzenia informacji o osiągnięciach placówki edukacyjnej

---

<sup>191</sup> F. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 461.

<sup>192</sup> D. Narbut, *Vaikų brandumas mokyklai*, „Informacinis leidinys” 1998, nr 2.

<sup>193</sup> J. MacBeath, M. Schratz, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Warszawa 2003, s. 5.

<sup>194</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 229.

jest bez wątpienia całokształt wyników placówki edukacyjnej – aspekt wychowawczy, dydaktyczny, społeczny, psychologiczny, organizacyjny.

### 3.1. Jakość w edukacji

W ustawodawstwie Państwa Litewskiego, w roku 2008 powstał dokument, na mocy którego zostały określone kwestie osiągnięć w edukacji, jakości tych osiągnięć itd. Jest to koncepcja zapewniania jakości edukacji formalnej. *Jakość edukacji* definiuje się jako całość cech edukacyjnych, określających możliwości zapewnienia szans edukacyjnych i z tym związanych potrzeb osobistych, właściwe wykonywanie funkcji misji kształcenia i systemu edukacyjnego, osiągnięcia celów edukacyjnych. Mówiąc prościej, jakość edukacji jest rozumiana jako pożądaný wynik, osiągnięty przez akceptowane sposoby. Umowy stają się normą, jeśli są potwierdzone prawem. Najbardziej powszechne uzgodnienie dotyczące treści, jakości kształcenia jest zagwarantowane w USTAWIE O OŚWIACIE. Opisuje ona podstawowe zasady narodowej organizacji edukacji, cele edukacyjne. Przedstawia różny poziom zobowiązań instytucjonalnych w dziedzinie edukacji. W ustawie twierdzi się, że za jakość edukacji jest odpowiedzialny dostawca edukacji i oraz instytucje, mające prawa właściciela ale i obowiązki. Jakość edukacji formalnej jest zapewniana przez państwo, natomiast jakość edukacji nieformalnej, w tym edukacji formalnej, która uzupełnia jakość kształcenia, państwo zapewnia częściowo. Ministerstwo Edukacji i Nauki jest odpowiedzialne za jakość edukacji. Formalne zasady zapewniania jakości kształcenia we wszystkich sektorach edukacji (kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego i szkolnictwa wyższego) ustanawia koncepcja zapewniająca jakość kształcenia formalnego. W tej koncepcji pojęcie zapewnienia jakości edukacji formalnej jest zdefiniowane jako zestaw środków i działań, do osiągnięcia pożądaney jakości edukacji i wspierania rozwoju edukacyjnego.

Zapewnienie jakości edukacji formalnej opiera się na trzech podstawowych zasadach: powszechność - zapewnieniem jakości zajmują się wszystkie instytucje edukacyjne i organy zarządzania oświatą; postęp – promowanie innowacji pozytywnych przy wyborze metod i narzędzi zapewniania jakości; spójność – harmonia celów, zasad i miar jakości.

Do mierzenia osiągnięć oraz do zapewnienia jakości edukacji kształcenia przed-szkolnego, początkowego, ogólnego, zawodowego i wyższego na Litwie są ustawowo objęte i przeprowadzane następujące kluczowe działania: monitorowanie edukacji, ocena

wewnętrzna i zewnętrzna placówek edukacyjnych (audyt), atestacja dyrektorów placówek edukacyjnych i nauczycieli, ocena rezultatów nauki uczniów i (co prawda w mniejszej mierze) studentów. Monitorowanie edukacji opiera się na zbiorze informacji, odzwierciedlających stan statystyk edukacyjnych, przez Centrum Edukacyjne Technologii Informacyjnych i na zapewnieniu ich dostępności w systemie informacyjnym zarządzania oświatą. Informacje te są wykorzystywane na różnych szczeblach administracji rządowej i do podejmowania decyzji, opartych na jakości zarządzania edukacją.

Przystawione powyżej założenia ustawowe częściowo znajdują potwierdzenie w definicjach słownikowych. Według PODRĘCZNEGO SŁOWNIKA JĘZYKA POLSKIEGO osiągnięcie jest czymś, co zostało osiągnięte, uzyskane (wybitny wynik), uzyskać coś, zdobyć, otrzymać, dojść do pewnego momentu w rozwoju<sup>195</sup>. Z kolei Leonas Jovaiša zaznacza, iż osiągnięcia są konsekwencją działań na rzecz społecznie i indywidualnie znaczących celów. Proponuje połączyć pojęcie osiągnięcia z pojęciem sukces<sup>196</sup>. Termin *sukces*, z kolei, jest utożsamiany ze sposobem życia, przedsiębiorczością, wartością, do której warto dążyć w życiu zawodowym i pozazawodowym, stanem posiadania, sposobem myślenia itd. W odbiorze społecznym sukces stał się niemal kryterium wartościowania naszego życia. Sukces jest rozumiany jako *osiągnięcia*, rezultaty i często kojarzy się z karierą zawodową i majątkową. Dla każdego człowieka sukces ma inny wymiar, znaczenie i sens – może to być sukces: materialny, zawodowy, naukowy, społeczny, duchowy. Może być pojmowany bardzo egocentrycznie (mój sukces, moje dobro) lub altruistycznie (sukces innych) Znaczenie pojęcia sukces powiązane jest z cenionymi wartościami i od tego, na jakich wartościach opiera się człowiek, zależy nie tylko rozumienie sukcesu, lecz także wybór sposobów jego *osiągnięć*. Sukces rozumiany jako *osiągnięcie*, rezultat jest skutkiem określonych działań podejmowanych przez człowieka. Rezultat aktywności jest postrzegany jako wypadkowa dwóch czynników: 1) działającego podmiotu i 2) środowiska, w którym ów podmiot działa. Wynik działania jest funkcją obu czynników potencjału osobistego i potencjału środowiskowego<sup>197</sup>. Sukces – powodzenie w czymś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, powodzenie, triumf<sup>198</sup>. Poszerzona definicja sukcesu obejmuje:

---

<sup>195</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 617.

<sup>196</sup> L. Jovaisza, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 201.

<sup>197</sup> J. Izdebska, *Współczesne dzieci - sukcesy i porażki*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 20.

<sup>198</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 973.



1. pozytywny subiektywny – osiągnięcie celu bądź rezultatu przeżycia, mającego wpływ na dalsze działania i motywację;
2. obiektywne osiągnięcie w życiu, nauce, działalności.

Pozytywne przeżycie sukcesu jest ważnym czynnikiem pozytywnej motywacji. Ustalono, iż samo w sobie oczekiwanie sukcesu powiększa (dla studentów nawet 8 razy) aktywność intelektu, zadania rozwiązują się lepiej niż podczas obojętnej pracy. Rozważania nad pojęciami osiągnięcie i sukces pozwalają stwierdzić, że są to pojęcia raczej mające charakter pozytywny, zadowalający<sup>199</sup>.

Natomiast tradycyjnie rozumiany sukces szkoły – to sukces wyrażający się realizacją kolejnych planów periodycznych: semestralnych, rocznych, kilkuletnich. Stąd też można odnotować styczność pojęć osiągnięcie oraz sukces, a nawet ich zwartość, tak w kontekście objaśnienia znaczenia wyrazów, jak i w kontekście odzwierciedlenia istotnych cech tych zjawisk.

Rozważając problematykę osiągnięć czy też sukcesów placówki edukacyjnej, należy zastanowić się, na kogo i na co jest nastawiona placówka edukacyjna jako jednostka – na zaspokojenie potrzeb uczniów, rodziców, pracowników czy skierowana do osób podejmujących decyzje z instytucji nadrzędnych. Te stwierdzenie o charakterze pytania nie jest czymś retorycznym, lecz ma w sobie zasadniczą wieloaspektową perspektywę. Otóż każda placówka edukacyjna jest częścią państwowego (samorządowego) systemu edukacji i powinna wdrażać zasady polityki oświatowej państwa (samorządu) Wówczas o osiągnięciach należy mówić z perspektywy spraw organizacyjnych, prawnych, finansowych, czyli zaznaczane są aspekty, którymi placówka edukacyjna może się pochwalić wobec otoczenia zewnętrznego. Jeśli za aspekt pierwszorzędny przyjmujemy potrzeby ucznia, to do osiągnięć placówki edukacyjnej przede wszystkim należy zaliczyć potencjał ludzki – fizyczny, emocjonalny, intelektualny, społeczny, artystyczny, duchowy, – czyli zaznaczane są aspekty, którymi placówka edukacyjna może się pochwalić wobec otoczenia wewnętrznego. Aczkolwiek jeden aspekt nie wyklucza innego, a właściwie uzupełnia – osiągnięcia placówki edukacyjnej w kontekście odpowiednio przeprowadzonych działań organizacyjnych, czy też finansowych pozytywnie odbija się na aspekty intelektualne, społeczne, psychologiczne funkcjonowania uczniów. I odwrotnie – osiągnięcia w kontekście osobowości ucznia świadczą o właściwym zastosowaniu zasobów organizacyjnych, prawnych, finansowych. Konieczne jest wspieranie przekonania, że edukacja nie

---

<sup>199</sup> L. Jovaisza, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 263.

jest tylko działalnością indywidualną, lecz stanowi przedsięwzięcie zbiorowe. Nie chodzi o to, aby jednostki otrzymywały od szkoły gwarancję sukcesu. To nie powinna być traktowane tylko jako inwestycja w przyszłość poszczególnych osób, dzięki której nauczą się one lepiej konkurować z innymi na rynku pracy i przez to zdobywać lepszą pozycję społeczną. Dbając o rozwój indywidualny, szkoła przede wszystkim powinna kształtować zdolność społeczeństw do budowania świata, w którym solidarnie tworzy się warunki dla rozwiązywania kolejnych zadań i dobrego życia dla wszystkich. Dlatego niektóre zadania, które są dziś dodatkowym „produktem” edukacji, jak na przykład umiejętność współpracy czy poczucie wspólnoty, muszą się stać jej centralnymi elementami<sup>200</sup>.

W związku z powyższymi tezami, da się zauważyć, iż osiągnięcia placówki edukacyjnej możemy definiować jako rezultat działań edukacyjnych. Natomiast celowe jest rozszerzenie definicji. Otóż osiągnięcia placówki edukacyjnej są rezultatem działań edukacyjnych, opartych na państwowych standardach, wewnętrznych oraz zewnętrznych oczekiwaniach społecznych i indywidualnych. Postrzega się, iż osiągnięcia placówki edukacyjnej jest pewnym wymiernym celem bądź zadaniem, który musi być rozwiązany w ciągu określonego czasu, z udziałem podmiotów zaangażowanych, wdrażając ustandaryzowane wymagania. Innymi słowy osiągnięcia placówki edukacyjnej nie są procesem, tylko faktem dokonanym, który da się zmierzyć, zdiagnozować, zbadać, przeanalizować. Z kolei otrzymane informacje o osiągnięciach stają się doniosłym źródłem do formułowania decyzji strategicznych i mają świadczyć o jakości działań edukacyjnych danej placówki. Należy ją obdarzyć zasadniczym znaczeniem, ponieważ dobrej jakości instytucja sprzyja rozwojowi dziecka (...) Musi być spełniony tylko jeden, ale jakże istotny warunek – działania pedagogiczne tej instytucji muszą mieć wysoką jakość<sup>201</sup>.

Przegląd treści analitycznych pozwala stwierdzić, iż jakość jest czymś dynamicznym, poddana zmianie tak w kontekście czasu, jak i w kontekście przestrzeni. Dlatego też jest bardzo popularna wśród przedstawicieli dyscyplin humanistycznych, ekonomicznych, a nawet wyznaniowych. Czyli rozpatrywana w różnych ujęciach i w dużej mierze zależy od subiektywności i abstrakcyjności, ponieważ „jakość nie istnieje sama w sobie i dlatego można ją rozważać jedynie w powiązaniu z celem, jakiemu ma służyć<sup>202</sup>”. Tradycyjnie jakość była definiowana jako zgodność z określonymi obiektywnymi standardami, wymaganiami. W latach 80. XX wieku zaczęła być ujmowana

---

<sup>200</sup> G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 8.

<sup>201</sup> R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 239.

<sup>202</sup> T. Olejnik, R. Wieczorek, *Kontrola i sterowanie jakością*, Warszawa – Poznań 1982, s. 124.

w kategoriach satysfakcji klienta, a więc subiektywnie<sup>203</sup>. Jakość łączona jest bowiem z każdym ujęciem funkcjonowania człowieka i jest określana przez pryzmat zadań, cech, kryteriów, potrzeb. Innymi słowami, jakość należy definiować w kontekście konkretnych dziedzin. Tak więc jest jednak oczywiste, że dziś problem nie polega tylko na tym by dostarczać człowiekowi odpowiednią ilość dóbr, ale także by zaspokoić zapotrzebowanie na jakość: jakość towarów produkowanych i konsumowanych; jakość usług, z których się korzysta; jakość środowiska naturalnego i życia w ogóle<sup>204</sup>. Jakość pracy można zdefiniować jako wartość społeczną wynikającą z satysfakcji materialnej i niematerialnej pracownika, uwarunkowanej kwalifikacjami i predyspozycjami do dobrej pracy, *osiągany*mi efektami, materialnymi i społecznymi warunkami środowiska pracy, dostosowanymi do danych standardów pracy<sup>205</sup>. Jakość jako kategoria ekonomiczna oznacza proces doskonalenia mechanizmów związanych z wytwarzaniem jakichś towarów lub z działalnością usługową oraz intelektualną.

W dziedzinie edukacji jakość dotyka optymalnego przygotowania młodego człowieka do funkcjonowania w zmiennym świecie społecznym. Edukacja przygotowuje do świata, który ma nadejść, ale ta wizja jest określona na podstawie zdobytych doświadczeń, aktualnie podejmowanych działań i wyobrażonych stanów rzeczy, ujętych w celach rozwoju ekonomicznego, społecznego i wielu innych segmentach życia człowieka<sup>206</sup>. Poza tym określenie jakości można również zdefiniować jako przyzwoitość, nadającą mu wymiar etyczny, co implikuje zarówno poszukiwanie określonego podejścia teoretycznego, jak i szczególną troskę o zachowanie odpowiednich standardów etycznych w przyjętych rozwiązaniach realizacyjnych. Takie podejście wydaje się szczególnie ważne, gdy rozpatruje się jakość kształcenia młodego pokolenia, ponieważ istotniejsze od uwarunkowań prawnych czy formalnych są głęboko uwewnętrznione zasady etyczne wszystkich uczestników procesu kształcenia<sup>207</sup>.

Zadaniem kierownictwa jednostki oświatowej jest identyfikacja klientów, do których kierowana jest odpowiednio przygotowana oferta. Klientami szkół są uczniowie,

---

<sup>203</sup> R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 237.

<sup>204</sup> J. Matusiak, J. Rohoziński, *Księga cytatów*, Warszawa 2001, s. 216.

<sup>205</sup> H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 2000, s. 186.

<sup>206</sup> J. Górniewicz, E. Klimiuk, I. Kozłowska, *Zarządzanie systemem zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej i jego monitorowanie*, Olsztyn 2004, s. 9.

<sup>207</sup> K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007, s. 10.

rodzice, uczelnie wyższe, przyszli pracodawcy, władze oświatowe oraz szeroko rozumiane społeczeństwo. Wypowiedzi jego przedstawicieli przedstawiono poniżej:

Jakość – właściwe spełnienie moich wymagań. W stosunku do rzeczy, usługi, oferty – wszystko, co dla mnie pasuje. (Igor, ojciec dwojga dzieci, przedsiębiorca)

Jakość w życiu moim i mojej rodziny ma zasadnicze znaczenie. Jakość produktów, jakość pracy, jakość życia, jakość wiedzy dzieci. To znaczy coś, co ma poziom wysoki lub nie bardzo. Jakość można mierzyć według swoich potrzeb, czyli według ustalonych przez nas wymagań. Natomiast wymagania zależą od nas. (Teresa, krawcowa)

Gdy myślę o jakości, mam dużo skojarzeń. Moim zdaniem to jest to, co dobre, wykonane na 100 procent. Rozsądne. Odpowiednie. To, czego właśnie oczekujemy, na co jesteśmy nastawieni”. (Julia, prawnik)

Jakość – coś, co jest wyżej niż średnie, niż standard. Jakość ma swoje cechy. Ustalenie cech zależy od naszego, oczywiście, subiektywnego zdania, od tego, co chcemy osiągnąć, mieć, otrzymać<sup>208</sup>. (Czesław, pracownik samorządu)

Osiągnięcia edukacyjne są najważniejszym składnikiem jakości kształcenia, pokazujące zdolność edukacji do prawidłowego prowadzenia misji edukacyjnej, funkcji przypisanych edukacji, w celu osiągnięcia wyznaczonych celów. O nich można wnioskować bezpośrednio - oceniając efekty kształcenia, jakość kształcenia i skalę osiągnięć edukacyjnych, albo pośrednio - przez konsekwencje edukacji. Najczęściej ten element jest określany tylko jako osiągnięcia efektów akademickich kształcenia uczących się (testy, wyniki egzaminów państwowych) Jednak opisany element obejmuje również inne rodzaje wyników: rozwój emocjonalny i kreatywność dziecka, zmiany wartości, postaw w zachowaniu, które w obecnym procesie kształcenia nie są formalnie (oceny, testy) oceniane. Nie zostaje pomijany wkład materialny i merytoryczny w edukację, który obejmuje zasoby materialne (pieniądze, podręczniki, programy nauczania, materiały dydaktyczne, ćwiczenia, biblioteki, sprzęt szkolny itd.) oraz ludzkie (administratorzy, menedżerowie, przewodnicy, nauczyciele edukacji, uczniowie i inni) Jakość wkładu jest określana jego przydatnością do osiągnięcia pożądaných rezultatów. Sukces nauczania i uczenia się zależy od dostępności tych zasobów i zarządzania ostatnimi.

Gdy mówimy o osiągnięciach placówek edukacyjnych, niemniej ważny jest aspekt jakości zarządzania – zdolność dyrektorów i kadry administracyjnej do tworzenia właściwych i odpowiednich warunków dla procesów nauczania i uczenia się, kształcenia i wychowania. Innymi słowy do procesów edukacji, a w tym tworzenia wizji, celów i strategii kształcenia, zarządzania procesami i organizacją edukacji, zasad i wartości zarządzania (zaangażowanie społeczności edukacyjnej i otwartość na partnerów, poziomu

---

<sup>208</sup> Badania własne.

centralizacji/decentralizacji, demokratyczność rządzenia i inne), struktury administracyjną (oddziały, ich funkcje i połączenia, systemy kontroli i raportowania, stanowiska), systemów zapewniania jakości itd.

Poprawa jakości edukacji formalnej opiera się na tworzeniu kultury jakości, która opiera się na zaangażowaniu osób, pracujących w wewnętrznym systemie edukacji, ale brakuje nie tylko spójnego i kompleksowego podejścia do jakości kształcenia, jak i systemu, zapewniającego konsekwentną poprawę edukacji. Na przykład, brakuje: jednolitego podejścia, co, ile i jak oceniać, aby uczestnicy systemu edukacji wiedzieli, jak się im powodzi, chcieliby dowiedzieć się więcej i uzyskiwali wskazówki, jak osiągnąć ten czy inny cel.

Mimo to najważniejszym zadaniem szkoły jest spowodowanie, aby uczniowie się uczyli. Z wiedzy o efektywnym zarządzaniu wiadomo, że sukcesowi każdej organizacji sprzyja jasne postawienie przed nią celu i zorganizowanie jej w sposób optymalny dla jego realizacji. W przypadku szkoły oznacza to skoncentrowanie procesów szkolnych na efektywnym uczeniu się uczniów i odpowiednie zorganizowanie jej pracy<sup>209</sup>. Stąd zarządzający szkołą powinni mieć rozeznanie i wiedzę, jakie są bieżące i przyszłe potrzeby społeczności placówki edukacyjnej, gdyż to oni w największym stopniu kształtują kulturę organizacyjną szkoły, decydują o priorytetach. To od nich w dużej mierze zależy wybór modelu szkoły – osoby zarządzające szkołą albo będą motywować nauczycieli do tego, by w codziennej pracy odwoływali się do kontekstu lokalnego, w którym szkoła funkcjonuje, albo ten aspekt pominą lub zmarginalizują<sup>210</sup>. Aby osiągnąć sukces, należy zatem spełniać potrzeby, jak również usiłować przewyższyć oczekiwania swoich klientów<sup>211</sup>. Zatem jakość usług edukacyjnych to stopień, w jakim spełnia ona rosnące wymagania otoczenia i pomaga w rozwoju uczniów, przy równoczesnym dbaniu o stały rozwój kadry naukowo-dydaktycznej. Pojęcie jakości zależy od relacji, jaka zachodzi na linii usługodawca – usługobiorca. Z tego też powodu jakość powinna być oceniana zarówno przez rezultat wynikający ze świadczonych usług, jak i przez sam proces, który prowadzi do danego rezultatu<sup>212</sup>.

---

<sup>209</sup> G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 126.

<sup>210</sup> K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną*, Warszawa 2015, s. 8-15.

<sup>211</sup> J. Mączyński, A. Pawlak-Wolanin, W. Demecki (red.), *Doskonalenie usług edukacyjnych w szkołach wyższych w procesie integracji z Unią Europejską*, Legnica 2009, s. 127.

<sup>212</sup> M. Wiśniewska, *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrażania*, „Problemy Jakości” 2007, nr 9, s. 14.

## 3.2. Osiągnięcia edukacyjne

Jak widać z powyższych treści zasadniczym składnikiem osiągnięć czy też jakości jest bez wątpienia ocenianie (pomiar, mierzenie, diagnoza itd.) ponieważ podlega mu całość egzystencji człowieka poczynając od zachowania aż do wyglądu – by móc zweryfikować osiągnięcia, należy dokonać oceny (pomiaru, mierzenia) Jakość opisywana na podstawie audytu, przeglądu, kontroli czy wizytacji jest dobrze znaną praktyką w edukacji. Dyskurs ten, w swojej klasycznej postaci, stoi w opozycji do dominującego dyskursu rynkowego. Zakłada się tutaj, że o jakości pracy instytucji edukacyjnych mają orzekać nie „klienci szkoły”, ale posiadający wiedzę ekspercką niezależni fachowcy. Na podstawie ich badań przyznaje się certyfikaty jakości lub udziela akredytacji<sup>213</sup>. Innymi słowy, aby uzyskać obiektywne oraz szczegółowe informacje dotyczące jakości i osiągnięć placówki edukacyjnej, należy „zaliczyć” fachowe gromadzenie danych. Placówki edukacyjne obowiązują zewnętrzny oraz wewnętrzny audyt, przeprowadzenie testów standaryzowanych oraz egzaminów na poziomie szkolnym i państwowym. Ponadto placówki edukacyjne na Litwie powinny zaliczać atestację kadry kierowniczej i pedagogów. Natomiast w placówkach edukacyjnych dokonuje się szereg innych czynności nastawionych na gromadzenie informacji o osiągnięciach, najczęściej z własnej inicjatywy<sup>214</sup>. Wówczas placówki edukacyjne występują jako autorzy tych przedsięwzięć. Fachowe gromadzenie informacji o osiągnięciach placówek edukacyjnych dokonuje się za pomocą oceniania *i oceny, pomiaru lub mierzenia, diagnozy itd.* Natomiast jako przykład oceny, pomiaru, diagnozy bądź gromadzenia informacji o osiągnięciach placówek edukacyjnych przyjmuje się, iż jest to audyt (wśród społeczności pedagogicznej najczęściej przyjęta nazywa audyt wewnętrzny i zewnętrzny); jest on uważany za niezbędną część procesów edukacyjnych. Jego głównym celem powinna być jakościowa zmiana działań szkolnych.

Zakładając, że ocenianie, podobnie jak każdy inny rodzaj działalności edukacyjnej, jest ukierunkowane na osiągnięcie celów, w kontekście placówki edukacyjnej należy je określić jako społeczne i indywidualne. Pierwsze zatem wiążą się z oczekiwaniami społeczeństwa wobec wyzwań współczesnej edukacji, natomiast drugie to pożądane rezultaty, jakie uczący się powinien osiągnąć w wyniku realizacji treści edukacji (w wymiarach poznawczym, kształcącym i wychowawczym) Są to: zdobyta wiedza,

---

<sup>213</sup> G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 20.

<sup>214</sup> D. Narbut, *Pirmos pakopos ugdytinių vertinimo sistemos įgyvendinimo problemos*. Magistro darbas. VPU, Vilnius 2004, s. 4.

ukształtowane umiejętności i uzyskane kompetencje. Cele te wzajemnie się warunkują, ale nie podlegają temu samemu typowi analizy ilościowej i jakościowej. Ocenianie w placówce edukacyjnej najczęściej omawia się w tle procesów kształcenia i wychowania uczniów, obejmując czynności polegające na kontrolowaniu osiągnięć indywidualnych właśnie uczniów i ich wyrażaniu według ustalonych kryteriów. Natomiast całość indywidualnych osiągnięć uczniów świadczy o osiągnięciach placówki edukacyjnej. Ocenianie wymaga podejmowania określonych decyzji – oceny. Jest też integralnym elementem procesu nauczania i uczenia się. Ocenianie ma służyć informowaniu o jakości osiągnięć edukacyjnych dziecka w porównaniu z celami kształcenia przewidzianymi dla danego etapu rozwoju. Powinno ono określać zakres wysiłku włożonego przez dziecko w proces edukacyjny i wskazywać na charakter czynionych postępów. Jednym z istotnych zadań oceniania jest dostarczenie informacji o tym, jakie umiejętności uczeń już opanował, z czym sobie doskonale radzi, a jakie umiejętności wymagają dalszego doskonalenia<sup>215</sup>. W klasyfikacji szkolnej ocena to umowny sposób zakwalifikowania pracy i postępów ucznia. Ocenic znaczy wydać opinię, wypowiedzieć sąd o czymś albo o kimś, uznać wartość czegoś albo kogoś<sup>216</sup>. Ocenianie (*vertinimas*) – konkretne i jednoznaczne określenie poziomu jakości wiedzy, zachowania i działalności nauczyciela bądź ucznia, zgodnie z celami i zadaniami edukacji<sup>217</sup>. Ocenianie to jeden z trudniejszych obszarów pracy nauczyciela. Wiąże się to z rozważeniem wielu dylematów, których rozwiązanie ma doprowadzić do jak najbardziej adekwatnego, obiektywnego oszacowania pracy i postępów uczniów. Dodatkowo pojawia się problem, by nie uczynić z oceny behawioralnego narzędzia w postaci kija i marchewki i celu uczniowskiej aktywności. Dobre ocenianie jest diagnozą wskazującą kierunek dalszych prac ucznia i nauczyciela. Dla przeprowadzenia procesu oceniania konieczne jest odniesienie uzyskanych rezultatów do zakładanych celów kształcenia. Im bardziej precyzyjnie są wyznaczone wskaźniki osiągnięcia celów, tym łatwiej jest szacować stopień uzyskanych, wcześniej zamierzonych, zmian. Przyjęto zatem, że cele szczegółowe wyznaczone przed realizacją zajęć powinny być zapisane w języku konkretnych efektów, zaś ocenianie powinno być ściśle związane z wyznaczo-

---

<sup>215</sup> A. Kopik, *Oceniać dla dobra ucznia*, [w:] E. Marek, J. Łuczak, *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Warszawa 2010, s. 283-284.

<sup>216</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 567.

<sup>217</sup> L. Jovaisza, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 326.

nymi celami lekcji oraz z dobrze zoperacjonalizowanymi (zredukowanymi do obserwowalnych zachowań) wskaźnikami uczniowskich osiągnięć<sup>218</sup>. Zgodnie z zasadą oceniania w dydaktyce, przedmiotem oceniania powinny być osiągnięcia uczniów<sup>219</sup>. Warto przytoczyć tu opinię Wincentego Okonia o tym, że nie ma chyba w pedagogice zagadnienia, z którym wiązałyby się tak różne i sprzeczne ze sobą poglądy jak zagadnienie oceny szkolnej. Skala tych poglądów rozciąga się od całkowitej negacji aż do przesadnego uznawania jej wartości, a przy tym zarówno przeciwnicy oceny, jak i umiarkowani czy zdeklarowani jej zwolennicy zajmują w obrębie swoich grup różne stanowiska i odrębne dla nich znajdują uzasadnienia<sup>220</sup>.

Bolesław Niemierko pisze, że wyniki kształcenia mogą być przedmiotem pomiaru dydaktycznego, a niektóre warunki uczenia się także podlegają pomiarowi. Związek między tymi dwiema grupami zmiennych może być jednak zwykle opisany tylko w kategoriach statystycznej współzmienności, to jest mniej lub bardziej regularnej zbieżności zjawisk w czasie i przestrzeni, nie zaś jako stała zależność przyczynowa. Wskutek tych ograniczeń komentarz do wyniku kształcenia musi być określony jako informacja o ważnych okolicznościach oraz jako opinia autora wypowiedzi, a nie jako pełne wyjaśnienie przyczyn i skutków danego wyniku kształcenia. Tak więc ocena szkolna zawiera elementy w pewnym stopniu zobiektywizowane i elementy subiektywne<sup>221</sup>.

Artykuł 40 KONSTYTUCJI REPUBLIKI LITEWSKIEJ stwierdza, że państwo nadzoruje działania instytucji edukacyjnych. Konstytucja nie wyjaśnia jednak, do czego dążyć i w jaki sposób edukacja powinna być nadzorowana, a zgodnie z prawem, funkcja nadzoru edukacji została nadana inspektorom. Została przejęta stara koncepcja nadzoru (sprawdzanie zgodności z przepisami i normami) oraz tradycyjne środki działania (wizyty i analizy dokumentów) Razem został przejęty pogląd na jakość edukacji i jej czynników: jakością jest przestrzeganie się norm; dobre wykształcenie, lepszą edukację zapewnia stała kontrola dostawców usług edukacyjnych. Tworząc przepisy Krajowego Nadzoru Edukacji (2004), próbowano rozszerzyć pojęcie nadzoru oraz określić cel nadzoru edukacji publicznej. W tej eklektycznej koncepcji do nadzoru jest przypisane wszystko – od

---

<sup>218</sup> S. Dylak (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań 2013, s. 48.

<sup>219</sup> B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990, s. 25-28.

<sup>220</sup> I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960, s. 8.

<sup>221</sup> B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 14.



realizacji polityki do walidacji statystycznej, ale wciąż nie jest jasne, jaki jest sens nadzoru edukacji, a sposoby i możliwości działania specjalistów nadzoru nie bardzo się różnią od tradycyjnych inspekcji. Zagadnienia modernizacji i zmiany oceny edukacyjnej na Litwie nie są wyjątkowe – rozwiązuje je wiele krajów. Jest oczywiste, że monitorowanie edukacji przejmuje funkcje ewaluacji edukacji, które tradycyjnie były zaliczane do nadzoru edukacyjnego. Te kraje, które rozwinęły wstępne warunki technologiczne, instytucjonalne i kulturowe do monitorowania, odchodzą od tradycyjnego nadzoru (Finlandia, Dania) lub korzystają z tradycyjnego nadzoru tylko w tym przypadku, gdy system monitorowania ostrzega przed nieprawidłowością (Estonia, Niemcy) Monitorowanie nie przejmuje tylko jednej z nowoczesnych funkcji nadzoru – doradztwa, szkoleń i wsparcia dostawcom kształcenia - ale w obliczu wzmocnienia separacji promotorów tej funkcji nie warto nazywać specjalistami nadzoru, tym bardziej – inspektorami.

Niestety na Litwie stworzenie nowego systemu, opartego na koncepcji nadzoru trwa dłużej niż oczekiwano. Tymczasem w krajach Zachodnich pojęcie nadzoru obejmuje:

- 1) ocenę, która odnosi się do kontroli działalności (funkcja tradycyjna);
- 2) doradztwo, pomoc, wsparcie i promocja (nowe funkcje)

Innymi słowy, nadzór powinien być działalnością wynikającą z oceny, mającą na celu promowanie poprawy w nadzorowanym obszarze. Oceniając i konsultując, system nadzoru wykonuje się trzy rodzaje zadań:

- zapobieganie (zapewnia i zapobiega powstawaniu niepożądanych zjawisk);
- regulacja (zachęca do poprawy błędów i braków);
- wzmocnienie (pomaga zidentyfikować i wdrożyć żądane doświadczenia)

Najważniejszym obiektem nadzoru jest szkoła, ale w rzeczywistości istnieją co najmniej trzy poziomy nadzoru:

- działalność nauczyciela;
- działalność szkoły;
- system edukacji (lokalny, regionalny, krajowy)

Obiekty te mają różne sposoby nadzoru – działalność nauczycieli i szkoły jest oceniana podczas wizyty, inspekcji, audytu zewnętrznego, to znaczy bezpośrednio obserwując działania, a nadzór działalności systemu zazwyczaj ogranicza się do analizy dokumentów i wywiadów. Ich rezultatem są raporty tematyczne.

Tymczasem mierzenie (pomiar) to procedura, która powinna być wykonywana w praktyce<sup>222</sup>. Przyjmujemy, że mierzyć to określać wielkość czegoś przez porównanie z odpowiednią jednostką miary; dokonywać pomiarów<sup>223</sup>. Celem mierzenia (...) jest dostarczenie pełnej, rzetelnej i obiektywnej informacji o silnych i słabych stronach<sup>224</sup> działalności placówki edukacyjnej. Rezultatem mierzenia jakości jest raport, sprawozdanie lub dokument o innej nazwie, w którym zamieszczone zostają wyniki wszystkich przeprowadzonych przedsięwzięć – badań, analizy dokumentów, sondaży, ankietowania, oceniania. Dokument ten powinien być jawny i dostępny dla wszystkich zainteresowanych jakością danej placówki edukacyjnej: rodziców, pedagogów, społeczności lokalnej, władz oświatowych, partnerów społecznych itp. Jeśli jednak omawiać cele mierzenia jakości poszczególnych placówek edukacyjnych w skali samorządu, regionu lub państwa, to warto podkreślić, że porównywanie efektów działalności różnych placówek edukacyjnych, określenie ogólnych problemów, których rozwiązanie wymaga nowych lub innych postanowień administracyjnych, pedagogicznych, politycznych, organizacyjnych, prawnych, tworzenie planów strategicznych, planowanie zmian systemowych, wypracowanie i udostępnianie dobrych praktyk edukacyjnych stanowi podstawę do tworzenia sprawozdań i raportów całościowych i sumujących.

Wielowymiarowe znaczenie ma pojęcie diagnoza. Można przyjąć, że diagnoza edukacyjna ma swoje metody, techniki i narzędzia. Właśnie za ich pomocą możliwe jest uzyskanie informacji i znalezienie odpowiedzi na powstałe pytania, a jednocześnie wyodrębnienie sposobów rozstrzygania problemów. Diagnoza edukacyjna zatem umożliwia rozpoznanie słabych i mocnych stron diagnozowanej jednostki, za pomocą czego można planować, wdrażać i ponownie diagnozować jednostkę na rzecz osiąganego celu. Wydaje się, że wszystkie opisane wyżej możliwości gromadzenia informacji można wykorzystywać w kontekście omawiania osiągnięć placówki edukacyjnej. Stąd rozważania nad możliwościami gromadzenia informacji o osiągnięciach placówek edukacyjnych pokazują, że gromadzić informacje o osiągnięciach placówki edukacyjnej można za pomocą audytu, diagnozy, oceniania itd. Wybór ten jednak jest wprost zależny od określenia celów i zadań.

---

<sup>222</sup> M. Taraszkiewicz, H. Ochinska, *Mierzenie jakości pracy przedszkola*, Warszawa 1998, s. 2.

<sup>223</sup> E. Sobol, *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 460.

<sup>224</sup> M. Taraszkiewicz, H. Ochinska, *Mierzenie jakości pracy przedszkola*, Warszawa 1998, s. 11.

W niniejszej pracy omawiano już wcześniej znaczenie wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania podmiotów czy czynności, jak na przykład kwestię współpracy placówek edukacyjnych. Ten aspekt wydaje się być ważnym przy omawianiu kwestii gromadzenia informacji o osiągnięciach placówek edukacyjnych. Otóż gromadzenie informacji ze źródeł wewnętrznych i zewnętrznych zaleca potraktowanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej jak dwóch połówek jabłka. W tym ujęciu ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja różnią się co do szczegółowych celów. Łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia. Dane z ewaluacji zewnętrznej i autoewaluacji mają służyć syntezie. Korzystając ze wszystkich dostępnych informacji, odwołując się do zróżnicowanych sposobów i kryteriów wartościowania, używając wielu metod zbierania danych oraz uwzględniając zróżnicowane perspektywy „interesariuszy” (stakeholders), dochodzimy do syntezy, której podstawą jest rozważenie wszelkich okoliczności i kontekstów. Jest to najlepszy, najbardziej uczciwy, najbardziej przemyślany osąd, jaki jesteśmy w stanie sformułować w danych okolicznościach<sup>225</sup>.

Na podstawie rozważań dotyczących gromadzenia informacji o osiągnięciach placówki edukacyjnej – oceniania, pomiaru, mierzenia, diagnozy, audytu – można mówić, że są to działania celowe, które współtworzą proces edukacyjny we wszystkich jego etapach, obszarach, elementach. Te działania mogą nawet wyprzedzać sam proces edukacji, gdyż mówimy o jego planowaniu bądź przygotowaniu zgodnie z oczekiwaniami, potrzebami, wymaganiami uczestników procesu edukacji. Natomiast po zakończeniu oceniania, pomiaru, diagnozy, audytu otrzymujemy dogłębne informacje o osiągnięciach, określamy rezultaty. Interesujące jest to, że te działania mają ścisłą zależność od czasu – wyniki otrzymane za pomocą pomiaru, mierzenia bądź diagnozy zawsze wskazują na przeszłość, ponieważ osiągnięcia (czy też porażki) wskazują na działania i czynności edukacyjne już wykonane wcześniej podczas wdrażania treści programowych. Co więcej, na przeszłość placówka edukacyjna już nie będzie miała wpływu, natomiast za pomocą wyników, dogłębnej analizy otrzymanych informacji o osiągnięciach, należy formułować cele, układać programy, dobierać narzędzia, metody, techniki itd., innymi słowy kształtować przyszłość.

Fundamentem tworzenia i formułowania celów w placówce edukacyjnej jest układanie jej koncepcji, albo inaczej planu strategicznego. W przypadku placówek edukacyjnych na Litwie, w tym z polskim językiem nauczania, właśnie koncepcje czy też plany

---

<sup>225</sup> G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 25.

strategiczne są bez wątpienia tworzone na podstawie Koncepcji Państwowych. Od roku 1988 obowiązywała Koncepcja szkoły narodowej, od roku 1992 – Litewska koncepcja oświatowa, od roku 1998 – Koncepcja priorytetów drugiego etapu reformy, od roku 2003 – Państwowa strategia oświaty na rok 2003–2012<sup>226</sup>. W tym miejscu należy powrócić do zasadniczego kontekstu, a mianowicie kto, jak i dla kogo opracowuje koncepcję pracy placówki edukacyjnej, a w tym formułuje cele.

Osiągnięciami placówki edukacyjnej można także nazwać aspiracje, jakimi absolwenci opuszczają placówkę edukacyjną, co mają wiedzieć, umieć, tworzyć, jak potrafią się odnaleźć, jak będą się zachowywać, podejmować decyzje, działać itp. Jak różnicowane mogą być opinie dotyczące osiągnięć placówki edukacyjnej i z jakich różnych elementów mogą się one składać – pokazuje poniższa tabela. Wszyscy byli zgodni tylko w przypadku dwóch kwestii, a mianowicie – oczekiwań nauczycieli dotyczących osiągnięć uczniów oraz odpowiednich warunków do nauczania.

W opiniach dyrektorów placówek oświatowych da się zauważyć, iż za podstawę przyjmuje się priorytety opracowane przez Ministerstwo edukacji, dostosowują się je do potrzeb samorządu, na którego terenie działa placówka edukacyjna, uwzględniając wyniki wewnętrznego i zewnętrznego audytu, osiągnięcia na egzaminach szkolnych i państwowych, wyniki testów standaryzowanych, wyniki projektów wdrażanych przez placówkę edukacyjną, osiągnięcia w olimpiadach i konkursach itp., innymi słowy uwzględniając osiągnięcia w każdej dziedzinie działań placówki edukacyjnej.

Z kolei kadra pedagogiczna uważa, że tworzenie koncepcji należy do całej społeczności placówki edukacyjnej, a w tym dyrektorów, władzy, rodziców, partnerów społecznych. Za materiał do tworzenia koncepcji należy przyjąć osiągnięcia w olimpiadach, konkursach, egzaminach, projektach, testach standaryzowanych, pracach kontrolnych, jak również osiągnięcia w edukacji pozalekcyjnej na bazie danej placówki edukacyjnej czy też na bazie placówki wdrażającej programy edukacji nieformalnej, takich jak szkoły sportowe, muzyczne, kółka zainteresowań, domów kultury itp.

---

<sup>226</sup> *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. SMM*, Vilnius 2014, s. 8.

Tabela 14. Opinie teoretyczne dotyczące osiągnięć.

Naukowcy	R.R. Emonds 1981	L. Lezotte 1991	P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore 1995	J. Scheerens, C. Glas, S.M. Thomas 2003	R.J. Marzano 2003	D. Hudson 2009
Wskaźnik dobrej szkoły						
<b>Zarządzanie</b>	+	+	+	+		
Współpraca, konsensus, stężenie kadry				+	+	
Współpraca społeczności placówki edukacyjnej						+
Fachowość kadry					+	
Wspólnie uzgodnione, wyraźne misja i wizja		+	+			+
Placówka edukacyjna zorientowana na ucznia						+
Uwaga na indywidualne zdolności ucznia	+					
<b>Duże i wyraźne oczekiwania nauczycieli dotyczące osiągnięć uczniów</b>	+	+	+	+	+	+
Jakość programów nauczania i możliwości oraz warunki uczenia się				+		
Treści edukacji uwzględniając zróżnicowane potrzeby i oczekiwania					+	
Skupienie na uczeniu i uczeniu się			+			
Celowe nauczanie			+			
<b>Odpowiednie warunki do nauczania</b>	+	+	+	+	+	+
Racjonalne wykorzystanie czasu na edukację				+		
Właściwa struktura nauczania				+		
Samodzielne uczenie się				+		
Zaspokajanie indywidualnych potrzeb				+		
Pozytywne wspieranie osiągnięć			+	+		
Skuteczna zwrotna informacja				+	+	
Kompetencje oceniania osiągnięć i efektywne wykorzystanie otrzymanych informacji				+		
Prawa i obowiązki uczniów			+			
<b>Stala analiza osiągnięć uczniów</b>	+	+	+	+		
Pozytywna więź placówki edukacyjnej i rodziny		+	+	+	+	+
Współpraca placówki edukacyjnej i partnerów						+
Placówka edukacyjna – organizacja ucząca się			+			+

Źródło: [http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs\\_2012-SPA\\_Nr3\\_Kas-yra-gera-mokykla.pdf](http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_2012-SPA_Nr3_Kas-yra-gera-mokykla.pdf)

W opiniach rodziców dominuje zdanie, iż tworzenie koncepcji placówki edukacyjnej zależy od kadry, rodziców oraz samorządów. Natomiast w praktyce tworzy się koncepcję na podstawie osiągnięć w olimpiadach, konkursach, egzaminach, projektach,

testach standaryzowanych. Dużą uwagę rodzice poświęcają potrzebom i oczekiwaniom społeczności rodzicielskiej<sup>227</sup>.

Również interesujące są opinie przedstawicieli różnych grup społeczności edukacyjnej, powiązanych z działalnością oraz osiągnięciami placówek edukacyjnych. Tak **politycy, eksperci edukacji, pracownicy kuratorium w samorządach** jako ważne wyróżniają porozumienie w kwestii wartości oraz zadań placówki edukacyjnej, kulturę placówki edukacyjnej, jakość usług edukacyjnych, wyniki akademickie placówek edukacyjnych, zarządzanie strategiczne, zapewniania indywidualnych potrzeb, zarządzanie, stosunek kosztów i rezultatów, wartość dodana placówki edukacyjnej. **Dyrektorzy i nauczyciele placówek edukacyjnych** – bezpieczeństwo, wspieranie wartości placówki edukacyjnej, partnerstwo społeczne, możliwości i potrzeby stałego uczenia się, kwalifikacja kadry, zaspokajanie wspólnych i indywidualnych potrzeb, jakość nauczania i uczenia się, osiągnięcia uczniów, zaangażowanie rodziców (opiekunów), dostosowanie się do zmian społecznych. **Absolwenci** – zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczniów, motywacja, kompetencja i kwalifikacja kadry, jakość nauczania, dążenie do postępów, rozwój twórczości, rozwój odpowiedzialności wszystkich członków edukacji, przekaz informacji<sup>228</sup>.

Na podstawie podanych informacji przyjmuje się, że pomiar osiągnięć edukacyjnych jest niezbędny również do wyjaśnienia, czy placówka edukacyjna jest dobra. Ponadto da się określić postulaty „dobrej placówki edukacyjnej”. Otóż właściwe zarządzanie jest ważnym warunkiem, kiedy się omawia osiągnięcia placówki edukacyjnej. Analizując własne badania nie spotkano przypadku, gdy dobrze działająca, prosperująca placówka edukacyjna działała bez dobrego, właściwego zarządzania. Lider „dobrej szkoły” zawsze wyraźnie formułuje wizję i misję. Lider placówki edukacyjnej jest „widoczny”, aktywny, jest zawsze razem z kadrami, uczniami, rodzicami, partnerami społecznymi wdrażając strategię placówki edukacyjnej. Dbą o dobry klimat, motywują kadrę do podnoszenia kwalifikacji, jak i sam jest osobą uczącą się. Lider „dobrej placówki edukacyjnej” powinien móc zaangażować społeczność do wspólnego osiągnięcia celów, z kolei do pomiaru osiągnięć podejść nie tylko jak do kontroli, lecz jako do elementu działań edukacyjnych. Koncepcja zarządzania placówką edukacyjną jest powiązana

---

<sup>227</sup> Badania własne.

<sup>228</sup> Badania własne.

z procesem tworzenia klimatu placówki (kultury organizacyjnej), do której zaliczamy jakość relacji społecznych, poczucie tożsamości (wspólna odpowiedzialność za wykonaną pracę, osiągnięcia, porażki itd.); właściwości środowiska edukacji (metodyka i tempo prowadzenia zajęć, presja na osiągnięcia, poziom rywalizacji, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań, relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, etykietowanie, faworyzowanie, egzekwowanie dyscypliny); bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne (poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów, a także działania w kierunku ograniczenia agresji rówieśniczej takie jak ochrona czy monitoring); charakterystyka środowiska fizycznego placówki edukacyjnej (wielkość, stan techniczny, warunki higieny, wyposażenie) Do składników „dobrej szkoły” należy dołączyć również porozumienie między wszystkimi członkami społeczności danej placówki edukacyjnej na temat wizji, misji, wartości oraz ich poszanowania. Cele i zadania placówki edukacyjnej muszą być znane całej społeczności, co więcej, rozumiane przez każdego członka społeczności placówki edukacyjnej. Natomiast lider placówki edukacyjnej staje się swoistym mediatorem pomiędzy celami i zadaniami placówki edukacyjnej oraz pośród celów i zadań regionalnych i państwowych. Omawiając strategię placówki edukacyjnej, należy pamiętać, że „dobra szkoła” przewiduje czas, formy, metody pomiaru osiągnięć.

Zamykając merytoryczne wyjaśnienie na temat osiągnięć placówek edukacyjnych, celowe będzie też spojrzenie na praktyczne ujęcie w skali litewskiego systemu edukacji, do którego należy też polskie szkolnictwo na Litwie. A mianowicie w Ustawie o Oświacie stwierdza się, że za jakość edukacji przedszkolnej jest odpowiedzialny dostawca edukacji oraz placówka. W ramach swoich kompetencji programy edukacyjne opracowuje i gwarantuje ich jakość państwo, założyciel placówki oraz dostawca edukacji. Na Litwie utworzenie treści edukacji przedszkolnej jest zdecentralizowane, więc nie istnieje formalny krajowy program przedszkola, a tylko lista kryteriów programu edukacji przedszkolnej z certyfikatem krajowym. Na podstawie takiego opisu każda instytucja przedszkolna tworzy własny program edukacyjny. Jakość działania placówek przedszkolnych jest zapewniana przez dokonanie samooceny działania instytucji (audyt wewnętrzny) Jednak nie jest znane, jak skuteczny i wydajny jest proces edukacji w tych

instytucjach i na ile samoocena swoich działań jest skuteczna w udoskonaleniu ich działania jakościowego, ponieważ jest brak oceny zewnętrznej jakości działania w placówkach przedszkolnych w skali państwa<sup>229</sup>.

Osiągnięcia i jakość edukacji ogólnej jest zapewniana dzięki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej szkół, atestacji dyrektorów szkół i nauczycieli, oceny osiągnięć uczniów. Jakość wykształcenia średniego jest zapewniana przez przeprowadzania akredytacji w szkolnictwie średnim. Samoocena jakości działania szkół to proces, w którym członkowie społeczności szkolnej analizują jakość pracy szkoły. Na Litwie samoocena w szkołach edukacji ogólnej stopniowo staje się integralną częścią składową pracy i zarządzania szkoły. Jednak nadal brakuje nawyków pomiaru zmian ulepszających procesy szkolne i oceniania ich wpływu na społeczność szkolną. Nie wszystkie szkoły rozumieją znaczenie samooceny. Często się zdarza, że decyzje związane z poprawą wyników w szkole, niestety, podejmuje się nie na podstawie danych samooceny, lecz na podstawie zdania jednego lub kilku pracowników szkoły. Innymi słowy, w szkołach nadal jest brak kultury podejmowania decyzji opartych na faktach. Dane oceny zewnętrznej są zarazem rezultatem wdrożenia polityki opartej na faktach. Powinny one pomóc politykom do podejmowania racjonalnych decyzji.

Jednakże obecnie na Litwie proces oceny zewnętrznej jakości działalności szkół i doskonalenia ich działalności jest dość powolny. Od 2007 roku oceniono tylko jedną trzecią szkół ogólnokształcących. W opisie procedury zewnętrznej oceny jakości działalności placówek edukacyjnych jest ustalona dość długa okresowość zewnętrznej ewaluacji jakości działalności (7 lat) i to ma negatywny wpływ na monitorowanie postępu szkoły i poprawę wydajności. Sytuacja ta jest nie tylko związana z problemami finansowymi, ale także z brakiem kultury zarządzania edukacją, opartym na dowodach na wszystkich poziomach edukacyjnych. Wyniki uczniów w nauce są mierzone poprzez sprawdzanie podstawowej edukacji ucznia poprzez testy, egzaminy, krajowe i międzynarodowe badania osiągnięć uczniów. To zajmuje sporo czasu i zasobów ludzkich i finansowych. Dlatego jest bardzo ważne, aby informacja, uzyskana w procesie sposobów oceny osiągnięć była jak najskuteczniej wykorzystywana do poprawy jakości kształcenia. Atestacja nauczycieli nie jest obecnie obowiązkowa, ale dyrektorzy szkół mają przechodzić atestację nie rzadziej niż raz na pięć lat. Proces akredytacji szkół zachęca

---

<sup>229</sup> [http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/mokyklu-isorinis-vertinimas/vertinamumokyklu-sarasai](http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/mokyklu-isorinis-vertinimas/vertinimai/vertinamumokyklu-sarasai), [dostęp: 15.11.2015].



administracje gminne aby dbały o rozwój warunków edukacji i udoskonalenie systemu zapewnienia jakości edukacji, ponieważ wynik akredytacji ma wpływ na reformę sieci szkół<sup>230</sup>.

Natomiast nadzór realizacji programów wykonują odpowiednie działy Ministerstwa Edukacji i Nauki. Wykonywanie nadzoru procesów edukacji oraz audyty działalności są kontrolowane przez państwo – jest to sprawdzanie placówek edukacyjnych, w czasie którego analizuje się również efektywność działania placówek edukacyjnych.

Ustawa o oświacie RL głosi, że ogólna ocena zewnętrzna jakości kształcenia musi być przeprowadzona także w szkołach zawodowych. Jednak taka ocena nie jest jeszcze przeprowadzana. Głównym powodem jest to, że aż 62 procent programów szkolenia zawodowego w instytucjach kształcenia zawodowego jest realizowane w powiązaniu z ogólnym programem edukacyjnym, druga część programu przeznaczona jest tylko do nabycia kwalifikacji (jeżeli ma się wykształcenie podstawowe lub średnie) Dlatego też, w celu oceny ogólnego procesu edukacyjnego w instytucjach kształcenia zawodowego należy opracować poszczególne kryteria oceny, które uwzględniają szczegóły organizacji procesu działalności i wykształcenia / szkolenia szkół zawodowych. W niedalekiej przyszłości planuje się przyjąć powyższe kryteria oceny.

Chociaż Litwa w Europie należy do czołówki pod względem odsetka ludności posiadającej wykształcenie średnie i wyższe, to jakość takiej edukacji budzi regularne obawy. Umiejętności litewskiego 15-letniego ucznia w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych (badania PISA) są znacznie niższe niż w państwach członkowskich Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)<sup>231</sup>. Można także stwierdzić, że edukacja na Litwie, w porównaniu do innych krajów Unii Europejskiej, jest słabo finansowana. Edukacja jest bardziej skoncentrowana nie na jakościowych wskaźnikach edukacyjnych, a ilościowych. Litewski system edukacji stosunkowo dobrze zapewnia osiągnięcia minimalne uczniów zróżnicowanego statusu społeczno-ekonomicznego, ale gorzej wyrównuje potencjalne różnice możliwości pomiędzy uczniami wysokiego i niskiego statusu społeczno-ekonomicznego.

Nauczyciele, bardziej zapoznani z procedurami oceny zewnętrznej, aktywniej i konstruktywniej braliby udział w ocenie zewnętrznej, czuliby się bezpieczniej i spokojniej. Badania Narodowej agencji oceny placówek edukacyjnych wykazały, że dla

---

<sup>230</sup> <http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/mokyklu-isorinis-vertinimas>, [dostęp: 15.11.2015].

<sup>231</sup> <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes/2012-metu>, [dostęp: 15.11.2015].

nauczycieli jest bardzo ważne uświadomić sobie, że ocena zewnętrzna może być udanym czynnikiem zapewnienia jakości działalności placówki edukacyjnej, gdy zgodnie razem działają i są poddawani ocenie także oceniający, gdy członkowie społeczności placówki edukacyjnej pomagają ekspertom zewnętrznym w gromadzeniu, analizie i interpretacji danych<sup>232</sup>. Ocena zewnętrzna jest dobrze przyjmowana i z sukcesem odbywa się w placówkach edukacyjnych, w których administracja systematycznie planowała i organizowała przedsięwzięcia informacyjne dla pedagogów. Jednakże przed oceną zewnętrzną organizowana była przez administrację placówek edukacyjnych swoista mobilizacja społeczności, tworzenie klimatu (nie zawsze jednak odpowiedniej jakości), aby doprowadzić do sukcesu. Analiza opinii nauczycieli wskazuje, że stopień przygotowania nauczycieli do ewaluacji zewnętrznej jest oceniany średnio – stosunkowo niewielu nauczycieli czytało o sposobie postępowania w trakcie oceny zewnętrznej, ciekawiło się procedurą wykonania, możliwościami aktywnego uczestniczenia w ocenie zewnętrznej. Niektórzy nauczyciele nie przyjęli oferty, by samym wybrać swą lekcję do oceny (zapraszając oceniającego), inni, którzy brali udział w badaniu, mało interesowali się doświadczeniami nauczycieli innych szkół. Informacje na temat oceny zewnętrznej zwykle przekazywane były z ust do ust, ponieważ nauczyciele rzadko dzielą się informacją w oparciu o dane. Badania własne autorki wykazały, że organizacja oceny zewnętrznej jest oceniana pozytywnie i zgodnie z wymaganiami Opisu oceny zewnętrznej jakości działalności placówek ogólnokształcących. Nauczyciele i dyrektorzy placówek edukacyjnych akceptują ocenę zewnętrzną, której podstawą jest utrwalanie mocnych sfer działań i najlepszych praktyk: po każdej obserwowanej lekcji nauczycielowi są przyznawane przynajmniej 3 mocne i nie więcej niż 2 aspekty rozwoju, ale na koniec oceny jakości wydajności szkoły – co najmniej 10 mocnych i nie więcej niż 5 aspektów poprawy działalności. Sukces oceny zewnętrznej bardzo zależy od podejścia osobistego i postanowień nauczycieli, klimatu społeczności. Nauczyciele nie postrzegają oceny jako procesu, w którym oceniający, oceniani i osoby zainteresowane w wyniku współpracy tworzą i ulepszają opracowany system oceny. Nie zawsze jest zrozumiałe, że dane są gromadzone, analizowane i interpretowane w kontekście odniesienia i opinii obiektu ocenianego. Oceniający zewnątrzni więcej niż połowę ogólnego czasu oceny spędzają bezpośrednio obserwując lekcje, komunikując się ze społecznością szkoły, ale nauczyciele nadal rzadko

---

<sup>232</sup> <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Metinis-prane%C5%A1imas-maketas-02.04.pdf>, [dostęp: 12.03.2016].

w opisie oceny zewnętrznej wykorzystują możliwość omówienia z ekspertami zewnętrznymi swych wątpliwości. Tylko niektórzy nauczyciele z nielicznych szkół odpowiednio rozumieją swoją misję podczas oceniania jakości pracy szkoły, a zatem włączając do tego procesu społeczność szkolną. Agencja odpowiedzialna za realizację ocen zewnętrznych analizuje dane na temat najlepszych praktyk działalności szkół, dobrej praktyki organizacji rozwoju edukacji, ujawnionej podczas oceny zewnętrznej jakości działalności szkoły i ją publikuje. Przedstawia te materiały społeczności szkolnej, jednak badania pokazują, że w szkołach ten materiał edukacyjny jest nadal mało używany<sup>233</sup>.

Przedstawione poniżej treści świadczą o tym, że osiągnięcia placówek edukacyjnych są przyjmowane jako jeden z najważniejszych priorytetów. Jednak opis lub deklaracja to jedno, a faktyczne osiągnięcia - to co innego. Przy omawianiu osiągnięć placówek edukacyjnych potrzebne jest podejście systematyczne – ustalone dla wszystkich uczestników procesu edukacji jasne powinny być treść, czas, formy, metody, narzędzia.

Tabela 15. Najważniejsze elementy mierzenia osiągnięć placówki edukacyjnej.

Termin	Wyjaśnienie
Akredytacja	Uznanie przedmiotu, zwykle szkoły lub programu edukacyjnego, który spełnia określone wymagania. Procedura wykonywana przez upoważnioną instytucję rozporządzeniem ministra edukacji. Jest stworzona grupa robocza, składająca się z przedstawicieli ministerstwa oświaty i nauki, ekspertów edukacyjnych, w tym dyrektorów szkół, naukowców, która sprawdza, ocenia i potwierdza, czy dana placówka spełnia ustalone aktami prawnymi kryteria i wymogi.
Ocena podsumowująca	Ocena po ukończeniu jakiegokolwiek działalności (nauczania, uczenia się, projektu itd.) lub określonego okresu po zakończeniu, która jest podsumowaniem doświadczeń i rezultatów, ustaleniem ich wartości.
Atestacja	Ocena kompetencji praktycznej wydajności pracownika i zgodność ze szczegółowymi wymaganiami.
Ocena zewnętrzna/ Audyt zewnętrzny	Ocena dokonana przez nienależące do ocenianej instytucji osoby.
Jakość edukacji	Koncepcja do negocjacji, w zależności od intencji osoby lub okoliczności ją określających, znacząca przydatność edukacyjna, jej akceptowalność. W koncepcji systemu zapewnienia jakości edukacji formalnej (r.2008) definiuje się jako zbiór funkcji edukacyjnych, które determinują możliwość edukacyjną do spełniania osobistych oczekiwań kształcenia i potrzeb społeczeństwa, właściwej realizacji przeznaczenia edukacji, zasad kształcenia i celów edukacyjnych.
Zapewnienie lub gwarancja jakości edukacji	Zestaw środków, mających na celu osiągnięcie pożądanej jakości edukacji, promowanie poprawy edukacji; a także proces monitorowania, oceny jakości, wsparcie i usprawnienie kształcenia (edukacji)
Ocena jakości edukacji	Badanie całkowite edukacji lub jej składników i więzi w celu określenia, na ile badane obiekty odpowiadają pojęciu jakości i (lub) wymagań jakościowych.
Monitorowanie edukacji	Ciągła analiza stanu i zmian edukacji, ocena i prognozowanie.
Ocena edukacyjna lub kształtująca	Regularna lub powtarzana ocena w czasie działalności, której celem jest uzyskanie informacji niezbędnych do stosowania i poprawy wyników działania.
Ocena	Systematyczne badanie wartości lub użyteczności dowolnego przedmiotu; „Systematyczne” w tym przypadku oznacza celowe, oparte na jasnej intencji i celu, a także wykonywane w określonych odstępach czasowych.
Ocena wewnętrzna/ Audyt wewnętrzny	Ocena działalności lub innych obiektów, za które sami oceniający są całkowicie lub częściowo odpowiedzialni. Zwana także samooceną lub oceną własnej wartości.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>233</sup> <http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/mokyklu-isorinis-vertinimas>, [dostęp: 15.11.2015].

### ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

#### 4.1. Przedmiot i cele badań

Podstawowym przedmiotem badań niniejszej pracy była działalność szkolnictwa mniejszości polskiej na Litwie w latach 1991–2011, jego znaczenie i osiągnięcia, jak również opinie społeczne dotyczące tego szkolnictwa. Obszarem zainteresowania stała się także analiza losów absolwentów polskiego szkolnictwa na Litwie, ponieważ może być ona wykorzystywana do wnioskowania o jakości pracy placówek edukacyjnych. Zainteresowanie losem absolwentów na Litwie jak dotychczas jest minimalne, ten potencjał informacyjny nie jest wykorzystywany w pełnej mierze. Natomiast naukowe treści omawianych w rozprawie zagadnień służą dogłębnemu wyjaśnieniu i uzasadnieniu przedmiotu badań w świetle wartości pedagogicznych, psychologicznych, społecznych. Różnorodność źródeł o działalności i osiągnięciach placówek edukacyjnych była niezbędna ze względu na cele rozprawy.

Analizując różne ujęcia teoretyczne<sup>234</sup> przyjęto, że niniejsze opracowanie wyodrębni trzy rodzaje celów ze względu na określone konsekwencje dla dalszych etapów i działań badawczych na rzecz całości rozprawy „Szkolnictwo polskie na Litwie w latach 1991–2011”. Jest to poszukiwanie i gromadzenie informacji, ich opis, analiza i wyjaśnienie. Dlatego też **przyjęto następujące cele:**

- Poszukiwanie oraz uzyskanie informacji pedagogicznych, społecznych, ustawowych, statystycznych dotyczących działalności placówek edukacji narodowej.
- Następnym celem badań była analiza osiągnięć edukacyjnych szkolnictwa polskiego na Litwie – w świetle opinii reprezentantów procesu edukacji, a mianowicie monitorowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów (wyniki olimpiad i konkursów szkolnych, regionalnych, międzynarodowych; wyniki sprawdzianów oraz egzaminów szkolnych i państwowych) na poszczególnych poziomach kształcenia; opinie dyrektorów i kadry placówek edukacyjnych,

---

<sup>234</sup> L. Jowaisza, K. Kardelis, M. Barkauskaitė, W. Okoń i inni.

opinie uczniów na temat warunków i efektów wyżej wymienionych oddziaływań oraz opinie partnerów społecznych dotyczące efektów działalności polskich placówek edukacyjnych .

- Na polu realizacji badań przyjęto dodatkowy cel: za pomocą wskaźników statystycznych przeprowadzenie analizy zmian ilościowych, jakie zaszły w sieci polskich placówek oświatowych na Litwie w latach 1991–2011.
- Kolejnym etapem jest rozpoznanie i przedstawienie znaczenia społeczności rodziców, stąd znaczącym jest ustalenie oraz diagnoza roli, działań i możliwości rodziców w modelowaniu szkolnictwa polskiego jak również aktywnych działań rodziców na rzecz szkolnictwa polskiego na Litwie.
- Badania losów i karier zawodowych absolwentów są jednym z kluczowych źródeł dostarczenia informacji między innymi o dokonaniach, osiągnięciach i niepowodzeniach placówek edukacyjnych. Dlatego jednym z celów badań było zdobywanie, opracowanie oraz analiza informacji o losach i karierach edukacyjnych i zawodowych absolwentów szkolnictwa polskiego, w tym poznanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych obywateli Litwy w wieku 20-40 lat (absolwentów placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania); poznanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych obywateli Litwy w wieku 20-40 lat (absolwentów placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania), poznanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych obywateli Litwy w wieku 20-40 lat (absolwentów placówek edukacyjnych z rosyjskim językiem nauczania)

Ostatecznym celem mojej pracy jest wypracowanie wyraźnej opinii o funkcjonowaniu polskiego szkolnictwa na Litwie w latach 1991–2011 na podstawie wyników przeprowadzonych przeze mnie badań odwołując się do ustaleń pedagogicznych, społecznych i statystycznych.

Należy podkreślić, iż w rozprawie nie są wykorzystane informacje o rankingach placówek edukacyjnych, ponieważ Ministerstwo oświaty Litwy państwowych rankingów nie przeprowadza. Jedynie od roku 2003 wpływowo litewski tygodnik „Veidas” ogłasza ranking najlepszych gimnazjów i szkół średnich Litwy. Ranking jest sporządzany według kilku kryteriów: ilu absolwentów szkoły dostało się na studia wpisane przy składaniu dokumentów jako pierwsze, ilu wyjechało na studia za granicę, ile procent wszystkich absolwentów zdało na studia w kraju i za granicą, innymi słowy ranking dotyczy wyłącznie maturzystów. Od początku ranking ten jest kontrowersyjny, ma swoich zwolenników,

którzy twierdzą, iż jest wiarogodny, jak też przeciwników, którzy oświadczają, że jest subiektywny, a kryteria dotyczą małej części procesu edukacji.

## 4.2. Problemy i hipotezy badawcze

Nakreślone oraz wskazane powyżej cele były podstawą do sformułowania kluczowego problemu badań – jakie są istotne cechy, zmiany oraz dokonania edukacji polskiej na Litwie w latach 1991–2011?

Niemniej ważnym zostaje podkreślenie **szczegółowych problemów badawczych**:

**P1.** W jakim stopniu szkolnictwo polskie na Litwie jest konkurencyjne?

Na tym etapie można sformułować następującą hipotezę: „Polskie placówki oświatowe na Litwie, w porównaniu do innych (litewskich, rosyjskich, białoruskich, żydowskich i in.) – są konkurencyjne pod względem zarządzania, osiągnięć edukacyjnych uczniów, kwalifikacji kadry, pracy opiekuńczej, wychowawczej i profilaktycznej oraz in.”.

**P2.** Jakie zalety ma (wypracowało) szkolnictwo polskie na Litwie?

Na tym etapie została sformułowana hipoteza: „Szkolnictwo polskie na Litwie ma osiągnięcia w tworzeniu koncepcji pracy, tj. w zarządzaniu strategicznym; w zarządzaniu i organizacji pracy, tj. w rozwoju zawodowym nauczycieli i kierowaniu placówką; w kształceniu, tj. w organizacji i przebiegu procesu kształcenia oraz w efektach kształcenia; w wychowaniu i opiece tj. w zapewnieniu równych szans, w pracy opiekuńczej, w pracy wychowawczej i profilaktycznej; w organizacji współpracy tj. w zapewnianiu edukacji współpracując z szeroko rozumianą społecznością edukacyjną na poziomie wewnętrznym i zewnętrznym.

**P3.** Jakie zmiany ilościowe szkolnictwa polskiego na Litwie można zaobserwować w latach 1991–2011?

Na tym etapie została sformułowana hipoteza: „Liczba polskich placówek edukacyjnych wzrosła. Liczba dzieci i młodzieży do nich uczęszczających w latach 1991–1998 miała tendencję wzrostu, natomiast pod koniec lat 90. zaczęła się zmniejszać”.

**P4.** W jakim stopniu szkolnictwo polskie na Litwie spełnia wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz odpowiada na zapotrzebowanie współczesnego rynku pracy?

Na tym etapie sformułowana została następująca hipoteza: „Szkolnictwo polskie na Litwie generalnie spełnia wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz stale dostosowuje się do potrzeb współczesnego rynku pracy”.

**P5.** Jakie wady oraz niepowodzenia występują najczęściej w ocenach zewnętrznych i wewnętrznych szkolnictwa polskiego na Litwie?

Na tym etapie sformułowana hipoteza: „Do niekorzystnych cech należy zaliczyć działania promocyjne placówek oświatowych, warunki funkcjonowania w zakresie higieny, zdrowia oraz bezpieczeństwa pracy, programy nauczania, współdziałania ze społecznością rodzicielską oraz wskaźniki finansowe”.

### **4.3. Procedura badań – metody, techniki, narzędzia badawcze**

W badaniach mających charakter anonimowy w stosunku do osób i placówek oświatowych zastosowane były następujące metody i techniki badawcze:

#### 1. ILOŚCIOWA

Metoda sondażu diagnostycznego oraz technika ankiety, analiza dokumentów prawnych, analiza danych statystycznych na różnych szczeblach edukacji.

#### 2. JAKOŚCIOWE

Metoda wywiadu pogłębionego /wywiad/.

Metoda jakościowej analizy tekstu /analiza treści/.

#### 3. ILOŚCIOWO-JAKOŚCIOWA

Quasi-monografia placówek edukacyjnych (gromadzenie danych za okres 1991–2011)

Nauka o metodach spełnia rolę atlasu dociekań, w którym wszystkie drogi prowadzą do celu, jakim jest poznanie otaczającej nas rzeczywistości. Nie wszystkie drogi prowadzą do niego bezpośrednio, nie wszystkie są jasno opisane i – co więcej – nie wszystkie zyskują uznanie społeczności badaczy. Warto umieć wybrać drogę właściwą dla badanego problemu, kontekstu, uwarunkowań czy postawy poznawczej<sup>235</sup>. Planując działania badawcze niniejszej rozprawy, szukając podłoża teoretycznego, dążąc do właściwego i

---

<sup>235</sup> K. Kardelis, *Mokslinių tyrimų metodologija*, Kaunas 2002; W. Czakon, *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Warszawa 2015.

należytego poszukiwania, gromadzenia oraz uzyskania informacji o osiągnięciach placówek edukacyjnych – źródła oraz metody świadomie zostały dobrane w wieloraki sposób – poziomo i pionowo. Obejmowały one informacje statystyczne, które były przyjmowane jako fakt dokonany; wyniki audytu zewnętrznego, którego, zgodnie z ustawodawstwem, dokonują pracownicy placówki i które można przyjąć jako opinie pracowników danej jednostki; wyniki audytu zewnętrznego, który wykonują konsultanci, dlatego też przyjmujemy jako opinie fachowców. W quasi-monografiach znalazły się informacje o realizacji lub braku działań edukacyjnych. Wyniki analizy dokumentów pozwoliły na gromadzenie informacji statystycznych, jak i gromadzenia informacji pod względem treściowym. Przegląd stron internetowych pozwolił uzyskać odpowiedzi dotyczące ilości nauczanych języków, jak również poszczególnych przedmiotów itd. Innymi słowy na rzecz wiarygodności i rzetelności badań zastosowano wiele czynności jakościowych i ilościowych, co przybliży badania do prawdziwych i obiektywnych wniosków:

Wykres 4. Schemat gromadzenia informacji.



Źródło: opracowanie własne.

W ramach realizacji badań została wykonana analiza treści stron internetowych placówek edukacyjnych. W kwestionariuszu analizy zostało wykorzystane orzeczenie Rządu Litwy, dot. opisu wymagań ogólnych dla państwowych i lokalnych organizacji przy zakładaniu i prowadzeniu stron internetowych. Kwestionariusz składał się z 24 zamkniętych pytań, został on przygotowany w językach polskim i państwowym (litewskim) W badaniach zostały wzięte pod uwagę placówki: polskie, litewskie, rosyjskie. Do udziału w analizie stron internetowych zaproszono 60 placówek edukacyjnych. Zgodę



wyraziło 39 placówek, w tym 15 polskojęzycznych, 17 litewskojęzycznych oraz 7 rosyjskojęzycznych. Zgromadzona informacja pozwoliła zdobyć rzetelną i faktyczną informację nie tylko o realizacji aktów prawnych, jak też o osiągnięciach, działalności, staraniach placówek edukacyjnych, ponieważ na stronach internetowych placówek można znaleźć wszelkie informacje dot. tej działalności. To była tak zwana informacja „z pierwszej ręki”.

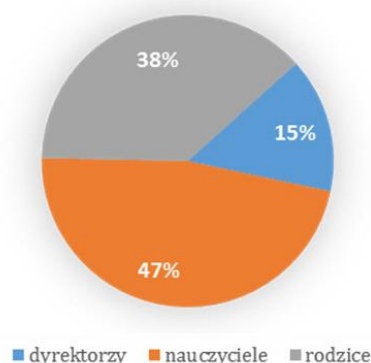
Równolegle w ramach prowadzenia badań „Szkolnictwo polskie na Litwie w latach 1991–2011” został przygotowany wywiad kwestionariuszowy z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych (dyrektorów placówek oświatowych, pedagogów i pracowników, rodziców, opiekunów) Celem ankiety było uzyskanie i gromadzenie opinii reprezentantów edukacji na temat warunków i efektów działalności dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, ekonomicznych, ustawowych. Wywiad składał się z 43 pytań. Treści i zawartość pytań dla wszystkich respondentów była identyczna. Ankieta anonimowa pt. „Czy nasza placówka jest dobra?” również przygotowana była w językach polskim i państwowym (litewskim), co pozwoliło zaprosić do udziału przedstawicieli placówek edukacyjnych z litewskim, polskim, rosyjskim językiem nauczania. Właśnie takie podejście do procedur badawczych umożliwia dokonanie wszechstronnej analizy oraz wyciąganie wniosków na podstawie zgromadzonych obiektywnych informacji. Ankieta zaproponowana była w formie „online” oraz bezpośrednio dla respondentów. Do udziału zostało zaproszono 50 dyrektorów, 100 pedagogów, 100 rodziców (opiekunów)

Tabela 16. Respondenci ankiety „Czy nasza szkoła jest dobra”.

Respondenci ankiety	Forma udziału w ankiecie		
	„online”	bezpośrednia	Suma
dyrektorzy	0	33	33
pedagodzy i pracownicy	38	63	101
rodzice (opiekunowie)	34	47	81
Razem	72	143	215

Interesujące jest to, że z grupy nauczycieli kwestionariusz wypełniło więcej respondentów niż było zaproszono do badań. Po głębszej analizie wydanych (wysłanych linków) i otrzymanych wypełnionych kwestionariuszy, okazało się, że respondenci przekazywali linki swoim znajomym. Innymi słowy, w tym przypadku rozsyłanie zaproszeń do udziału w badaniach drogą poczty elektronicznej okazało się właściwe.

Wykres 5. Struktura respondentów badania „Czy nasza szkoła jest dobra?”, (N=215)



Następnym krokiem procedur badawczych było gromadzenie informacji za pomocą *quasi-monografii* placówek edukacyjnych. Badania przeprowadzone w 31 placówkach trudno jednoznacznie zaklasyfikować do standardowych procedur badawczych. Polegały one przede wszystkim na przeprowadzeniu pogłębionych wywiadów z dyrektorami, wicedyrektorami oraz nauczycielami, kadrami wspomagającą. Ze względu na rozległy zakres tematyczny tych badań<sup>236</sup>, musiały one być poddane rygorowi jednoznaczności, tak aby można było porównywać poszczególne zagadnienia (np. według języka nauczania w placówce/szkole). Niemniej ważną częścią tych badań była analiza dokumentów dotyczących placówek.

Informacje, treści pochodzące z wywiadów, rozmów, dokumentacji szkolnej spełniały przygotowane wcześniej scenariusze-kwestionariusze wywiadów, tworząc w pewnym stopniu quasi-monografie tych placówek. Badania te są także podobne do sondażu (diagnostycznego), ale nim nie są z powodu niepełnej reprezentacji badanych placówek. Jednak dzięki tej części badań dotarto do informacji, których wszystkich nie udało się zebrać za pomocą standardowej techniki – ankiety (pocztowej, czy nawet audytoryjnej). Bardzo pomocne i owocne okazały się komentarze do poszczególnych zagadnień, niekiedy ważniejsze niż same informacje. Ponadto, warto podkreślić, że 31 placówek oznacza, iż informacje, ich analiza odnosiły się do kilkudziesięciu (31) dyrektorów i ich zastępców (62), kilkuset nauczycieli (308), kilkudziesięciu partnerów (51) oraz kilku tysięcy uczniów (ponad 2000).

<sup>236</sup> Obejmował on: wykształcenie, kwalifikacje kadry kierowniczej i pedagogicznej, rozwój zawodowy nauczycieli, wymiana doświadczeń, kompetencje kadr w zakresie TIK, plany lekcji, pomoc udzielana uczniom, współpraca na poziomie klas X-XII, odsetek uczniów zdających egzamin maturalny, ocenianie osiągnięć uczniów, plany edukacyjne, oferta i pomoc skierowana do uczniów o specjalnych potrzebach, oferta edukacji nieformalnej, udział uczniów w olimpiadach/konkursach, współpraca z partnerami społecznymi)

Kwestionariusz quasi-monografii został przygotowany w językach polskim i państwowym (litewskim), obejmował 26 pozycji. Do udziału w quasi-monografii zaproszono 31 placówek z nauczaniem w językach litewskim, polskim, rosyjskim, białoruskim. Również metoda badań quasi-monografii objęła placówki dwujęzyczne, czyli placówki w których równolegle są klasy z polskim i rosyjskim językiem nauczania, placówkę trójjęzyczną – równolegle są klasy z litewskim, polskim i rosyjskim językiem nauczania. Zgodę do udziału wyraziły wszystkie placówki, natomiast tylko 13 placówek udzieliło zgodę na ujawnienie nazwy placówki, pozostałe placówki edukacyjne wzięły udział w badaniach anonimowo.

Przygotowanie i realizacja wywiadu kwestionariuszowego „Losy absolwentów” było swoistym krokiem nowatorskim, ponieważ ten obszar na Litwie jest mało badany. Celem było uzyskanie i gromadzenie informacji dotyczącej osiągnięć edukacyjnych i zawodowych absolwentów placówek edukacyjnych w wieku 20-40 lat. Ankieta anonimowa „Losy absolwentów” również została przygotowana w językach polskim i państwowym (litewskim), zawierała 23 pytań. Ankieta zaproponowana była w formie online oraz bezpośrednio dla respondentów i celowo skierowana przede wszystkim do osób posiadających wyższe wykształcenie. W formie „online” wzięło udział 125 osób, w formie bezpośredniej – 186 osoby (łącznie 311 osób)

W realizacji niniejszej rozprawy powstała potrzeba uzyskania informacji na poziomie przedszkoli, gdyż wcześniejsze narzędzia dotyczyły raczej placówek edukacyjnych ogólnoszkolnych, na poziomie klas 1-12. Dodatkowo została przygotowana ankieta anonimowa „Do jakiego przedszkola poszło/pójdzie moje dziecko?”. Celem tej ankiety było ustalenie motywów i powodów, jakimi się kierują rodzice podczas dokonywania ważnego wyboru – domu edukacyjnego dla własnego dziecka oraz uzyskanie informacji opiniotwórczych dotyczących jakości przedszkoli. Treść ankiety celowo zawierała pytania na temat oceny usług świadczonych w przedszkolach, co pozwoliło ustalić, w jakim stopniu oczekiwania rodziców są zaspokajane. Ankieta „Do jakiego przedszkola poszło/pójdzie moje dziecko?” również przygotowana była w językach polskim i państwowym (litewskim) w celu analizy porównawczej, zawierała 10 pytań. Zostało rozesłanych 500 ankiet anonimowych. O przyczynach czy też motywach ważnych w wyborze placówki edukacyjnej oraz o jakości świadczonych usług wypowiedziało się 363 respondentów (rodzice i opiekunowie), w tym 212 (58,4% badanych) przedstawicieli placówek edukacyjnych, w których językiem nauczania jest polski i/lub rosyjski.

## 4.4. Organizacja badań

Badania przeprowadzono w okresie grudzień 2011 – czerwiec 2013 rok. Poprzedzone zostały badaniami pilotażowymi w celu sprawdzenia przygotowanych narzędzi pod kątem zrozumienia ich przez badane osoby, jak również wyjaśnienia zakresu badań na rzecz wiarygodności wyników. Wypełnione kwestionariusze ankiety z badań pilotażowych nie zostały uwzględnione w analizie wyników badań podstawowych, jednakże wywołały nieznaczne zmiany, gdyż ujawniły się zbędne oraz nieprzydatne pytania. Badania były poprzedzone uzyskaniem zgody wszystkich respondentów na ich udział. Przeprowadzone były również wstępne rozmowy z respondentami w celu zaprezentowania wizji badań, zademonstrowania koncepcji badań oraz (co istotne) otrzymania zwrotnej informacji, tj. wstępnej zgody na udział w badaniach.

**Grupa A (dobór celowy):** w badaniach wzięły udział reprezentanci procesu edukacji (nauczyciele, dyrektorzy oraz kadra kierownicza, rodzice, przewodniczący komitetów rodzicielskich, przewodniczący rad pedagogicznych, uczniowie, partnerzy społeczni itd.) na wszystkich szczeblach: żłobków, przedszkoli, szkół początkowych, progimnazjów, szkół podstawowych, szkół średnich, gimnazjów, szkół muzycznych i sztuki, szkół sportowych.

**Grupa B (dobór sieciowy):** kolejną badaną grupą były użytkownicy Internetu – <https://apklausa.lt> (razem 197 respondentów)

**Grupa C (dobór kuli śniegowej):** udział w badaniach wzięli przedstawiciele instytucji, którzy pełnią obowiązki służbowe w organizacji, planowaniu, zarządzaniu oraz nadzorze procesów edukacyjnych: kuratorzy szkół, specjaliści samorządowych wydziałów oświaty, przewodniczący oraz członkowie organizacji metodycznych w miastach Wilno, Troki, Soleczniki oraz w rejonach wileńskim, trockim, solecznickim. Z grupą C w większości kontakt odbywał się drogą telefoniczną i za pomocą poczty elektronicznej.

Ogółem w badaniach wzięło udział 919 respondentów oraz 41 placówek edukacyjnych. Wszyscy respondenci oraz obiekty badań należą do placówek samorządowych, ponieważ powiatowe placówki edukacyjne<sup>237</sup> nie wyraziły zgody na udział w badaniach.

---

<sup>237</sup> Litewski system edukacji szkolnej oparty jest na szkołach tzw. samorządowych, zakładanych i prowadzonych przez lokalne samorządy miejskie i wiejskie (rejonowe) Równolegle istniały niegdyś również szkoły specjalne (wieczorowe, dla osób specjalnej troski, artystyczne itp.), nadzorowane nie przez samorządowe Wydziały Oświaty (odpowiednik polskiego kuratorium), a bezpośrednio przez struktury rządowe – niegdyś administrację Okręgu (odpowiednik województwa) Wileńskiego, a po reorganizacji okręgów funkcje te przejęło bezpośrednio Ministerstwo Oświaty i Nauki Litwy. Po odzyskaniu przez

Również w informacjach statystycznych nie ma informacji o placówkach edukacyjnych należących do innych podmiotów niż samorząd.

Do stworzenia bazy danych zostały również wykorzystane dane Centrum Technologii Informacyjnych Ministerstwa Edukacji i Nauki (Otwarty system informacji, konsultowania i orientowania ([www.aikos.smm.lt](http://www.aikos.smm.lt)); CTI (ITC), system informacyjny zarządzania edukacją [www.svis.smm.lt](http://www.svis.smm.lt)) oraz dane Departamentu Statystyki dotyczące spisu mieszkańców i przeprowadzanych sondaży (Departament Statystyki, 2011–2013 r; <http://db1.stat.gov.lt>) Informacje były gromadzone też w oparciu o rekomendacje metodyczne reformy szkolnictwa (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2003) Wykorzystano również „Litwa. Edukacja w regionach 2005” (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2005), o materiały, informacje opublikowane w różnych raportach (Raport Badania Kontrolera Sejmu, 2010; Model Rozwoju Systemu Monitorowania Usług Edukacji, 2011 itd.)

---

Litwę niepodległości w ramach tzw. Programu dla Litwy Południowo-Wschodniej rząd Litwy pod hasłem umożliwienia wszystkim obywatelom Litwy nauki w języku litewskim zaczął otwierać litewskie szkoły (nie specjalne, tylko ogólnokształcące) tylko w rejonach wileńskim i solecznickim, w miejscowościach, gdzie większość stanowią Polacy. Nowobudowane tzw. okręgowe (lub – z litewska – powiatowe), a obecnie – ministerialne szkoły były oczywiście o wiele lepiej wyposażone, nowoczesne i od razu aktywnie przystąpiły do walki o każdego ucznia, a że Litwinów tu można było policzyć na palcach, zaczęto przyciągać lub wręcz przekupywać (np. zatrudniając kogoś z rodziny) dzieci z rodzin polskich lub mieszanych. Polacy zaczęli protestować przeciwko tej nieuczciwej konkurencji (w istocie – lituanizacji młodego pokolenia), gdyż szkoły ministerialne miały o wiele większe możliwości (głównie finansowe), niż szkoły samorządowe. Pomimo tych protestów rząd Litwy do dziś nie zdecydował na przekazanie kilkunastu takich litewskich szkół ogólnokształcących ministerialnych w gestię samorządów. Zaistniała więc sytuacja „podwójnych standardów” nauczania, dyskryminująca uczniów szkół samorządowych (polskich i rosyjskich, a w niektórych miejscowościach od lat działają także samorządowe szkoły litewskie) W sytuacji tragicznego niżu demograficznego zaistniało poważne zagrożenie dla szkół polskich, w których za kilka lat może zabraknąć dzieci, chociaż wyniki egzaminów maturalnych wykazały, że absolwenci takich właśnie litewskich szkół rządowych (w większości – Polacy lub Rosjanie, których rodzice oddali na naukę w języku litewskim) mają o wiele gorsze wyniki, niż szkoły samorządowe, prowadzące nauczanie w językach ojczystych (polskim i rosyjskim) Na szczęście polskim szkołom średnim udało się obronną ręką przebrnąć reformę litewskiego systemu oświaty, gdy 12-letnie szkoły średnie podniesiono do statusu gimnazjum (klasyczne 4-letnie lub specjalne – 12-letnie) lub zdegradowano do 8- lub 10-letniej podstawówki. Pomimo ostrej konkurencji większości polskich szkół średnich udało się zdobyć status gimnazjum. Reforma ta nie objęła natomiast szkół rządowych (ministerialnych) – żadnej z nich nie zamknięto, nawet tych, które nie spełniały wymogów i liczyły tylko po kilku uczniów w klasie.

## SZKOLNICTWO POLSKIE NA LITWIE W LATACH 1991–2011 NA TLE PORÓWNAWCZYM

### 5.1. Analiza treści stron internetowych placówek edukacyjnych

Współczesny człowiek chcąc rozwiązać problem, znaleźć odpowiedź na pytanie, uzyskać informację, sprawdzić propozycje – przede wszystkim sięga do ważnego źródła informacji – globalnej sieci komputerowej – Internetu. Tak jest również w przypadku z placówką edukacyjną. Rodzice, mając za cel wybór przedszkola, sięgają do Internetu by sprawdzić ofertę placówek edukacyjnych na poziomie edukacji przedszkolnej czy też zapoznać się z warunkami naboru. Nauczyciele w celach zatrudnienia najczęściej szukają ogłoszeń i propozycji w Internecie, za pomocą Internetu również mogą udostępniać materiały dla uczniów i utrzymywać z nimi stały kontakt nawet podczas ich nieobecności. Dyrektorzy, zgodnie ze swoimi obowiązkami - informują rodziców, przekazują wiadomości poprzez dziennik elektroniczny, przedstawiają działalność i osiągnięcia; za pomocą strony internetowej zapoznają z usługami świadczonymi przez placówkę. Za pośrednictwem Internetu można również współpracować, organizować konferencje, uczyć się na odległość itd. Innowacyjne formy komunikacji sprawiają, że Internet stał się niezwykle atrakcyjnym, niezbędnym i korzystnym medium informacyjnym i komunikacyjnym, stanowi też cenne źródło informacji na tematy dotyczące działalności i osiągnięć placówki edukacyjnej. W przypadku tej rozprawy stał się także ważnym źródłem poszukiwania materiału badawczego.

W aktach prawnych Litwy zaznaczono, że strony internetowe instytucji lub organizacji państwowych i lokalnych, w tym placówek edukacyjnych mają za zadanie tworzyć dla społeczności za pomocą Internetu całość informacji oficjalnej o funkcjach, zatwierdzonych dokumentach, projektach, uchwałach oraz informację prawną powiązaną z tymi dokumentami, zapewnić aktualność, skuteczność, rzetelność, poprawność itd. W Ustawie o Oświacie zapisano, że placówka edukacyjna powinna zapewnić pomoc informacyjną, która obejmuje tworzenie i realizację programów informacyjnych, tworzenie i realizację systemów sieci informatycznych. Dlatego też w ramach analizy treści stron

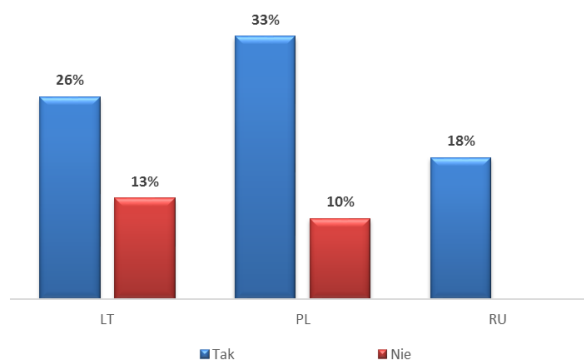
internetowych placówek edukacyjnych poszukiwana i gromadzona była informacja równoległe z opiniami na temat sprostania wymogom ustawodawczym przez placówki edukacyjne. Zarówno informacje o działalności, osiągnięciach, udziałach w projektach, organizacji przedsięwzięć edukacyjnych, realizacji współpracy itd., co pozwoliło wykorzystać zgromadzoną informację w analizie empirycznej niniejszych badań.

Placówka edukacyjna publikuje informacje o programach nauczania formalnego i nieformalnego, zasadach rekrutacji, usługach płatnych, tradycjach, osiągnięciach. Te przesłanki ustawowe należy przyjąć jako normy (standardy), zgodnie z którymi powinny być mierzone osiągnięcia placówek edukacyjnych. Analizie poddano strony placówek edukacyjnych różnych typów: żłobki, przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja. Zawartość i wygląd stron internetowych placówek edukacyjnych oczywiście można analizować pod względem różnych aspektów, jednakże kontynuując tematykę osiągnięć placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania na Litwie należy zatrzymać się przy dwóch: *spełnienie norm ustawodawczych* oraz przedstawienie na stronach internetowych *osiągnięć i dorobku placówek edukacyjnych*.

Z 39 badanych placówek 37 (94%) posiada stronę internetową. Z tego 36% należy do placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 41% – z polskim, 18% – z rosyjskim językiem nauczania. Natomiast 2 placówki edukacyjne nie posiadały strony internetowej, były to jedna placówka edukacyjna z polskim językiem nauczania oraz jedna placówka edukacyjna z rosyjskim językiem nauczania.

Podstawową funkcją strony internetowej każdej placówki edukacyjnej jest informowanie, a przede wszystkim udostępnianie najważniejszych i niezbędnych informacji. W większości, przygotowywanie stron internetowych placówki zlecają profesjonalistom. 77% stron internetowych przygotowano z pomocą instytucji, organizacji lub osób zajmujących się zawodowo tworzeniem stron internetowych. Natomiast 23% placówek edukacyjnych tworzyło strony internetowe bez pomocy profesjonalistów.

Wykres 6. Sposób przygotowania stron internetowych (według języków nauczania), (N=39)



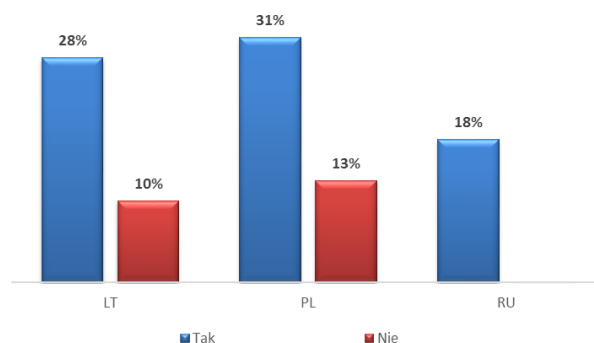
Jak widać spośród 77% analizowanych placówek edukacyjnych, angażujących profesjonalistów do tworzenia stron internetowych z litewskim językiem nauczania przypada 26%, z polskim językiem nauczania – 33%, z rosyjskim językiem nauczania – 18%.

W trakcie rozmów podczas przeprowadzenia badań wyjaśniło się, że do tworzenia stron angażują się też „konsumenci” – młodzież, rodzice, nauczyciele, partnerzy społeczni. Niektóre placówki edukacyjne aktywnie zapraszają swoich uczniów do współtworzenia strony, co pozwala na dostosowanie jej zawartości do potrzeb obecnych i przyszłych uczniów. Już na poziomie klas siódmych, gdy większość z uczniów ma dobrze opanowane „poruszanie się” w Internecie i na bieżąco jest aktywnym odbiorcą sieci społecznościowych, udział uczniów nadaje stronie internetowej atrakcyjność wśród młodzieży. Jednakże najczęściej młodzież działa pod nadzorem nauczycieli. W 77% przeanalizowanych stron – placówki edukacyjne deklarują udział uczniów, rodziców, pracowników w przygotowywaniu i administrowaniu stron internetowych placówek edukacyjnych (23% zaznaczyło, że uczniowie, rodzice, pracownicy w przygotowywaniu i administrowaniu stron internetowych placówek edukacyjnych udziału nie biorą)

28% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania deklaruje, że do tworzenia stron angażują się również uczniowie, rodzice, pracownicy, 31% placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania i 18% placówek edukacyjnych z rosyjskim językiem nauczania.

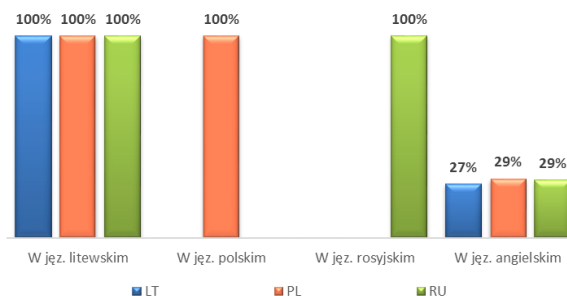


Wykres 7. Udział uczniów, rodziców, pracowników w przygotowywaniu i administrowaniu strony internetowej (według języków nauczania), (N=39)



Wszystkie badane placówki podają informacje w języku państwowym – litewskim (jest wymagane ustawowe) Ponadto, wszystkie placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania w podają informacje po polsku, także wszystkie placówki edukacyjne z rosyjskim językiem nauczania podają informacje również po rosyjsku. Informacje w języku angielskim zamieszcza 27% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 29% – z polskim językiem nauczania, 29% – z rosyjskim językiem nauczania.

Wykres 8. Możliwości językowe stron WWW, (N=39)

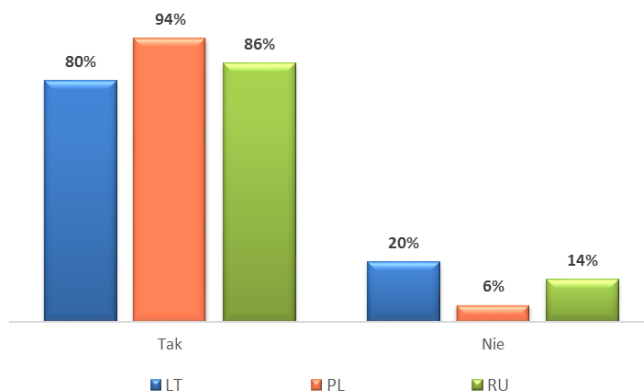


Na podstawie analizy możliwości stron internetowych w kontekście językowym widać, że placówki edukacyjne zaliczane do placówek edukacyjnych mniejszości narodowych mają większą ofertę językową na stronach internetowych swoich placówek, niż placówki litewskie.

Bardzo korzystne i jednocześnie niezbędne pod względem funkcjonalnym i wizualnym jest coraz częstsze wykorzystywanie strony WWW placówki edukacyjnej do informowania o zmianach ustawowych, dotyczących edukacji w ogóle oraz o zmianach aktów prawnych danej placówki edukacyjnej. Poza tym zamieszczenie publikacji tematycznych, artykułów, czy też elektronicznych pomocy dydaktycznych coraz częściej ukazuje się na stronach internetowych placówek edukacyjnych. 87% badanych placówek

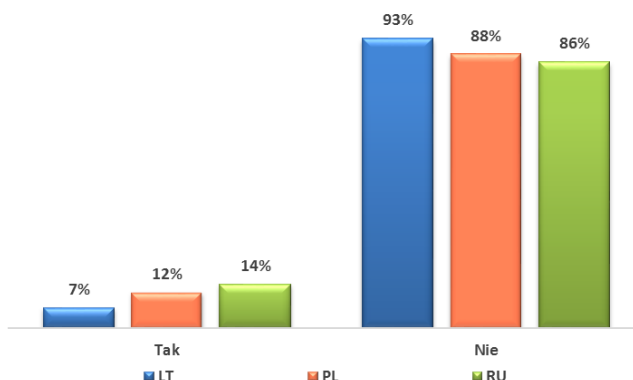
edukacyjnych podaje na swoich stronach WWW regulaminy, uchwały, rozporządzenia, decyzje danej placówki, jak też naświetla zmiany w ustawodawstwie na poziomie samorządów, regionów i państwa.

Wykres 9. Informacje prawne na stronie WWW według języków nauczania, (N=39)



W 2007 roku kraje członkowskie Unii Europejskiej zadeklarowały, że do 2010 roku dostosują oficjalne strony internetowe do potrzeb ludzi niepełnosprawnych. W momencie analizy stron internetowych (2012) jedynie 7% stron w placówkach edukacyjnych z litewskim językiem wykładowym spełniało takie wymagania, 12% – z polskim językiem wykładowym, 14% – z rosyjskim językiem nauczania.

Wykres 10. Dostosowanie strony WWW do potrzeb osób niepełnosprawnych, (N=39)

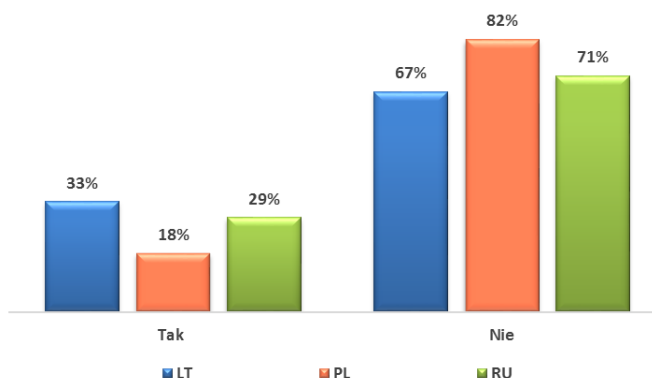


Jednakże najistotniejszą kwestią jest zauważenie problemu – podczas omawiania otrzymanych informacji przedstawiciele placówek edukacyjnych notowali niezbędną dostosowanie stron internetowych oraz rozmieszczonych informacji do potrzeb osób specjalnej troski: wyświetlanie i rozmieszczanie tekstów, dobór czcionki i rozmiarów tekstów itd. Przedstawiciele placówek edukacyjnych w omawianiu uzyskanych informacji

stwierdzili, że do rozwiązania tych problemów mogą przede wszystkim pomóc same osoby specjalnej troski lub ich rodzice.

Każda osoba odwiedzająca WWW placówki edukacyjnej może odczuć potrzebę dzielenia się informacją, która jest ciekawa, czy, zdaniem „konsumentów”, może być potrzebna. Dlatego też placówki edukacyjne zamieszczają na stronie kilka odnośników do innych stron Internetowych, które z jakiegoś powodu chcemy polecić innym osobom. Istnienie takich możliwości deklaruje 33% placówek z litewskim językiem nauczania, 18% placówek z polskim językiem nauczania oraz 29% placówek edukacyjnych z rosyjskim językiem nauczania. 40% przeanalizowanych stron internetowych w 16 placówkach zademonstrowało, że WWW placówki edukacyjnej ma nie tylko charakter informacyjny, zaś w 23 przypadkach (60%) ujawniło, że stworzona strona ma tylko charakter informacyjny.

Wykres 11. Możliwość odesłania do informacji, (N=39)

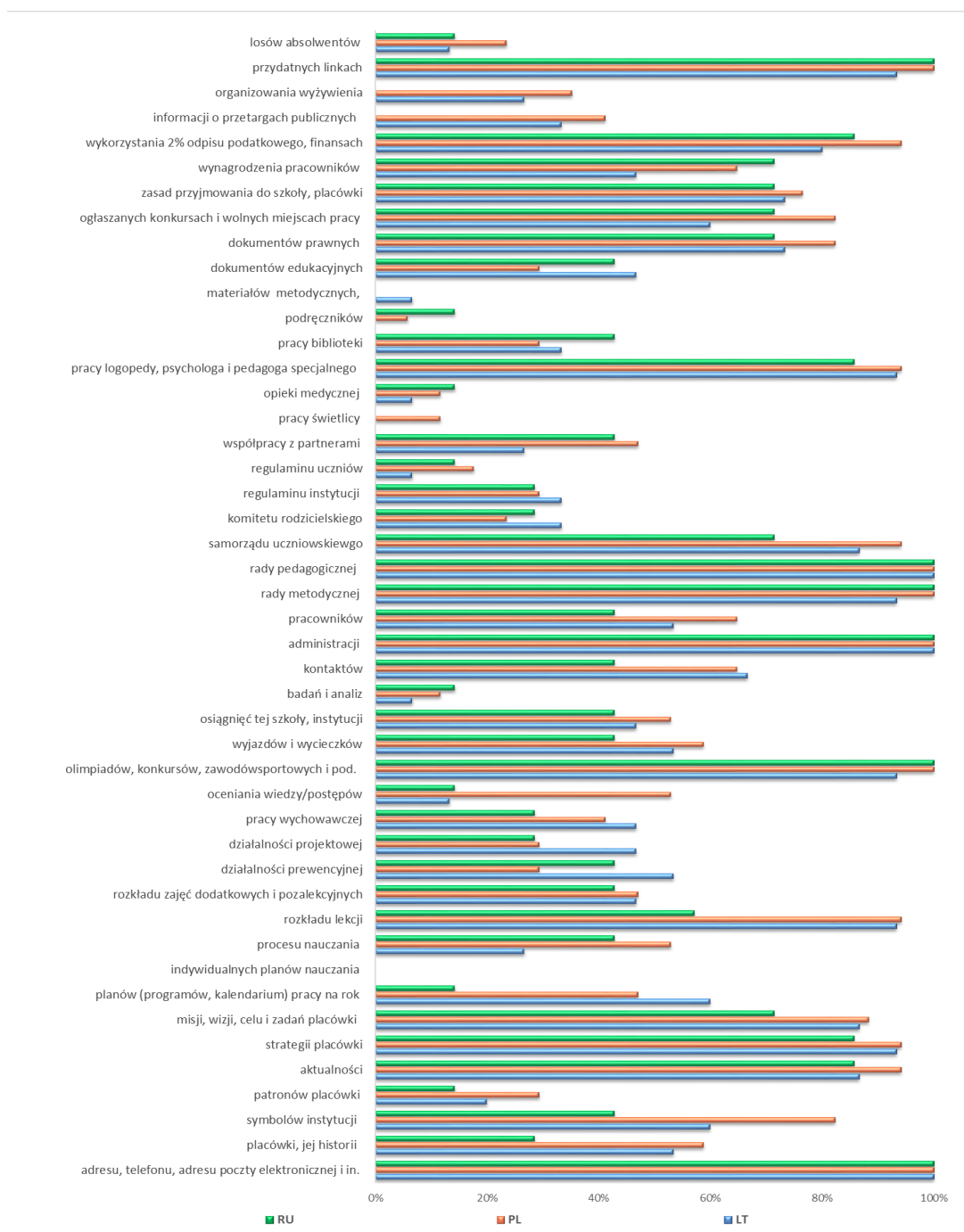


Według języków nauczania informacja wygląda następująco: z litewskim językiem nauczania 67% placówek edukacyjnych deklaruje, że strona jest wyłącznie informacyjna; z polskim językiem nauczania 59% i z rosyjskim językiem nauczania 43% placówek edukacyjnych deklaruje, że strona jest wyłącznie informacyjna. Natomiast wszystkie przeanalizowane strony zawierały aktualny plan zajęć i lekcji, najczęściej generowany za pomocą specjalnego programu. Nie we wszystkich analizowanych placówkach była natomiast stworzona możliwość przejścia do planu konkretnego nauczyciela prowadzącego, czy do planu zajęć dla konkretnej sali. Poza tym, nie wszystkie strony internetowe umożliwiały drukowanie samego planu bez wydruku całej strony. Możliwości wejścia uczniów i rodziców oraz opiekunów do planu zajęć w dowolnym miejscu zwiększają funkcjonalność strony internetowej placówki edukacyjnej. Wszystkie strony internetowe

badanych placówek edukacyjnych umieściły w Internecie aktualny stan personelu pedagogicznego z wyróżnieniem osób pełniących funkcje kierownicze (dyrektor, wicedyrektor) lub specjalne (pedagog, psycholog, bibliotekarz)

Wykres „Zawartość informacji na stronie” pokazuje, jakie możliwości i treści są na stronach internetowych badanych placówek edukacyjnych. Aktualność, oferta, dostępność, wygodna nawigacja – są to segmenty wizerunku placówki edukacyjnej, na które zwracają uwagę rodzice, partnerzy społeczni, nauczyciele odwiedzający stronę internetową placówki edukacyjnej w celu zapoznania się z sukcesami, osiągnięciami, sytuacją, ofertą czy propozycjami. Zatem ważne by na stronie internetowej placówki edukacyjnej ukazywały się aktualne informacje o osiągnięciach i postępach członków społeczności placówki edukacyjnej, zarówno formalnych (proces nauczania), jak i nieformalnych (sport, muzyka, sztuka, choreografia i in.), opis oferty edukacji formalnej i nieformalnej, aktualne ogłoszenia. Niezbędne są też informacje o kwalifikacjach, osiągnięciach, zmianach administracji, kadry i personelu i bez wątpienia indywidualnych sukcesach zawodowych administracji oraz nauczycieli – awans zawodowy, publikacje, zdobycie kategorii kwalifikacyjnej, uzyskanie stopnia lub tytułu naukowego. Poza tym informacje, takie jak statut placówki, skład rady placówki edukacyjnej, strategia i plany roczne, wynagrodzenie administracji i pracowników, regulaminy, sprawozdania, powinny być zamieszczane na stronach internetowych placówek edukacyjnych zgodnie z opisem wymagań ogólnych dla organizacji państwowych i lokalnych przy zakładaniu i prowadzeniu stron internetowych. Przedstawione wyniki pokazują realizację tego aktu prawnego według języków nauczania w placówkach.

Wykres 12. Zawartość informacji na stronie WWW, (N=39)

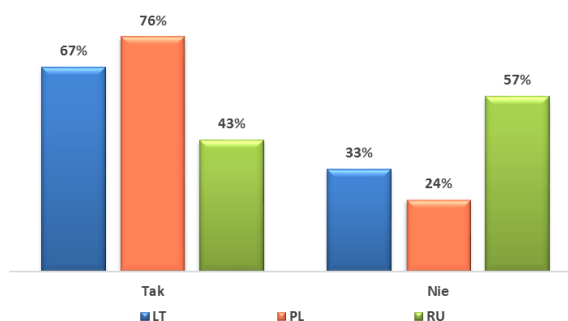


Jak każda inna organizacja czy instytucja, placówka edukacyjna umieszczona informacje powinna aktualizować. Stworzenie strony internetowej czy też jednorazowe zamieszczanie informacji tylko w celu samego istnienia nie ma sensu w przypadku placówki edukacyjnej, która aktywnie funkcjonuje, prowadzi działania, stale się zmienia.

Osiągnięcia placówki edukacyjnej – nagrody, sukcesy w konkursach i olimpiadach, dorobek edukacyjny i wychowawczy, udział w projektach – wszystko to jest wizytówką placówki edukacyjnej, elementem jej wizerunku, a nawet marketingu. W związku z tym informacje, umieszczone na stronie WWW placówki edukacyjnej muszą być aktualne. Mimo że jedna placówka edukacyjna jest niewielką społecznością w porównaniu na przykład do całej społeczności edukacyjnej, codzienna aktualizacja nie jest wymagana. O tym świadczą też akty prawne.

Badania wykazały, że 33% placówek edukacyjnych nie uaktualnia informacji (24% placówki polskie, 33% placówki litewskie i 57% placówki rosyjskie) Wynioskowano to nie tylko na podstawie wyświetlania się wpisu „Aktualizacja danych odbyła się...”, jak również w sekcji „Aktualności” gdzie zamieszczone informacje o spotkaniach, wydarzeniach, przedsięwzięciach, ogłoszeniach. W czterech przypadkach na stronach internetowych był nieaktualny skład administracji. W pozostałych placówkach edukacyjnych (67%) strona internetowa była aktualna – opisane wydarzenia miały miejsce w przeciągu ostatniego miesiąca. Poniżej są przedstawione wyniki z podziałem uzyskanych informacji według języków nauczania.

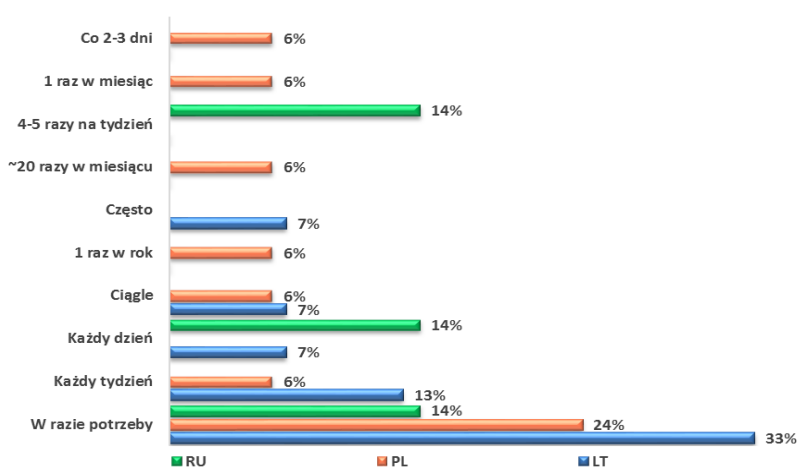
Wykres 13. Aktualizacja informacji według języków nauczania, (N=39)



Internet odbieramy jako kopalnię wiedzy, a i informacja w Internecie zmienia się i rozrasta w błyskawicznym tempie. Informacja w Internecie jest większa niż biblioteka, archiwum, księgarnia czy centrum informacyjne. Takie podejście przekłada się też na stronę internetową placówki edukacyjnej. Oczywiście nie należy zamieniać na przykład spotkań z rodzicami na zamieszczenie informacji na stronie internetowej placówki edukacyjnej, najlepiej, gdyby wszystkie formy działalności uzupełniały się nawzajem. Internet ciągle się zmienia – placówka edukacyjna również stale się zmienia – dokumenty, normy, programy są odnawiane i modyfikowane, stąd są niezbędne poprawne oraz prawdziwe informacje. W następnym wykresie „Częstotliwość aktualizacji informacji według

języków nauczania”, jest przedstawiona częstotliwość aktualizacji informacji podawanych na stronach WWW placówek edukacyjnych według języków nauczania.

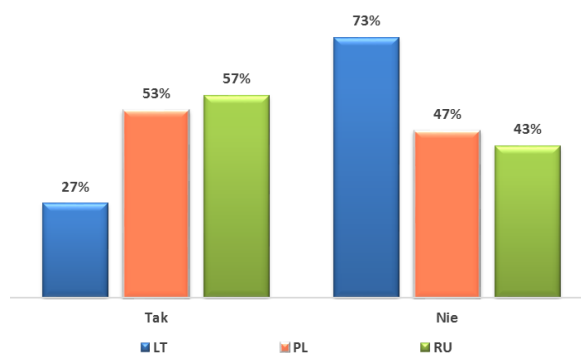
Wykres 14. Częstotliwość aktualizacji informacji według języków nauczania, (N=39)



Placówki edukacyjne najczęściej aktualizują informacje w razie potrzeby – 33% placówek z litewskim językiem nauczania, 24% placówek z polskim językiem nauczania, 14% placówek z rosyjskim językiem nauczania. Placówki z rosyjskim językiem nauczania w 14% przypadków aktualizują informacje każdego dnia i w 14% przypadkach 4-5 razy na tydzień. Również każdego dnia aktualizuje informacje 14% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania.

W niektórych wypadkach placówki edukacyjne również podają informacje o dacie i terminach aktualizacji danych: postępuje tak 27% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 53% placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania, 57% – placówek edukacyjnych z rosyjskim językiem nauczania.

Wykres 15. Podawanie informacji o datach/terminach aktualizacji, (N=39)

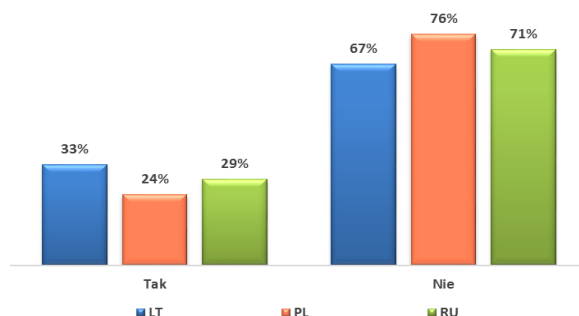


Wśród badanych placówek edukacyjnych, część z nich wykorzystuje także stronę jako platformę komunikacyjną (46% placówek). Otóż 40% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania ma taką możliwość, 47% placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania oferuje taką możliwość i 57% placówek z rosyjskim językiem nauczania zapewnia możliwość kontaktowania się na stronach internetowych swoich placówek edukacyjnych. Istnieje również możliwość zadania pytania lub złożenia propozycji za pomocą strony internetowej oraz otrzymania odpowiedzi pocztą elektroniczną (albo na stronie) – ale tylko 28% badanych placówek edukacyjnych ma taką możliwość. Możliwość zadawania pytań i składania propozycji jest pożyteczna akurat w rozwiązywaniu trudności komunikowania się. Otrzymanie odpowiedzi na powstałe pytania i składanie propozycji nadaje stronie internetowej większą wartość techniczną. Jeśli rozpatrzyć taką możliwość według języków nauczania, to 33% placówek z litewskim językiem nauczania, 29% z rosyjskim językiem nauczania.

Na podstawie danych otrzymanych podczas rozmowy z administratorami stron internetowych, użytkownik (uczeń, nauczyciel, rodzic itd.) po zalogowaniu się w swojej wersji strony miał najczęściej dostęp do informacji osobistych – dziennik elektroniczny, indywidualne zajęcia i możliwość zadawania pytań, składania propozycji oraz otrzymywania odpowiedzi – stanowi to całość komunikacyjną (niestety tylko 28% badanych placówek oferuje taką możliwość). Natomiast ogólne plany lekcji i zajęć, kalendarium z zaznaczonymi dniami wolnymi, uroczystościami, kalendarz wakacji, zajęcia w świetlicy i inne były otwarte i dostępne dla wszystkich.

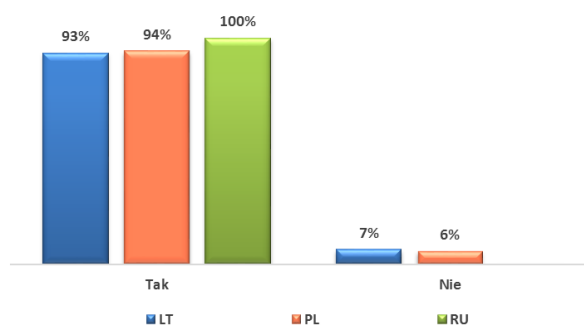


Wykres 16. Możliwość komunikowania się na stronie internetowej według języków nauczania, (N=39)



Poza tym, na stronie głównej danej placówki edukacyjnej wyświetla się panel logowania i po wypełnieniu formularza użytkownik zostaje przeniesiony do spersonalizowanej platformy użytkownika. Z tej funkcji mogą korzystać nie wszyscy użytkownicy, a tylko ci, którzy mają ustawowe uprawnienia – rodzice, uczniowie, nauczyciele, partnerzy danej placówki edukacyjnej. Świadczy to o zapewnianiu ochrony danych osobowych i bezpieczeństwie. Badania wykazały, że 93% stron internetowych placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 94% – z polskim językiem nauczania oraz 100% z rosyjskim językiem nauczania są bezpieczne i chronią prywatność użytkowników. Fakt bezpieczeństwa i ochrony prywatności jest również potwierdzony w aktach prawnych.

Wykres 17. Bezpieczeństwo strony, (N=39)

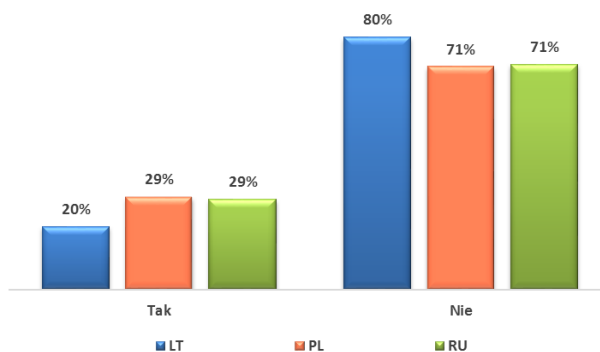


Analizując strony internetowe placówek edukacyjnych na rzecz istnienia wyszukiwarek, zauważono, że 26% badanych placówek edukacyjnych na stronie internetowej posiada wyszukiwarę, zaś 74% takich możliwości nie ma. Według języków nauczania – 20% placówek z litewskim językiem nauczania ma wyszukiwarę, z polskim i rosyjskim językiem nauczania – 29% ma wyszukiwarę.

W niniejszej części badania należy przyjąć, że ilość nie zawsze przekłada się na jakość i choć badania wykazały niewielki procent istnienia wyszukiwarek na stronach

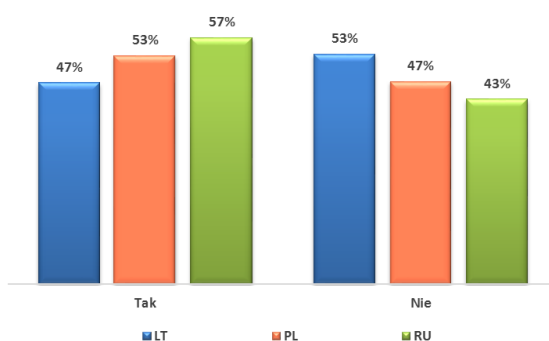
internetowych placówek edukacyjnych, owe wyszukiwarki sprawdzały pisownię oraz automatycznie wybierały najczęściej używaną powszechnie pisownię poszukiwanego wyrazu.

Wykres 18. Możliwość wyszukiwania informacji według języków nauczania, (N=39)



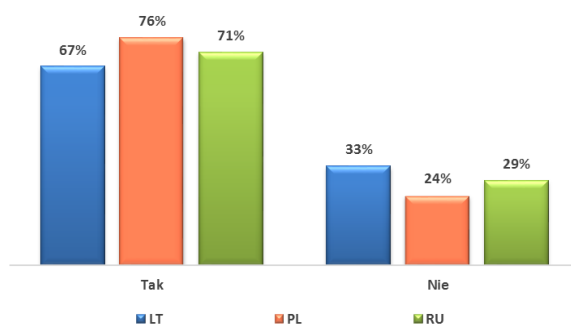
Podobnie do książki podzielonej na rozdziały, strona internetowa składa się z podstron. Podobnie jak książka, gdy ją zamykamy, możemy się znaleźć na pierwszej kartce, tak w większości stron internetowych, za pomocą jednego kliknięcia lub linku, możemy wrócić do strony głównej. Wszystkie strony internetowe badanych placówek edukacyjnych mają taką możliwość. Narzędzia komentowania są dostępne w 47% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, w 53% z polskim językiem nauczania oraz w 57% z rosyjskim językiem nauczania. Najczęściej było to osobne dodatkowe okienko, przy osobnym temacie lub treści, zaznaczone wyrazem „Skomentować” czy „Notatka”. Możliwość dodawania opinii do zamieszczonych materiałów placówki edukacyjne wykorzystują dorywczo, tylko wówczas, gdy potrzebna jest opinia użytkownika. W niektórych wypadkach były to też komentarze w postaci rysunków lub symboli. W rozmowach z administratorami stron internetowych zaznaczało się, że właśnie placówka edukacyjna może usunąć każdy komentarz, nie uzgadniając tego z autorem komentarza. Motywem było bezpieczeństwo i poszanowanie innych użytkowników.

Wykres 19. Możliwość napisania komentarzy, (N=39)



Zgodnie z ustawodawstwem litewskim, wszystkie placówki edukacyjne mają swój adres internetowy i są w rejestrach państwowych, takich jak AIKOS, NEC, ŠCA, SVIS. Nie wszystkie natomiast zakładają aktywną stronę internetową. Wykres *Dostępność strony w katalogach internetowych* raczej wskazuje na aktywność strony internetowej danej placówki edukacyjnej w kontekście aktywności i współpracy wymiany informacyjnej.

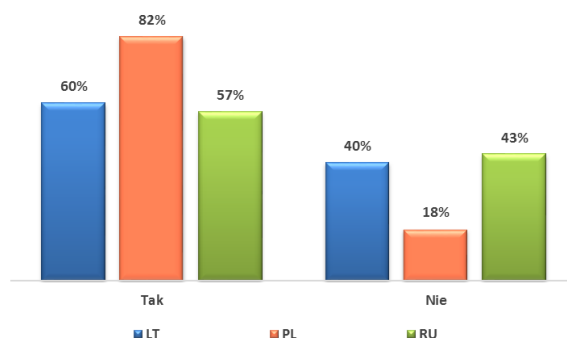
Wykres 20. Dostępność strony w katalogach internetowych, (N=39)



Stronę internetową placówki edukacyjnej najczęściej odwiedzają rodzice, nauczyciele, uczniowie danej placówki, ale też inne osoby, takie jak rodzice przyszłych uczniów, badacze, osoby pełniące władzę edukacyjną. W większości są to osoby nieposiadające odpowiedniej wiedzy specjalistycznej, dlatego też ich uwaga przede wszystkim jest zwrócona na estetykę. Jednakże przy dłuższym zwiedzaniu strony internetowej konkretnej placówki edukacyjnej nieświadomie ocenia się funkcjonalność strony, a mianowicie czytelność, układ, nawigację, multimedia, grafikę, szybkość działania. Ponieważ strona spełnia wymienione warunki, należy przyjąć, że strona internetowa jest odpowiednia. Natomiast omawiając kwestię dostosowania do poziomu odbiorcy, w przypadku placówki edukacyjnej należy podejść indywidualnie, ponieważ każdy etap edukacji prezentuje swoje, odpowiednie do danego etapu potrzeby i oczekiwania. Dlatego

gromadzenie informacji dotyczące tego pytania było oparte właśnie na opiniach przedstawicieli placówek edukacyjnych. Otóż o tym, że strona internetowa jest dostosowana do poziomu odbiorcy potwierdziło 60% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 82% z polskim językiem nauczania i 57% z rosyjskim językiem nauczania.

Wykres 21. Dostosowanie strony internetowej do poziomu odbiorcy, (N=39)



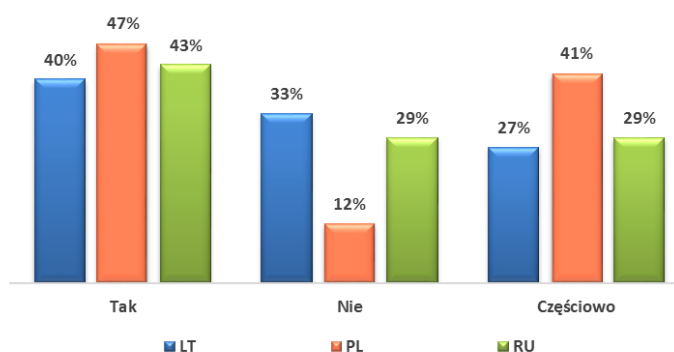
Przeciążenie albo przeładowanie informacjami jest zjawiskiem współczesności, zmiany w życiu człowieka następują coraz szybciej. Dotyczy to również placówek edukacyjnych, a przede wszystkim dzieci - gwałtowny napływ informacji z otoczenia przekracza możliwości mózgu dziecka ich pełnego odbioru. Trudności zaczynają występować już na etapie przyjęcia informacji, ale też rozpowszechniają się na etapy przechowywania i gromadzenia, zapamiętywania i oczywiście wykorzystywania informacji. Zatem spada zdolność do przetwarzania informacji przez dziecko. To też przekłada się na zdolności dorosłego człowieka – paradoksalnie im więcej dowiadujemy się – tym mniej czasami wiemy. Dlatego też jest bardzo ważny dobór treści i objętości informacji podawanych na stronach WWW. Badane strony WWW placówek edukacyjnych nie są przeładowane informacją zbyteczną. Tylko 7% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 6% z polskim językiem nauczania oraz 14% placówek z rosyjskim językiem nauczania deklaruje zbyteczność informacji.

W niniejszym badaniu niejednokrotnie wyniki badań odnoszone są do orzeczenia Rządu Litwy dotyczącego opisu wymagań ogólnych dla organizacji państwowych i lokalnych podczas zakładania i prowadzenia stron internetowych. Informacja z poniższego wykresu pokazuje, że stawiane warunki, odnotowane w opisie wymagań, spełnia 40% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 47% placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania oraz 43% placówek edukacyjnych z rosyjskim językiem nauczania. Natomiast częściowo spełnia stawiane warunki 27% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 41% – z polskim językiem nauczania, 29% – z

rosyjskim językiem nauczania. Nie spełnia ustawowo stawianych warunków 33% placówek edukacyjnych z litewskim językiem nauczania, 12% z polskim i 29% z rosyjskim językiem nauczania.

Niniejszy zakres badań nie pozwala na wnioskowanie, dotyczące całej społeczności edukacyjnej, natomiast na podstawie zebranych danych można spostrzec, iż znaczenie, jakiego nabrało posiadanie właściwie prowadzonej strony internetowej (mówiąc o osiągnięciach i działalności placówki edukacyjnej) jest niezaprzeczalne. Badania ukazały, że tożsamość placówek edukacyjnych jest wyeksponowana należycie – wszystkie placówki edukacyjne posiadają swoisty styl podawania informacji, charakter wyświetlanych tekstów itd. Większość placówek edukacyjnych posiada odpowiednie (w planie wymagań ustawowych) strony, ciekawe i aktualne informacje, jak na przykład informacje o zaplanowanych wydarzeniach, możliwościach wzięcia udziału w konkursach lub innych przedsięwzięciach. Niektóre placówki edukacyjne liczą oraz podają ilość odwiedzających stronę.

Wykres 22. Spełnianie wymagań odnośnie strony internetowej przez placówki edukacyjne, (N=39)



Dobra strona – to wspaniała forma kontaktu z rodzicami, promocja wszystkich wydarzeń oraz imprez w placówce, prezentacji ogłoszeń, aktualności, spotkań i zebrań, wszelkich zmian<sup>238</sup>. (Eugeniusz, tata ucznia 5 klasy)

Uogólniając można stwierdzić, że dla placówki edukacyjnej posiadanie strony internetowej stało się już standardem i normą. W większości, zawartość stron wskazuje na to, że stronę traktuje się jak wizytówkę, która też może świadczyć o nowoczesności. Zawartość stron internetowych jest nastawiona nie tylko na podstawowych użytkowników – nauczycieli i uczniów, ale i na rodziców, partnerów społecznych, przyszłych uczniów.

<sup>238</sup> Badania własne.

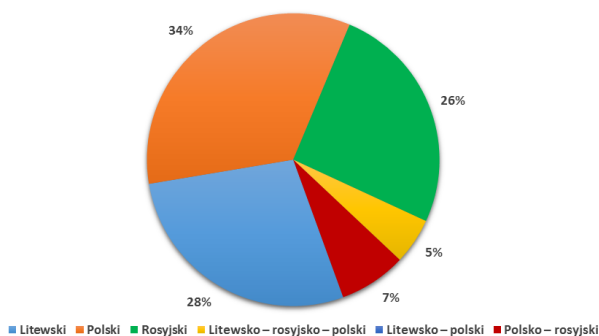
Internet otworzył przed placówkami nieobliczalne możliwości, których one nie mogą przepaścić. Działania na rzecz zakładania i prowadzenia stron internetowych powinny prowadzić do profesjonalizacji, prostoty w używaniu, funkcjonalności, kształtujących wizerunek placówki edukacyjnej oraz jej promowania. Co najważniejsze – na stronach internetowych placówek edukacyjnych potencjalny kandydat może odnaleźć informacje, niezbędne do podjęcia decyzji o wyborze placówki edukacyjnej, zapoznać się z ofertą, poznać dokonania i osiągnięcia, jak też może śledzić jej działalność. Członkowie społeczności edukacyjnej na stronie internetowej odnajdą plan lekcji, kalendarium, ale także po części uzyskają dostęp do dodatkowych funkcji (wyszukiwanie informacji), czy możliwość kontaktu z rówieśnikami lub wychowawcą. Badania wykazują, że strona internetowa placówki edukacyjnej staje się niezbędnym i wartościowym narzędziem, które ułatwia edukację i komunikację między członkami społeczności edukacyjnej, jak też staje się narzędziem reklamy, marketingu i kreowania image'u placówki edukacyjnej. Poprawnie ustawowo i merytorycznie zrobiona strona internetowa staje się atutem i twarzą placówki edukacyjnej. Natomiast niedopracowana, zaniedbana, nieaktualna strona www placówki edukacyjnej świadczy o niskim poziomie zarządzania, braku aktywności i stagnacji danej placówki edukacyjnej. W związku z powyższym nasuwa się wniosek, że informacje zgromadzone za pomocą analizy treści stron internetowych placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania, wskazują na to, że szkolnictwo polskie na Litwie generalnie spełnia wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz to, że zgromadzone informacje pozwoliły zdobyć rzetelną i faktyczną informację nie tylko na temat realizacji aktów prawnych, jak też na temat osiągnięć, działalności, starań placówek edukacyjnych, ponieważ na stronach internetowych placówek można było znaleźć wszelkie informacje dot. jej działalności. Również na podstawie ilościowych wyników analizy treści stron internetowych placówek edukacyjnych nasuwa się wniosek, że wyniki placówek edukacyjnych z litewskim, polskim, rosyjskim językiem nauczania są pod tym względem zbieżne czy nawet jednakowe (na przykład bezpieczeństwo i ochrona prywatności osób odwiedzających), w wielu wypadkach wskaźnik procentowy placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania jest wyższy, na przykład możliwości językowe na stronach internetowych. Stąd rzetelne jest stwierdzenie, że pod tym względem szkolnictwo polskie na Litwie jest konkurencyjne w porównaniu do placówek edukacyjnych z rosyjskim bądź litewskim językiem nauczania.

## 5.2. Placówki edukacyjne w opinii badanych

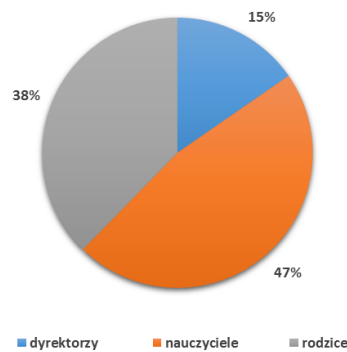
Opinie administracji, nauczycieli, uczniów, rodziców dotyczące edukacji i osiągnięć placówki edukacyjnej są tematem skomplikowanym, niejednoznacznym i nie-rzadko kontrowersyjnym, wymykającym się prostym diagnozom, często subiektywnym i niemożliwym do wyraźnego zbadania. Tak się dzieje, ponieważ placówce edukacyjnej można nadać termin „żywy organizm”, a na osiągnięcia często trzeba czekać, które każda grupa należąca do społeczności edukacyjnej inaczej odbiera i ocenia. Jednak przy zastosowaniu celowych i właściwych narzędzi warto spróbować te osiągnięcia przeanalizować, sprawdzić, zbadać. Niniejsza część badań, a mianowicie przygotowany wywiad kwestionariuszowy z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych (ale bez uczniów), obejmowała dyrektorów placówek edukacyjnych, nauczycieli i pracowników, rodziców, opiekunów miała na celu uzyskanie i zgromadzenie opinii reprezentantów edukacji na temat warunków i efektów działalności dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, ekonomicznych, ustawowych. Zadaniem był obiektywny dobór pytań, dlatego też treści i zawartość pytań do wszystkich respondentów była identyczna, dostosowana do respondentów jedynie w kontekście stylistycznym.

W tej części badań wzięło udział 215 respondentów. 34% (73 osoby) – to byli przedstawiciele placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania (dalej w tekście PL), 28% (60 osób) respondentów to byli przedstawiciele z litewskim językiem nauczania (dalej w tekście LT), 26% (56 osób) – z rosyjskim językiem nauczania (dalej w tekście RU), 7% (15 osób) – przedstawiciele dwujęzycznych placówek edukacyjnych – polsko/rosyjskich (dalej w tekście PL/RU), 5% (11 osób) – placówek trójjęzycznych – litewsko/polsko/rosyjskich (dalej w tekście LT/ PL/ RU) Jeśli natomiast omawiać respondentów według grup, to w niniejszej części badań wzięło udział 101 nauczycieli (47%), 81 rodziców (38%) i 33 dyrektorów (15%)

Wykres 23. Struktura respondentów według języka nauczania w placówce, (N=215)



Wykres 24. Grupy respondentów, (N=215)

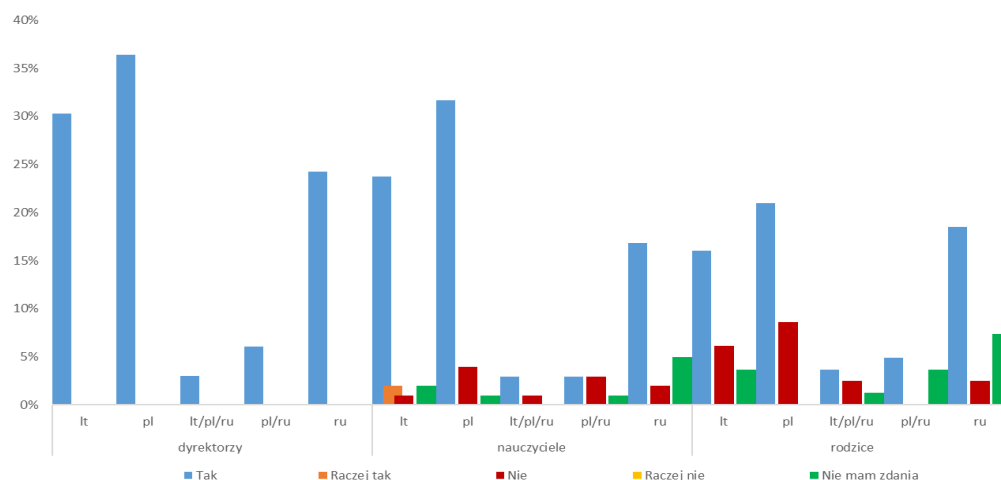


### 5.2.1. Pomiar jakości i osiągnięć placówek edukacyjnych

Pomiar jakości i osiągnięć placówki edukacyjnej na Litwie jest objęty aktami prawnymi, które wskazują, że audyt, w danym miejscu - audyt wewnętrzny, musi być systematycznym, niezależnym i udokumentowanym. Jest to proces trwający wewnątrz placówki edukacyjnej, który nie jest jednorazową akcją, natomiast jest cyklem powtarzających się procesów audytywnych z udziałem przedstawicieli wszystkich członków procesu edukacji. Stąd opinia respondentów na temat audytu wewnętrznego w placówce edukacyjnej jest niezbędna podczas omawiania osiągnięć placówek edukacyjnych. *Wewnętrzny pomiar jakości pracy placówki (audyt)* pokazuje, że organizacja audytu wewnętrznego odbywa się zdaniem 76% respondentów, nie odbywa się – 13%, natomiast 10% respondentów nie ma zdania na ten temat. Głębsza analiza niniejszego pytania wskazuje na to, że z 215 respondentów – wszyscy dyrektorzy potwierdzają, iż proces wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć (audyt) odbywa się. Wśród grupy nauczycieli i rodziców znalazły się wypadki, gdy wskazuje się, iż proces wewnętrznego pomiaru jakości i osiągnięć (audyt) odbywa się częściowo, zaznaczone też były odpowiedzi, że audyt nie odbywa się. Nauczyciele i rodzice również zaznaczali, że nie mają zdania na ten temat. Z analizy niniejszych odpowiedzi nasuwa się wniosek, iż w placówkach edukacyjnych nie wszyscy pedagodzy i rodzice są zaangażowani w proces wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć (audytu) Również można ten fakt traktować jako brak informacji (informowania) Te wyniki również mogą odnosić się do młodych pedagogów w kontekście stażu pracy w placówce – braku doświadczenia, jak też rodziców dzieci, które dopiero rozpoczęły naukę.

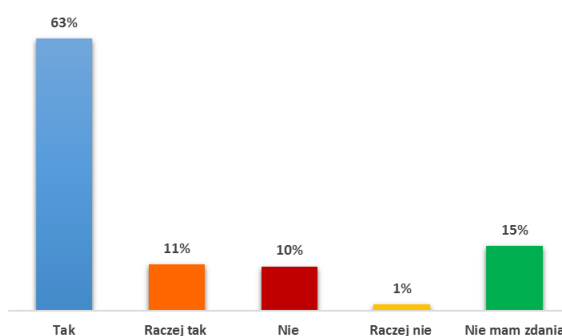


Wykres 25. Organizacja wewnętrznego mierzenia jakości pracy placówki (audyt), według grup respondentów (N=215)



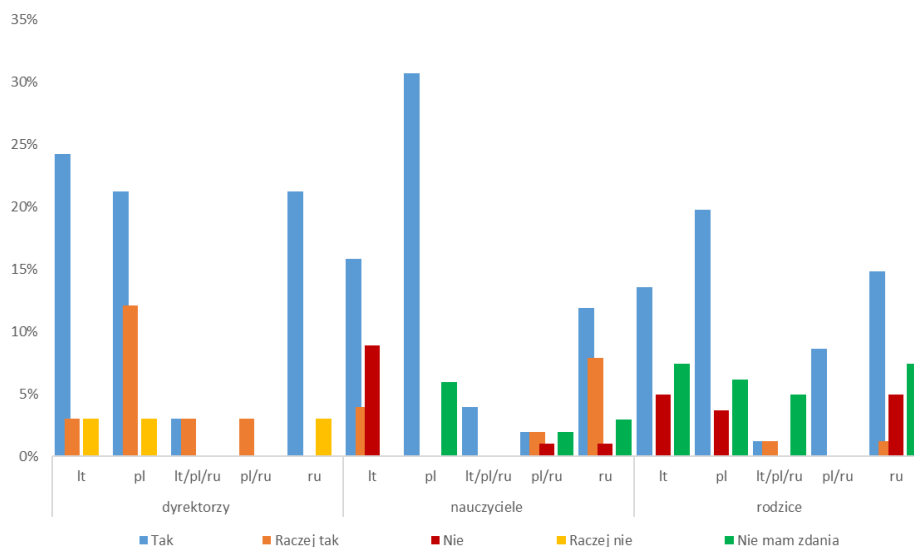
Na podstawie analizy odpowiedzi stwierdzono również, że wewnętrzny pomiar osiągnięć placówki edukacyjnej (audyt) jest zrozumiały.

Wykres 26. Rozumienie pomiaru jakości (audytu) przez ogół respondentów, (N=215)



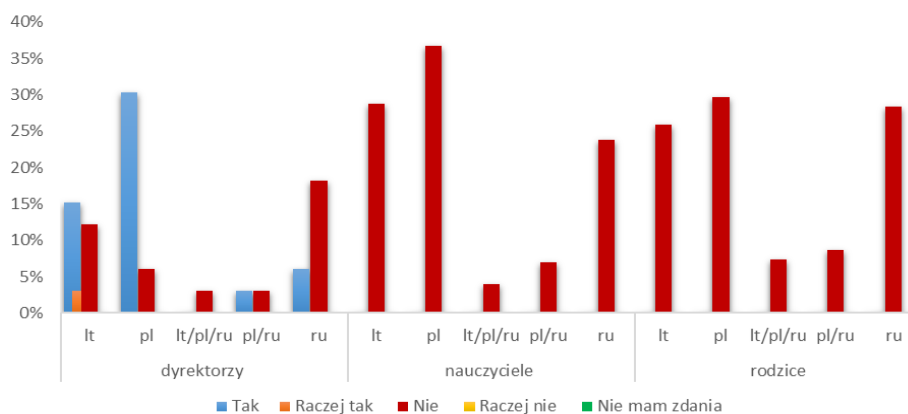
Opinie przedstawicieli procesu edukacyjnego według grup oraz według języków nauczania pokazano na następnym wykresie. Większość dyrektorów wskazała, że proces wewnętrznego pomiaru jakości i osiągnięć (audyt) jest zrozumiały, nieznaczna część zadeklarowała, że jest zrozumiały częściowo. Część nauczycieli uważa, że proces wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć (audyt) jest niezrozumiały (jednak większość nauczycieli deklaruje, że audyt jest zrozumiały) Podobnie większość rodziców uważa, że proces wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć (audyt) jest zrozumiały. Wyniki pozwalają stwierdzić, że większość uczestników procesu edukacyjnego audyt rozumie.

Wykres 27. Rozumienie pomiaru jakości pracy placówki (audyt) według grup respondentów i języków nauczania, (N=215)



Akty prawne dotyczące procesu wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć (audytu) wskazują, iż inicjatorem w dokonaniu procesu wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć pracy placówki edukacyjnej jest dyrektor lub wicedyrektor.

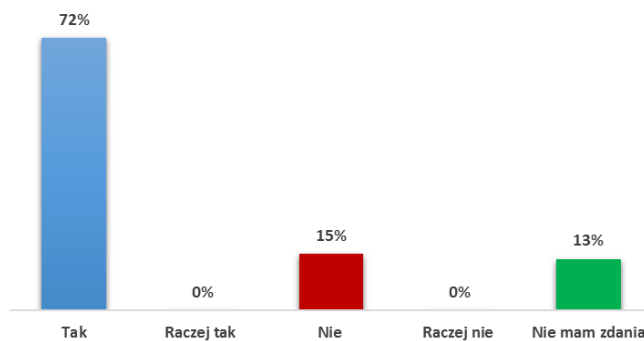
Wykres 28. Inicjator wewnętrznego pomiaru jakości pracy placówki (audytu), (N=215)



Prawie 3/4 ogółu respondentów brało udział w procesie wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć pracy placówki edukacyjnej, 15% nie brało udziału w procesie wewnętrznego mierzenia jakości i osiągnięć pracy placówki edukacyjnej, natomiast 13%

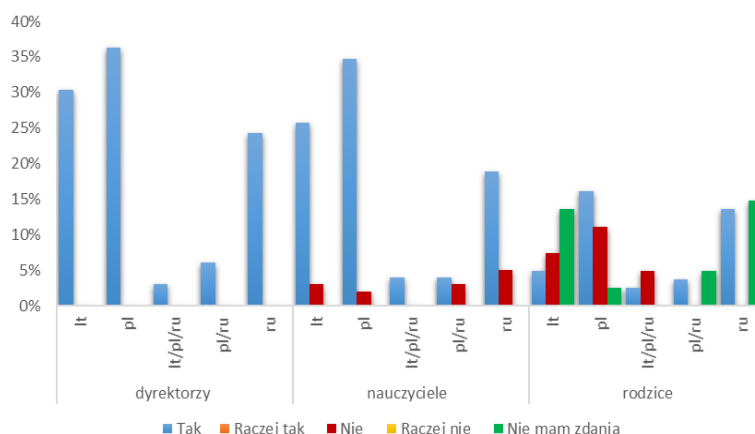
respondentów nie ma zdania na ten temat. Ostatnie stwierdzenie wskazuje, że część respondentów nie ma informacji o tym, że proces pomiaru jakości i osiągnięć pracy placówki edukacyjnej odbywał się.

Wykres 29. Udział w organizacji wewnętrznego pomiaru jakości pracy placówki, (N=215)



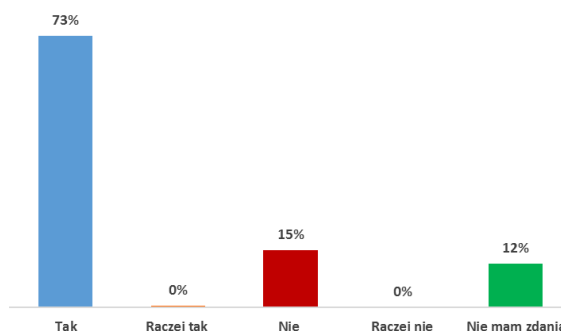
Prawdopodobnie nie do wszystkich członków procesu edukacji dociera ta informacja lub wśród respondentów znalazły się osoby z małym doświadczeniem (młodzi specjaliści, rodzice dzieci uczęszczających do placówki np. pierwszy rok) Wykres ilustrujący uczestników pomiaru wg grup i języków nauczania w placówce wskazuje na stopień zaangażowania w ten proces.

Wykres 30. Udział w pomiarze jakości pracy placówki (audytu) według grup respondentów oraz według języków nauczania, (N=215)



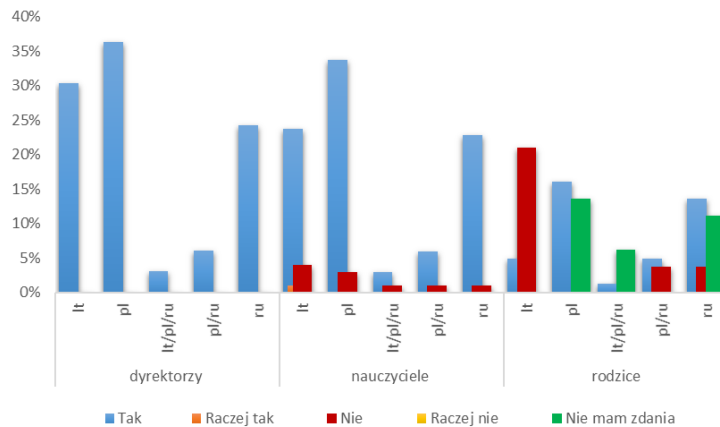
O aktywności na rzecz mierzenia osiągnięć i jakości mogą świadczyć informacje dotyczące zgłaszanych propozycji na rzecz podnoszenia jakości w placówce edukacyjnej. Otóż 73% respondentów objętych niniejszym badaniem twierdzi, że zgłaszali propozycje na rzecz podnoszenia jakości pracy placówki edukacyjnej.

Wykres 31. Zgłaszanie propozycji na rzecz podnoszenia jakości w placówce edukacyjnej,  
(N=215)



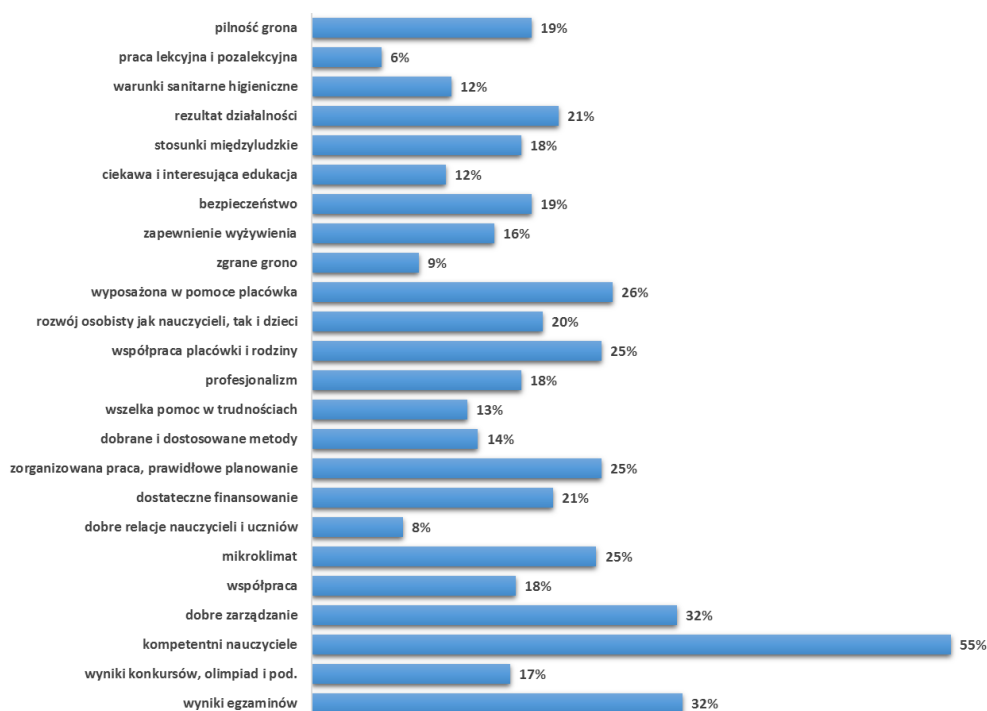
O wynikach dotyczących zgłaszania propozycji na rzecz osiągnięć i podnoszenia jakości według przedstawicieli różnych grup oraz według języków nauczania świadczy następujący wykres. Wszyscy dyrektorzy objęci badaniem i większość nauczycieli zgłaszali propozycje na rzecz osiągnięć i podnoszenia jakości placówek edukacyjnych.

Wykres 32. Zgłaszanie propozycji na rzecz podnoszenia jakości w placówce edukacyjnej według grup i języków nauczania, (N=215)



Ciekawym, choć i przewidywalnym jest nastawienie respondentów co do jakości placówki edukacyjnej.

Wykres 33. Znaczenie „jakości” zdaniem respondentów (możliwy wielokrotny wybór),  
(N=215)

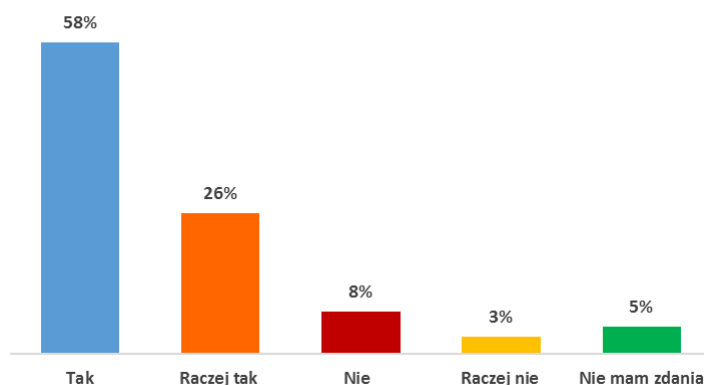


Otóż 55% respondentów zaznaczyło, że mówiąc o jakości placówki edukacyjnej – ważni są kompetentni nauczyciele, 32% respondentów objętych niniejszym badaniem zaznaczyło, że ważnym jest dobre zarządzanie w placówce i wyniki egzaminów, 26% – że jakość zależy od dobrego wyposażenia placówki, 25% respondentów, mówiąc o jakości, duże znaczenie przypisuje mikroklimatowi, współpracy placówki i rodziny oraz dobrze zorganizowanej pracy i planowaniu działalności. Respondenci również wymienili wyniki działalności (21%), dostateczne finansowanie (21%), rozwój osobisty nauczycieli i dzieci (20%) Mniej niż 10% respondentów wskazało na pracę lekcyjną i pozalekcyjną, zgrane grono, dobre relacje nauczycieli i dzieci.

Opinie badanych przedstawicieli procesu edukacji o jakości placówki edukacyjnej są zgodne ze zdaniem społeczeństwa akademickiego i odpowiednimi zapisami w ustawodawstwie Litwy. Treści teoretyczne są podobne do treści aktów prawnych, do opinii uczestników procesów edukacyjnych. Innymi słowy, można przepuszczać, że teoria nie jest oddzielana od praktyki, a praktyka z kolei jest realizacją teorii.

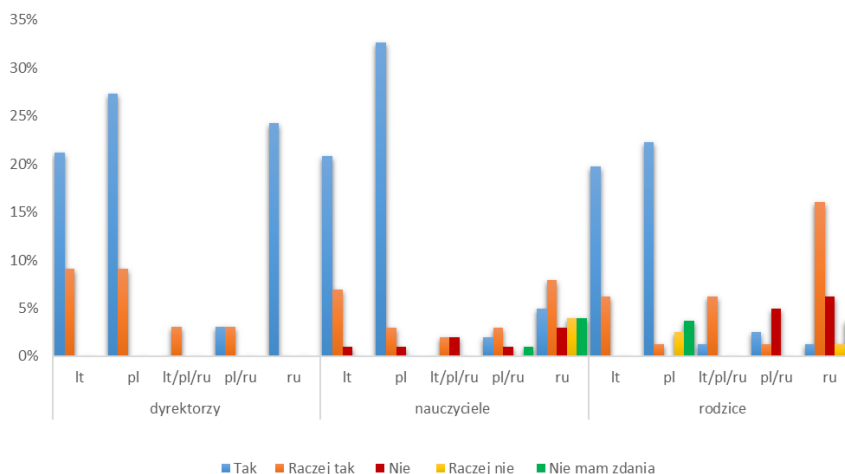
58% respondentów twierdzi, że placówka edukacyjna, z którą respondenci mają do czynienia jest „jakościowa”.

Wykres 34. Opinie respondentów o poziomie jakości placówki edukacyjnej, (N=215)



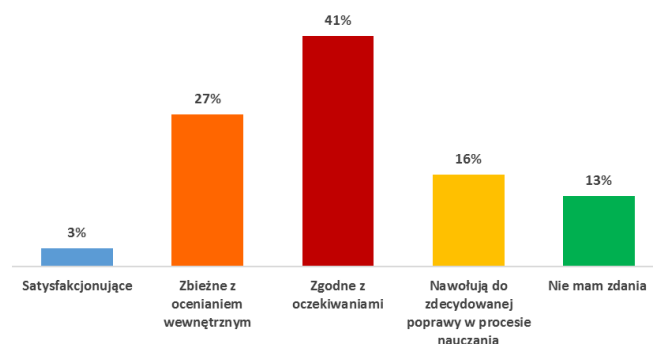
Na kolejnym wykresie – *opinie respondentów o poziomie jakości placówki edukacyjnej według grup i języków nauczania*, jest przedstawiona opinia respondentów o poziomie jakości placówek edukacyjnych. Wszyscy badani dyrektorzy i prawie wszyscy nauczyciele uważają, że ich placówkę edukacyjną można nazwać jakościową.

Wykres 35. Opinie respondentów o poziomie jakości placówki edukacyjnej według grup i języków nauczania, (N=215)



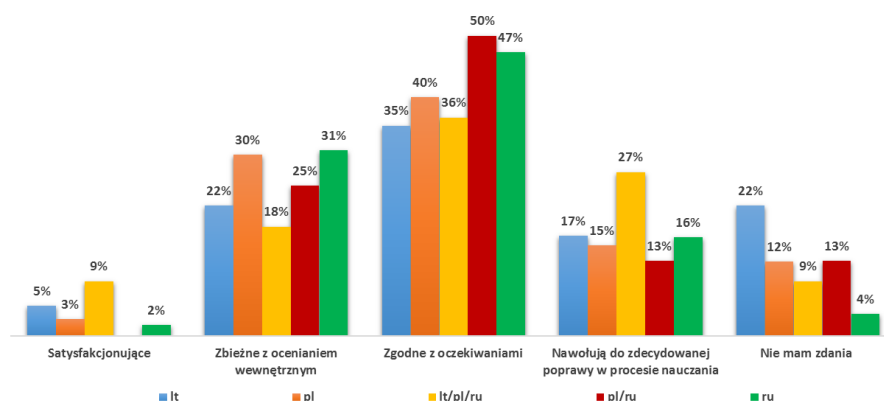
Dokumenty ustawowe w dziedzinie edukacji podkreślają znaczenie egzaminów - wynik egzaminu informuje o poziomie badanych umiejętności, świadczy o osiągnięciach, umożliwia uczniowi poprzez samoocenę określić swoje mocne strony czy też najlepiej opanowane umiejętności oraz słabe strony. Wyniki egzaminów są wskaźnikiem oraz narzędziem pomiaru i monitorowania jakości edukacji w danej placówce i jednocześnie regionu oraz państwa. Ale przede wszystkim wyniki egzaminów są ważne dla społeczności placówki edukacyjnej – dla administracji, dyrektorów, nauczycieli, rodziców. Na następnym wykresie jest przedstawiona informacja dotycząca opinii respondentów na temat znaczenia wyników egzaminów zewnętrznych. 41% objętych badaniem respondentów twierdzi, że wyniki są zgodne z oczekiwaniem, 27% że są zbieżne z ocenianiem wewnątrz placówki edukacyjnej, zaś dla 3% respondentów wyniki są satysfakcjonujące.

Wykres 36. Znaczenie wyników egzaminów, (N=215)



Według języków nauczania opinie respondentów objętych niniejszym badaniem są w pewnych kwestiach zróżnicowane, co pokazuje następujący wykres.

Wykres 37. Znaczenie wyników egzaminów według języków nauczania, (N=215)

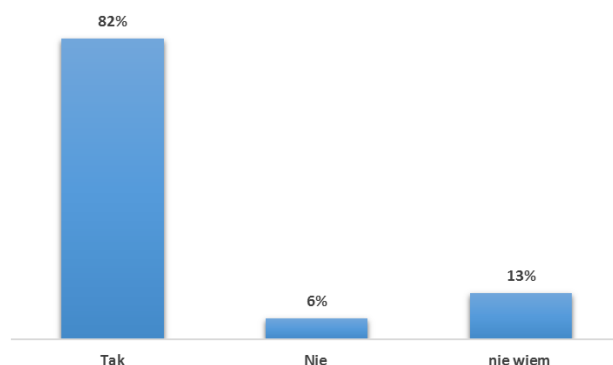


Uzyskane opinie świadczą raczej o pozytywnym stosunku do znaczenia wyników egzaminów, przyjmuje się, że to jest również mierzenie osiągnięć, a ponieważ tylko nie-duża część respondentów nie miała zdania, respondenci są świadomi, czemu służą wyniki egzaminów.

Pytanie „Czy uwzględniane są standardy wymagań egzaminacyjnych w procesie nauczania – uczenia się?” miało na celu wyjaśnienie, czy treści materiałów egzaminacyjnych są integrowane z programami edukacji i czy materiał edukacyjny jest powiązany z zawartością zadań egzaminacyjnych. Większość, a mianowicie 82% respondentów mówi, że standardy wymagań egzaminacyjnych są uwzględniane w procesie uczenia i uczenia się. W tym temacie nie miało zdania 13% respondentów, a 6% stwierdziło, że standardy nie są uwzględniane.



Wykres 38. Uwzględnienie standardów egzaminacyjnych w procesie edukacji, (N=215)

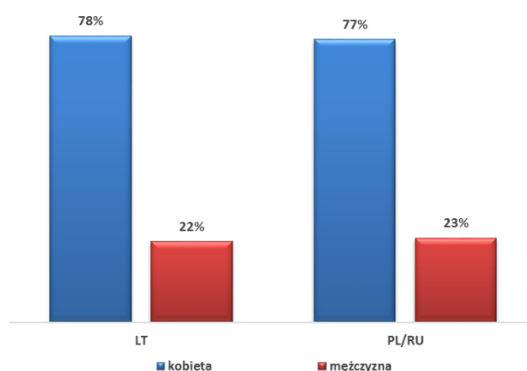


### 5.2.1.1. Jakość przedszkoli w opinii rodziców

Wcześniej wspomniano już o celach, funkcjach, zadaniach placówki edukacyjnej. Przedszkola również są jednostkami, które działają w społeczeństwie i powinny realizować zasady edukacji na rzecz jakości i osiągnięć, a mianowicie wszechstronnie wychowywać dzieci, sprawiać opiekę nad ich zdrowiem i bezpieczeństwem, współpracować z rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym. Stwierdzenia te dotyczą kwestii teoretycznych i ustawowych. O praktycznych kwestiach świadczą opinie rodziców, których dzieci uczęszczają do przedszkoli. W niniejszych części badań wzięło udział 363 respondentów, a w tym 151 rodziców z grupy LT (42%) Natomiast do grupy mniejszości narodowych zaliczamy rodziców z przedszkoli, w których edukacja odbywa się w językach polskim oraz rosyjskim. W tej części nie dało się oddzielić respondentów PL od respondentów RU, ponieważ najczęściej przedszkola są dwujęzyczne – polsko/rosyjskie. Takich respondentów było razem 212 (58%)

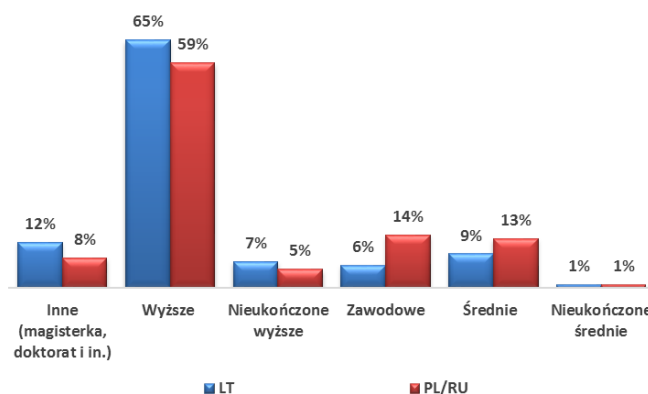
W badaniach wzięło udział 78% kobiet i 22% mężczyzn z grupy rodziców LT, 76,89% kobiet i 23,11% mężczyzn z grupy rodziców PL.

Wykres 39. Płeć rodziców dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli, (N=363)



Najwięcej respondentów było w wieku 31-40 lat (LT – 80% oraz PL/RU – 74,5%) Wykształcenie respondentów również jest bardzo podobne, otóż najwięcej rodziców posiada wyższe wykształcenie (65,6% – LT oraz 59% – PL/RU)

Wykres 40. Wykształcenie rodziców dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli, (N=363)



Przy pozycji, dotyczącej motywów i przyczyn wyboru przedszkola (czyli jakie zadania musi spełniać przedszkole według rodziców) istniała możliwość zaznaczenia od trzech do pięciu opcji odpowiedzi. O wadze wysokiej jakości w edukacji mówi 21% respondentów LT oraz 22% respondentów PL/RU. Jak widać, opinie te są zbieżne. O tym, że wybór placówki edukacyjnej zależy od jej popularności mówi 7,3% respondentów LT oraz 10,4% respondentów PL/RU. Podczas wyboru edukacyjnej placówki dla rodziców jest ważne krzewienie wartości i tradycji w placówce edukacyjnej. O tym mówi 14,6% respondentów LT oraz 30,2% respondentów PL/RU. To wskazuje na fakt, iż dla rodziców dzieci uczęszczających do placówek edukacyjnych mniejszości narodowych, w tym polskich placówek edukacyjnych, krzewienie wartości i tradycji jest ważniejsze, niż dla rodziców dzieci uczęszczających do placówek edukacyjnych z litewskim językiem edukacji. Również dla rodziców dzieci mniejszości narodowych przy wyborze placówki edukacyjnej jest ważniejsze krzewienie rodzinnych tradycji, w porównaniu do rodziców z placówek edukacyjnych LT.

Nietradycyjne (a naukowo – niekonwencjonalne) metody stosowane w edukacji są wynikiem, między innymi, postępu technicznego i technologicznego, w tym komputeryzacji i informatyzacji. Potrzeba ich wykorzystywania wynika z konieczności dostosowania metod edukacji do wymagań nowego pokolenia uczniów, jednak objęci niniejszym badaniem rodzice nie nadają priorytetowego znaczenia dla nietradycyjnych metod nauczania podczas wyboru placówki edukacyjnej dla swojego dziecka. Zaledwie 0,66%

respondentów z grupy LT oraz 1,42% respondentów z grupy PL/RU zaznaczyli właśnie wagę wykorzystywania nietradycyjnych metod podczas wyboru placówki edukacyjnej.

Wygodne połączenie czy też lokalizacja placówki edukacyjnej blisko domu zamieszkania lub miejsca pracy z całą pewnością należy do podstawowych kryteriów wyboru domu edukacyjnego dla własnego dziecka. Pod uwagę bierze się odległość, czas, który się traci na dowóz i odbiór, oferta komunikacji publicznej lub warunki dowożenia własnym transportem, jak też znaczące jest to, czy dla dziecka jest przyjazna okolica przedszkola, czy jest dostęp do placów zabaw, ewentualnie parku, ogrodu itd. Zgodnie z poniższą informacją rodzice nadają duże znaczenie właśnie lokalizacji i dogodnemu połączeniu – mówi o tym 75,50% respondentów z grupy LT oraz 63,20% respondentów z grupy PL. 19,87% respondentów LT i 18,40% respondentów z grupy PL/RU twierdzi, że ważne jest, gdy dziecko jest dowożone samochodem, ponieważ placówka znajduje się po drodze do pracy. W skali porównania według języków edukacji opinie respondentów są bardzo bliskie.

Zadaniem placówki edukacyjnej, w tym przedszkola, jest zapewnienie istotnej potrzeby – potrzeby bezpieczeństwa. Dziecko powinno czuć się bezpiecznie wśród dorosłych w przedszkolu, wśród rówieśników w grupie, na podwórku czy wycieczce. Przedszkole również ma za zadanie nauczyć dziecko zadbać samodzielnie o swoją bezpieczeńność. Prawdopodobnie, dlatego znaczna część respondentów jako znaczące kryterium wybrała bezpieczne środowisko przedszkola. 43,70% respondentów z grupy placówek LT oraz 41,98% respondentów z grupy PL/RU przy wyborze przedszkola wskazują na ważność bezpieczeństwa w przedszkolu - pod tym względem, porównania opinii respondentów według języków edukacji, wskazują, że są one bardzo bliskie.

Wysokie kwalifikacje nauczycieli, personelu (psychologów, pracowników socjalnych i in.) są ważnym czynnikiem przy wyborze placówki edukacyjnej, natomiast objęci niniejszym badaniem respondenci, choć nadają znaczenia temu aspektowi, to o wiele mniej niż na przykład lokalizacji przedszkola. Otóż 14,6% respondentów z grupy rodziców LT oraz 22,6% respondentów z grupy rodziców PL/RU zaznacza, że przy wyborze są ważna wysokie kwalifikacje nauczycieli. Jak widać – wskaźnik procentowy respondentów z grupy rodziców PL/RU jest wyższy w porównaniu do grupy respondentów LT.

Dla ponad połowy respondentów (57,6%) objętych niniejszym badaniem i zaliczanych do grupy respondentów PL/RU język nauczania jest ważnym kryterium przy

wyborze placówki edukacyjnej. W porównaniu do respondentów placówek edukacyjnych LT (34,4%) ten wskaźnik jest znacznie większy.

Jakościowe wyżywienie dla dzieci jest zasadniczym składnikiem procesów edukacyjnych, a w tym wyżywienie wpływa na wybór placówki edukacyjnej. 13,9% respondentów objętych niniejszym badaniem i zaliczanych do grupy respondentów LT uważa wyżywienie za ważne kryterium, natomiast o pięć punktów procentowych więcej, a mianowicie 18,9% respondentów z grupy PL/RU nadają wyżywieniu wielkie znaczenie.

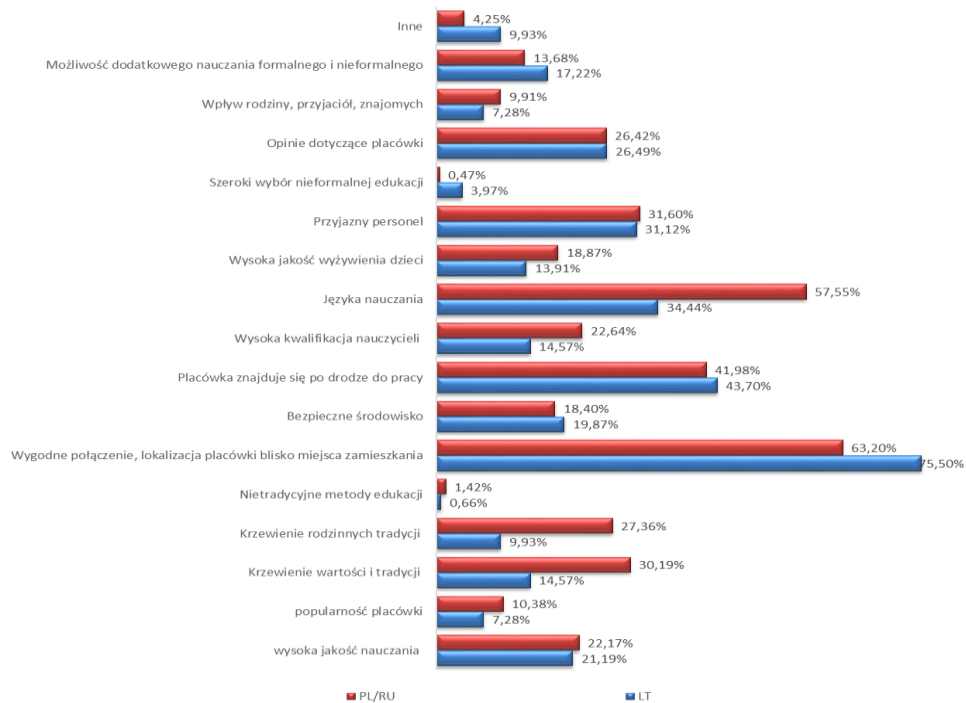
Zbieżne wyniki zostały uzyskane przy pozycji o przyjaznym personelu: 31,1% rodziców z placówek edukacyjnych LT oraz 31,6% rodziców z placówek edukacyjnych PL/RU są zgodni, że przyjazny personel jest ważnym kryterium przy wyborze placówki edukacyjnej dla dziecka.

Szeroki wybór w segmencie edukacji nieformalnej, w tym atrakcyjne formy zajęć językowych, zajęcia dodatkowe, ćwiczenia, wycieczki oraz inne przedsięwzięcia edukacji nieformalnej objęci niniejszym badaniem respondenci nie uważają za poważne kryterium wyboru przedszkola (zaledwie 4% respondentów LT oraz 0,5% respondentów PL/RU docenia tę ofertę). Opinie rodziców starszych przedszkolaków, opinie sąsiadów, znajomych z ulicy czy też osiedla, jak też rozmowa z samymi przedszkolakami, którzy już chodzą do przedszkola, (tak zwana – "międzyludzka baza informacyjna") – jest, zdaniem respondentów, ważna. 26,5% respondentów LT oraz 26,4% respondentów PL/RU jest takiego zdania. Do poprzedniej opinii też można zaliczyć wpływ rodziny, przyjaciół oraz znajomych, jako ważne kryterium przy wyborze placówki edukacyjnej dla dziecka. Tak uważa 7,3% respondentów z grupy rodziców LT oraz 9,9% respondentów z grupy rodziców PL/RU. 17,22% respondentów z grupy rodziców LT i 13,68% respondentów z grupy rodziców PL/RU uważają, że znacząca jest możliwość dodatkowego nauczania formalnego i nieformalnego. Inne kryteria, a mianowicie wielkość grup, godziny otwarcia przedszkola, średnia liczba dzieci przypadająca na jednego pedagoga, brak wolnych miejsc w innych przedszkolach, reżim dnia, dodatkowe nauczanie języka litewskiego (państwowego), to, czy uczęszcza brat albo siostra, terytorium zamieszkania – wymienione kryteria wpisało 9,9% respondentów z grupy rodziców LT oraz 4,2% respondentów z grupy rodziców PL/RU.

W związku z powyższym, można stwierdzić, że opinie większości respondentów z różnych grup są zbieżne podczas dokonywania wyboru placówki edukacyjnej dla dziecka. Pierwszeństwo oddaje się jednak lokalizacji placówki edukacyjnej. Natomiast

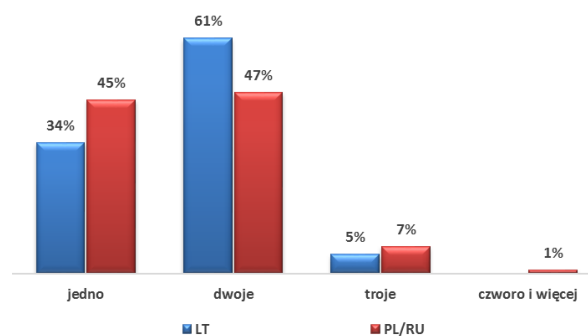
respondentów z grupy rodziców PL/RU wyróżnia poszanowanie oraz krzewienie wartości i tradycji, jak też język nauczania.

Wykres 41. Motywy wyboru przedszkola, (N=363)



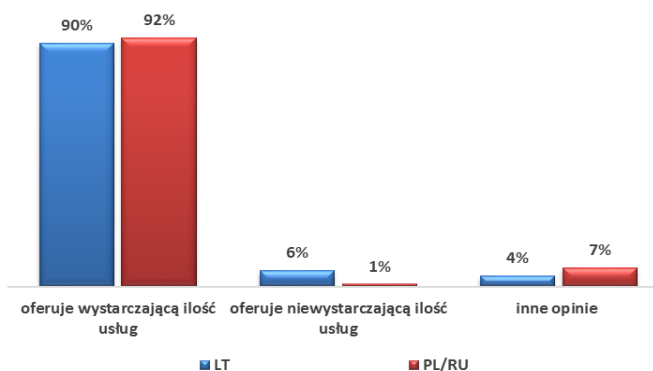
Celowo była także zaprezentowana informacja „*Ile dzieci z rodziny uczęszczało do danego przedszkola*”. Zakłada się, że im więcej dzieci z jednej rodziny uczęszczało do danej placówki, tym bardziej wiarygodne muszą być opinie respondentów, ponieważ więcej czasu było poświęcone na obserwacje, więcej było różnych sytuacji życiowych, edukacyjnych, społecznych. Okazuje się, że wśród 34,4% rodzin z grupy LT, oraz wśród 45,8% rodzin z grupy PL/RU do placówki edukacyjnej uczęszczało jedno dziecko. Najwięcej było rodzin, z których do przedszkola uczęszczało dwoje dzieci (61,6% rodzin z grupy LT oraz 46,70% rodzin z grupy PL/RU)

Wykres 42. Ilość dzieci z rodziny, które uczęszczały do danego przedszkola, (N=363)



O tym, że wybrana przez rodziców placówka edukacyjna oferuje wystarczającą ilość usług wskazują prawie wszyscy respondenci (90% LT oraz 92% PL/RU), niezależnie od języka nauczania. Zgodnie z uzyskanymi informacjami, należy stwierdzić, że rodzice dzieci uczęszczających do przedszkoli, w tym z polskim językiem nauczania, są zadowoleni z oferowanej ilości usług, a placówki edukacyjne PL/RU nie są gorsze i z powodzeniem „konkurują” z placówkami litewskimi.

Wykres 43. Oferowanie usług, (N=363)



Potwierdzeniem powyższej oceny okazały się także następujące informacje: 66,9% respondentów z grupy rodziców LT oraz 75,5% respondentów z grupy rodziców PL/RU uważa, że dana placówka edukacyjna jest odpowiednia dla ich dziecka. 29,1% respondentów z grupy rodziców LT oraz 21,2% respondentów z grupy rodziców PL/RU uważa, że dana placówka edukacyjna jest odpowiednia dla dziecka tylko częściowo.

O tym, że w placówce edukacyjnej organizowane są ciekawe projekty, konkursy, imprezy świadczą opinie 54,30% respondentów z grupy rodziców LT oraz 53,30% respondentów z grupy rodziców PL. Wskaźnik procentowy opinii respondentów jest więc podobny, jeśli uwzględnić język edukacji. Podobne do siebie są także wskaźniki procentowe, dotyczące współpracy z rodzicami (33,8% rodziców LT i 33,5% rodziców PL/RU uważa, że współpraca z rodzicami w danej placówce edukacyjnej zasługuje na uwagę jako wskaźnik jakości) Jest to swoiste potwierdzenie teorii pedagogicznych, badań i analiz empirycznych.

Zaledwie 2,6% respondentów LT oraz 2,8% respondentów PL/RU, jako fakt zasługujący na uwagę, traktuje wyjątkowe i nietradycyjne kółka dla dzieci. O innych aspektach, takich jak: respondent nie miał zdania, dobra kadra, możliwość edukacji w języku ojczystym, miłość do dzieci, bezpieczeństwo wypowiada się 9,3% respondentów z grupy rodziców LT oraz 10,4% respondentów z grupy rodziców PL/RU. Analizując wszystkie odpowiedzi dotyczące informacji o samodzielnym funkcjonowaniu placówek

edukacyjnych, należy stwierdzić, że ta informacja nie jest zróżnicowana językami edukacji.

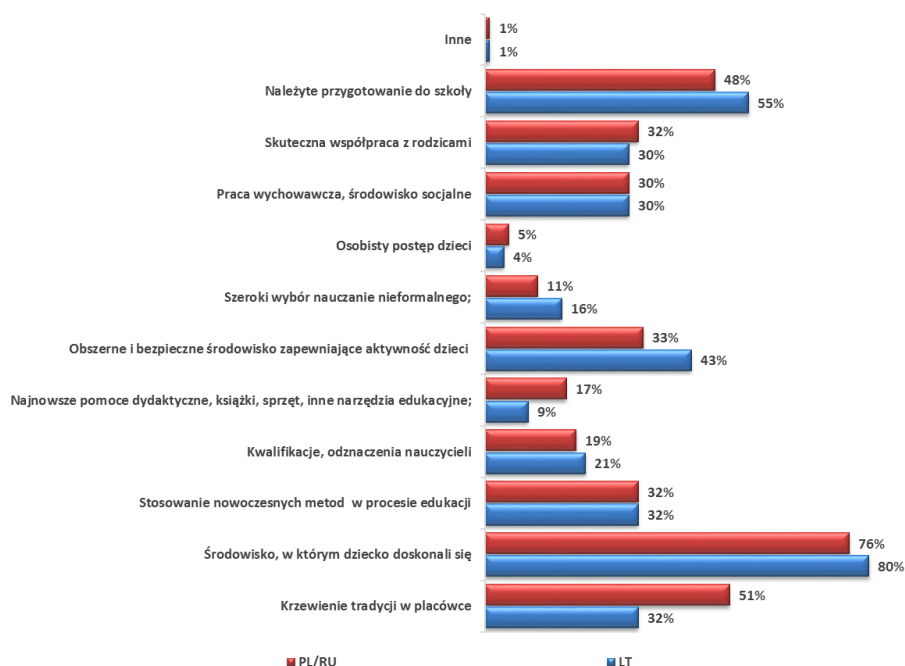
Wykres 44. Formy oferty w przedszkolu, (N=363)



Interesującym, ale również przewidywalnym jest nastawienie rodziców co do jakości przedszkoli. Przede wszystkim rodzice zaznaczyli, że przedszkole musi być środowiskiem, w którym dziecko się doskonali (80,1% respondentów z grupy rodziców LT oraz 75,9% respondentów z grupy rodziców PL/RU). Rozważając o jakości przedszkola rodzice również za znaczące uważają należyte przygotowanie dzieci do pobierania nauki w szkole (55% respondentów z grupy rodziców LT oraz 47,6% respondentów z grupy rodziców PL/RU).

Tradycje, zwyczaje i sztuka ludowa są częścią historii i kultury narodowej. Dziecko w przedszkolu stopniowo kształtuje tożsamość lokalną oraz narodową, poznaje obyczaje i tradycje – rodziny, miasta, regionu, państwa. O tym, że przedszkole, do którego uczęszczają dzieci objęte niniejszym badaniem, charakteryzuje się krzewieniem tradycji i obyczajów – mówi 32,4% respondentów z grupy rodziców LT oraz 51,4% respondentów z grupy rodziców PL/RU. Pozostałe charakterystyki, takie jak osobisty postęp dzieci, środowisko socjalne, kwalifikacja nauczycieli i in., zaznaczane były rzadziej. Natomiast respondenci mieli możliwość wpisania swoich charakterystyk dotyczących jakości przedszkola. Otóż do innych cech charakteryzujących przedszkole, do którego uczęszczają dzieci objęte niniejszym badaniem, sporadycznie zaliczone zostały: stosunek kadry do dzieci, spacer na podwórku, wycieczki edukacyjne, udział w projektach, renowacja (0,7% respondentów z grupy rodziców LT oraz 0,9% respondentów z grupy rodziców PL/RU).

Wykres 45. Czym dla Państwa jest „jakościowe” przedszkole (możliwy trzykrotny wybór),  
(N=363)



W związku z powyższą informacją nasuwa się wniosek, iż respondenci mają podobne opinie, dotyczące motywów, jakimi się kierują podczas dokonywania wyboru placówki edukacyjnej dla dziecka, natomiast respondentów z grupy rodziców PL/RU znacznie wyróżnia kwestia tradycji, tożsamości, języka, obyczajów. Uzyskane opinie respondentów, dotyczące świadczenia usług w przedszkolach, są bardzo zbieżne – rodzice w podobnym stopniu doceniają należyte przygotowanie dzieci do szkoły, udział w przedsięwzięciach konkursowych, wyposażenie placówek, bezpieczeństwo itd. Innymi słowy, według opinii respondentów, przedszkola z polskim językiem edukacji jak również przedszkola z litewskim językiem edukacji są atrakcyjne w podobnym stopniu.

### 5.2.2. Zadania placówki edukacyjnej

W części teoretycznej niniejszej rozprawy zaznaczono, że nadrzędnym celem placówki edukacyjnej jest wszechstronny rozwój ucznia. Edukacja polega na harmonijnej realizacji przez pedagogów zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego przedstawiciela społeczności pedagogicznej.

W szczególności, placówka edukacyjna ma za zadanie naukę poprawnego i swobodnego wypowiedzania się, pisanie i czytanie ze zrozumieniem, poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy na poziomie umożliwiającym co najmniej



kontynuację nauki na następnym etapie edukacji, rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego, poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego itd. Dlatego też w ramach badań niezbędne było uzyskać opinie przedstawicieli procesu edukacji na temat zadań placówki edukacyjnej. 37% respondentów zaznaczyło, że najważniejszym zadaniem placówki edukacyjnej jest sprzyjanie rozwojowi osobowości dziecka (ucznia), 33% respondentów przyznaje, że najważniejszym zadaniem jest opanowanie przez dziecko (ucznia) przynajmniej podstaw programu, 21% respondentów jako najważniejsze zadanie placówki edukacyjnej akcentuje zapewnienie edukacji pozalekcyjnej oraz ułatwienie integracji w społeczeństwie, 19% zaznaczyło, że najważniejszym zadaniem jest nauczyć jak uczyć się.

Wykres 46. Najważniejsze zadania placówki edukacyjnej według ogółu respondentów (możliwy trzykrotny wybór), (N=215)



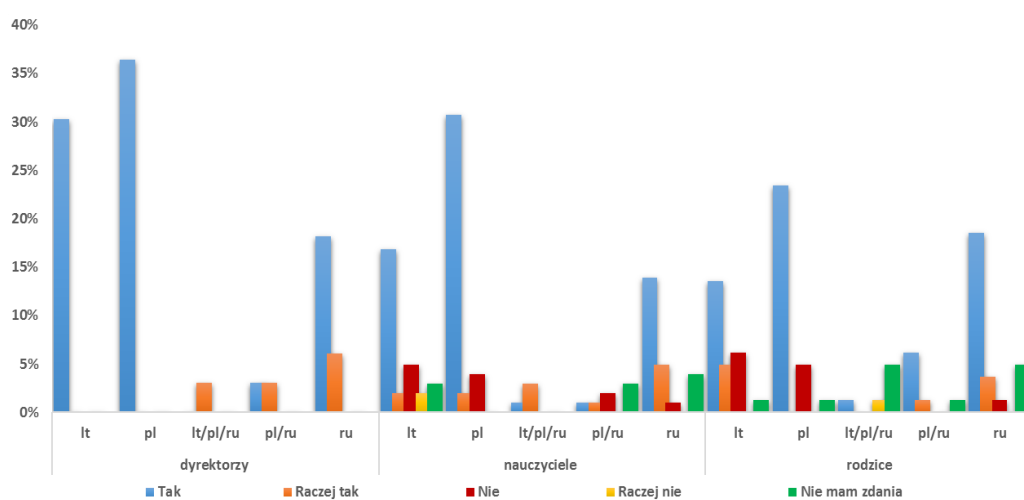
Poniżej 10% miały następujące zadania: organizacja działań wychowawczych, kształtowanie takich cech jak otwartość, kreatywność, odwaga, samodzielność, odpowiedzialność, ukierunkowanie, kształtowanie motywacji oraz zaszczepienie kultury ogólnej.

Wymienione przez respondentów najważniejsze zadania placówki edukacyjnej są zgodne z zasadami określonymi w aktach prawnych oraz treściami akademickimi, teoretycznymi.

Respondentów pytano o to, czy ich zdaniem placówka edukacyjna, z którą respondenci mają do czynienia, spełnia najważniejsze zadania. Pozytywną opinię wyraziło 79% respondentów („tak” – 67% oraz „raczej tak” – 12%). Reszta uważała, że nie spełnia swych zadań (11%) lub nie miała zdania na ten temat (10%).

O tym czy placówka edukacyjna, z którą respondenci mają do czynienia, spełnia najważniejsze zadania, świadczą opinie respondentów poddane analizie według grup oraz według języków nauczania. Otóż opinie dyrektorów, pedagogów i rodziców różnią się. Wśród dyrektorów nie znalazło się odpowiedzi „Nie” i „Nie mam zdania”. Natomiast rodzice zaznaczyli te odpowiedzi, uczynili to także nauczyciele, co prawda w mniejszym stopniu niż rodzice.

Wykres 47. Spełnienie najważniejszych zadań placówki według grup i języków nauczania, (N=215)

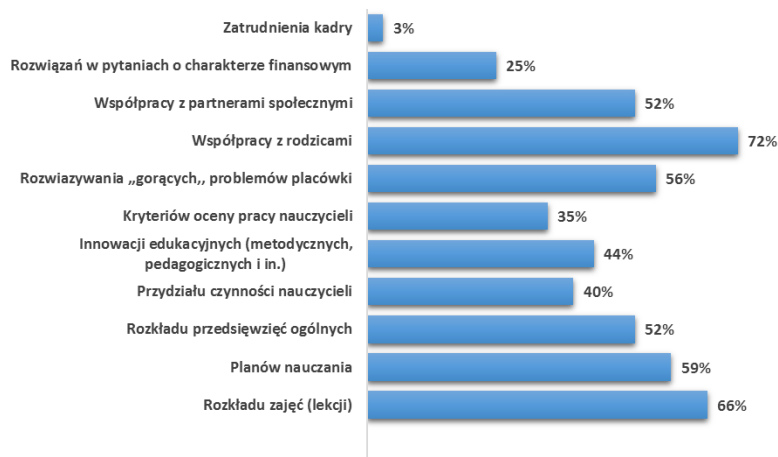


### 5.2.3. Akceptacja propozycji na rzecz osiągnięć

Stopień akceptacji propozycji zgłaszanych przez przedstawicieli trzech grup społeczności placówek edukacyjnych miał na celu wyjaśnienie, na ile wdrażane zasady ustawodawstwa edukacyjnego Litwy, dotyczące włączenia do procesu edukacji członków procesu edukacyjnego, obejmuje możliwość pomiaru aktywności społeczności na rzecz osiągnięć. 72% respondentów zaznaczyło, że akceptują propozycje na temat współpracy z rodzicami, 66% respondentów zadeklarowało, że są akceptowane propozycje dotyczące rozkładu zajęć w placówce, 59% respondentów – planów nauczania. W tym miejscu warto zaznaczyć, że plan nauczania zgodnie z ustawodawstwem edukacyjnym na Litwie powinien być zaakceptowany przez organy sprawujące władzę w placówce edukacyjnej. 56% respondentów może liczyć na akceptację propozycji w sprawie „gorących tematów” placówki edukacyjnej. Po 52% respondentów twierdzi, że akceptowane są propozycje, dotyczące przedsięwzięć ogólnych i współpracy z partnerami społecznymi. 44% respondentów deklaruje, że mogą liczyć na akceptację propozycji dotyczących innowacji edukacyjnych, zaś 40% respondentów twierdzi, że są „słyszalni”, gdyż

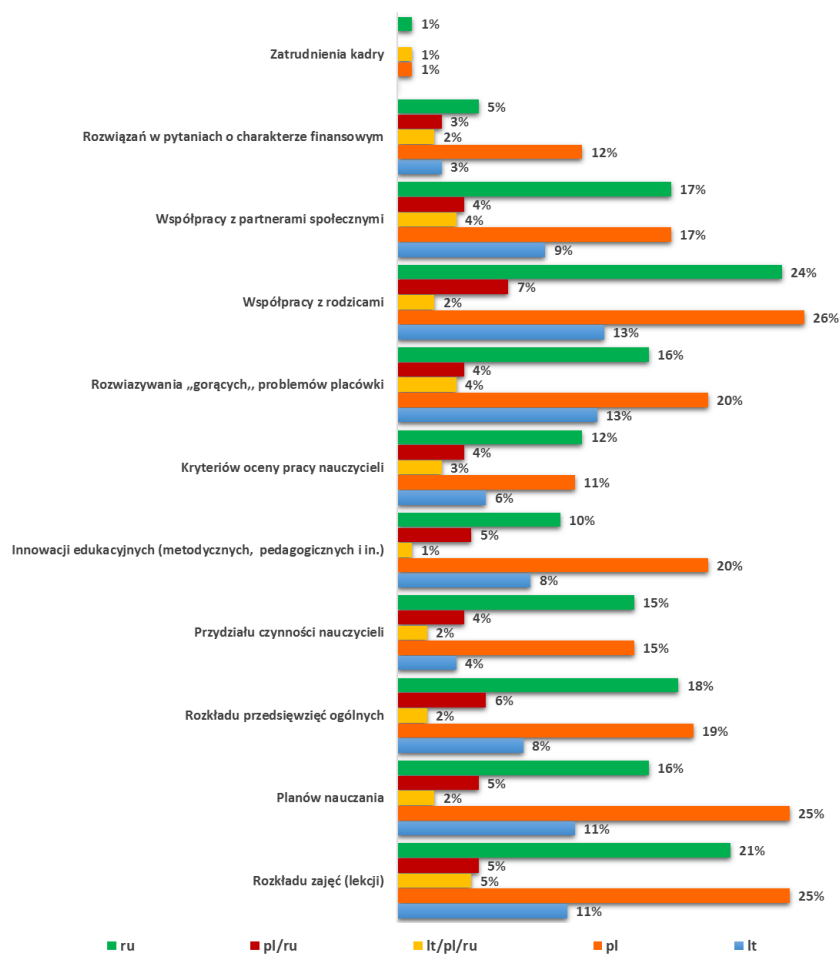
pytanie dotyczy przydziału czynności nauczycielom, a 35% – kryteriów oceny pracy nauczycieli. Praktycznie nie są akceptowane propozycje dotyczące zatrudnienia kadry.

Wykres 48. Akceptacja propozycji społeczności na rzecz osiągnięć (wielokrotny wybór), (N=215)



Celowym wydaje się również przedstawienie wyników tej części badań według grup respondentów i języków nauczania. Opinie respondentów dotyczące propozycji zatrudnienia są bardzo podobne. Bardziej zróżnicowane są opinie dotyczące rozwiązań o charakterze finansowym (3% LT oraz PL/RU respondentów, 12% respondentów PL, 2% respondentów LT/RU/PL, 5% respondentów RU) oraz dotyczące współpracy z partnerami społecznymi (9% LT, 17% PL i RU, 4% wśród respondentów LT/RU/PL oraz PL/RU)

Wykres 49. Akceptacja propozycji społeczności na rzecz osiągnięć według języków nauczania (wielokrotny wybór), (N=215)



Analiza omówionych pozycji wyraźnie wskazuje, że w placówkach edukacyjnych akceptowana jest większość propozycji składanych przez przedstawicieli procesu edukacji. Wiele wskaźników procentowych jest podobnych, ale na ogół wyraźna jest przewaga wskaźników charakteryzujących placówki polskie.

Opinie respondentów dotyczące propozycji w sprawie rozkładu zajęć, współpracy z rodzicami różnią się w zależności od grupy respondentów oraz od języków nauczania. Jednakże procent akceptacji propozycji w placówkach z polskim językiem nauczania jest wyższy w porównaniu do placówek z innym językiem nauczaniu.

Zgodnie z ustawodawstwem Republiki Litewskiej i zasadami wykonywania zawodu, misją nauczyciela, w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych jest obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Nagła bądź planowana nieobecność nauczyciela jest nie tylko trudnością dla dyrektora, ponieważ ten

powinien zapewnić ciągły i jakościowy proces edukacji w placówce. Dla innych członków procesu edukacyjnego sytuacja nieobecności nauczyciela (krótka lub dłuższa) ma konsekwencje fizyczne i psychologiczne oraz społeczne – ratując sytuację – na zastępstwa są wysyłani logopedzi, pracownicy świetlicy, bibliotekarze. Odbywa się to w czasie, w którym zgodnie z planem edukacyjnym powinni oni realizować swoje pensum dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Wyjaśnienie tej sytuacji przedstawia się najczęściej tak, że mogą swoją pracę logopedy, opiekuna, bibliotekarza wykonywać, łącząc z doraźnym zastępstwem w przypadkowej klasie, w której akurat na lekcji nie było nauczyciela, np. z języka polskiego, geografii, historii czy matematyki. Jednakże każdy pedagog realizuje zadania określone w ustawodawstwie litewskim zgodnie z zakresem swoich obowiązków – a najczęściej bibliotekarz nie posiada wiadomości matematycznych, matematyk zaś nie posiada umiejętności wykładania języka obcego (pomimo, że go może znać) Logopeda nie potrafi udzielić konsultacji indywidualnych na dłuższą metę. Jeśli chodzi o uczniów i rodziców (opiekunów) to kwestia właściwego zorganizowania zastępstw okazuje się też istotną. Stąd właściwą organizację zastępstw przyjmuje się jako ważną część procesu edukacji, i bez wątpienia ma ona wpływ na osiągnięcia placówki edukacyjnej.

100% respondentów uważa, że organizacja zastępstw jest organizowana, 95% że organizacja zastępstw należy do administracji placówki edukacyjnej. 57% respondentów twierdzi, że organizacja zastępstw jest racjonalna. Natomiast 27% respondentów zaznacza, że proces organizacji zastępstw potrzebuje zmiany. 16% respondentów, a to dość znaczny wskaźnik, twierdzi, że zdarzają się wypadki, gdy o zastępstwach podczas nieobecności któregoś z nauczycieli administracja placówki edukacyjnej nie jest informowana. Tylko 4% respondentów wskazało, że organizacja zastępstw w placówce edukacyjnej jest uregulowana aktem prawnym. Nasuwa się więc wniosek, że celowe jest, by proces organizacji zastępstw był uregulowany właściwym wewnętrznym aktem prawnym placówki edukacyjnej, uwzględniającym potrzeby wszystkich członków procesu edukacji.

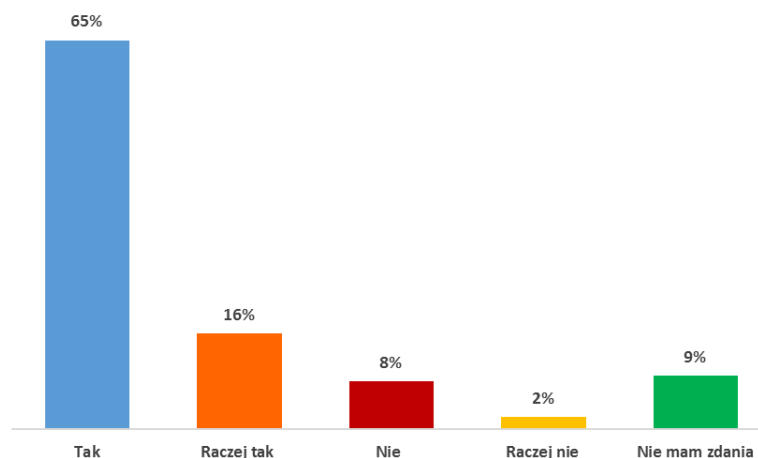
Wykres 50. Organizacja zastępstw, (N=215)



Innowacje i eksperymenty w edukacji na każdym etapie wywołują niemało dyskusji. Jednak większość społeczności edukacyjnej jest zdania, że innowacje pozwalają wzbogacić istniejący system edukacyjny o nowe, nieszablonowe działania służące podnoszeniu jakości placówek edukacyjnych i oddziaływujące na rzecz tych osiągnięć.

Dzięki wdrażanym innowacjom i eksperymentom kadra placówki edukacyjnej może realizować treści programowe w odpowiedzi na wzrastające wymagania uczniów i rodziców (opiekunów) wobec placówki edukacyjnej. Skuteczność nauczania w ramach, których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, są prowadzone pod opieką osób–nowatorów, którzy prowadzą w ciągu całej procedury wprowadzanie innowacji pedagogicznych w placówce edukacyjnej. Zaliczamy do tego oczywiście podstawę prawną, terminy oraz wymagane wzory dokumentów związanych z procedurą wprowadzania innowacji w edukacji, natomiast drogi dochodzenia do własnych koncepcji innowacyjnych zależą od osobowości nauczyciela, i na pewno się różnią. Jednak nawet wtedy, kiedy placówka edukacyjna lub nauczyciel stworzą swój model działalności, nie zawsze udaje się wcielić go w życie. Pojawiają się wątpliwości, trudności, nieporozumienia, opory.

Wykres 51. Innowacje, (N=215)



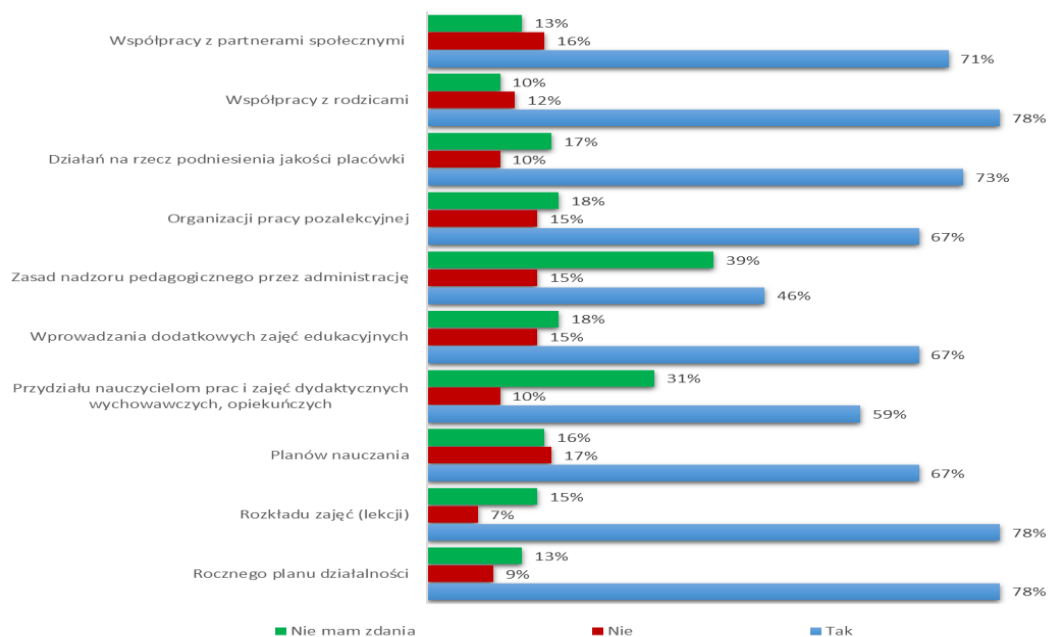
Okazuje się, iż można ustalić pewne schematy myślenia większości osób, kiedy spotykają się z czymś nowym, nowatorskim. 65% respondentów potwierdza fakt, że w placówce edukacyjnej wprowadzenie innowacji jest akceptowane, a 16% uważa, że innowacje raczej się wprowadza (w sumie 81%)

#### 5.2.4. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej

Rada pedagogiczna na równi z Radą placówki edukacyjnej jest jednym z najważniejszych organów działających w placówce edukacyjnej. Podejmuje ona kluczowe decyzje związane z edukacyjnym funkcjonowaniem danej placówki, nauczaniem i wychowywaniem oraz opieką nad uczniami. Do takich należą: treści planów, klasyfikacja i promocja uczniów, decyzje w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych w placówce, skreślanie uczniów z listy, dokonywanie nowelizacji w statucie. Rada pedagogiczna podejmuje też uchwały dotyczące edukacyjnych planów pracy placówki edukacyjnej, a zatem w sprawie zestawu podręczników i programów nauczania, planów wychowawczych i programu profilaktyki, programu zajęć dodatkowych i obowiązkowych, regulaminu placówki edukacyjnej, regulaminu samej rady pedagogicznej.

71% respondentów stwierdziło, że Rada pedagogiczna opiniuje propozycje członków społeczności procesu edukacji w sprawie współpracy z partnerami społecznymi, jeszcze więcej (78%) respondentów uważa, że Rada pedagogiczna opiniuje propozycje członków społeczności procesu edukacji w sprawie współpracy z rodzicami, rozkładu zajęć i lekcji, rocznego planu działalności.

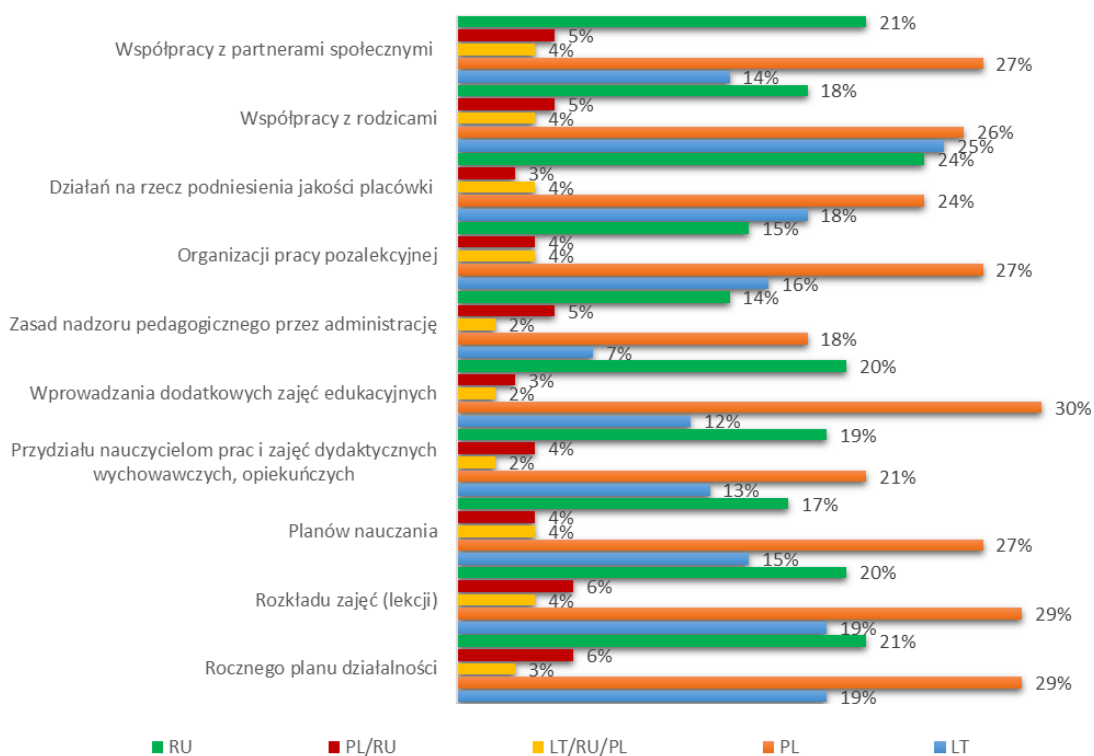
Wykres 52. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej, (N=215)



73% respondentów uważa, że Rada pedagogiczna opiniuje propozycje członków społeczności procesu edukacji na rzecz działań podnoszących jakość w placówce edukacyjnej. Zaprezentowane dane procentowe wskazują na to, że w przekonaniu respondentów obowiązki rady pedagogicznej w zakresie opiniowania zgłaszanych propozycji – są na ogół spełniane przez placówki edukacyjne. Następny schemat ilustruje to zagadnienie – według języków nauczania. Zgodnie z ustawodawstwem edukacji Litwy, Rada pedagogiczna w placówce edukacyjnej opiniuje propozycje społeczności w podobnym wymiarze niezależnie od języka.

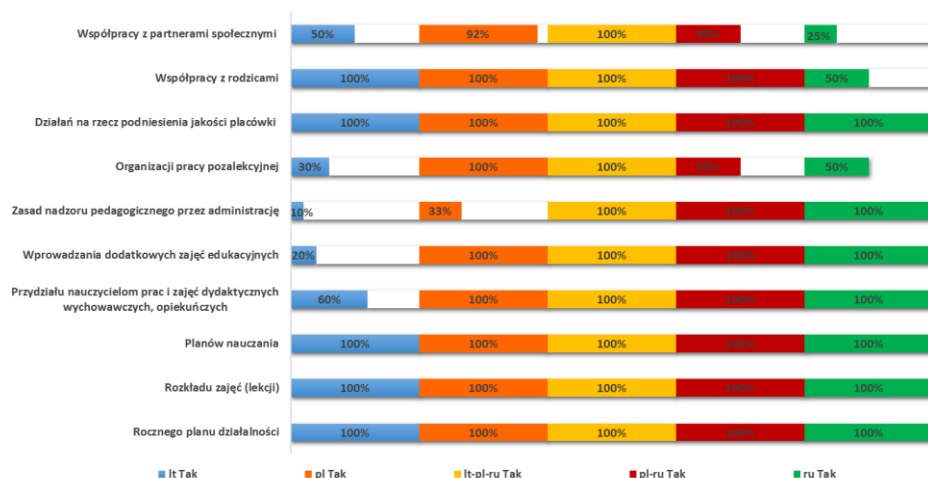


Wykres 53. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej według języków nauczania – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215)



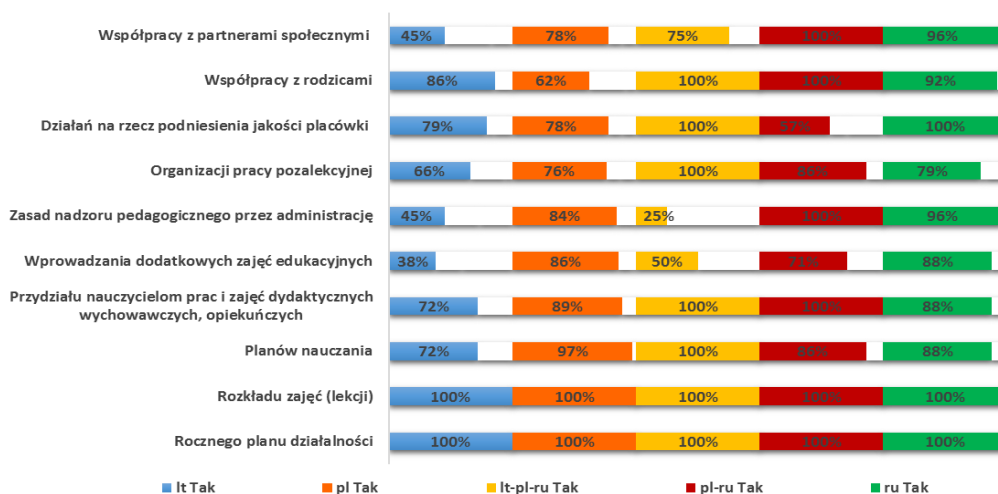
Jeśli natomiast w tej kwestii objąć analizą opinie respondentów nie uwzględniając całej liczby respondentów, to okazuje się, że istnieje rozbieżność (choć nieznaczna) w opiniach dyrektorów placówek edukacyjnych.

Wykres 54. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej zdaniem dyrektorów – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=33)



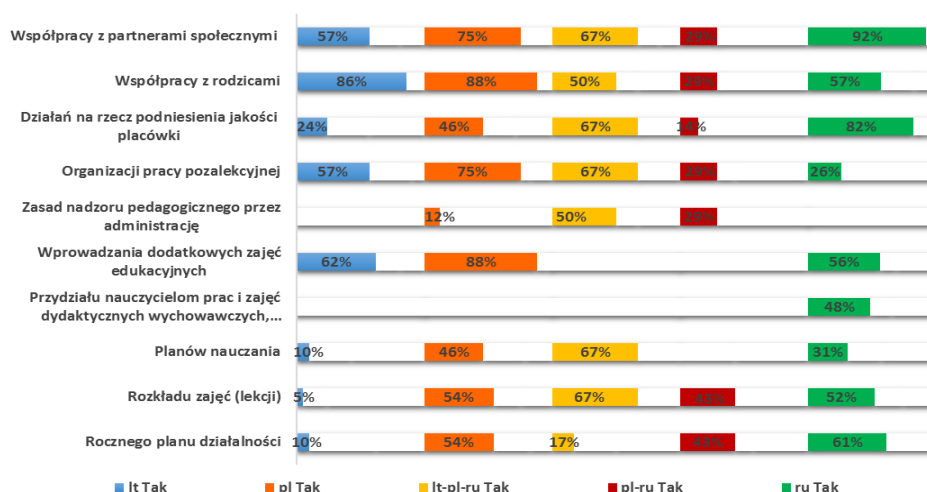
Opinie nauczycieli co do zakresu odpowiedzialności rad pedagogicznych są jeszcze bardziej zróżnicowane, ale w porównaniu do placówek z litewskim językiem nauczania – polscy nauczyciele są w większym stopniu przekonani o znaczeniu rad pedagogicznych. Warto też podkreślić, że w placówkach z polskim językiem nauczania, podobnie jak i w placówkach edukacyjnych z litewskim bądź z rosyjskim językiem nauczania rady pedagogiczne pełnią ważne funkcje opiniotwórcze.

Wykres 55. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej zdaniem nauczycieli – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=101)



Daje się zauważyć, że wśród odpowiedzi udzielonych przez rodziców o wiele częściej występuje odpowiedź „nie mam zdania”. Na przykład w sprawie przydziału nauczycielom prac i zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych zdecydowana większość rodziców nie potrafiła określić, czy rada pedagogiczna opiniuje propozycje dotyczące tej kwestii. Przytoczone informacje potwierdzają, że opinie różnią się niekiedy znacznie według grup przedstawicieli, natomiast według języków nauczania są na ogół zbieżne.

Wykres 56. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej zdaniem rodziców – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=81)



### 5.2.5. Rozwój zawodowy kadry pedagogicznej

Wydaje się, że każde działanie w edukacji, jak też w placówce edukacyjnej wymaga zaangażowania kadry pedagogicznej. Stąd niezbędne jest wzmocnienie pozycji zawodowych pedagogów, dbanie i poprawienie warunków ich pracy i wsparcie w realizacji trudnej i odpowiedzialnej misji. Dzięki pedagogom dobrze pracującym i rozumiejącym istotę wprowadzanych reform, mogą te ostatnie zostać zrealizowane z sukcesem. By tak się stało, jest konieczna aktualizacja, pogłębienie i rozszerzenie zdobytej już wiedzy, tak teoretycznej jak i praktycznej – zdobywanie nowych umiejętności oraz wiadomości.

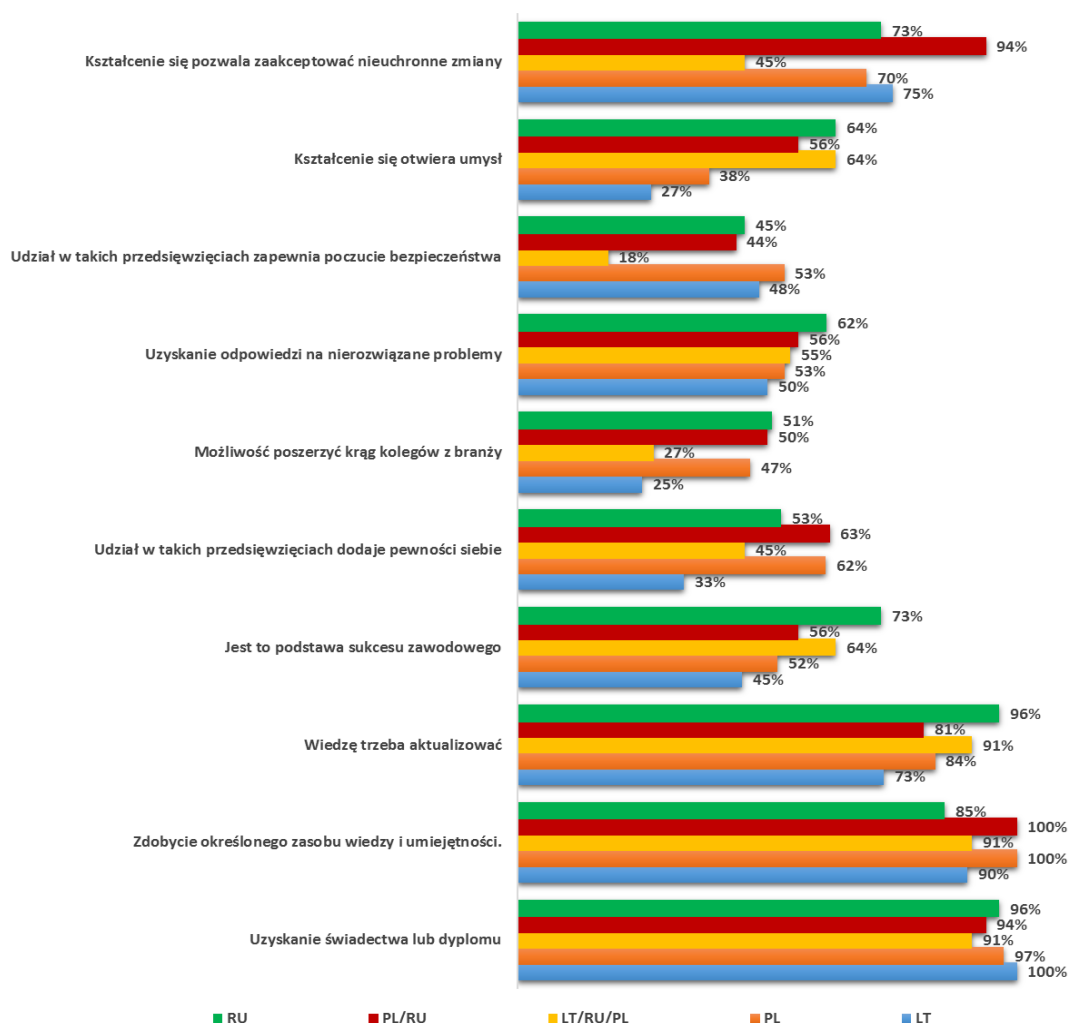
Wykres 57. Znaczenie rozwoju zawodowego w opinii ogółu respondentów, (N=215)



Zapytano respondentów, jakie znaczenie w kontekście osiągnięć placówki edukacyjnej ma rozwój zawodowy nauczycieli. Zdecydowana większość (98%) uważa, że rozwój zawodowy jest potrzebny w celu uzyskania dyplomu lub świadectwa przez nauczycieli. Jest to wytłumaczalne, ponieważ zatrudnienie, jak również zdobycie stopnia kwalifikacyjnego wymaga dyplomów i zaświadczeń. O kilka punktów procentowych mniej, ale też większość (93%) przyznaje, iż rozwój zawodowy jest potrzebny ze względu na zdobycie określonego zasobu wiedzy i umiejętności, 85% respondentów deklaruje, że wiedzę trzeba aktualizować, 73% respondentów przyznaje, że rozwój zawodowy pedagogów pozwala na akceptację zmian, 57% respondentów uważa, że to jest podstawą sukcesu zawodowego, 51% respondentów zaznacza, że rozwój zawodowy dodaje pewności siebie.

Opinie respondentów dotyczące rozwoju zawodowego pedagogów według języków nauczania przedstawiono na następnym wykresie. W większości przypadków język nauczania nie jest najważniejszym czynnikiem różnicującym – placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania prezentują na ogół zbieżne wyniki, z opiniami placówek edukacyjnych z litewskim lub rosyjskim językiem nauczania.

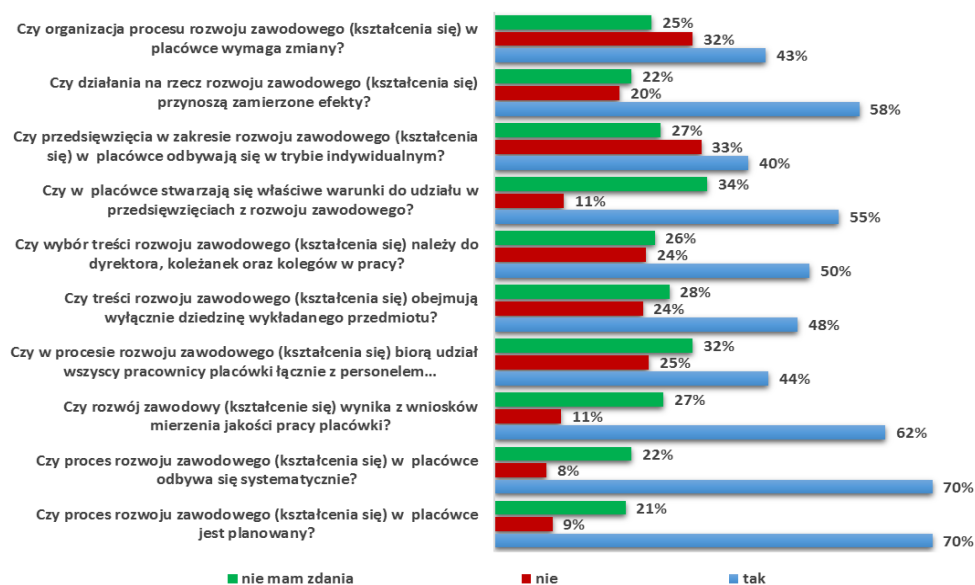
Wykres 58. Znaczenie rozwoju zawodowego według języków nauczania, (N=215)



W analizie informacji dotyczących rozwoju zawodowego pedagogów, uwzględniano organizację procesu rozwoju zawodowego pedagogów w placówce edukacyjnej. 70% respondentów wyraziło opinię, że proces rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce jest planowany, oraz że odbywa się on systematycznie. Znaczący odsetek respondentów (62%) uważa, że rozwój zawodowy (kształcenie się) wynika z wniosków mierzenia jakości pracy placówki. 58% respondentów twierdzi, że działania na rzecz rozwoju zawodowego (kształcenia się) przynoszą zamierzone efekty, a 55% respondentów deklaruje, że w placówce stwarza się właściwe warunki do udziału w przedsięwzięciach związanych z rozwojem zawodowym. Interesującym jest kwestia wyboru treści rozwoju zawodowego (kształcenia się) A mianowicie 50% respondentów stwierdziło, że wybór należy do dyrektora, koleżanek oraz kolegów w pracy. Znaczącym jest fakt, że wiele jest odpowiedzi „Nie mam zdania” (26%) Wydaje się, że wyjaśnienia tego aspektu należy szukać w odpowiedziach rodziców, czy też częściowo młodych nauczycieli.

Podobnie, jak wcześniej omawiane kwestie, analizie poddano odpowiedzi według języków nauczania (analizie zostały podane odpowiedzi „Tak”) Otóż 78% respondentów PL, 70% respondentów LT zaznaczyło, że proces rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce jest planowany. W pozostałych placówkach edukacyjnych odpowiednio: 65% RU, 64% LT/RU/PL oraz 50% PL/RU.

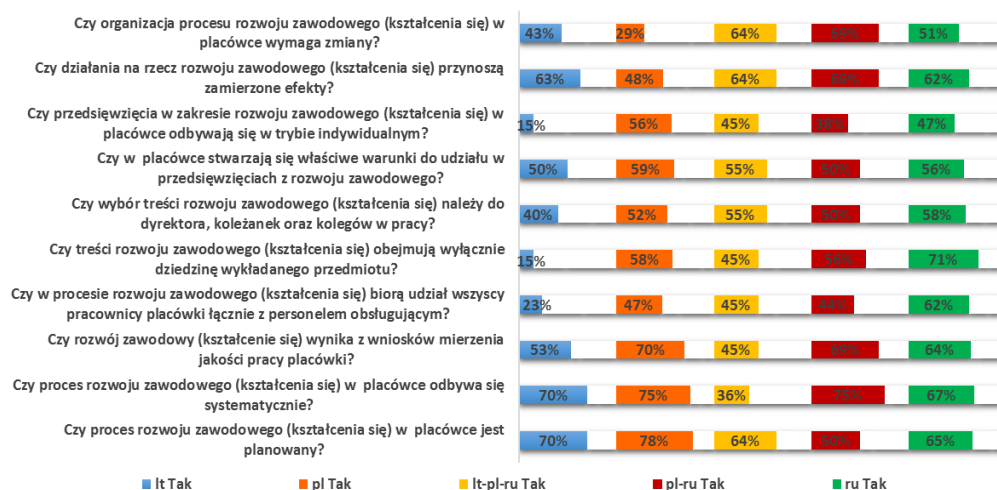
Wykres 59. Organizacja procesu rozwoju zawodowego w placówce (ogół respondentów),  
(N=215)



Po 75% respondentów PL oraz PL/RU twierdzi, że proces rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce odbywa się systematycznie. Zbliżone są wyniki respondentów LT (70%) Sprawa rozwoju zawodowego (kształcenia się), wynikająca z wniosków mierzenia jakości pracy placówki, jest charakterystyczna dla 70% PL, 69% PL/RU, 64% RU, 53% LT oraz 45% LT/RU/PL. 69% respondentów PL/RU zapewnia, że działania na rzecz rozwoju zawodowego (kształcenia się) przynosi zamierzone efekty. Podobne w tym zakresie są opinie respondentów z: LT/RU/PL (64%), LT – 63% oraz RU – 62%. Natomiast 48% respondentów z placówek polskich zapewnia, że działania na rzecz rozwoju zawodowego (kształcenia się) przynoszą zamierzone efekty. Podając podobnej analizie kwestie stwarzania w placówce właściwych warunków do udziału w przedsięwzięciach z rozwoju zawodowego, kwestie treści rozwoju zawodowego (kształcenia się) obejmujące wyłącznie dziedzinę wykładanego przedmiotu i inne, można stwierdzić, że wyniki są podobne w placówkach z litewskim, polskim, rosyjskim języ-

kiem nauczania. Innymi słowy, można stwierdzić, że respondenci reprezentujący placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania podobnie jak inne – litewskie czy rosyjskie – organizują proces rozwoju zawodowego, nie gorzej, a czasami lepiej w porównaniu z placówkami niepolskimi.

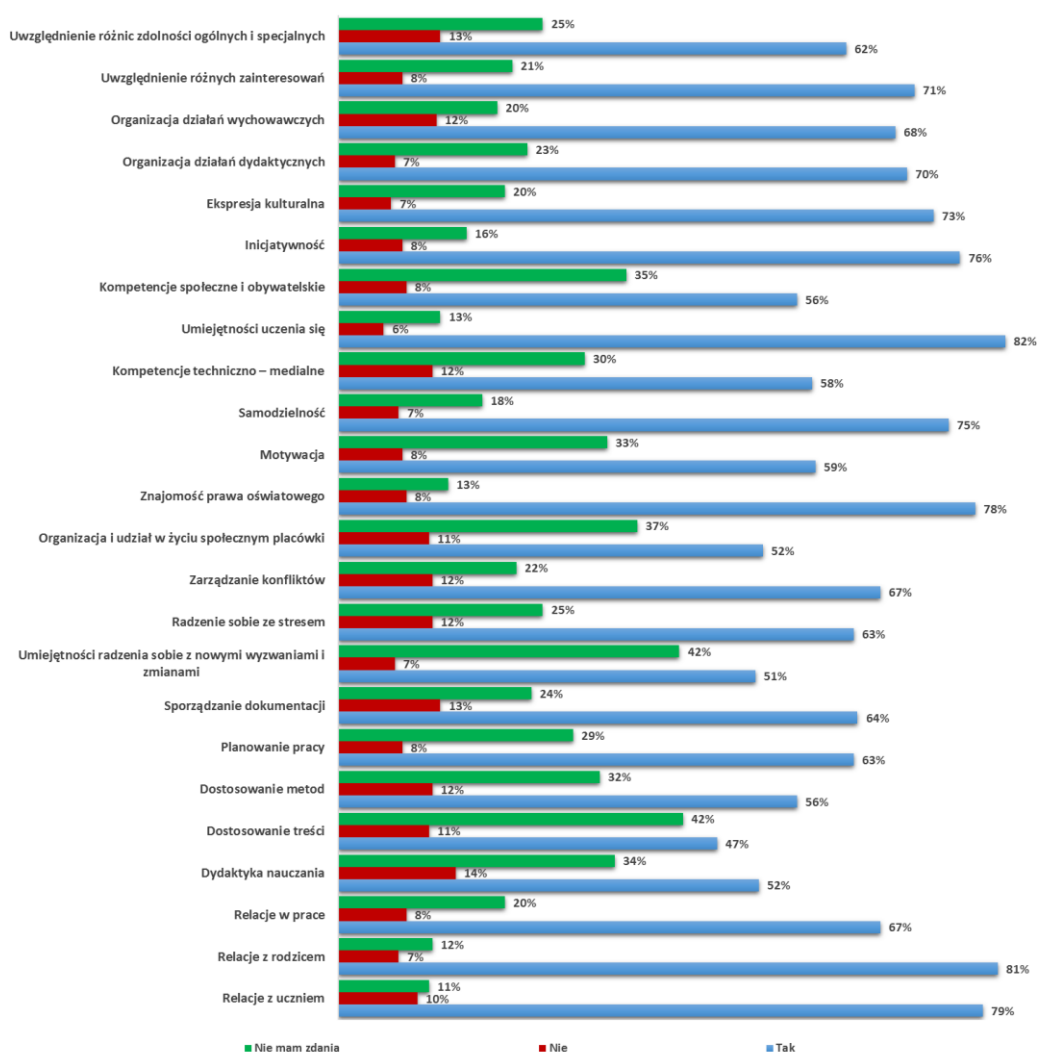
Wykres 60. Znaczenie rozwoju zawodowego według języków nauczania, (N=215)



### 5.2.6. Kompetencje kadr nauczycielskich i wspomagających

Kompetencją nazywamy zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej, a przede wszystkim to zakres czyjejś wiedzy i umiejętności, odpowiedzialności, postaw. Kompetentny natomiast to ktoś uprawniony, upoważniony do działania, mający podstawy, kwalifikacje. W związku z powyższym to właśnie kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją dobrej roboty i osiągnięcia sukcesów. Jeśli natomiast odniesiemy tę kwestię do edukacji, to ludzie o określonych i wysokich kompetencjach edukacyjnych mogą być profesjonalistami w edukacji. Pojęcie kompetencji używane jest w dwóch znaczeniach: po pierwsze, kompetencje utożsamiane są często z kwalifikacjami, po drugie, termin „kompetencje” oznacza zakres uprawnień.

Wykres 61. Posiadanie kluczowych kompetencji, (N=215)



Należy przyjąć, że jedną z najbardziej potrzebnych kompetencji jest umiejętność współpracy z różnymi ludźmi, w różnych zespołach zadaniowych. W niniejszej części badań mówi się o kompetencjach ogółu kadr pedagogicznych i wspomagających (pedagogów, nauczycieli, bibliotekarzy, logopedów), jak o kwalifikacjach niezbędnych do efektywnego wykonywania obowiązków w placówce edukacyjnej. W treści pytania „Czy nauczyciele, logopedzi, psychologowie, bibliotekarze i inni posiadają kluczowe kompetencje?” zawarte są 24 elementy wynikające z dokumentów określających wymagania wobec kadr pedagogicznych i wspomagających.

W opinii ogółu respondentów najczęściej są wskazywane umiejętności uczenia się (82%), niewiele mniej (81%) oceniane są relacje z rodzicami (opiekunami) oraz relacje z uczniami (79%) 78% respondentów ocenia, że kadrę pedagogiczną cechuje znajomość prawa edukacyjnego, zaś 76% badanych respondentów mówi, że nauczyciele w placówkach edukacyjnych są inicjatywni.

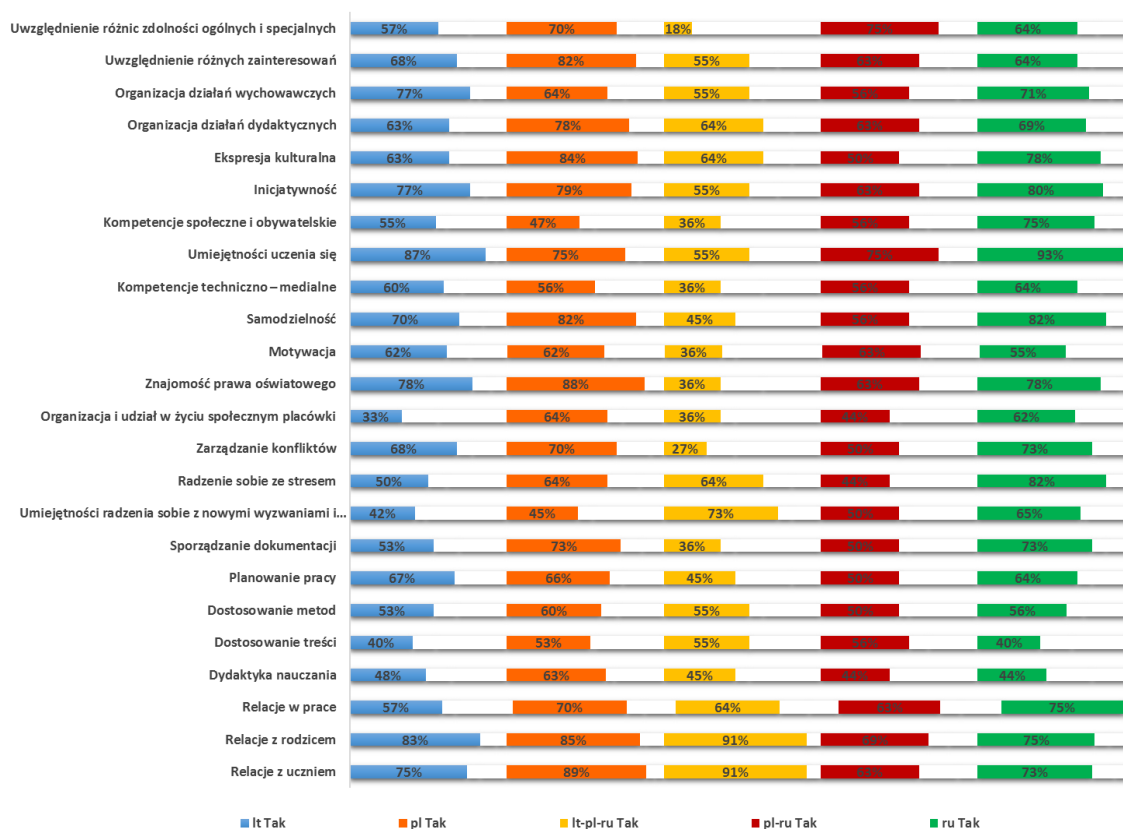


O samodzielności kadr mówi 75% respondentów, o ekspresji kulturalnej – 73%. 71% respondentów twierdzi, że nauczyciele potrafią uwzględnić różne zainteresowania, a 70% respondentów – że nauczyciele i pozostałe osoby wspomagające ich pracę posiadają umiejętności. Natomiast najmniej doceniana jest umiejętność stosowania treści edukacji (47% badanych respondentów)

Analiza dotycząca posiadania kluczowych kompetencji wśród kadr nauczycielskich w placówce edukacyjnej według języków nauczania, wskazuje że respondenci z polskich placówek na 24 pozycje w 19 przypadkach wyżej oceniają swoje kompetencje w porównaniu z respondentami litewskich placówek oraz w 14 – w porównaniu do placówek rosyjskich.

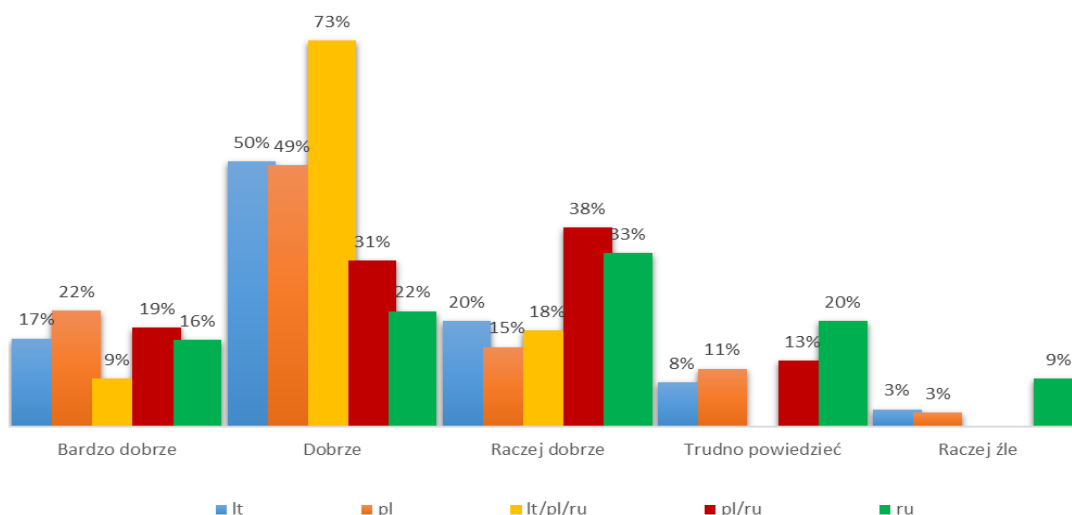
Pomimo pewnej przewagi polskich respondentów w samoocenie swoich kompetencji, są one jednak podobne do samoocen respondentów litewskich i z placówek z rosyjskim językiem nauczania.

Wykres 62. Posiadanie kluczowych kompetencji według języków nauczania struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215)



W placówce jest to współpraca z rodzicami (opiekunami), uczniami, partnerami i bez wątpienia współpraca w zespole pedagogów, między innymi współpraca dyrektora i nauczycieli. A więc w badaniach warto było poświęcić uwagę tej kwestii – placówka edukacyjna jako jednostka, powinna nie tylko uczyć współpracy, ale także sama powinna być jednostką współpracującą. Można wnioskować, że osoby objęte badaniem uważają, że placówki edukacyjne z którymi respondenci mają do czynienia są jednostkami, w których ma miejsce skuteczna współpraca. 42% respondentów uważa, że współpraca w placówce edukacyjnej jest dobra. 23% respondentów, że raczej dobra, a 18% respondentów deklaruje, że współpraca w placówce edukacyjnej jest bardzo dobra. 4% respondentów współpracę ocenia raczej źle, pozostali byli niezdecydowani w swych opiniach.

Wykres 63. Współpraca z pedagogami i kadrą według języków nauczania, (N=215)



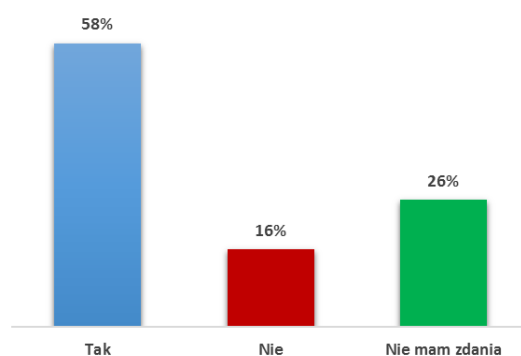
Analiza współpracy w placówkach edukacyjnych według języków nauczania wskazuje, że respondenci z placówek edukacyjnych o różnych językach nauczania mają bardzo podobne opinie dotyczące współpracy.

W pierwszej części rozprawy była już mowa o tym, jak współpraca działa na osiągnięcia placówki edukacyjnej, jak też zostały omówione czynniki i okoliczności oddziałujące na współpracę, jako na część procesu edukacji i na osiągnięcia, jakie niesie w sobie współpraca. W świetle analizowanych opinii respondentów współpracę można traktować jako kapitał placówki edukacyjnej. Jej sukces zależy od wielu czynników, natomiast język nauczania w placówce na ogół się do nich nie zalicza.

### 5.2.7. Nadzór pedagogiczny i obowiązujące regulaminy

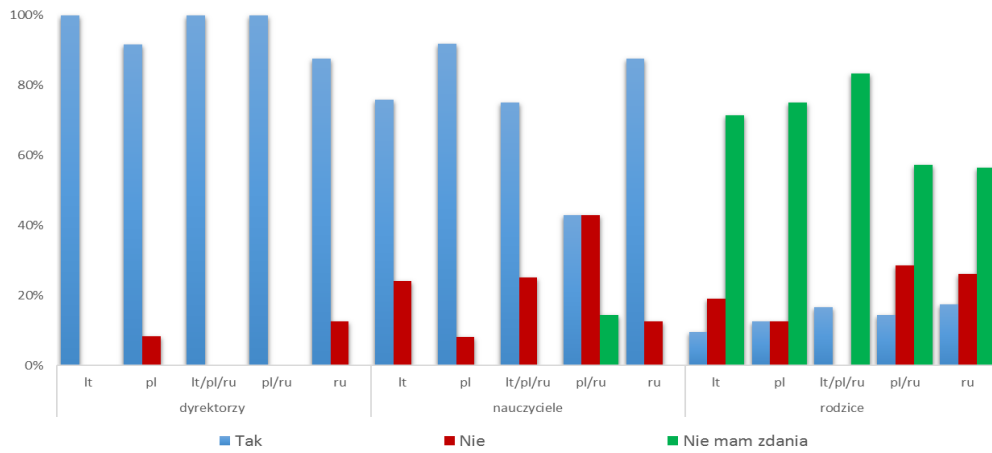
Sedno nadzoru pedagogicznego w placówce edukacyjnej jest określone w dokumentach ustawowych jak też metodycznych. Jest ono powiązane z monitorowaniem, sprawdzaniem, ocenianiem jakiegoś działania edukacyjnego, sytuacji zaistniałej w placówce edukacyjnej, ustaleniem poziomu jakości czy osiągnięć konkretnej jednostki (ucznia, nauczyciela czy też placówki edukacyjnej samej w sobie) Jeśli natomiast użyć języka codziennego, to nadzorem pedagogicznym okaże się każde działanie oceniające każdą jednostkę i jej dokonania w placówce edukacyjnej. Nadzór pedagogiczny najczęściej jest ukierunkowany na sprawdzanie czy placówka edukacyjna wykonuje swoje funkcje, czy jednostka w placówce edukacyjnej wykonuje swoje funkcje zgodnie z zatwierdzonym standardem państwowym, czy też regionalnym. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w placówce było fragmentem badania „Czy nasza szkoła jest dobra?”.

Wykres 64. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w placówce, (N=215)



58% ogółu respondentów stwierdziło, że nad procesem edukacyjnym jest sprawowany nadzór, 26% respondentów na ten temat nie ma zdania, natomiast 16% respondentów twierdzi, że nadzór pedagogiczny nie jest sprawowany. Wynika stąd, że w większości placówek ustawodawstwo dotyczące organizowania nadzoru pedagogicznego jest wdrażane, natomiast nie wszędzie lub nie według wszystkich respondentów.

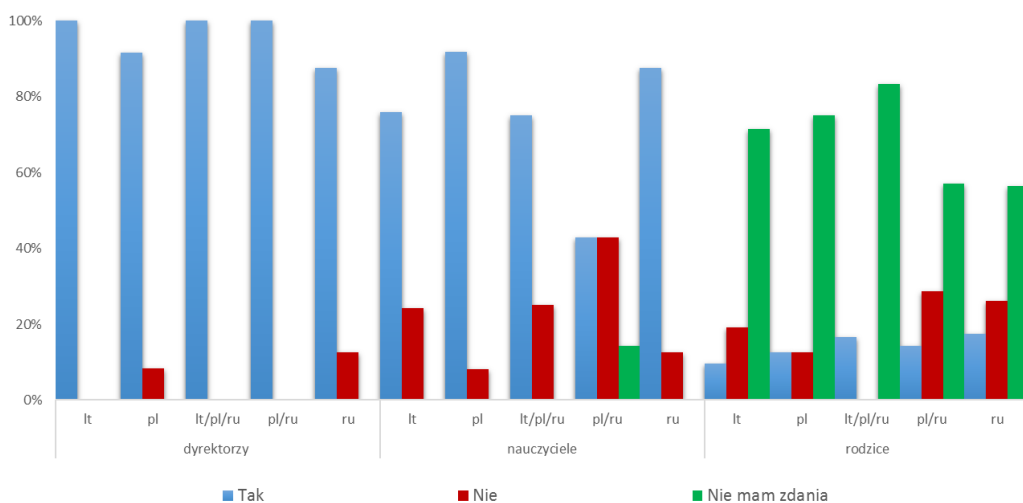
Wykres 65. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w placówce według języków nauczania i grup respondentów, (N=215)



Analiza opinii respondentów na temat sprawowania nadzoru pedagogicznego w placówce edukacyjnej według języków nauczania wskazuje, że są one zbieżne. Natomiast rezultaty różnią się, jeśli porównamy je według przynależności grupowej.

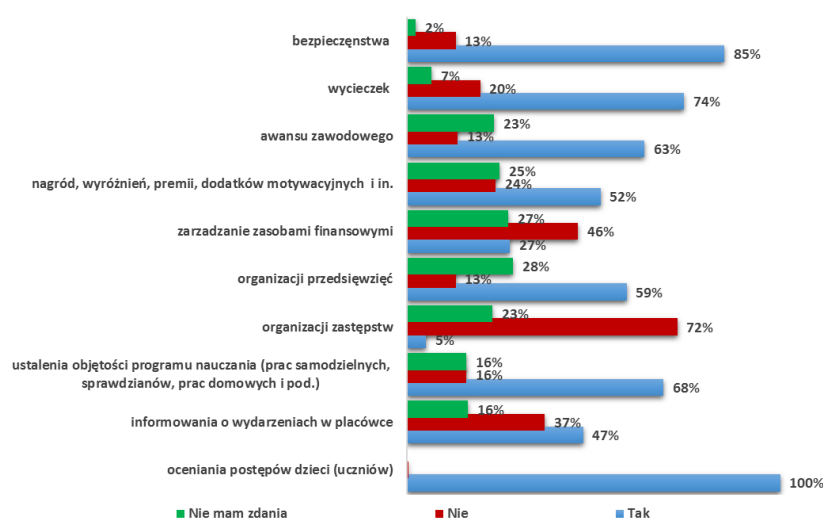
Dodatkowe informacje na temat sprawowania nadzoru pedagogicznego uzyskano za pomocą dodatkowego pytania do respondentów, a mianowicie – czy w ogóle zasady, w tym cele, przeznaczenie, terminy, metody, formy i inne aspekty, dotyczące przebiegu nadzoru pedagogicznego w placówce edukacyjnej są omawiane, a społeczność jest należycie poinformowana o tym. Wyniki odpowiedzi respondentów pokazane na następnym wykresie. Jak widać wyniki są odmienne, jeśli mówimy o opinii przedstawicieli z różnych grup.

Wykres 66. Informowanie w kwestii sprawowania nadzoru pedagogicznego w placówce według języków nauczania i grup respondentów, (N=215)



Wszelkie regulaminy w placówce edukacyjnej – to obowiązujące prawo dla wszystkich członków procesu edukacji w placówce edukacyjnej. Większość regulaminów jest ustalana i zatwierdzana na podstawie przykładowych regulaminów zatwierdzonych na poziomie państwowym lub regionalnym, natomiast placówka edukacyjna ma też prawo do opracowywania własnych regulaminów w zależności od potrzeb danej placówki edukacyjnej. Regulaminy obejmują wszystkie segmenty działalności placówki, mają swoje procedury tworzenia i zatwierdzania. Jeśli chodzi o terminy, to należy zaznaczyć, że są regulaminy długotrwałe, takie jak statut, jak też jednorazowe – na przykład regulamin konkursu. O regulaminach w placówkach edukacyjnych objętych niniejszym badaniem mówi wykres *Regulaminy obowiązujące w placówce*.

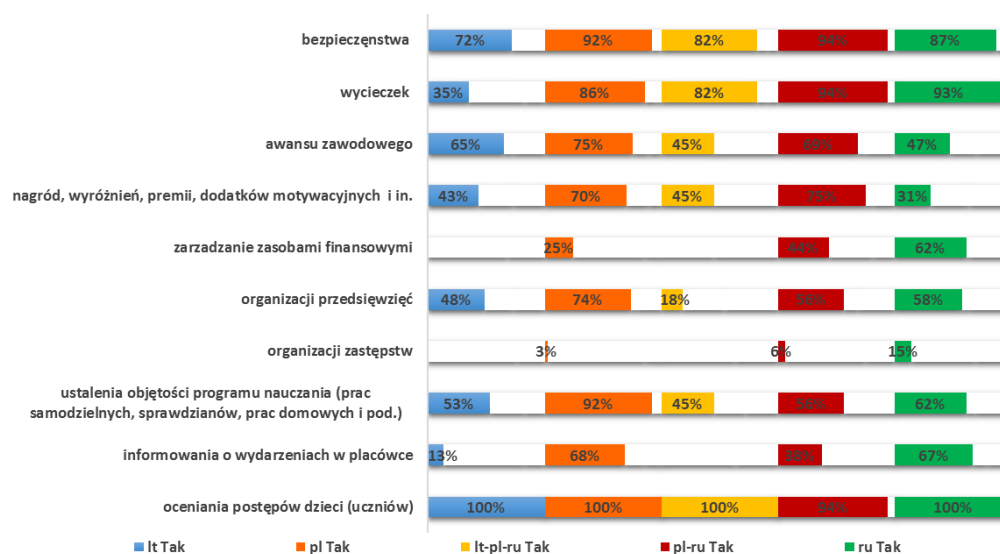
Wykres 67. Regulaminy obowiązujące w placówce, (N=215)



Wszyscy respondenci (100%) uważają, że w placówce, z którą mają do czynienia, obowiązuje regulamin oceniania postępów dzieci (uczniów), 85% respondentów, że istnieje regulamin dotyczący kwestii bezpieczeństwa, 74% objętych badaniem respondentów zaznaczyło jako istniejący regulamin – regulamin organizacji wycieczek. Wśród dziesięciu wymienionych regulaminów najrzadziej występował regulamin organizacji zastępstw. Tylko 5% respondentów stwierdziło jego istnienie.

Analiza istnienia obowiązujących regulaminów według języków nauczania wskazuje, że język nauczania ma tylko częściowy wpływ na zróżnicowanie między placówkami. Jednocześnie można przyjąć, że podstawowe regulaminy, jakimi są regulamin o bezpieczeństwie oraz regulamin o ocenianiu postępów dzieci (uczniów), obowiązują społeczność wszystkich placówek edukacyjnych.

Wykres 68. Regulaminy obowiązujące w placówce według języków nauczania  
– struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215)

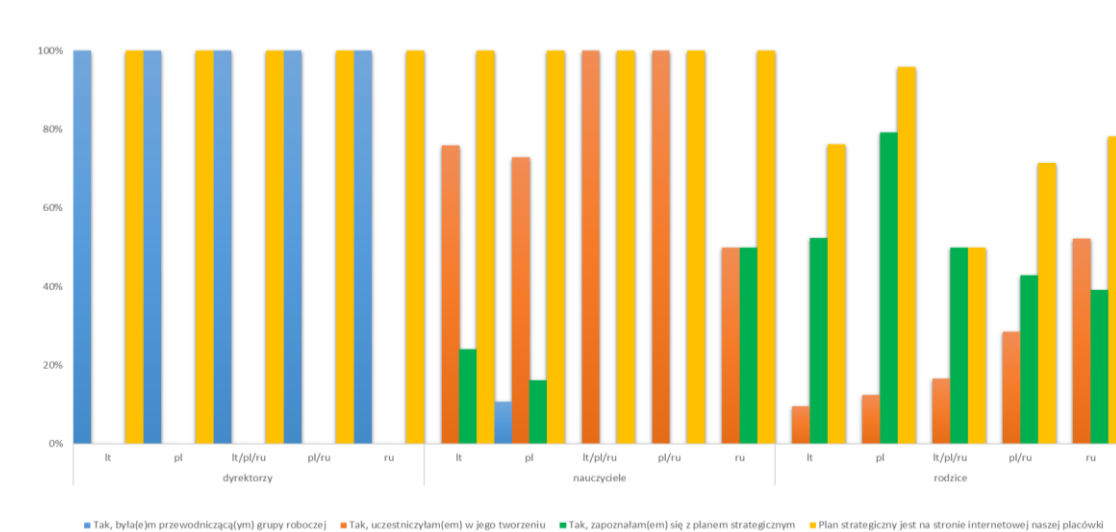


### 5.2.8. Plany i programy działań

Ustawodawstwo w edukacji, w tym Ustawa o oświacie Litwy przewiduje oraz określa zasady w zakresie struktury organizacji edukacji, systemie profilaktyki i opieki nad dzieckiem; zarządzania i nadzorowania systemu edukacji; wychowania, nauczania oraz kształcenia; systemu oceniania i egzaminowania; kształcenia i doskonalenia nauczycieli; finansowania edukacji. Wymienione pozycje zobowiązują dyrektorów, administrację oraz nauczycieli placówek edukacyjnych do wypracowania i wdrożenia (przy uwzględnianiu specyfiki placówki edukacyjnej) planów strategicznych oraz rocznych planów działania, treści, wśród których powinny się znaleźć między innymi treści nauczania, programy autorskie, plany mierzenia jakości, plan rozwoju placówki edukacyjnej. W dokumentach ustawowych i metodycznych jest również określona rola rodziców oraz partnerów społecznych w procesie strategicznego i rocznego planowania działalności. Plan strategiczny świadczy o tym, kto zarządza tym procesem, jak się informuje społeczność o podjętych decyzjach itd. Większość respondentów stwierdza, że plan strategiczny jest umieszczony na stronie internetowej placówki edukacyjnej (wszyscy dyrektorzy i nauczyciele oraz zdecydowana większość rodziców)

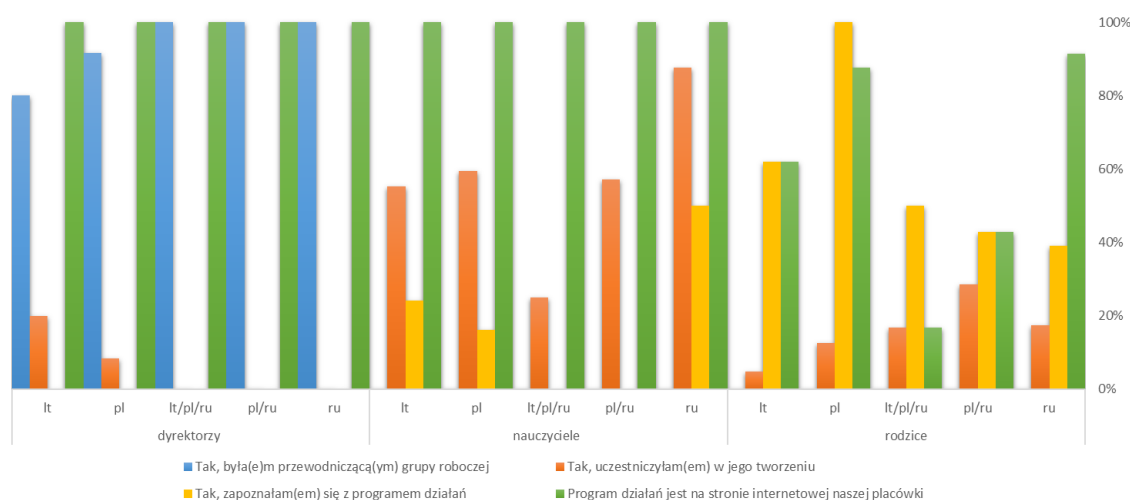
Podobnie jest też podczas analizy danych według języków nauczania. Wielu respondentów objętych niniejszym badaniem stwierdziła, że brali udział układając plan strategiczny lub zapoznali się z treścią planu strategicznego. Interesującym jest to, że nie było respondentów, którzy by wybrali odpowiedź „nie mam zdania”. Na podstawie podanej informacji możemy wnioskować, że wszyscy respondenci objęci niniejszym badaniem są świadomi treści planu strategicznego, informacja przekazywana jest właściwie, a więc akty prawne dotyczące tworzenia, zatwierdzenia, realizacji planu strategicznego, jak też informowania o planie strategicznym są wykonywane.

Wykres 69. Plan strategiczny, (N=215)



Ogólnie rzecz biorąc bez planu trudno jest skutecznie organizować czas, siebie, ludzi i zasoby. Należy planować swoje działania, swój czas w celu doskonalenia jakości życia i pracy, wprowadzania zmian, koordynowania podejmowanych zadań oraz działań. Być świadomym, że placówka edukacyjna jest żywą jednostką, podobnie jak człowiek, to też jest niezbędne opracowywanie planu pracy przez placówki edukacyjne. To jeden z dokumentów, którego tworzenie jest wpisane w dokumenty ustawowe dotyczące edukacji, natomiast każda placówka edukacyjna tworzy swój plan w zależności od potrzeb. W planie powinny być określone priorytety, zadania, działania zazwyczaj na rok szkolny.

Wykres 70. Roczny program działań placówki edukacyjnej, (N=215)



Wykres *Roczny program działań placówki edukacyjnej* przedstawia opinie respondentów objętych niniejszym badaniem na temat udziału w tworzeniu rocznego planu działalności placówki edukacyjnej. Na podstawie uzyskanych informacji możemy stwierdzić, że większość respondentów twierdzi, iż roczny plan jest zamieszczony na stronie internetowej placówki edukacyjnej (wszyscy dyrektorzy i nauczyciele). Wśród rodziców są spore rozbieżności w tej kwestii. Większość dyrektorów pełniło rolę przewodniczącego grupy roboczej układającej roczny plan pracy.

Wielu respondentów objętych niniejszym badaniem stwierdziło, że brało udział w układaniu rocznego planu pracy lub są zapoznani z treścią rocznego planu pracy. Interesującym jest to, że nie było respondentów, którzy by wybrali odpowiedź „nie mam zdania”. Nie było raczej odpowiedzi przy pozycji, że roczny plan pracy był przedstawiony przez dyrektora na radzie pedagogicznej. Trudno jednoznacznie ocenić tę informację, ponieważ dyrektor ma prawo wyboru metod i form informowania.

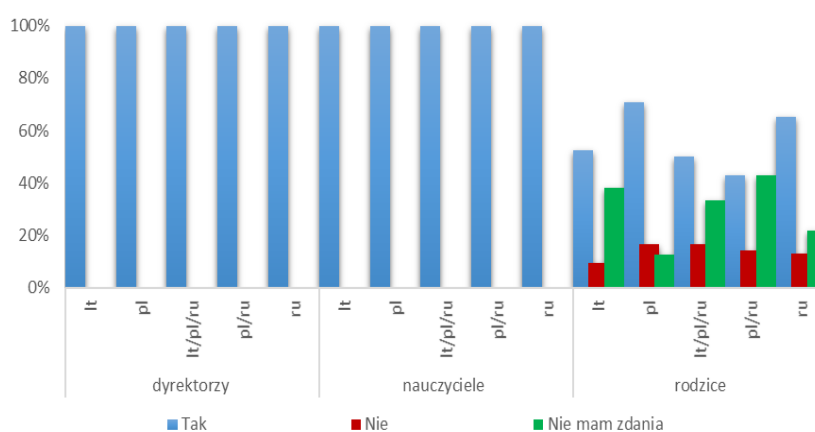
Na podstawie podanych informacji możemy wnioskować, że wszyscy respondenci objęci niniejszym badaniem są świadomi treści rocznego planu pracy, informacje przekazuje się właściwie, a więc akty prawne dotyczące tworzenia, zatwierdzenia, realizacji rocznego planu pracy, jak też informowania są wykonywane.



### 5.2.9. Wyrównanie szans

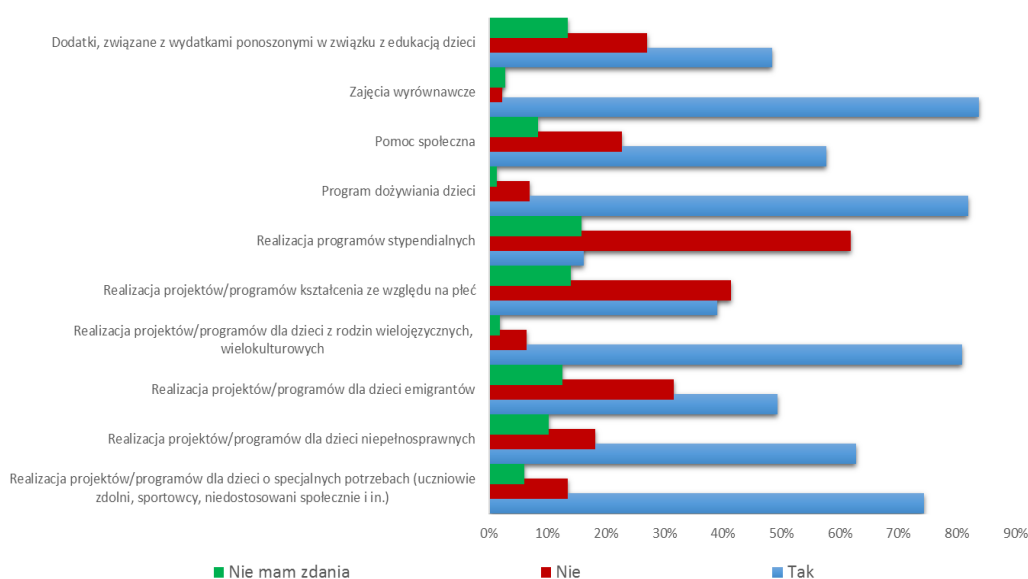
Ważnym aspektem działalności placówki jest diagnozowanie potrzeb i możliwości uczniów. Otóż jednoznacznie i zgodnie w tej kwestii wypowiadają się dyrektorzy oraz pedagodzy placówek edukacyjnych. Respondenci ci mówią, że potrzeby i możliwości uczniów są diagnozowane we wszystkich placówkach a i opinie rodziców niewiele się różnią. Większość rodziców objętych niniejszym badaniem potwierdza opinie dyrektora i nauczycieli. Wyniki te są niezależne od języków nauczanie i świadczą o tym, że w placówkach edukacyjnych, w tym także z polskim językiem nauczania wdrażane są oraz realizowane akty prawne dotyczące diagnozowania.

Wykres 71. Diagnozowanie potrzeb i możliwości uczniów, (N=215)



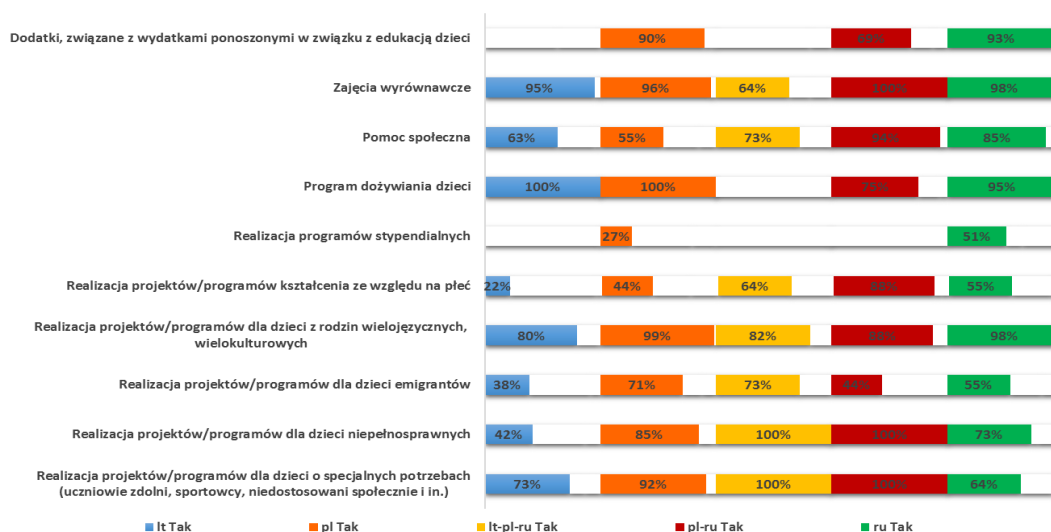
Liczne dokumenty Unii Europejskiej i Litwy gwarantują prawa każdego człowieka do dostępu do edukacji. To znaczy, że dostęp musi mieć każdy bez względu na podziały narodowościowe, społeczne, fizyczne itd. Zdarzają się jednak sytuacje, gdy ten podział nie zależy od placówki edukacyjnej, a grono pedagogiczne musi sprostać zaistniałej sytuacji. Na placówkę edukacyjną nakłada się wówczas podejmowanie takich działań, na ile to możliwe, dzięki którym usunięte będą przeszkody utrudniające uczniom dostęp do edukacji. Wśród dziesięciu czynności w zakresie wyrównania szans edukacyjnych, najwięcej respondentów (84%) deklaruje, że są organizowane zajęcia wyrównawcze, 82% zaznaczyło dożywianie dzieci, 81% mówi o realizacji projektów/programów dla dzieci z rodzin wielojęzycznych, wielokulturowych. Mniej powszechne były takie czynności, jak „Realizacja projektów/programów ze względu na płeć” (39%), a zwłaszcza – „Istnienie programów stypendialnych” (tylko 16% respondentów)

Wykres 72. Czynności w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, (N=215)



Porównanie informacji w zakresie wyrównywania szans w edukacji według języków nauczania wskazują, że są one częściowo podobne, jednak w niektórych pozycjach się różnią. O dodatkach związanych z ponoszeniem kosztów edukacyjnych potwierdza 90% respondentów PL, 93% respondentów RU oraz 69% respondentów PL/RU. Należy powtórzyć, że placówki edukacyjne PL (z polskim językiem nauczania) są placówkami, w których edukacja odbywa się po polsku. Placówki edukacyjne RU (z rosyjskim językiem nauczania) są placówkami, w których edukacja odbywa się w języku rosyjskim. Natomiast placówki edukacyjne PL /RU są placówkami, w których edukacja odbywa się w klasach rosyjskich w języku rosyjskim, natomiast w klasach polskich – w języku polskim. Wynika z tego, że tylko w placówkach edukacyjnych z litewskim językiem nauczania nie ma dodatków związanych z kosztami ponoszonymi w związku z edukacją dzieci. Odmienna sytuacja jest przy pozycji „Realizacja projektów i programów dla dzieci z rodzin wielokulturowych oraz wielonarodowych” – 80% respondentów litewskich stwierdziło, że jest wdrażana ta forma wyrównywania szans edukacyjnych, zaś aż 99% respondentów PL mówi o projektach i programach dla dzieci z rodzin wielokulturowych oraz wielonarodowych, 82% respondentów LT/RU/PL, 88% PL/RU oraz 98% RU są podobnego zdania.

Wykres 73. Czynności w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych według języków nauczania – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215)

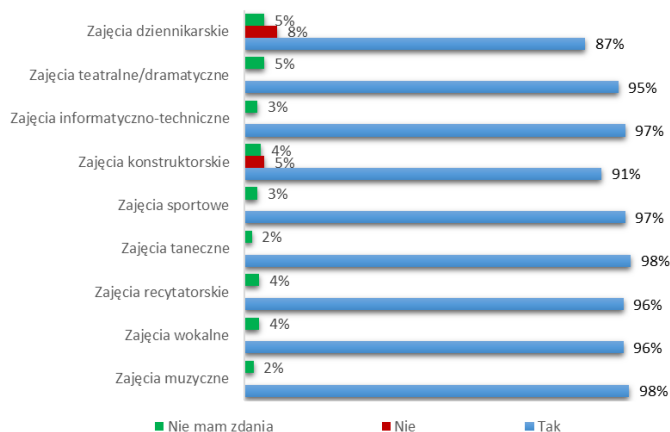


Pomimo tych rozbieżności, działalność w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, jest najczęściej organizowana zgodnie z ustawodawstwem, w oparciu o potrzeby i możliwości konkretnej jednostki edukacyjnej. Należy także wrócić do wcześniejszych stwierdzeń, iż placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania realizują ustawodawstwo, wdrażają programy oraz treści nauczania i są na ogół konkurencyjne w stosunku do szkół z innym językiem nauczania.

Zgodnie z wielokrotnie cytowaną Ustawą o Oświacie, jak też jej podstawowymi założeniami – placówka edukacyjna powinna dbać o wszechstronny rozwój osobowości, kształtowanie otwartości, aktywności, działalności w przyszłości. Jednym z najbardziej odpowiednich środków do realizacji zadań jest edukacja pozalekcyjna, która przedłuża i dopełnia edukację szkolną. Jednocześnie jest to forma działań skierowana na rozwój zainteresowań, uzdolnień, talentów oraz może też być swoistą rozrywką i odpoczynkiem. Na dodatek edukacja pozalekcyjna spełnia funkcje zespolenia, wpływa na rozwój intelektualny i co jest arcyważne, uczy oraz wdraża do zdobywania umiejętności racjonalnego i kulturalnego spędzania czasu wolnego, do nauki i organizowania wypoczynku. Na wykresie *Edukacja pozalekcyjna* jest przedstawiona oferta dziesięciu form edukacji pozalekcyjnej. 98% respondentów wskazuje działania pozalekcyjne o charakterze muzycznym oraz tanecznym, 97% – sportowym, informatyczno-technicznym, 96% – recytatorskim oraz wokalnym, 95% respondentów wskazuje czynności w zakresie teatralnym/dra-

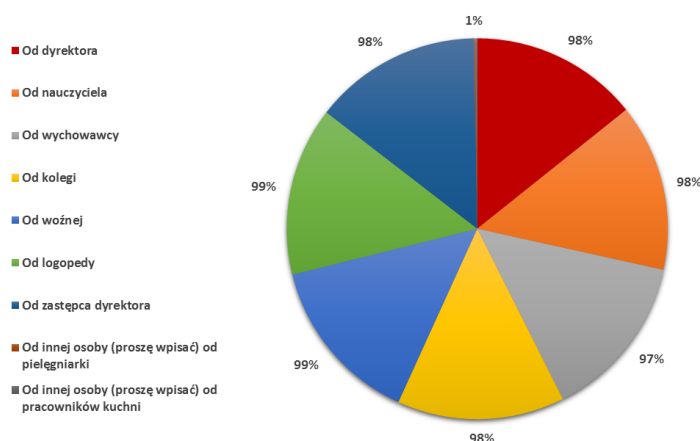
matycznym. Najmniej respondentów (87%) wskazało zajęcia o charakterze dziennikarskim. Ankieta zawierała dodatkowe okienka w celu dopisania innych odpowiedzi, zgodnie z doświadczeniem respondentów, jednak nikt z respondentów nie wpisał innych zajęć edukacji pozalekcyjnej poza zaproponowanymi w pytaniu.

Wykres 74. Edukacja pozalekcyjna, (N=215)



Przegląd otrzymanych wyników według języków nauczania pokazuje, że zajęcia pozalekcyjne w placówkach różnymi językami nauczania występują prawie w jednokowym stopniu oraz że oferta tych zajęć także jest bardzo podobna.

Wykres 75. Otrzymywanie pomocy, (N=215)



Odkrycie sytuacji, że uczeń jest prześladowany, upokarzany, krzywdzony, czyli jest ofiarą przemocy w placówce edukacyjnej stanowi bolesne doświadczenie. Wówczas rodzic czuje ból, smutek, bezradność, złość. W takich sytuacjach przede wszystkim nie należy czekać – ważne aby mieć pewność, że pomoc można uzyskać tu i teraz. Przy omawianiu jakości placówki edukacyjnej ten aspekt jest istotny, aby mały człowiek nie stracił wiary w siebie i w otoczenie. Jak w placówkach edukacyjnych rozwiązują tę kwestię, prześledzono w ramach niniejszego badania.

Otóż respondentów zapytano: „Od kogo dziecko może uzyskać pomoc w placówce” i zaproponowano kilka odpowiedzi, jak też możliwość wpisania swojej propozycji. Wyniki analizy świadczą, że w placówkach edukacyjnych można uzyskać pomoc od bardzo wielu osób (od dyrektora do woźnej) We wszystkich badanych placówkach z różnym językiem nauczania wyniki były bardzo podobne. Przez respondentów dopisane pozycje, iż dziecko może uzyskać pomoc od pielęgniarki i pracowników kuchni.

### 5.2.10. Nauka języków

Mowie ojczystej (matczynej) poświęcono już rozważania w pierwszej części niniejszej pracy, natomiast w tym miejscu należy poznać kwestie nauczania języka ojczystego uwzględniając opinie respondentów, czyli w praktyce. 96% respondentów deklaruje, że programy nauczania są dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, 95% respondentów potwierdza że dostosowana jest organizacja edukacji, m.in. w podziale klas na grupy zaawansowania i w odpowiedniej liczebności grup językowych, 96% respondentów oświadcza, że sprzyjają nauczaniu języka ojczystego odpowiednie przygotowanie metodyczne, pedagogiczne i językowe nauczycieli, metody, formy nauczania. Również 96% respondentów potwierdza użycie różnorodnych środków nauczania i zapewnienie ciągłości, kontynuowania nauki, jak też odpowiednie środowiska językowe (np. mass media, literatura piękna w języku ojczystym) Nieco mniej respondentów (78%) twierdzi, że są organizowane kontakty z wybitnymi osobami – użytkownikami języka ojczystego oraz że odbywa się współpraca z partnerami społecznymi w kontekście nauczania języka ojczystego (76%)

Wykres 76. Nauczanie języka ojczystego (formy i metody), (N=215)



Na wykresie *Nauczanie języka ojczystego* widzimy podobne wartości wskaźników informacyjnych o stosowanych formach i metodach nauczania języka ojczystego w placówkach edukacyjnych. Nauczanie języka ojczystego w placówkach edukacyjnych, a w tym z polskim językiem nauczania przebiega zgodnie z programami i metodyką.

Drażliwym tematem dla placówek edukacyjnych mniejszości narodowych jest nauka języka państwowego. Zgodnie z ustawodawstwem litewskim jest on obowiązkowy dla wszystkich obywateli Litwy od czasów odzyskania niepodległości. Natomiast metodyka nauczania języku państwowego (która pojawiła się o wiele później, niż sam obowiązek uczenia się języka litewskiego), jest porównywana do nauki języka obcego, natomiast wymagania dotyczące zakresu opanowania języka państwowego, w większości wypadków dorównują do poziomu opanowania języka ojczystego (są zdania, że jest to nonsens edukacyjny) Mimo to, w szkołach mniejszości narodowych od roku 1991 duże znaczenie jest nadane nauczaniu języka państwowego. Niniejszy fragment nie objął respondentów litewskich, ponieważ dla nich język państwowy jest ojczystym. Otóż 80% respondentów postrzega, że programy nauczania są dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, organizacji edukacji, m.in. podziału klas na grupy zaawansowania i odpowiedniej liczebności grup językowych. 78% respondentów objętych niniejszym badaniem twierdzi, że podtrzymuje się kontakty z wybitnymi użytkownikami języka państwowego, placówka edukacyjna zapewnia udział w przedsięwzięciach państwowych w kontekście nauczania języka państwowego oraz udział w przedsięwzięciach międzynarodowych w kontekście nauczania języka państwowego. 77% zaznacza motywację uczniów jako osiągnięcie w nauce języka państwowego, jak też jako osiągnięcie notowana jest współpraca z partnerami społecznymi w kontekście nauczania języka państwowego oraz metodyczne, pedagogiczne i językowe przygotowanie nauczycieli. Również 77% respondentów mówi o właściwych metodach, formach nauczania. 76% respondentów zaznacza kwestię umiejętności samodzielnej nauki oraz 76% – udział w przedsięwzięciach regionalnych w kontekście nauczania języka państwowego. 75% twierdzi o istnieniu różnorodnych środków nauczania i środowiska językowego (np. mass media, literatura piękna w języku państwowym) a 73% respondentów uważa, że zapewnia się ciągłość i kontynuowanie nauki języka. W związku z powyższym należy przyjąć, że nauka języka państwowego odbywa się zgodnie z metodyką nauczania języków, także w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania.

Wykres 77. Nauczanie języka państwowego, (N=155)



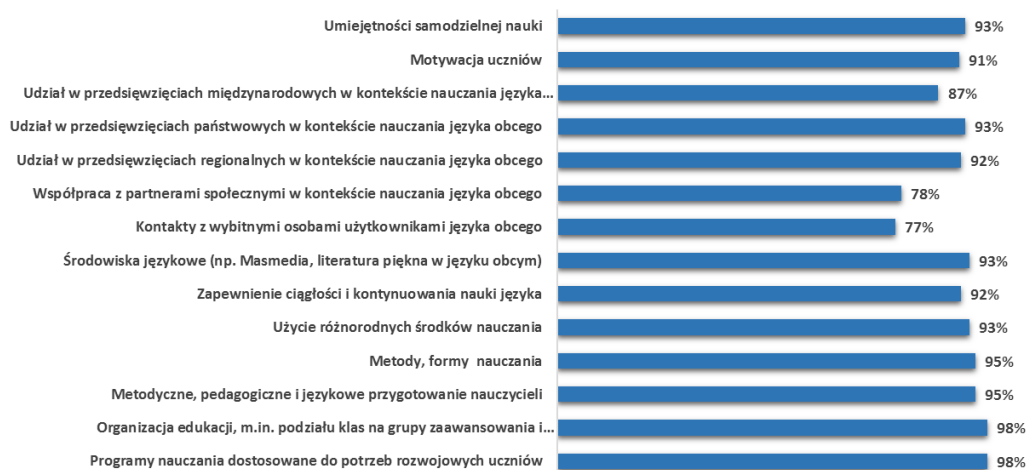
Języka obcego uczy się w różnych celach – w celu zdobywania informacji, porozumiewania się, zwiedzania świata. Poza tym, nauka języków jest też idealnym treningiem dla umysłów i sprawia, że mózg się rozwija. Coraz częściej, już od lat dziecięcych człowiek podróżuje, otwiera się na inne kultury i narodowości. Prawdopodobnie dlatego zwiększa się dynamicznie liczba uczących się języka obcego. Z tym jest związany prężny rozwój dydaktyki nauczania języków obcych.

W placówce edukacyjnej ten dynamiczny, stale rozwijający się proces skutkuje poszukiwaniem efektywnych i właściwych rozwiązań edukacyjnych, za pomocą których da się sprostać oczekiwaniom dzieci i rodziców. Ostatni liczą na wymierne osiągnięcia, głęboką wiedzę, wielostronne umiejętności językowe. Na Litwie dla placówek edukacyjnych mniejszości narodowych priorytetowym (zgodnie z treścią programów ogólnej edukacji) jest nauczanie (uczenie się) języka państwowego, jak również nauczanie języka obcego (zgodnie z treścią programów ogólnej edukacji) jest rzeczą priorytetową.

Znajduje to odzwierciedlenie zarówno w publikowanych dokumentach edukacyjnych, jak i w podejmowanych planach działań edukacyjnych. Dlatego też w niniejszym badaniu zagadnienia o nauczaniu języków (ojczystego, państwowego, obcego) są przeprowadzone w identyczny sposób. Dostosowanie do potrzeb rozwojowych uczniów programów nauczania, organizacji edukacji, m.in. podziału klas na grupy zaawansowania i odpowiedniej liczebności grup językowych są spełnione wg opinii 98% respondentów. 95% uważa, że nauczanie języków obcych jest objęte metodycznym, pedagogicznym i językowym przygotowaniem nauczycieli oraz właściwymi metodami, formą nauczania, a 93% respondentów uważa, że używa się różnorodnych środków nauczania, są odpowiednie środowiska językowe (np. mass media, literatura piękna w języku obcym), jest

zapewniony udział w przedsięwzięciach państwowych w kontekście nauczania języka obcego, są zaszczipiane umiejętności samodzielnej nauki.

Wykres 78. Nauczanie języka obcego, (N=215)

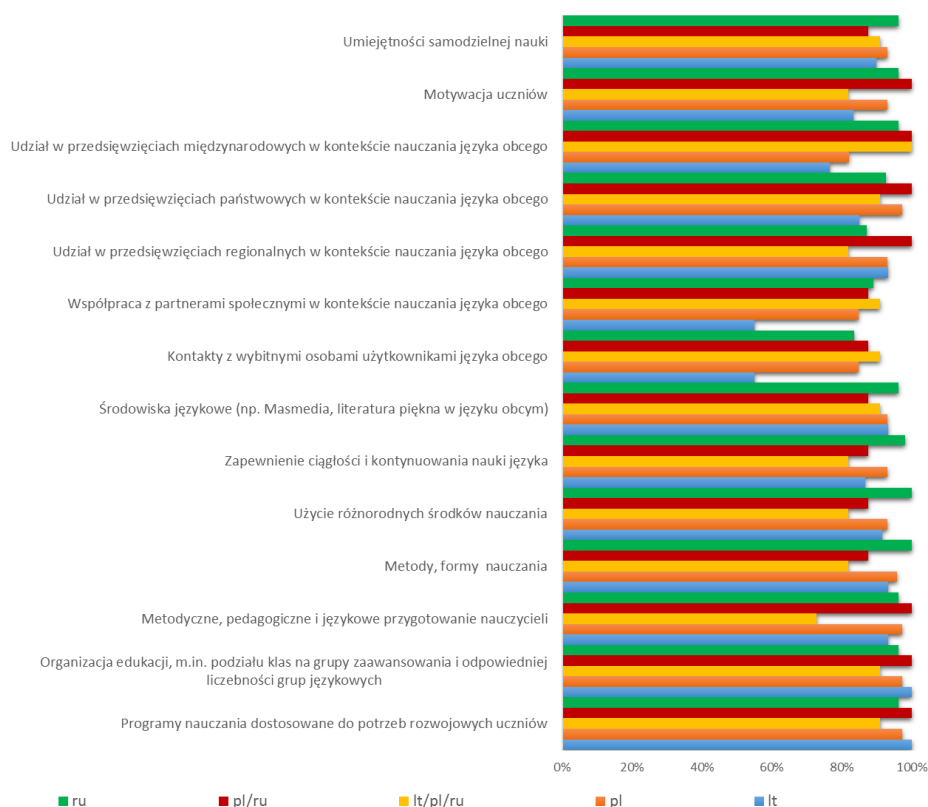


Przedstawione na wykresie dane świadczą o tym, że placówki edukacyjne nadają nauczaniu języka obcego ogromne znaczenie oraz wykorzystują wszelkie możliwości metodyczne i dydaktyczne na rzecz jakości nauki języka obcego.

Analizując nauczanie języka obcego w placówkach według języków nauczania, widzimy, że proces ten charakteryzuje się zbieżnymi opiniami. Programy nauczania są dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów według 100% respondentów LT oraz PL/RU, 97% respondentów PL, 96% respondentów RU, 91% respondentów LT/RU/PL. O tym, że stosuje się odpowiednią organizację edukacji, m.in. podziału klas na grupy zaawansowania i odpowiedniej liczebności grup językowych potwierdza 100% respondentów LT oraz PL/RU, 97% respondentów PL, 96% respondentów RU, 91% respondentów LT/RU/PL. Placówki edukacyjne, w tym także z polskim językiem nauczania, realizują nauczanie języków obcych, zgodnie z przekonaniem, że opanowanie przez uczniów języków otwiera możliwości do podjęcia lepszej pracy, pomaga w osiągnięciu sukcesów życiowych.



Wykres 79. Nauczanie języka obcego według języków nauczania (realizacja metod i form),  
(N=215)



### 5.2.11. Współpraca z rodzicami i innymi partnerami

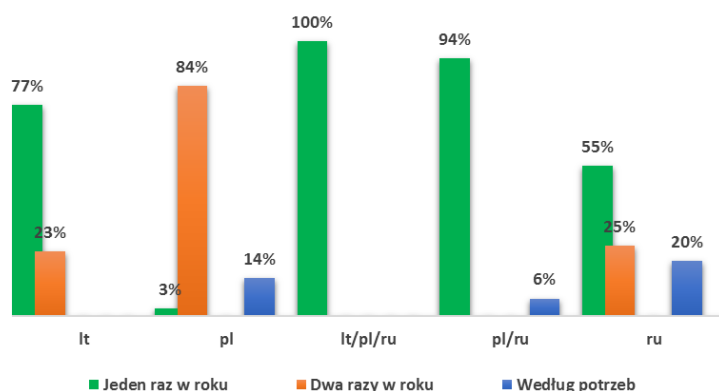
Skuteczna współpraca z rodzicami jest niezastąpioną częścią działalności placówki edukacyjnej. Rodzice są bezcennym źródłem informacji o dziecku, a rodzice jednocześnie dowiadują się czegoś nowego o swoich dzieciach. Placówka edukacyjna, i rodzice (opiekunowie) mają wspólny cel – wspieranie dziecka w rozwoju. Również w przyswajaniu przez dzieci życiowych wartości placówka edukacyjna uzupełnia działania rodziców i odwrotnie – rodzice, angażując się w działalność placówki edukacyjnej, dopełniają ją. Placówka edukacyjna nie poradzi sobie bez współdziałania z rodzicami. W szczególności wówczas, gdy występują trudności i problemy. Oczekiwania, sugestie i opinie rodziców są ważną informacją dla placówki edukacyjnej i mogą służyć na rzecz jej osiągnięć. Można też korzystać z wiedzy, doświadczenia, zdolności i umiejętności rodziców w kwestiach codziennej działalności edukacyjnej.

Następne kilka pozycji z niniejszego badania są skierowane właśnie na ustalenia kwestii współpracy z rodzicami w oparciu o opinie respondentów. 48% respondentów

objętych niniejszym badaniem twierdzi, że zebrania odbywają się raz w roku, 41% respondentów twierdzi, że zebrania odbywają się dwa razy w roku, natomiast 10% respondentów objętych niniejszym badaniem stwierdza, że zebrania ogólne z rodzicami są organizowane według potrzeb.

Analiza informacji według języków nauczania, wskazuje, że zebrania ogólne są organizowane jeden raz na rok – potwierdza 100% respondentów LT/PL/RU, 94% respondentów PL/RU, 77% respondentów LT, 55% respondentów RU oraz zaledwie 3% respondentów PL. Natomiast respondenci z polskich placówek stwierdzają, zebrania odbywają się częściej – dwa razy do roku (84% w porównaniu do 25% respondentów RU i 23% respondentów LT) Respondenci mieli możliwość wybrać inne opcje, takie, jak cztery razy w roku lub trzy razy w roku, lecz te pozycje nie zostały zaznaczone.

Wykres 80. Ogólne zebrania z rodzicami według języków nauczania, (N=215)



Spółeczność placówki edukacyjnej tworzą w większości dzieci, rodzice (opiekunowie), nauczyciele. W niektórych placówkach edukacyjnych do społeczności śmiało można zaliczyć również partnerów społecznych. Między tymi grupami istnieje współzależność, najczęściej o wysokim stopniu powiązań. Podstawową formą współpracy placówki edukacyjnej z rodziną jest dobry przepływ informacji. Bezpośredni kontakt pozwala na wzajemne poznanie się i zrozumienie potrzeb, oczekiwań i problemów wobec siebie i nawzajem. Żadna inna metoda nie zastąpi stałego kontaktu i rozmów.

Tym niemniej dążenie do różnorodności form i metod współpracy jest niezbędne, ponieważ zadaniem i wręcz obowiązkiem rodziców powinno być włączenie się w system edukacji placówki edukacyjnej, który należy wspólnie wypracować i który powinien zmierzać do wszechstronnego rozwoju dziecka.

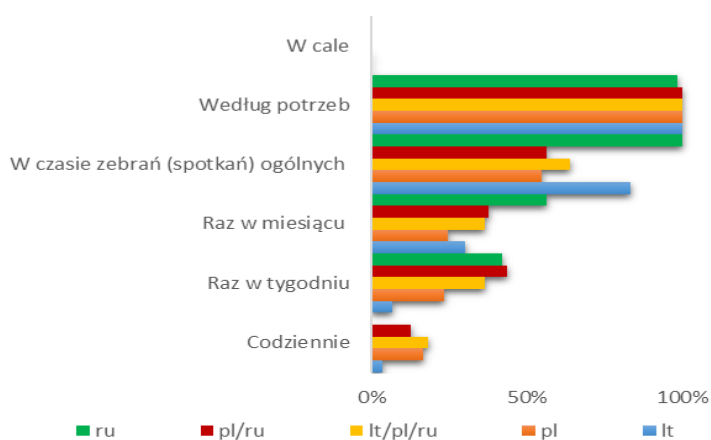
Wszyscy (100%) respondenci wskazali, że odbywają się spotkania indywidualne, zebrania ogólne lub wywiadówki, wymiana informacją za pomocą E-dziennika oraz

używa się pisemnej informacji do rodziców (opiekunów) 98% respondentów zaznaczyło, że odbywają się wspólne przedsięwzięcia, w tym wycieczki, zwiedzanie wystawy, uroczystości, zaś 88% respondentów podało, że są przeprowadzane szkolenia dla rodziców. Respondenci też mieli możliwość wskazać inne formy współpracy między placówką edukacyjną a rodzicami (opiekunami) lecz te opcje nie zostały wybrane. Z tego wynika, że placówki edukacyjne, z którymi respondenci objęci niniejszym badaniem mają do czynienia, wykorzystują tradycyjne formy współpracy, które w większości są skierowane na wymianę informacji.

Jeśli natomiast przytoczyć wyniki uzyskane w kwestii form współpracy według języków nauczania, to 100% respondentów mówi o tym, że są organizowane spotkania indywidualne, zebrania ogólne lub wywiadówki, wymiana informacją za pomocą E-dziennika oraz stosuje się pisemna informacja do rodziców (opiekunów) Wyjątek stanowią szkolenia dla rodziców w placówkach litewskich – odbywają się one według 57% respondentów.

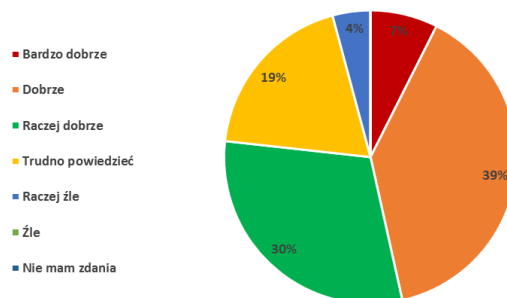
Indywidualne kontakty z rodzicami zgodnie z opinią respondentów odbywają się w każdej placówce i wydaje się to rzeczą naturalną. Wśród nich przeważają indywidualne kontakty z rodzicami według potrzeb oraz w czasie zebrań (spotkań) ogólnych. Nikt wśród respondentów nie zaznaczył faktu, iż indywidualne kontakty z rodzicami nie odbywają się. Ze względu na podział według języków nauczania, indywidualne kontakty z rodzicami, zgodnie z opinią respondentów, odbywają się również w każdej placówce. Nikt wśród respondentów nie zaznaczył faktu, iż indywidualne kontakty z rodzicami nie odbywają się.

Wykres 81. Kontakty indywidualne z rodzicami według języków nauczania, (N=215)



Respondenci w ramach niniejszego badania mieli także możliwość ocenić wzajemną współpracę z rodzicami. 76% respondentów twierdzi, że wzajemna współpraca jest bardzo dobra, dobra i raczej dobra. Zaledwie 4% respondentów stwierdziło, że wzajemna współpraca jest raczej zła (o tym, że jest zła respondenci nie wypowiedzieli się)

Wykres 82. Ocena wzajemnej współpracy z rodzicami, (N=215)

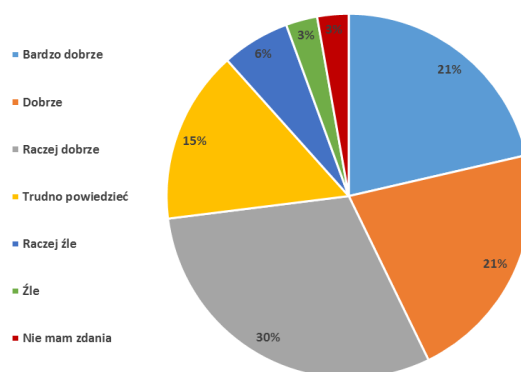


Pomimo pewnych różnic, oceny wzajemnej współpracy z rodzicami według języków nauczania są podobne. W związku z powyższym wydaje się, że większość respondentów objętych niniejszym badaniem, w tym w placówkach z polskim językiem nauczania, wzajemną współpracę z rodzicami ocenia pozytywnie.

Zgodnie z ustawodawstwem litewskim wiele aspektów zarządzania placówką edukacyjną, jak też wiele kwestii wychowawczych, dydaktycznych społecznych w placówce edukacyjnej należy konsultować ze społecznością rodzicielską placówki edukacyjnej. Przepisy w Ustawie o Oświacie przedstawiają zadania i kompetencje rad rodziców. Stąd, działalność organów reprezentujących rodziców – od komitetów w klasach, poprzez rady placówek edukacyjnych, do stowarzyszeń i rad na poziomie regionu czy też państwa – są niezbędne. Zakres działalności, obowiązków i praw takich organów jest bardzo obszerny – rodzice praktycznie mogą występować z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach placówki edukacyjnej (do dyrektora placówki edukacyjnej, samorządów, organów prowadzących placówkę edukacyjną oraz organów sprawujących nadzór pedagogiczny nad placówką edukacyjną) Według opinii respondentów we wszystkich placówkach, z którymi respondenci mają do czynienia, działają organy przedstawicielskie rodziców.

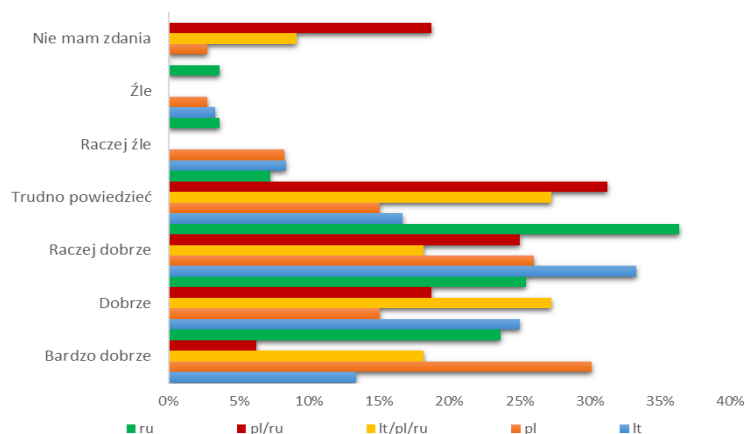
Jeśli natomiast objąć oceną wzajemną współpracę z organami przedstawicielskimi rodziców w placówce edukacyjnej, to 72% respondentów stwierdziło, że współpraca jest bardzo dobra, dobra i raczej dobra. Raczej źle i źle oceniło współpracę 9% respondentów.

Wykres 83. Ocena działań organów rodzicielskich, (N=215)



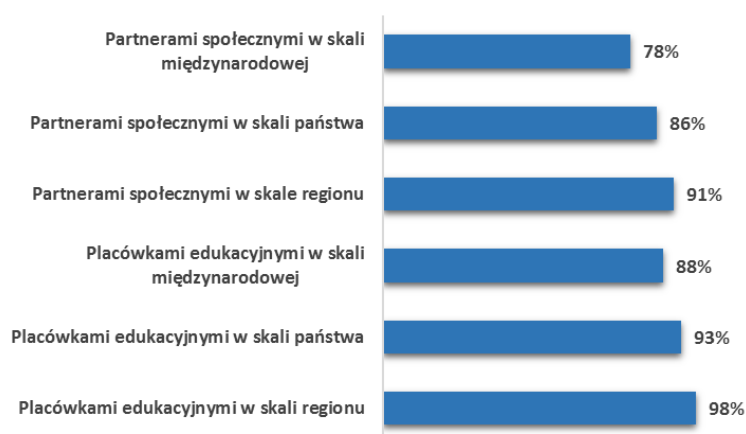
Ocena współpracy z organami przedstawicielskimi rodziców według języków nauczania wykazała, że istnieją pewne różnice w opiniach między respondentami z placówek o różnych językach nauczania. Najwięcej pozytywnych ocen wystąpiło wśród placówek „rosyjskich” i „polskich”. W szkołach „mieszanych” nie wystąpiły opinie negatywne, a opinie respondentów „polskich” i „litewskich” pod tym względem były identyczne. Możemy więc przyjąć, że ocena współpracy rodziców z organami przedstawicielskimi może być zależna od środowiska mniejszości, a tym samym - od języków nauczania w placówce edukacyjnej.

Wykres 84. Ocena działań organów rodzicielskich według języków nauczania, (N=215%)



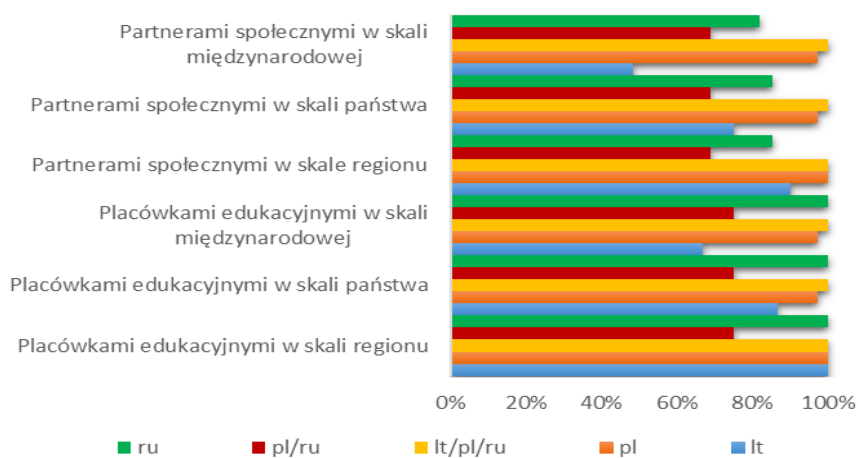
O tym, że placówka edukacyjna prowadzi współpracę z placówkami edukacyjnymi w skali regionu potwierdza 98% respondentów, w skali państwa 93% respondentów. O współpracy z innymi placówkami edukacyjnymi w skali międzynarodowej mówi 88% respondentów. O współpracy z partnerami społecznymi w skali regionu mówi 91% respondentów, w skali państwa 86%, a w skali międzynarodowej – 78% respondentów.

Wykres 85. Współpraca, (N=215)



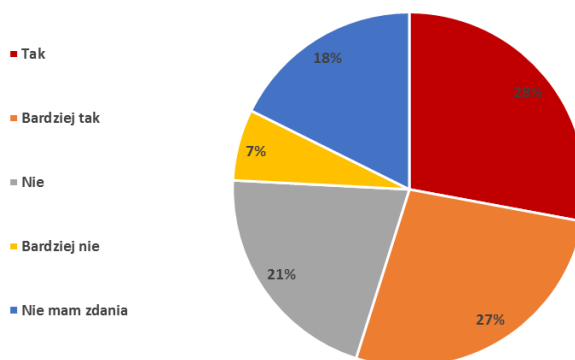
Zgodnie z analizą opinii respondentów według języków nauczania w placówce edukacyjnej – największą różnicę zauważa się, gdy mówimy o współpracy międzynarodowej. Najwyższe wskaźniki odnoszą się do respondentów LT/RU/PL oraz do placówek polskich i rosyjskich.

Wykres 86. Współpraca według języków nauczania, (N=215)



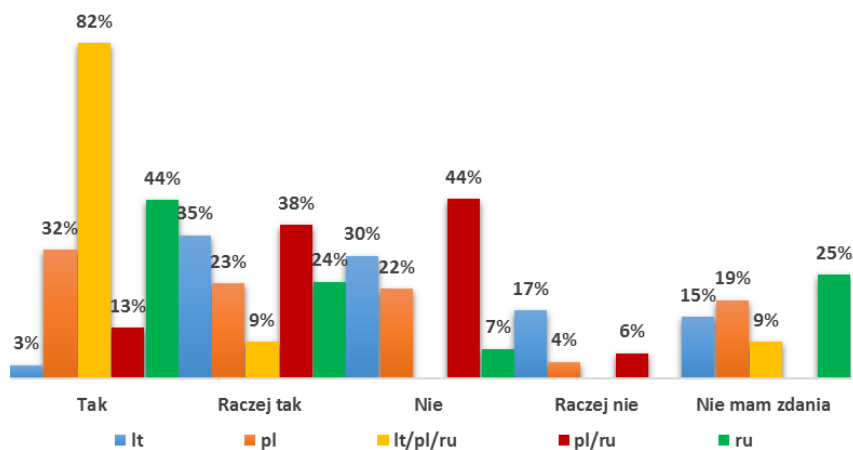
Ocena przez respondentów objętych niniejszym badaniem współpracy pokazała, że dodatnio współpracę ocenia 28% respondentów. O tym, że współpraca jest bardziej właściwa i celowa, mówi 27% respondentów. O tym, że współpraca nie jest właściwa i celowa mówi 21% respondentów. Ujemnie współpracę ocenia znacznie mniej respondentów, a mianowicie 7%. Nie ma zdania na ten temat 18% respondentów (Wykres 86).

Wykres 87. Ocena współpracy, (N=215)



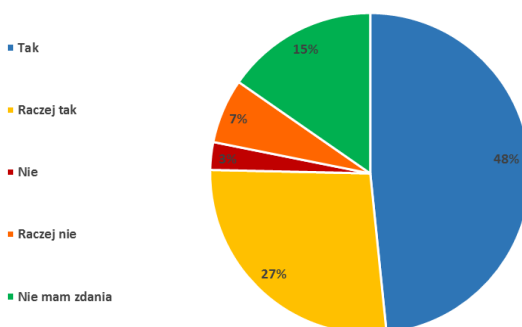
Ocena współpracy według języków nauczania w placówce pokazuje, że opinie są bardzo rozbieżne (np. tylko 3% respondentów litewskich uważa, że współpraca jest właściwa – w porównaniu do respondentów LT/RU/PL – 82%)

Wykres 88. Ocena współpracy według języków nauczania, (N=215)



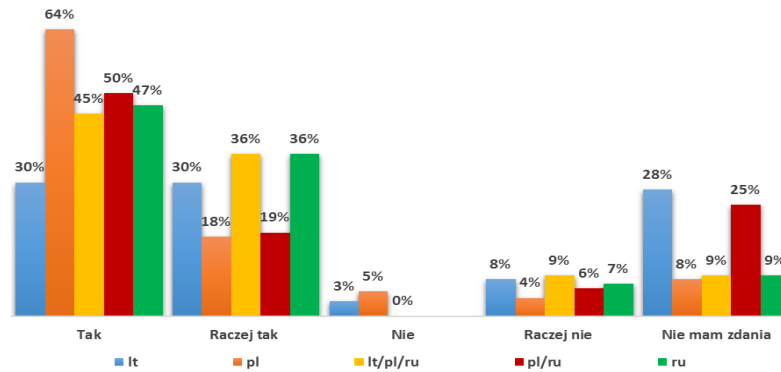
O tym, że placówka edukacyjna na bieżąco zapoznaje rodziców z efektami pracy, mówi 48% respondentów, „raczej tak niż nie” – 27% respondentów.

Wykres 89. Informowanie rodziców o efektach pracy, (N=215)



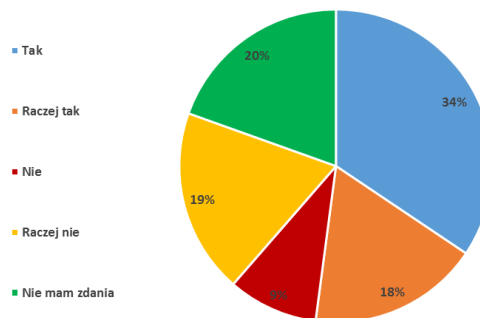
Pod względem informowania rodziców o efektach pracy według języków nauczania – opinie są zbliżone, chociaż warto zaznaczyć, że w ich świetle najwyższy wskaźnik informujący rodziców o efektach pracy odnosi się do reprezentantów placówek polskich.

Wykres 90. Informowanie rodziców o efektach pracy według języków nauczania, (N=215)



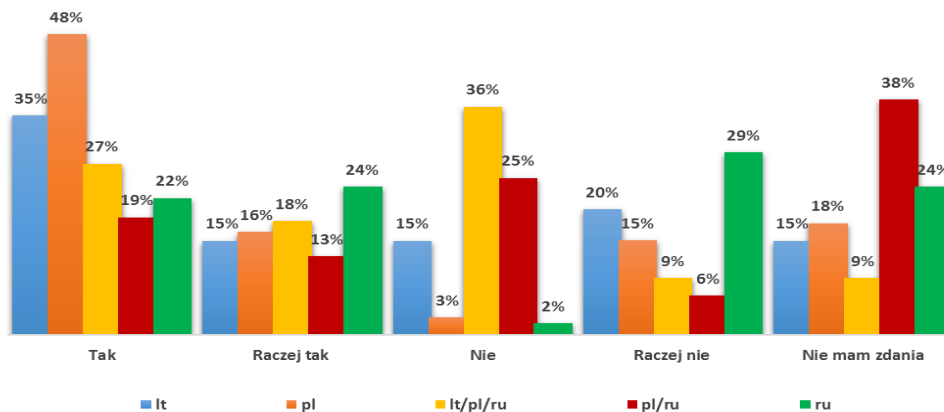
Respondenci sądzą, że placówki w mniejszym stopniu informują o efektach swojej pracy partnerów społecznych niż rodziców. Świadczą o tym dane następnego wykresu.

Wykres 91. Informowanie partnerów o efektach pracy, (N=215)



Analizując stopień informowania partnerów społecznych o efektach pracy placówki według języków nauczania – da się zauważyć, że najwyższą wartość procentową obserwujemy w opiniach respondentów PL, wynosi on 48%.

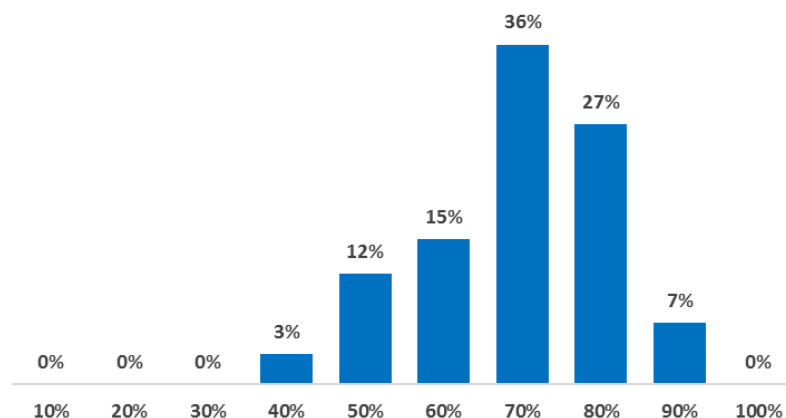
Wykres 92. Informowanie partnerów społecznych według języków nauczania, (N=215)





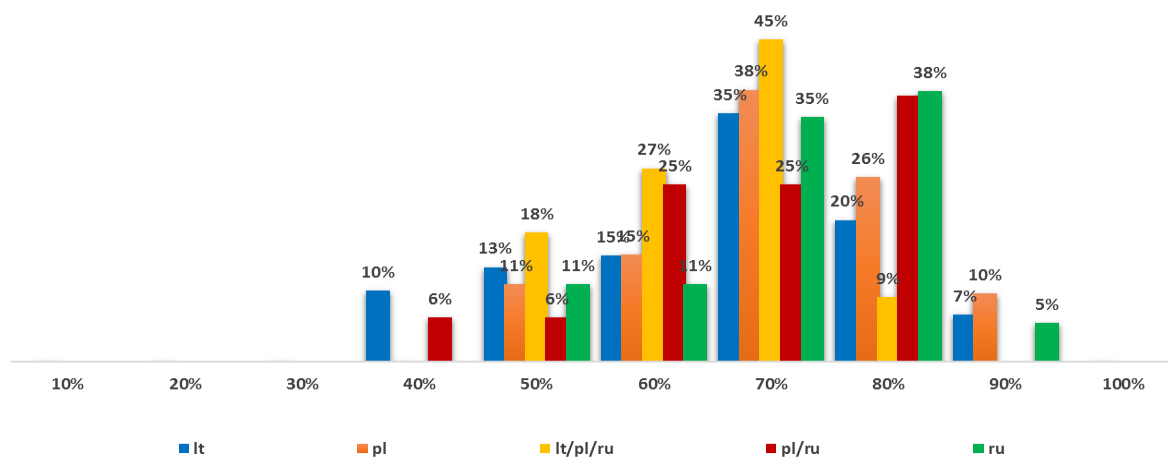
Na zakończenie tej części badań, respondentów poproszono, aby ocenić efekty pracy placówki edukacyjnej, z którą respondenci mają do czynienia według podanej skali: od 10% – oceny najniższej do 100% – oceny najwyższej. Najwięcej respondentów zaznaczyło 70% oraz 80% (w sumie takie oceny wystawiło 63% respondentów)

Wykres 93. Ocena efektów pracy placówki edukacyjnej, (N=215)



Ocena efektów pracy placówki edukacyjnej według języków nauczania wskazuje, że najwyżej pracę swoich placówek edukacyjnych ocenili respondenci placówek rosyjskich i polskich.

Wykres 94. Ocena efektów pracy placówki edukacyjnej według języków nauczania, (N=215)



Niniejsza część badania „Szkolnictwo polskie na Litwie w latach 1991–2011” realizowana była za pomocą wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych (dyrektorów placówek oświatowych, pedagogów i pracowników, rodziców, opiekunów) Celem a jednocześnie przeznaczeniem ankiety było uzyskanie i gromadzenie opinii reprezentantów edukacji na temat warunków i efektów działalności dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, ekonomicznych, ustawowych.

Treść i zawartość pytań dla wszystkich respondentów była identyczna, była jedynie dostosowana do respondentów w kontekście stylistycznym. Ankieta anonimowa pt. „Czy nasza placówka jest dobra?” również była przygotowana w językach polskim i państwowym (litewskim), co pozwoliło zaprosić do udziału przedstawicieli placówek edukacyjnych z litewskim, polskim, rosyjskim językiem nauczania. Takie podejście do procedur badawczych umożliwiło dokonanie wszechstronnej analizy na podstawie zgromadzonych informacji. Ankieta zaproponowana była w formie „online” oraz bezpośrednio dla respondentów.

Zdecydowana większość opinii respondentów objętych, niniejszą częścią badań, wskazuje na realizowanie przez placówki edukacyjne, w tym z polskim językiem nauczania programów, standardów edukacyjnych zgodnych z dokumentami ustawodawczymi. Na podstawie analizy uzyskanych wskaźników możemy skonstatować, że placówki z polskim językiem nauczania w podobnej mierze jak i inne spełniają wymagania, uwzględniają potrzeby teraźniejszości, a znaczy to, że nie są gorsze, a w wielu wypadkach lepsze niż pozostałe placówki w Republice Litewskiej.

#### **5.2.12. Najważniejsze wydarzenia w życiu placówki (1991–2011)**

Zgodnie z informacją uzyskaną za pomocą quasi-monografii za najważniejsze wydarzenia w latach 1991 – 2011 można było uznać: nadanie imienia placówce, organizację konferencji regionalnych, republikańskich, międzynarodowych, założenie muzeum szkolnego, zwycięstwa uczniów na olimpiadach międzynarodowych, realizację edukacyjnego badania z udziałem uczniów i rodziców, renowację i modernizację budynku, pomyslną akredytację, założenie klas o wzmocnionej edukacji przedmiotowej, wdrożenie profilowanego nauczania, udział w międzynarodowych projektach edukacyjnych, udział w projektach w skali państwa, autorskie programy nauczania, tworzenie i realizację pomocy dydaktycznych, nagrody państwowe dla dyrektorów bądź pedagogów, wizytę w placówce wybitnej osoby, podpisanie umowy o współpracy z uniwersyte-tem, autorski system oceniania osiągnięć uczniów, reorganizację placówki zgodnie z reformą, osiągnięcia zawodowe absolwentów, członkostwo w fundacji międzynarodowej, zwycięstwo w festiwalu międzynarodowym, szkolny program wypoczynku uczniów podczas wakacji, osiągnięcia działalności zespołu szkolnego, więź pokoleń (byli uczniowie przyprowadzają swoje dzieci), celujące wyniki egzaminów (100 punktów)

Za najważniejsze wydarzenie należy uznać „Renowację i modernizację budynku” oraz „Celujące wyniki egzaminów (100 punktów)”, ponieważ właśnie te pozycje wymieniano najczęściej:

Tabela 17. Najważniejsze wydarzenia.

Najważniejsze wydarzenia	LT	PL	LT/PL/RU	PL/RU	RU-BLR
	[dane w %]				
Renowacja i modernizacja budynku	22	21	33	25	19
Celujące wyniki egzaminów (100 punktów)	15	13		33	11

Źródło: badania własne.

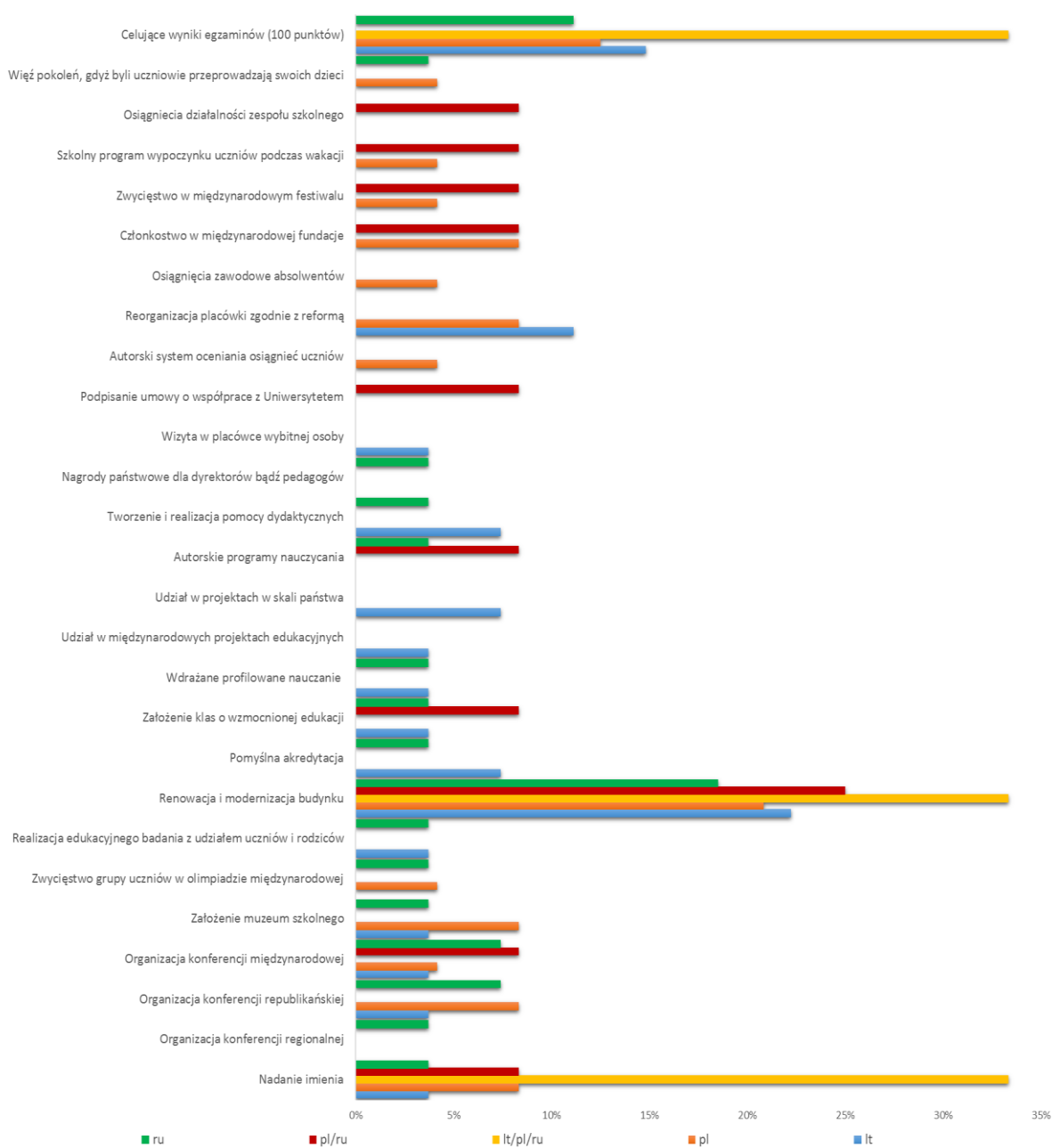
Interesującymi okazują się pozycje, których większość występuje w placówkach z polskim językiem. Są także wydarzenia, które miały miejsce tylko w placówkach litewskich (np. udział w projektach państwowych i międzynarodowych), bądź z rosyjskim językiem naucza (np. konferencja regionalna)

Tabela 18. Najważniejsze wydarzenia w latach 1991–2011 w placówkach polskich (PL) i polsko-rosyjskich (PL/RU), (N=31)

Najważniejsze wydarzenia	LT	PL	LT/PL/RU	PL/RU	RU-BLR
	[dane w %]				
Osiągnięcia zawodowe absolwentów	-	4			
Członkostwo w fundacji międzynarodowej	-	8		8	
Zwycięstwo w festiwalu międzynarodowym	-	4		8	
Szkolny program wypoczynku uczniów podczas wakacji	-	4		8	
Osiągnięcia w działalności zespołu szkolnego	-			8	
Więź pokoleń, gdyż byli uczniowie przyprawdzają swoje dzieci	-	4			4
Zwycięstwo grupy uczniów w olimpiadzie międzynarodowej	-	4			4
Podpisanie umowy o współpracy z Uniwersytetem	-			8	

Źródło: Badania własne.

Wykres 95. Najważniejsze wydarzenia w latach 1991–2011, (N=31)



Przedstawione tu informacje można również zastosować w opiniowaniu wartości placówek edukacyjnych. Placówki edukacyjne z różnym językiem nauczania w większości podobnie zaznaczyły najbardziej znaczące wydarzenia – w dużej mierze nadawały znaczenie renowacji i modernizacji budynku (czyli zapewnienie technicznych warunków edukacji) i celującym wynikom z egzaminów. Tu język nauczania nie gra roli.

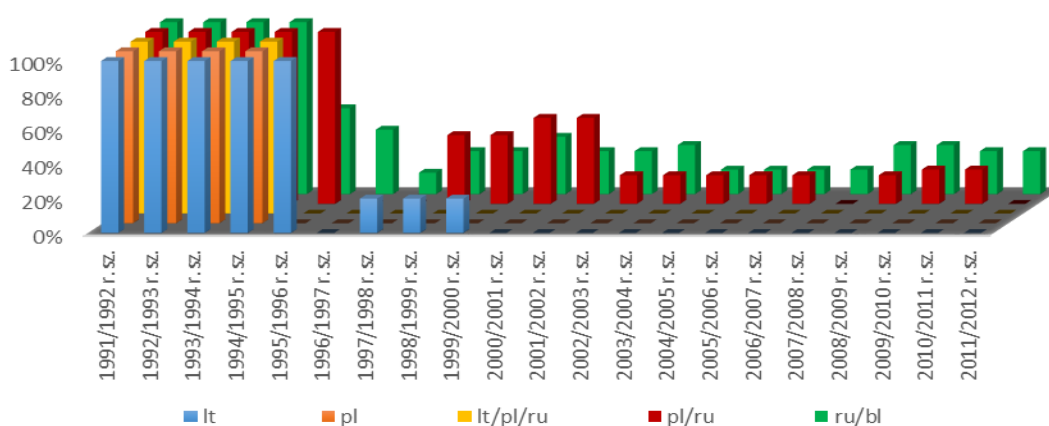
### 5.2.13. Kadra kierownicza i nauczyciele

Analiza informacji o wykształceniu dyrektorów i zastępców dyrektorów ds. edukacji w placówkach edukacyjnych wskazuje, że w latach 1991–2011 całkowicie spełnione były wymogi ustawodawstwa, zgodnie z którymi dyrektor oraz zastępca dyrektora powinni mieć wyższe wykształcenie (i wszyscy w badanych placówkach je mieli).

Obowiązuje to wszystkie placówki edukacyjne (w tym z polskim językiem nauczania) na Litwie z wyjątkiem wyższych uczelni, wobec których stosuje się inne wymagania.

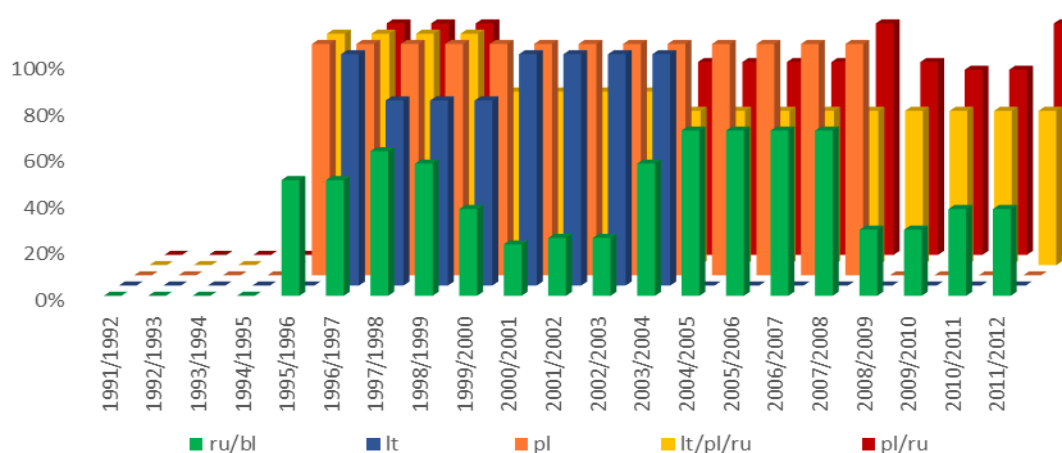
W dniu 19 lutego 1997 roku została przyjęta uchwała ministra edukacji Litwy, zgodnie z którą dyrektorzy i zastępcy dyrektorów ds. edukacji powinni przejść proces atestacji. Na mocy uchwały zostały zatwierdzone porządek oraz zasady atestacji dyrektorów ogólnokształcących placówek edukacyjnych z wyjątkiem szkół zawodowych i uczelni wyższych. Był to pierwszy dokument w niepodległej Litwie, określający cele i zadania atestacji kadry kierowniczej w placówkach edukacyjnych, treści oraz kryteria oceniania działalności, porządek nadania kategorii kwalifikacyjnych, tryb pracy ekspertów atestacji. Atestacja administracji placówek edukacyjnych jest procesem ustalenia poziomu wiedzy teoretycznej, ocenianiem wyników w zarządzaniu placówką, na podstawie których kadrze kierowniczej nadaje się trzecią, drugą lub pierwszą kategorię kwalifikacyjną. Zgodnie z zasadami atestacji dyrektorzy oraz ich zastępcy powinni przechodzić atestację raz na pięć lat. W latach 1991–2011 zasady atestacji administracji i nadawania kategorii kwalifikacyjnych dyrektorom i zastępcom dyrektorów do spraw edukacji zmieniły się kilkakrotnie, natomiast podstawowy cel – oceniać oraz kwalifikować wiedzę teoretyczną i wyniki działalności praktycznej pozostały bez zmian.

Wykres 96. Kwalifikacja kadr kierowniczych (dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji NIE posiadają kategorii klasyfikacyjnej zarządzania), (N=31)

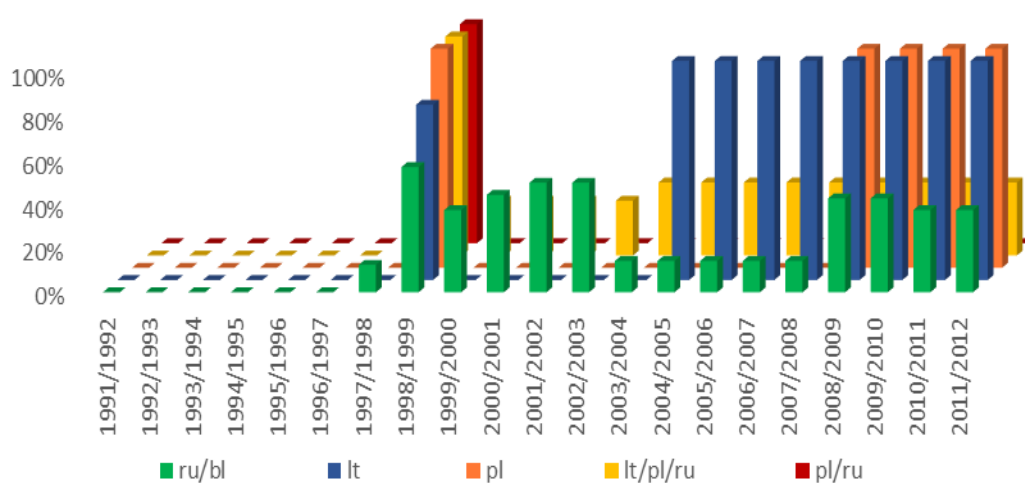


Otóż na podstawie zgromadzonej informacji można stwierdzić, że dyrektorzy placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011 działali zgodnie z przepisami prawnymi, a jednocześnie spełniali warunki, stawiane kadrze kierowniczej placówek edukacyjnych. Proces atestacji kadry kierowniczej i uzyskanie kategorii kwalifikacyjnych odbywał się celowo i systematycznie, jak też skutecznie. Jeszcze do połowy lat dziewięćdziesiątych kadra kierownicza nie posiadała kategorii kwalifikacyjnych. W ostatnim (2011/2012) roku prowadzonych badań, tylko w szkołach z rosyjskim językiem nauczania można było odnotować niewielki odsetek kadry kierowniczej nieposiadającej atestacji.

Wykres 97. Kwalifikacja kadr kierowniczych (dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają II kategorię klasyfikacyjną zarządzania), (N=31)



Wykres 98. Kwalifikacja kadr kierowniczych (dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają I kategorię klasyfikacyjną zarządzania), (N=31)



Prawo do pracy nauczyciela określa przede wszystkim USTAWA O OŚWIACIE. Podstawowym wymaganiem jest posiadanie odpowiedniego wykształcenia. Ten wymóg był odnotowany we wszystkich redakcjach USTAWY O OŚWIACIE. Natomiast treści wymagań zostały zmienione. W USTAWIE O OŚWIACIE z roku 1991 zapisano, że prawo pracy pedagogicznej w odpowiednich placówkach edukacyjnych miały osoby, które otrzymały wykształcenie pedagogiczne w placówkach, którym Rząd Republiki Litewskiej udzielił pozwolenia na kształcenie pedagogów i wydawanie dokumentów, świadczących o stosownej kwalifikacji. Osobom nieposiadającym wykształcenia pedagogicznego przyznaje się prawo prowadzenia działalności pedagogicznej w stosownych placówkach edukacyjnych, pod warunkiem, jeśli takie prawo zostało przyznane przez komisje atestacyjne zgodnie z zasadami atestacji i przyznawaniem kwalifikacji pedagogicznej. Do tego w placówkach edukacyjnych mogły pracować osoby bez odpowiedniego wykształcenia pedagogicznego.

Nowela ustawy z 1998 roku przewidywała, że prawo uczenia w odpowiednich placówkach edukacyjnych mają osoby posiadające wyższe lub zawodowe wykształcenie pedagogiczne, jak również osoby posiadające wyższe lub zawodowe wykształcenie niepedagogiczne oraz ustaloną przez rząd kwalifikację pedagoga.

Znacznie rozszerzono informacje dotyczące prawa wykonywania zawodu nauczyciela w USTAWIE O OŚWIACIE z 2003 roku. Określono wymagania kwalifikacyjne pedagogów, pracujących w placówkach nauczania przedszkolnego, przygotowawczego do szkoły, nauczania początkowego, podstawowego, średniego, specjalnego, zawodowego – określa je Minister Edukacji. W tym dokumencie jest również definicja terminu „nauczyciel”: jest to osoba ucząca i kształcąca uczniów zgodnie z programami nauczania formalnego i nieformalnego.

Pracę nauczyciela ma prawo wykonywać:

1. osoba posiadająca wyższe lub zawodowe wykształcenie (do 1995 roku – średnie specjalne), posiadająca kwalifikacje nauczyciela;
2. osoba posiadająca wykształcenie wyższe lub zawodowe (do 1995 roku – średnie specjalne), nieposiadająca kwalifikacji nauczyciela. Taka osoba na podstawie umowy terminowej ma prawo pracować jako nauczyciel nie dłużej niż jeden rok.

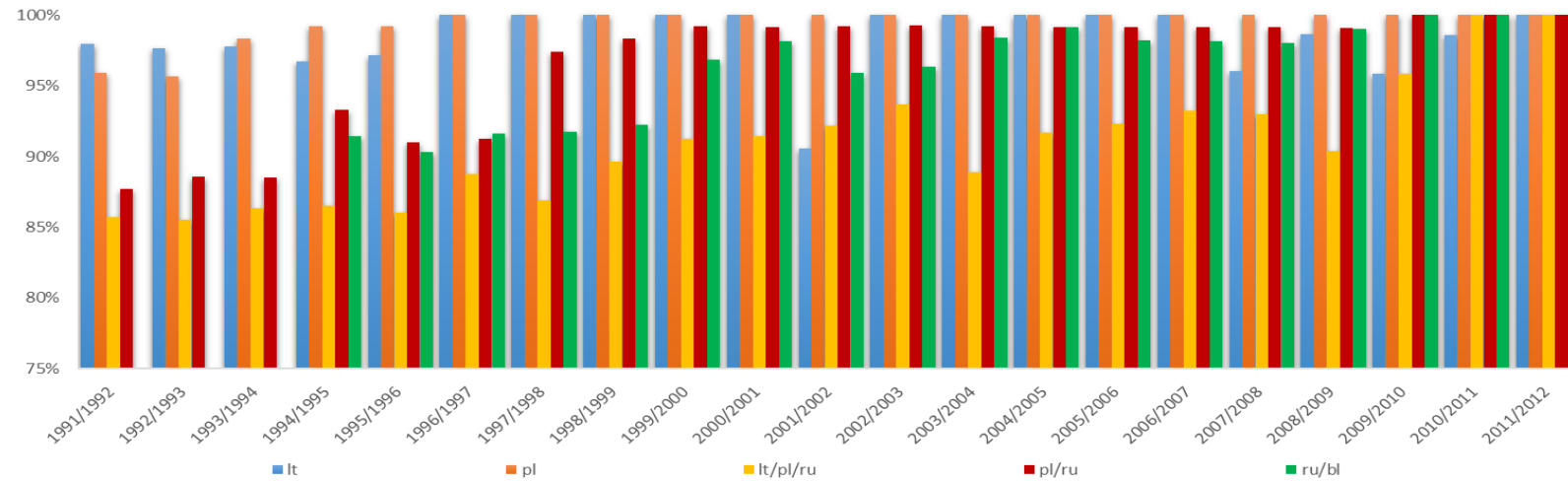
Nowela ustawy z roku 2004 głosi, że prawo nauczania mają osoby posiadające wykształcenie wyższe lub zawodowe (do 1995 roku – średnie specjalne), posiadające kwalifikacje nauczyciela. Z kolei redakcja z roku 2009 była jeszcze bardziej poszerzona

– pracować jako nauczyciel ma prawo pedagog stosownie z programami edukacji ogólnokształcącej, nieformalnej oraz zawodowej. Osoba posiadająca wykształcenie wyższe lub zawodowe (średnie specjalne nabyte do 1995 roku) ma prawo pracować na podstawie programów edukacji ogólnokształcącej, zawodowej i nieformalnej. Osoby po dwóch latach pracy w placówkach edukacji przedszkolnej, początkowej, ogólnokształcącej, zawodowej, nieformalnej są zobowiązane uzyskać kwalifikacje pedagoga. Osoby po pierwszym roku od początku pracy w placówkach edukacji zawodowej i nieformalnej (za wyjątkiem edukacji przedszkolnej) zobowiązani są zgodnie z zasadami określonymi przez ministra edukacji uczestniczyć w kursie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej.

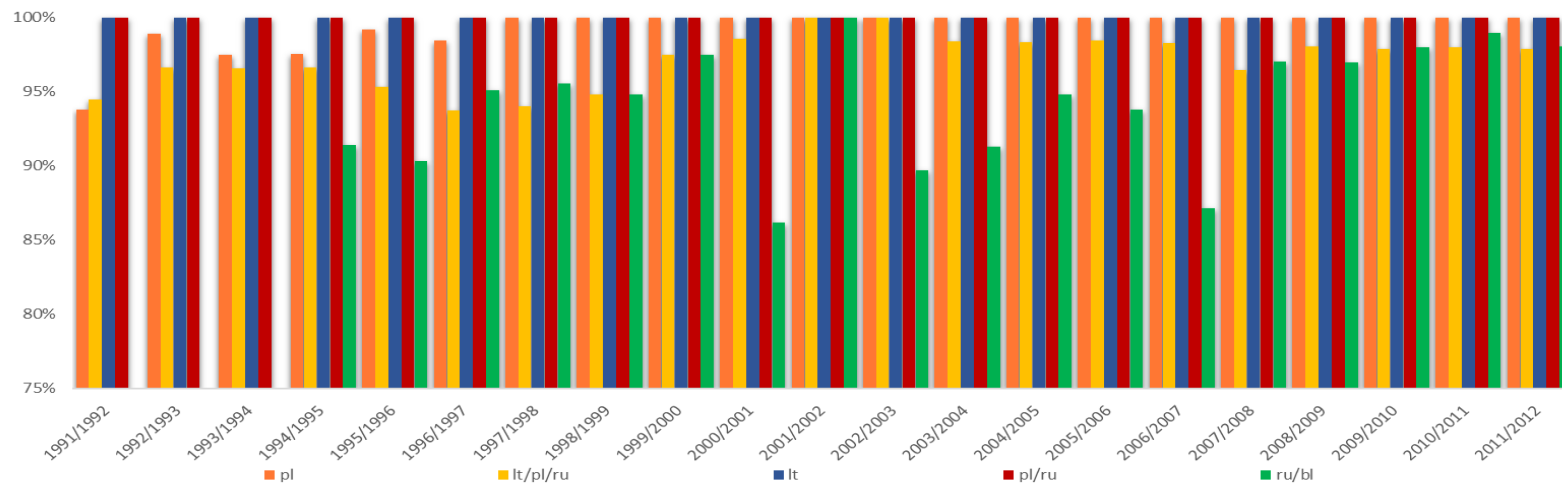
W związku z powyższym oraz analizując zgromadzone informacje można zauważyć, że w placówkach z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011 pracowali nauczyciele, którzy spełniali zasady, zapisane we wszystkich redakcjach ustawy o oświacie. W komentarzach quasi-monografii znalazły się natomiast zastrzeżenia dotyczące wykształcenia nauczycieli, takie jak brak nauczycieli z wykształceniem niezbędnym do nauczania przedmiotów z zakresu nauk ścisłych, młodzi nauczyciele tuż po studiach nie mają nawyków praktycznych (doświadczenia), brak studiów (kierunków) do pracy w szkołach mniejszości narodowych. Warto zauważyć, że w polskich i litewskich placówkach edukacyjnych już w roku szkolnym 1995/1996 wszyscy nauczyciele posiadali wykształcenie wyższe.



Wykres 99. Nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe, (N=31)



Wykres 100. Wykształcenie nauczycieli zgodnie z wykładanym przedmiotem, (N=31)



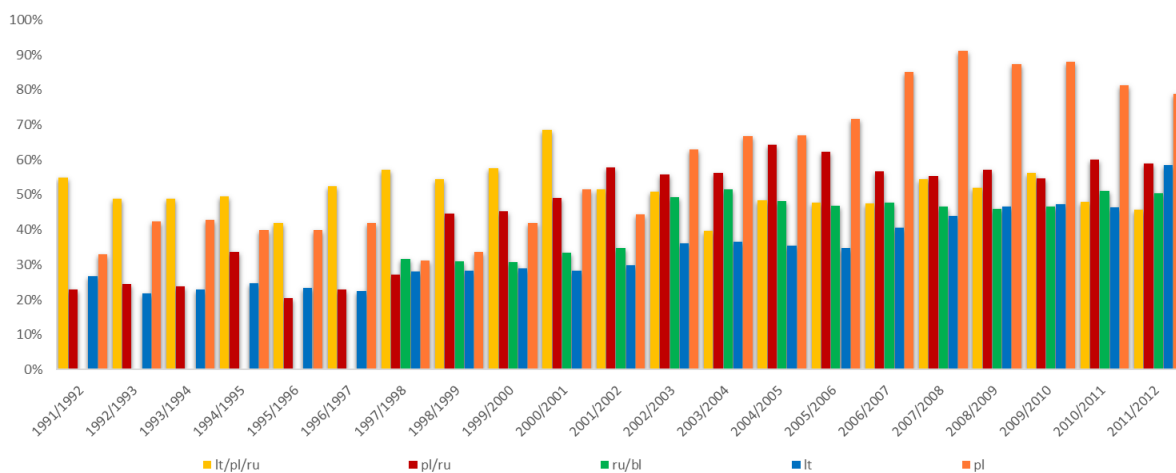
Zgodnie z aktami prawnymi dotyczącymi edukacji, nauczycielom stawiane są wymagania ogólne oraz specjalne. Do ogólnych należą przede wszystkim odpowiednie wykształcenie. Od roku 1998, do specjalnych dołączył się wymóg posiadania wykształcenia zgodnego z wykładanym przedmiotem, natomiast po roku 1998 ten wymóg przekształcił się w wymóg ogólny, czyli obowiązkowy. Na Wykresie 99. przedstawione są informacje, jak te wymagania spełniane były w latach 1991–2011. Placówki z polskim językiem nauczania w roku 1991 spełniały wymaganie dotyczące wykształcenia zgodnie z wykładanym przedmiotem w 94%, w roku 1992 – 99%, 1993 – 97%, 1994 – 98%, 1995 – 99%, 1996 – 98%, a od roku 1997 w placówkach edukacyjnych pracowali nauczyciele, których wykształcenie w 100% było zgodne z wykładanym przedmiotem. Podobny wynik obserwujemy w innych placówkach edukacyjnych, tylko placówki RU/BL miały większe wahania (co prawda nieprzekraczające 10 punktów procentowych)

Jednym z kryteriów pomyślnej atestacji nauczycieli i nadawania miana jest udział w warsztatach, seminariach, szkoleniach zawodowych. Wykres 100. przedstawia intensywność rozwoju zawodowego w kontekście uczestnictwa w przedsięwzięciach podnoszenia kwalifikacji.

W roku szkolnym 1991/1992 w przedsięwzięciach rozwoju zawodowego uczestniczyło 55% pedagogów LT/PL/RU, 23% pedagogów PL/RU, 27% pedagogów LT oraz 33% pedagogów PL. Informacja o udziale pedagogów RU/BL nie była notowana do roku szkolnego 1996/1997. Średnia za ten rok wyniosła 36%, stąd konstatujemy, że w placówkach polskich wynik był poniżej średniej. Do końca lat dziewięćdziesiątych można zaobserwować pewną stabilizację w zakresie intensywności rozwoju zawodowego według języków nauczania. Od roku 2004 następuje szybki wzrost wskaźnika rozwoju w placówkach polskich – w których w rozwoju zawodowym uczestniczy – najwyższy odsetek nauczycieli (w porównaniu do innych placówek)

Taki wynik zawdzięczamy częściowo dzięki temu, że w organizację rozwoju zawodowego w wielkim stopniu jest zaangażowane Stowarzyszenie „Macierz szkolna”, której celem jest m.in. wzmocnienie kompetencji zawodowych nauczycieli, a ponieważ każda polska placówka edukacyjna PL ściśle współpracuje ze stowarzyszeniem, wysoka średnia jest rzeczą niemal oczywistą. W dołączonych komentarzach stwierdzono, że w placówkach, w których edukacja odbywa się w języku polskim – znaczna część przedsięwzięć na rzecz podniesienia kwalifikacji odbywała się w Polsce.

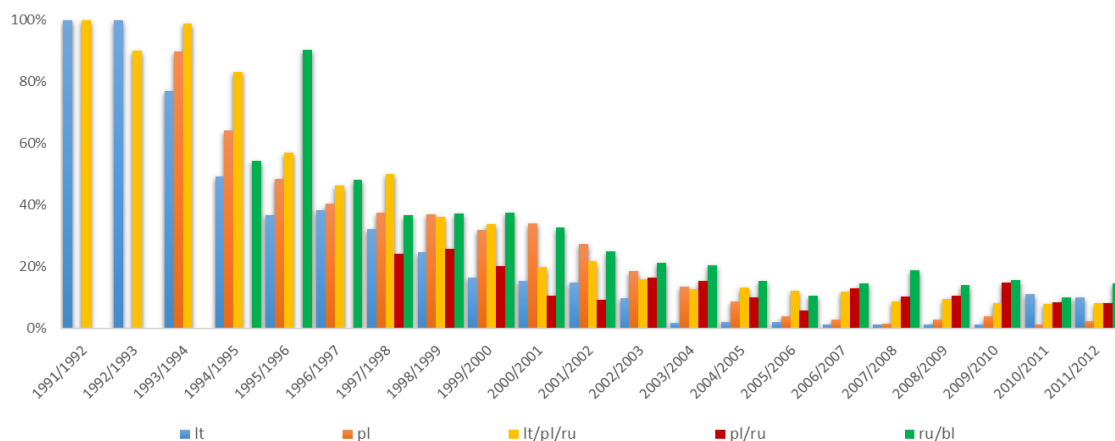
Wykres 101. Intensywność rozwoju zawodowego nauczycieli (ogólna liczba dni poświęconych na rozwój zawodowy w stosunku do ogólnej liczby nauczycieli w placówce), (N=31)



Następną ważną pozycją w quasi-monografii placówki była kwalifikacja nauczycieli (co w Polsce określane jest mianem stopnia awansu zawodowego) Informacje są podzielone zgodnie z zatwierdzonymi na Litwie czterema kwalifikacjami – nauczyciel, starszy nauczyciel, metodyk, ekspert. Jako proces atestacja rozpoczęła się na przełomie 1994/1995, stąd wówczas większość nauczycieli było nie miało mianowania. Wprawdzie w placówkach edukacyjnych pracowali też pedagodzy bez wykształcenia, na co do 1996 roku pozwalało prawo, (ten aspekt dotyczył wszystkich placówek edukacyjnych na Litwie, w tym także z polskim językiem nauczania) Informacje o zmianach kwalifikacyjnych nauczycieli obserwujemy na wykresie poniżej. W każdej placówce co roku zmniejszała się ilość nauczycieli nie mianowanych, nauczyciele najczęściej po atestacji otrzymywali miano starszego nauczyciela, nauczyciela metodyka, nauczyciela eksperta. Tylko młodzi nauczyciele zostawali z mianem „nauczyciel” przez pierwszych pięć lat, dlatego też każdego roku w każdej placówce edukacyjnej znajdowali się nauczyciele nie mianowani. Chociaż, jak wskazują dodatkowe informacje w quasi-monografiach, „nie zawsze nauczyciele z entuzjazmem podejmowali się atestacji, ponieważ był (i jest) to proces długi, czasochłonny, obfity w biurokrację. Nauczyciele często nawet w pół drogi zatrzymywali się, by więcej czasu poświęcić uczniom i bezpośrednio działalności edukacyjnej, a nie porządkowaniu i składaniu papierów”. W komentarzach dodatkowych było zaznaczone, że atestacja nauczycieli jest procesem potrzebnym, ale bardzo skomplikowanym i biurokratycznym, często nieuzasadnionym. Nie odnotowano żadnego nauczyciela, który by „przeskoczył” przez jedną czy dwie kategorii, czyli, że „nie obronił od razu miana

metodyka, musiał bronić najpierw miano starszego nauczyciela, dopiero wówczas, po upływie zazwyczaj pięciu lat – miano metodyka”.

Wykres 102. Nauczyciele nie mianowani (NAUCZYCIEL), (N=31)

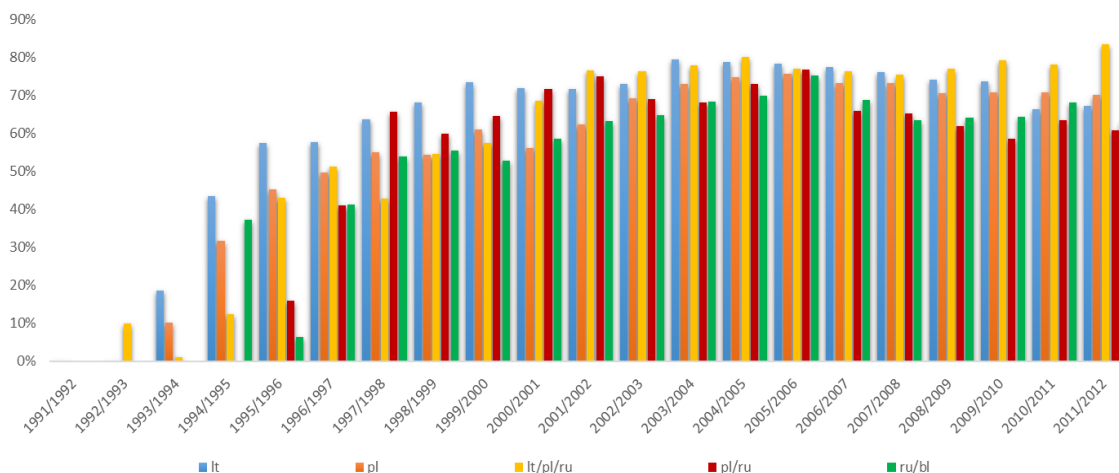


Sytuacja zaczęła się zmieniać od 1993/1994 roku szkolnego, gdy w placówkach edukacyjnych LT pracowało 77% nauczycieli nie mianowanych, w placówkach edukacyjnych PL – 90%, w placówkach edukacyjnych LT/PL/RU – 99%, ale już w roku szkolnym 1994/1995, w placówkach edukacyjnych LT pracowało 49% nauczycieli niemianowanych, w placówkach edukacyjnych PL – 64%, w placówkach edukacyjnych LT/PL/RU – 83%, a w placówkach edukacyjnych RU/BL 54%. Natomiast już w roku szkolnym 2011/2012 w placówkach edukacyjnych LT pracowało tylko 10% nauczycieli nie mianowanych, w placówkach edukacyjnych PL – 3%, w placówkach edukacyjnych LT/PL/RU – 8%, w placówkach edukacyjnych PL/RU 8%, w placówkach edukacyjnych RU/BL 15%. Stąd nasuwa się wniosek: w placówkach edukacyjnych postępuje się zgodnie z aktami prawnymi, dotyczące kwalifikacji nauczycieli, nauczyciele podejmują się trudnego wyzwania – atestacji. W placówkach edukacyjnych proces atestacji odbywa się niezależnie od języka nauczania w placówce. W dodatkowych komentarzach nie znalazło się informacji dotyczących trudności językowych przy atestacji.

Jeśli natomiast obserwować intensywność uzyskania wyższej kwalifikacji atestacyjnej przez nauczycieli, to miano starszego nauczyciela, metodyka, a nawet eksperta, można było uzyskać już w roku szkolnym 1993/1994, czyli tuż po rozpoczęciu procesów atestacyjnych. Wielu pedagogów wówczas skorzystało z możliwości przejścia przez ten proces eksternistycznie. Z tej możliwości można było korzystać do 1997 roku, atestacja wówczas polegała tylko na właściwym układaniu niezbędnych dokumentów zgodnie z zasadami atestacji oraz na podstawie doświadczeń i wykonanych prac przez nauczycieli.

Stąd na wykresach o starszych nauczycielach, metodykach oraz ekspertach w latach 1991–1996 śledzimy znaczną zmienność.

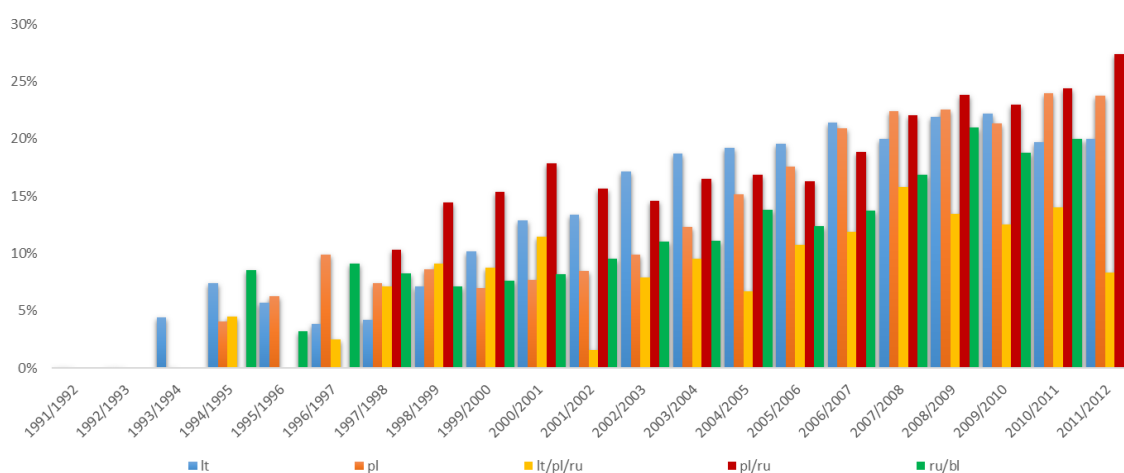
Wykres 103. Nauczyciele mianowani (STARSZY NAUCZYCIEL), (N=31)



Natomiast od roku szkolnego 1997/1998 można obserwować zmiany koncepcji atestacji nauczycieli. Tak w roku szkolnym 1997/1998 w placówkach edukacyjnych LT pracowało 64% starszych nauczycieli, 4% metodyków, nie było nauczycieli ekspertów. W placówkach edukacyjnych PL pracowało 55% starszych nauczycieli, 7% metodyków (nauczycieli ekspertów także nie było) W placówkach edukacyjnych LT/PL/RU pracowało 43% starszych nauczycieli, 7% metodyków, zaś w placówkach edukacyjnych PL/RU pracowało 66% starszych nauczycieli, 10% metodyków (w obu typach nauczycieli ekspertów nie było)

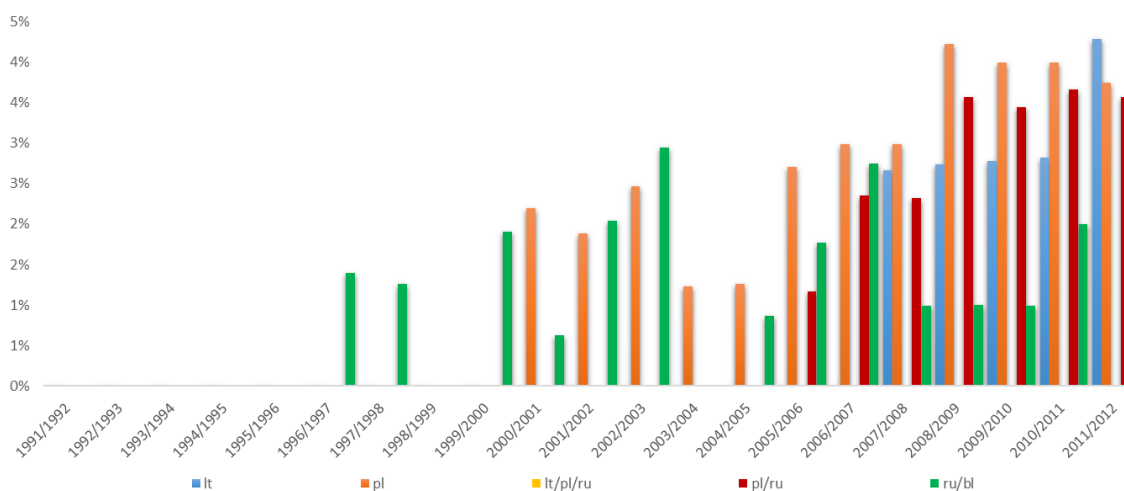
Od roku szkolnego 2005/2006 obserwuje się stabilizacja w placówkach polskich, litewskich oraz litewsko-polsko-rosyjskich w zakresie „nasylenia” placówek starszymi nauczycielami – na poziomie około 80% ogółu nauczycieli. W roku szkolnym 2011/2012 można dostrzec dalsze korzystne zmiany w strukturze nauczycieli pod względem ich kwalifikacji (miana) W placówkach polskich i litewskich starsi nauczyciele stanowili około 80%, metodycy około 20%, nauczyciele – eksperci około 4%. Warto także dodać, iż od roku 2010 – szkoły polskie nieznacznie przeważają nad litewskimi pod względem odsetka nauczycieli metodyków.

Wykres 104. Nauczyciele mianowani (METODYCY), (N=31)



W komentarzach włączonych do quasi-monografii znalazły się opinie dotyczące biurokracji w atestacji, udziału w przedsięwzięciach takich jak seminaria, szkolenia, kursy w celu otrzymania zaświadczenia, a nie w celu utrzymania nowych umiejętności. Również były zaznaczone przypadki, gdy nauczyciele zrezygnowali z atestacji z powodu długiego i trudnego procesu. Dyrektorzy placówek edukacyjnych zaznaczali także zależność atestacji nauczycieli i nadawania miana od koszyczka ucznia, ponieważ podwyżka wypłaty, która następuje po uzyskaniu miana, ma wpływ też bezwzględnie na to, ilu nauczycieli w ciągu roku placówka edukacyjna może pozwolić sobie atestować i ile dodatków im zapłacić. Niektórzy dyrektorzy wyrażali żal, że po uzyskaniu wyższych mian – metodyka lub eksperta, nauczyciele uciekają do innych placówek edukacyjnych.

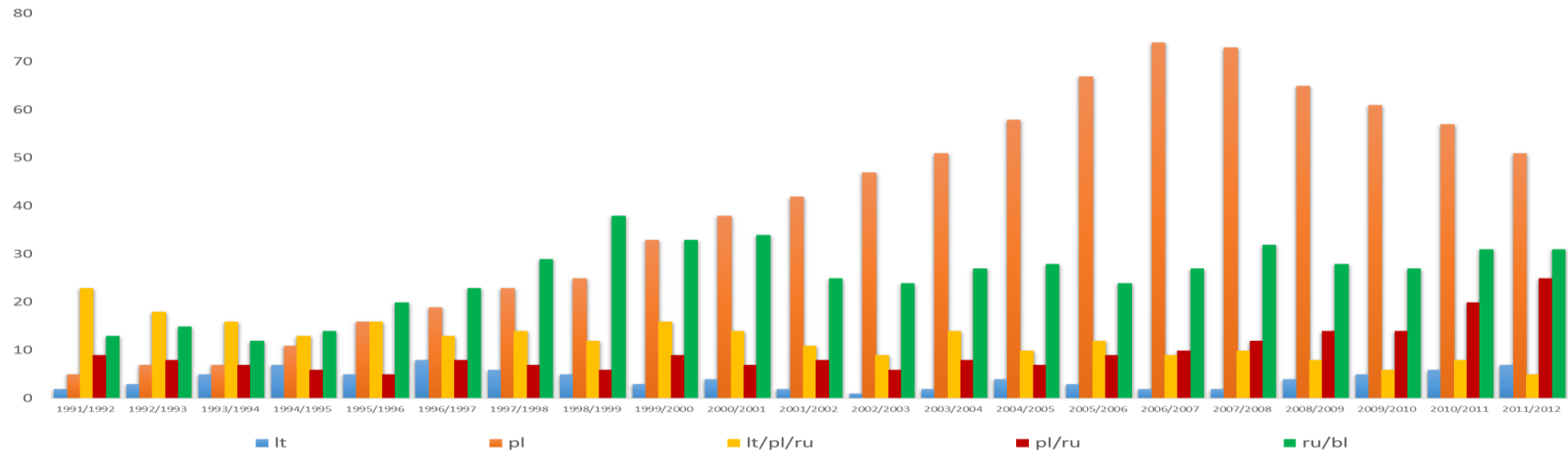
Wykres 105. Nauczycieli mianowani (EKSPERCI), (N=31)



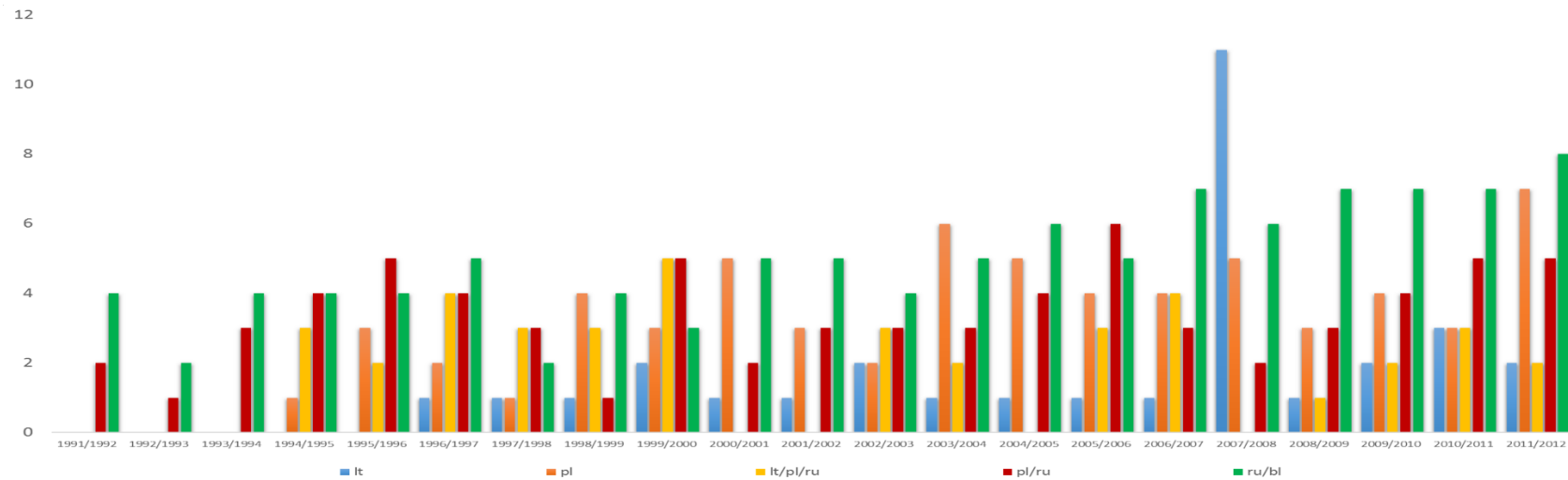
Rozwój i doskonalenie zawodowe, jest stałym elementem codziennej pracy wszystkich placówek edukacyjnych w oparciu o treści aktów prawnych, jak też w oparciu o potrzeby rozwoju osobowości nauczycieli. Wymiana doświadczeń obejmuje zatem współdziałania nauczycieli w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych, doskonaleniu, poznaniu oraz wdrażaniu metod i form pracy, poszukiwaniu rozwiązań.

Profesjonalizm, kompetencje, umiejętności i zdolności nauczyciela nie mogą być przyjmowane i traktowane, jako zestaw cech należących wyłącznie do jednostki, natomiast powinno to funkcjonować na rzecz osiągnięć placówki edukacyjnej zarówno całości, jak i każdego członka wspólnoty placówki edukacyjnej. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli należy przyjąć jako warunek działalności, jako inspirację rozwoju własnego i otoczenia. Niniejsze sugestie znajdują potwierdzenie w informacji zgromadzonej za pomocą quasi-monografii i dotyczą wymiany doświadczeń: tych na poziomie placówki edukacyjnej, poprzez region, państwo, a nawet w skali międzynarodowej. Komentarze pokazały, że wymiana doświadczeń odbywa się w formie lekcji i zajęć otwartych, rad metodycznych, szkoleń i spotkań, konferencji i projektów. Do przekazywania informacji również są wykorzystywane media. Analizując dane zauważamy, że w przeciągu dwudziestu lat systematycznie odbywała się wymiana doświadczeń na poziomie placówki edukacyjnej. Każda jednostka organizowała i wdrażała przedsięwzięcia dotyczące wymiany doświadczeń w mniejszym lub większym stopniu. W komentarzach uzupełniających znalazły się również opinie dotyczące tematów wymiany doświadczeń, a mianowicie ważność wyboru przez samych nauczycieli kierunków i tematów, jak też form. Oprócz tego wskazywane były trudności finansowe przy organizacji podejmowanych przedsięwzięć. Uzyskane informacje skalkulowano jako średnią za rok. Otóż widzimy (Wykres 106), że liderem w wymianie doświadczeń od 2000 roku są placówki PL, ich średnie są znacznie większe niż w innych placówkach edukacyjnych.

Wykres 106. Wymiana doświadczeń (liczba podejmowanych przedsięwzięć w placówce), (N=31)



Wykres 107. Wymiana doświadczeń (liczba podejmowanych przedsięwzięć w regionie), (N=31)





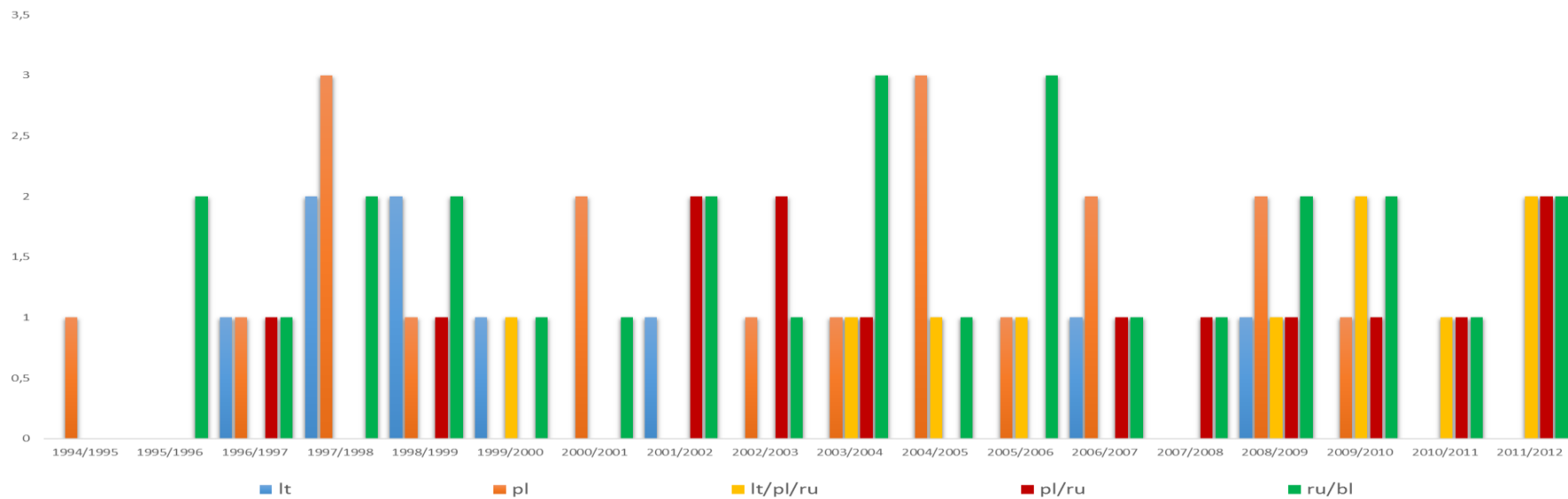
Jeśli przeanalizować kwestię wymiany doświadczeń w skali regionu, to liczba przedsięwzięć w tym zakresie jest o wiele mniejsza w porównaniu do przedsięwzięć w skali placówki edukacyjnej. Przede wszystkim warto zaznaczyć, że w niektórych latach część placówek edukacyjnych wcale nie organizowała wymiany doświadczeń w skali regionu. Nie było to obowiązkiem, czy warunkiem objętym ustawowo, natomiast był to priorytet do zdobycia miana metodyka bądź eksperta. W latach 1991/1992 – 1993/1994 przedsięwzięcia na rzecz wymiany doświadczeń nauczycieli w skali regionu odbywały się tylko w placówkach edukacyjnych PL/RU oraz RU/BL.

W komentarzach uzupełniających znalazły się notatki mówiące o tym, że wymiana doświadczeń na poziomie regionu jest niezbędna, gdyż jest ona skierowana do nauczycieli przedmiotów czy innych specjalistów – nauczycieli fizyki, matematyki, historii, logopedów itd., a w placówce nauczycieli jednego przedmiotu nie jest wielu, zaś w skali regionu powstaje właściwy fundament do wymiany doświadczeń. Również znalazły się opinie o wymianie doświadczeń bezpośrednio między nauczycielami, bez organizowania „oficjalnych” przedsięwzięć (Wykres 107)

Informacje o wymianie doświadczeń w skali międzynarodowej udało się zgromadzić od roku szk. 1994–1995. Obserwujemy znacznie mniejszą liczbę podejmowanych przedsięwzięć, niż w skali placówki edukacyjnej czy regionu. Podobnie jak przedsięwzięcia w skali regionu, wymiana doświadczeń w skali międzynarodowej w niektórych latach w placówkach nie odbywała się. Natomiast placówki edukacyjne RU/BL jako jedyne organizowały wymianę doświadczeń nauczycieli co roku, za wyjątkiem roku szkolnego 1994/1995. W komentarzach uzupełniających pojawiały się stwierdzenia, że nauczyciel nie zdoła samodzielnie, bez pomocy kolegów, doskonalić się i kształcić, przedyskutować problemy i znajdować rozwiązania, a nawet zapoznać się z nowościami literatury specjalistycznej czy innej oferty dotyczącej edukacji.

Uogólniając uzyskane informacje zaprezentowane na wykresach dotyczących wymiany doświadczeń w skali placówki edukacyjnej, w skali regionu oraz w skali międzynarodowej, należy zauważyć, że placówki edukacyjne, w tym i z polskim językiem nauczania, systematycznie i celowo działają na rzecz wymiany doświadczeń metodycznych, pedagogicznych, wychowawczych itd.

Wykres 108. Wymiana doświadczeń (liczba podejmowanych przedsięwzięć w skali międzynarodowej), (N=31)



Rozważania nad kompetencjami w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), w ostatnich latach zdecydowanie nabrały nowego znaczenia. Wzrostu zainteresowania tą tematyką wśród społeczności edukacyjnej należy upatrywać w konieczności dostosowywania się do nowych warunków funkcjonowania placówki edukacyjnej w zmieniającej się rzeczywistości. Tempo przemian edukacyjnych, społecznych, ekonomicznych siłą rzeczy narzuca określone standardy zachowania i funkcjonowania jednostki edukacyjnej w społeczeństwie, a także społeczeństw edukacyjnych w świecie globalizacji. Zatem należy przyjąć, że sprawne funkcjonowanie placówki edukacyjnej w nowych warunkach zależy wprost od kwalifikacji członków procesu edukacyjnego, przede wszystkim pedagogów, posługiwania się narzędziami informacyjnymi, które z pewnością są pomocne w dążeniu do osiągnięć, są pożyteczne w poszukiwaniu niezbędnej informacji, przygotowaniu młodzieży do funkcjonowania na rynku pracy oraz wykorzystywaniu nowych technologii w działaniach zmierzających do podniesienia jakości życia, tworzenia własnych programów i materiałów edukacyjnych przez nauczycieli, planowania własnych projektów w obszarze edukacji medialnej, informacyjnej, przedmiotowej i in. Kompetencje technologii informacyjnych są również niezbędne w odciążaniu obowiązków nauczycieli. Posiadanie kompetencji technologii informacyjnych świadczy o spełnianiu wyzwań rozwijającego się społeczeństwa oraz stalego dostosowania się do wymagań współczesnego świata.

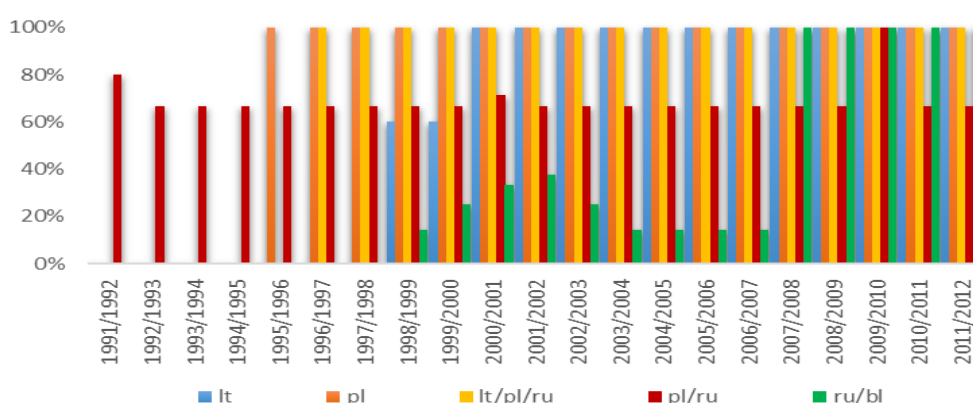
Stąd, ważne jest gromadzenie informacji o tym, czy dyrektorzy, pracownicy administracji, nauczyciele placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania, posiadają kompetencje w zakresie TIK. Otóż na poniższym wykresie możemy śledzić dynamikę nabycia kompetencji w latach 1991–2011. Te informacje pokazują, że w większości wypadków dyrektorzy i wicedyrektorzy placówek kompetencje w zakresie TIK posiadali (w placówkach PL wszyscy dyrektorzy od 1995)

W komentarzach uzupełniających zostało zaznaczone, że od roku 2005 zatrudniając osobę do pełnienia obowiązków kierowniczych w placówce edukacyjnej jest wpisany warunek, aby kandydat na stanowisko dyrektora, zastępcy dyrektora do spraw edukacji, zastępcy dyrektora do spraw technicznych czy spraw gospodarczych posiadał kompetencje w zakresie technologii informacyjnych. Jest to z jednej strony wykonanie aktów prawnych, jak też spełnienie wymogów współczesności. Wiele działań kadry kierowniczej jest powiązanych z kompetencjami w zakresie TIK – w tym państwowy rejestr nauczycieli i uczniów, e-system zarządzania egzaminami, e-system zarządzania zakupami publicz-

nymi, e-dziennik itd. Dlatego tak duże znaczenie nadaje się właśnie zdobywaniu kompetencji w zakresie technologii informacyjnych. W komentarzach także znajdujemy opinie o trudnościach finansowych i merytorycznych podczas wdrażania technologii informacyjnych – ta dziedzina technologii rozwija się szybciej niż placówka edukacyjna i jej społeczność nie jest w stanie opanowywać i przyswajać nowości.

W związku z powyższym należy zauważyć, że kadra kierownicza placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania, w większości spełnia zapotrzebowanie rozwijającego się świata w kontekście technologii informacyjnych, realizuje treści ustawowe dotyczące wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji, akceptuje zarządzanie za pomocą technologii informacyjnych. W praktyce dyrektorzy oraz dyrekcje planują, systematyzują informacje, dotyczące działalności placówki edukacyjnej, szkolą się za pomocą technologii informacyjnych, udzielają informacji w trybie on-line itd., czyli generalnie spełniają wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz dostosowują się do wymagań współczesnego świata (co prawda mając z tym czasami trudności wynikające z braku czasu, finansów, ludzi)

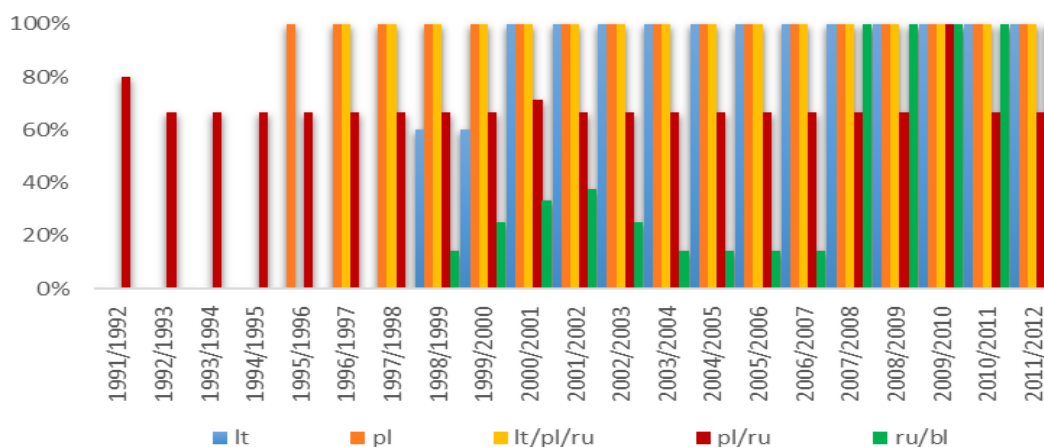
Wykres 109. Kompetencje kadry kierowniczej w zakresie TIK, (N=31)



Kontynuując rozważania nad tematem istnienia technologii TIK w placówce edukacyjnej, należy zwrócić uwagę na to, w jakim stopniu nauczyciele posiadają kompetencje w zakresie TIK. Otóż na wykresie, zamieszczonym poniżej można prześledzić dynamikę przyswajania czy zdobywania tych kompetencji wśród nauczycieli, w tym w polskich placówkach edukacyjnych. W komentarzach uzupełniających znalazły się stwierdzenia sugerujące, że posiadanie umiejętności w tym zakresie jest normą dla nauczyciela, który pracuje we współczesnej placówce edukacyjnej i współpracuje z mło-

dzieżą. Jest to kompetencja teraźniejszości i przyszłości (a nie przeszłości) Warto zauważyć, że w szkołach polskich już od 2005 roku wszyscy nauczyciele mogli wykazać się kompetencjami TIK (w litewskich od 2010)

Wykres 110. Kompetencje nauczycieli w zakresie TIK, (N=31)



Kompetencje TIK obejmują umiejętność i krytyczne wykorzystanie technologii informacyjnych w edukacji – w przekazywaniu wiedzy uczniom, przekazywaniu informacji społeczności placówki edukacyjnej, w komunikowaniu się, w planowaniu działalności, w poszukiwaniu informacji itd. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie wykorzystania komputerów do tworzenia programów, wykorzystania oraz prezentowania informacji, porozumiewania się i sprawnego funkcjonowania w kontekście współpracy. TIK wspierają kreatywność, motywację, innowacje, dążenia do osiągnięć.

Na podstawie uzyskanych wyników, sprawiedliwym wydaje się stwierdzenie, że w placówkach edukacyjnych objętych niniejszym badaniem, w tym też z polskim językiem nauczania, z roku na rok zwiększała się liczba nauczycieli posiadających kompetencje TIK, co wskazuje na rozwijanie tych umiejętności i kompetencji, umożliwiających nauczycielom udział w wielu różnych działaniach edukacyjnych i społecznych. Ponadto, dzięki temu możliwy był ich udział w różnych dziedzinach życia, w tym w polityce, kulturze, nauce, badaniach, podróżach itd. Jednocześnie posiadanie kompetencji TIK świadczy o wykonaniu aktów prawnych, realizacji zadań reformy edukacji, jak też realizacji treści programów edukacyjnych przez nauczycieli placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania.

#### 5.2.14. Oferta edukacyjna skierowana do uczniów

Proces układania oraz opracowania planu lub rozkładu lekcji (zajęć) jest dużym wyzwaniem dla administracji placówki edukacyjnej i budzi wiele emocji w gronach pedagogicznych – stwierdzenia o takiej treści najczęściej były wymieniane w komentarzach uzupełniających przy tej pozycji badania quasi-monograficznego. Są również sugestie na temat, kto powinien układać i jak powinien być ułożony plan czy rozkład lekcji, ale zgodnie z komentarzami ważniejszym aspektem wydaje się wiedza, czyje potrzeby należy uwzględniać podczas układania rozkładu lekcji – nauczycieli, dzieci, rodziców czy administracji? Najbardziej właściwe jest podejście, gdy przy układaniu planów uwzględnia się zasady higieny, gdyż w najlepszym czasie do nauki uczniowie muszą mieć przedmioty najtrudniejsze albo najważniejsze. Dla bezpieczeństwa umysłowego korzystny jest przedmiotowo naprzemienny układ lekcji, pozbawiony tak zwanych „okien”. Respektowanie tych zasad oznacza, że plan jest przede wszystkim układany dla uczniów. Natomiast podejmuje się próby pogodzenia potrzeb uczniów oraz nauczycieli, bo ci ostatni często pracują w innej placówce, realizują studia podyplomowe, mają obowiązki rodzinne i takie podejście do układania rozkładu może zadowolić obie strony. Z kolei zadowoleni nauczyciele oraz uczniowie będą bliżej sukcesu niż niezadowoleni. Właściwie skonstruowany rozkład zajęć lekcyjnych wpływa na zdrowie dziecka, możliwości psychofizyczne dzieci, a tym samym – na jakość pracy uczniów na przestrzeni całego czasu edukacyjnego i na osiągnięte wyniki w nauce. Zgodnie z ustawodawstwem litewskim, dotyczącym bezpieczeństwa i higieny w placówkach edukacyjnych plan zajęć dydaktyczno-wychowawczych powinien uwzględniać potrzebę równomiernego obciążenia zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia, zajęcia lekcyjne muszą rozpoczynać się o stałej porze. W komentarzach też znalazły się opinie o obowiązkach opracowania rozkładu przez dyrektorów lub delegowanych przez dyrektora grup roboczych. Natomiast sam rozkład lekcji powinien być opracowany jeszcze przed rokiem szkolnym, jednakże w komentarzach stanowczo zaznaczono, iż co roku do pierwszego września z reguły powstaje wiele sytuacji, mających wpływ na organizację procesu edukacji. Są to wyniki rekrutacji, urlopy macierzyńskie, zdrowotne, zmiany na stanowiskach kierowniczych, aczkolwiek przestrzegane są zasady opracowania, zatwierdzenia i zmiany rozkładów lekcji, ustawowo uściślone w oparciu o określone priorytety, zadania, obowiązki i wymagania.

Stąd za pomocą badania przeanalizowana została kwestia ilości lekcji, nieprzekraczania maksymalnej dozwolonej ilości „okien”, kwestia uzgodnienia przez społecz-

ność planów lekcji, rozkładów indywidualnych oraz kwestia możliwości układania planów lekcji za pomocą E-programu. Informacje były analizowane z uwzględnieniem zmian w latach 1991–2011. To, że ilość lekcji nie przekracza maksymalnie dozwolonej, znajduje potwierdzenie w 100% przypadków. Również informacje dotyczące ilości „okien”, wskazują, że w 100% przypadków nie przekraczają one maksymalnie dozwolonej ilości. Natomiast informacje dotyczące uzgadniania rozkładów lekcji oraz rozkładu indywidualnych zajęć ze społecznością placówek edukacyjnych wskazują, że placówki edukacyjne LT rozkłady uzgadniają od roku 1994, co w okresie 1991–2001 stanowi 85%, placówki edukacyjne PL/RU rozkłady uzgadniają od roku 1996, co w okresie 1991–2001 stanowi 75%, w pozostałych placówkach w okresie lat 1991–2011 rozkłady lekcji uzgadniało się zawsze – 100%. Kwestia układania planu lekcji za pomocą e-systemu pokazuje, że w placówkach edukacyjnych LT stosuje się to od roku 1999, w placówkach edukacyjnych PL e-system do układania rozkładów lekcji zaczęto wdrażać w roku 2008, w placówkach edukacyjnych LT/RU/PL w roku 1995, w placówkach edukacyjnych BL/RU w roku 2010. Większość komentarzy uzupełniających świadczy o potrzebie dodatkowych działań ze strony dyrektorów i nauczycieli podczas układania rozkładów lekcji za pomocą e-systemu, ponieważ często ten system nie jest dostosowany do sytuacji życiowych.

Należy zaznaczyć, że kwestia opracowania rozkładu lekcji w placówkach edukacyjnych (w tym z polskim językiem nauczania) charakteryzuje się podobieństwem pod względem języków nauczania – spełnione są wymogi dotyczące programów edukacyjnych, postulatów higienicznych, stopniowo wprowadza się narzędzia TIK.

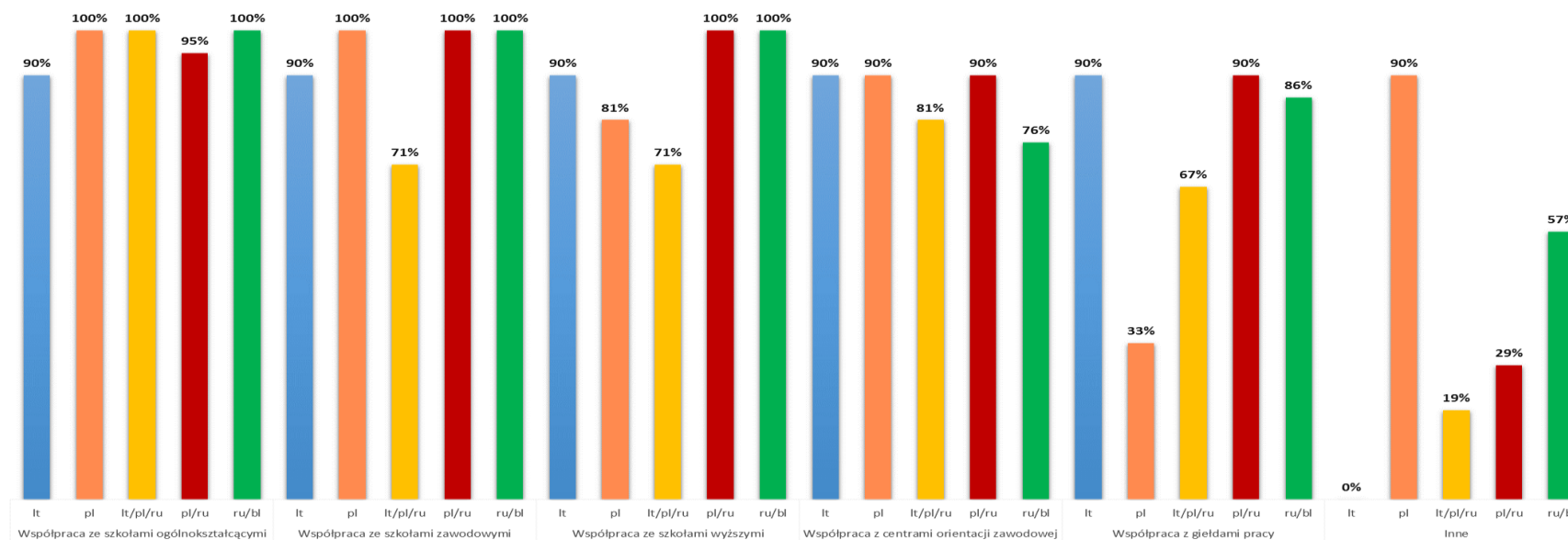
Kwestia udzielenia pomocy, konsultacji, informacji dla uczniów częściowo była analizowana w treści badania „Czy nasza szkoła jest dobra?”. Wówczas respondentów zapytano: „Od kogo dziecko może uzyskać pomoc w placówce” i zaproponowano kilka pozycji, jak też możliwość wpisania swojej odpowiedzi. Wyniki analizy z wymienionej pozycji świadczą, że w placówkach edukacyjnych można uzyskać pomoc dyrektora (98%), logopedy (99%), woźnej (99%), zastępcy dyrektora (98%), nauczyciela (98%), kolegi (98%), wychowawcy (97%) Jako dodatkowe odpowiedzi pojawiły się „od pielęgniarki” oraz „od pracowników kuchni”. Analizy informacji z quasi-monografii i dołączonych komentarzy uzupełniających wskazują na to, że w placówkach edukacyjnych, w tym też z polskim językiem nauczania w okresie lat 1991–2001 w większości udzielano pomocy uczniom na poziomie administracji, zarówno przez pedagogów i personel tech-

niczny. Jest to właściwie normą, ponieważ do najważniejszych zadań placówki edukacyjnej ustawowo jest wpisane właśnie udzielenie pomocy, konsultacje, informowanie. Innymi słowy placówki edukacyjne, w tym z polskim językiem nauczania, wykonują ustawowo zapisane funkcje w tej kwestii. Interesujące jest to, że w komentarzach zaznaczona była współpraca z partnerami społecznymi, dotycząca właśnie kwestii konsultacji i udzielania pomocy, jak na przykład służba sytuacji alarmowych, pogotowie, straż pożarna, jak też służby oferujące wsparcie i informacje dla rodziców, nauczycieli, których dzieci i podopieczni są narażeni na przemoc, są uzależnieni od nałogów czy też na niewłaściwe korzystanie z nowych technologii. W komentarzach wskazano na różne formy udzielenia pomocy, konsultowania, informowania, a mianowicie zajęcia tematyczne, projekty, szkolenia, spotkania indywidualne oraz inne przedsięwzięcia. Potwierdzono, że w placówkach panuje bezpieczeństwo fizyczne, jak i społeczne oraz psychologiczne.

**Klasa maturalna** – ostatni rok nauki to czas dokonywania ostatecznych wyborów, wpływających na przyszłe możliwości zdobycia wykształcenia i zawodu. Po ukończeniu placówki edukacyjnej na poziomie matury uczeń może kontynuować edukację, rozpocząć działalność i in. Ale już wówczas uczeń powinien umieć określić swoje zainteresowania, predyspozycje, a także kierunek preferowanego rozwoju edukacyjno-zawodowego. Nauczyć tego powinna placówka edukacyjna i rodzice. Dlatego za pomocą quasi-monografii była gromadzona informacja o współpracy placówki edukacyjnej w kontekście konsultacji zawodowych dla uczniów na poziomie klas maturalnych. W monografiach i komentarzach uzupełniających znalazły się informacje, świadczące o tym, że 90% placówek edukacyjnych LT współpracuje ze szkołami ogólnokształcącymi w kontekście konsultacji zawodowych dla uczniów z klas maturalnych, 100% placówek edukacyjnych PL. 90% placówek LT, 81% placówek PL, 71% placówek LT/RU/PL współpracuje ze szkołami wyższymi w ramach konsultacji zawodowych dla uczniów z klas maturalnych. Także 90% placówek edukacyjnych LT współpracuje z giełdami pracy w kontekście konsultacji zawodowych dla uczniów z klas maturalnych i tylko 33% placówek edukacyjnych PL deklaruje taką współpracę. Konsultacje dla uczniów z są prowadzone także ze szkołami zawodowymi. Taką współpracę deklaruje 90% placówek LT, 100% placówek PL oraz 71% placówek LT/RU/PL.



Wykres 111. Współpraca w kontekście konsultacji zawodowych dla uczniów z klas maturalnych, (N=31)



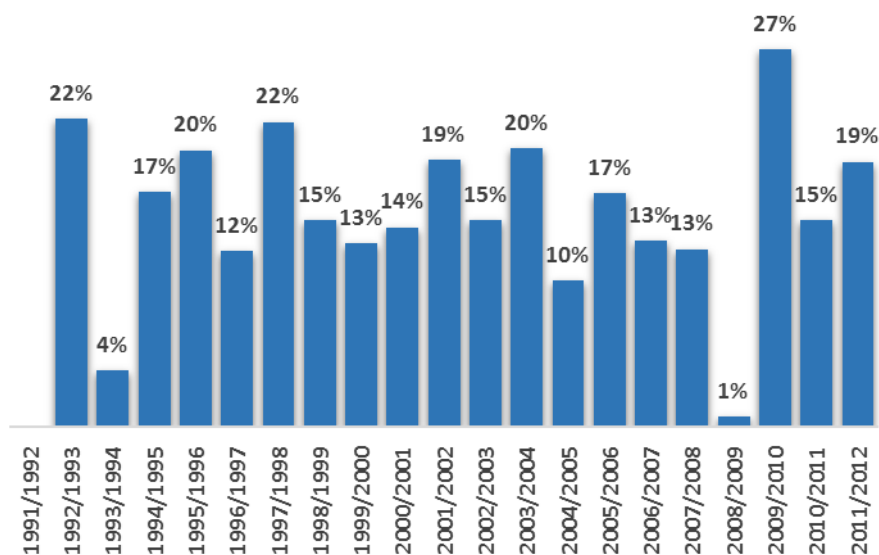
90% placówek edukacyjnych LT i PL współpracuje z centrami orientacji zawodowej w ramach konsultacji zawodowych dla uczniów z klas maturalnych, podobną współpracę deklaruje 81% placówek edukacyjnych LT/RU/PL. Inne warianty konsultacji wskazało 90% placówek edukacyjnych PL, 57% placówek edukacyjnych BL/RU, 29% placówek edukacyjnych PL/RU oraz 19% LT/PL/RU (znalazły się tu przedsiębiorstwa, miejsca pracy rodziców, indywidualni konsultanci oraz menedżerzy PR) Można stwierdzić, że w konsultacje dla uczniów klas maturalnych – w podobnym stopniu zaangażowane są placówki polskie i litewskie (jedynie współpraca z giełdami pracy w placówkach polskich jest mniej intensywna)

Jak już kilkakrotnie podkreślano placówka edukacyjna dąży do osiągnięć, dba o podnoszenie jakości swojej pracy. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące osiągnięć placówki edukacyjnej oraz poziomu jakości działalności, placówki edukacyjne sięgają po różne metody, formy oraz narzędzia, mające na celu właśnie mierzenie osiągnięć oraz ocenę jakości, a niektóre placówki edukacyjne pozyskują i wyszukują informacje o losach absolwentów. Szukając odpowiedzi na pytanie, co dzieje się z absolwentami placówek edukacyjnych, jak im się powodzi, czy zdobyty w placówce edukacyjnej zasób wiedzy, kompetencji i umiejętności z punktu widzenia dalszego kształcenia i zdobycia zawodu, zatrudnienia jest dostateczny, placówka wskazuje odpowiedź o jakości – „dobrze wykształcony”, oraz osiągnięciach – „dostał się na studia”. Oczywiście takie gromadzenie informacji o losach absolwentów nie jest możliwe bez dodatkowych określeń siły oddziaływania czynników obiektywnych i subiektywnych, które bez wątpienia sprzyjają sukcesom i powodzeniu w przyszłości.

W komentarzach uzupełniających pojawiły się notatki na temat tego, że w praktyce prowadzona jest tak zwana księga absolwentów placówki edukacyjnej, innymi słowy tworzy się system informacyjny dotyczący absolwentów z najważniejszą informacją o wykształceniu, zatrudnieniu, nagrodach. Również zaznaczano wagę współpracy z absolwentami, gdy jest mowa o funkcji wychowawczej – nauczyciele odwołując się do przykładów z życia absolwentów, mają wspaniałe narzędzie motywacji, gdy wskazują uczniom drogę do sukcesu w oparciu o wzorce i zachęcające do naśladowania, doskonalenia, rozwoju. Co prawda, niewiele placówek edukacyjnych podejmuje się tego wielkiego wyzwania, aby gromadzić i analizować informacje o losach absolwentów. Stąd ważną okazuje się informacja o dostaniu się na studia wyższe, podjęciu pracy, założeniu spółek przez absolwentów. Na podstawie zgromadzonych danych w zasadzie możemy śledzić informacje o wstąpieniu na studia wyższe – osobno – o kontynuacji edukacji na Litwie,

osobno - o kontynuacji edukacji za granicą oraz osobno o podejmowania się pracy. Niestety niniejsze dane nie są obiektywne i kompletne, ponieważ w placówkach edukacyjnych nie ma pełnej informacji, dotyczącej kwestii kontynuacji edukacji, zdobywania wykształcenia oraz podejmowania pracy.

Wykres 112. Brak informacji o losach absolwentów, (N=31)



W środowisku edukacyjnym czas jest jednym z najważniejszych segmentów, który należy do dyspozycji społeczeństwa edukacyjnego. Rada pedagogiczna na poziomie placówki edukacyjnej postanawia, ile czasu może poświęcać edukacji formalnej, nieformalnej, projektowej, jak również planuje wykorzystanie czasu na zajęcia indywidualne, wakacje, przerwy, innymi słowy zarządza czasem na poziomie placówki edukacyjnej. Nauczyciel z kolei decyduje nie tylko, ile czasu przeznaczyć na określone tematy, ale również – jak rozporządzać czasem uczniów i ile tego czasu poświęcić na naukę. Zarządzanie czasem i dysponowanie czasem w edukacji jest zadaniem ogromnie skomplikowanym. Wymaga znajomości standardów, aktów prawnych, programów, zasad uczenia się. W tej sytuacji jest konieczne opanowanie umiejętności gospodarowania czasem. I tu powstaje pytanie zasadnicze, ale retoryczne – czy czas ma wpływ na osiągnięcia placówki edukacyjnej? Jeśli tak, to jakie działania placówka edukacyjna powinna zrealizować, aby efektywnie wykorzystać czas? Dlatego też kolejna pozycja badań – racjonalne wykorzystanie czasu. O tym, że w placówkach edukacyjnych są systematycznie ustalone oraz analizowane objętość, liczba, czas przedsięwzięć edukacji formalnej i nieformalnej, m.in. lekcji, spotkań, zajęć otwartych, imprez edukacyjnych dowiadujemy się z wszystkich quasi-monografii objętych niniejszym badaniem.

W komentarzach uzupełniających określano wagę i celowość właściwego zapewnienia warunków techniczno-gospodarczych w placówce edukacyjnej – poczynając od parkowania samochodów przy wjeździe do placówki edukacyjnej, gdy rodzic dowozi dziecko (bo uczniowie mogą się spóźnić na lekcje, a to ma wpływ na stratę czasu podczas lekcji), warunków korzystania z garderoby w placówce edukacyjnej (zostawianie rzeczy osobistych powinno być też przemyślane), rozmieszczenie mebli w placówce oraz w sali edukacyjnej powinno być funkcjonalne i zmieniać się w zależności od potrzeb, sprzęt w laboratoriach powinien być sprawny itd.) – to wszystko wpływa na zwiększenie czasu wykorzystanego na edukację i aktywność uczniów.

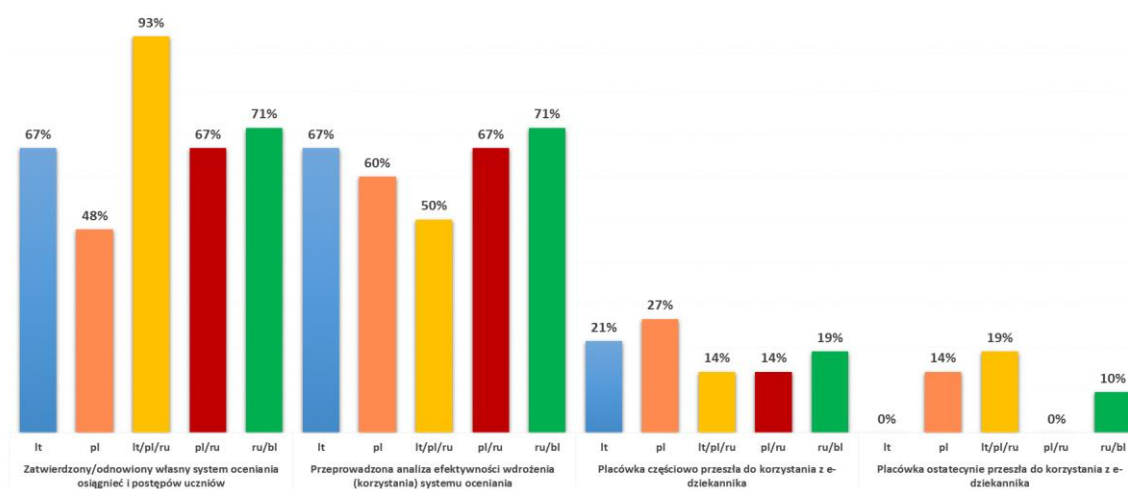
W placówkach edukacyjnych, w tym też z polskim językiem nauczania, prowadzone są starania na rzecz efektywnego i racjonalnego zarządzania czasem. Świadczy to o respektowaniu dokumentów prawnych, zasad higieny oraz o tym, że w placówkach jest przyjmowany i pojmowany fakt o niezbędności zarządzaniem czasem na rzecz osiągnięć.

Ocenianie osiągnięć uczniów jest procesem ustalania wyników kształcenia, warunków uczenia się, sposobu pracy uczniów oraz intensywności ich wysiłku. Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia w świetle ustawodawczym w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w placówkach edukacyjnych Litwy, polega na systematycznym rozpoznawaniu przez nauczyciela poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej, standardów realizowanych w placówce edukacyjnej oraz programów nauczania. Ustawa o Oświacie, jak też inne dokumenty wskazują, że każda placówka edukacyjna powinna opracować własny system oceniania osiągnięć uczniów na podstawie standardów ustawodawstwa edukacyjnego Litwy, w którym m.in. powinny być odnotowane cele i zadania, formy oraz metody, i bez wątplenia oczekiwany rezultat. Również w systemie oceniania osiągnięć uczniów powinny być wskazane sposoby informowania o tym społeczności placówki edukacyjnej oraz partnerów. Warunki oceniania osiągnięć uczniów miały na celu wykrycie czy placówki edukacyjne, w tym z polskim językiem nauczania przestrzegają tych zobowiązań. Otóż 67% placówek edukacyjnych LT i 48% placówek PL ma zatwierdzony własny system oceniania osiągnięć i postępów uczniów. 93% placówek edukacyjnych LT/RU/PL zgodnie z informacją zgromadzoną za pomocą badania, ma zatwierdzony własny system oceniania osiągnięć i postępów uczniów. W 67% placówek edukacyjnych LT, 60% placówek PL i 50% placówek litewsko-

-rosyjsko-polskich jest przeprowadzana analiza efektywności wdrożenia (korzystania) systemu oceniania.

Od roku 2000 przepisy edukacyjne Litwy umożliwiają przedszkolom, szkołom – wszystkim placówkom edukacyjnym prowadzenie dzienników elektronicznych. Do treści e-dzienników należą oceny osiągnięć dzieci, regulaminy placówki edukacyjnej, rozkłady i częściowo treści zajęć w przedszkolach, lekcji przedmiotowych, zajęć wychowawczych, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych czy specjalistycznych. Prowadzenie dziennika wyłącznie w formie elektronicznej dodatkowo wymaga zgody organów prowadzących placówkę edukacyjną – rady placówki edukacyjnej, ponieważ dziennik elektroniczny stanowi zbiór danych, w tym danych osobowych o uczniach. Z kolei dyrektorzy placówek edukacyjnych, w których wybrano taką formę dokumentowania zajęć lekcyjnych, są, zgodnie z ustawą o ochronie danych osobowych, administratorami tych zbiorów danych. 21% placówek edukacyjnych LT częściowo przeszło na korzystanie z e-dziennika, 27% placówek edukacyjnych PL, 14% placówek edukacyjnych LT/RU/PL oraz 14% placówek edukacyjnych PL/RU.

Wykres 113. Ocenianie osiągnięć uczniów, (N=31)



W komentarzach uzupełniających znalazły się opinie, dotyczące e-dziennika pod względem wygody dla wszystkich członków procesu edukacji. E-dziennik jest traktowany jako element zwiększający atrakcyjność placówki edukacyjnej, przy decyzjach przy rekrutacji i poprawiający bieżącą pracę pedagogów, administracji, nauczycieli. E-dziennik ma pozytywny wpływ na wizerunek placówki edukacyjnej w oczach społeczności lokalnej, samorządu, rodziców. Jednak pojawiały się zastrzeżenia, dotyczące oceny

prac w zeszytach ćwiczeń, testów, sprawdzianów, jak też faktu, że właściwe wykorzystanie e-dzienników wymaga komputera (lub notebooka, iPad-a) w większości pomieszczeń lekcyjnych. Sprzęt TIK powinien być nowoczesny. Korzystanie z e-dziennika jest celowe i racjonalne tylko wówczas, jeśli poza wynikami procesu edukacyjnego obejmuje części niezbędnych statystyk, dokumentów, raportów itd.

W związku z powyższymi informacjami należy stwierdzić, że większość placówek edukacyjnych, a w tym z polskim językiem nauczania spełnia zasady i treści ustawodawstwa dotyczące systemu oceniania osiągnięć uczniów. Wprowadzenie ich zależy w dużej mierze od poziomu nowoczesności danej placówki edukacyjnej, oraz świadomości, że np. e-dzienniki nie powinny zastąpić spotkania rodziców z nauczycielem.

Celem analizy dotyczącej oferty edukacyjnej niniejszego badania była diagnoza spójności oferty edukacyjnej placówek edukacyjnych z podstawą programową. Stwierdzono, że wszystkie placówki edukacyjne LT objęte quasi-monografią w latach 1991–2011 opracowywały i akceptowały programy edukacyjne w ramach realizacji podstawy programowej. Podobnie postąpiło 86% placówek edukacyjnych PL, 57% placówek edukacyjnych LT/RU/PL, 76% placówek edukacyjnych PL/RU. Natomiast 81% placówek edukacyjnych LT objętych niniejszym badaniem w latach 1991 – 2011 opracowywało i na poziomie samorządu akceptowało programy edukacyjne w ramach realizacji podstawy programowej, 95% placówek edukacyjnych PL, 90% placówek edukacyjnych LT/RU/PL, 86% placówek edukacyjnych PL/RU oraz 67% placówek edukacyjnych BL/RU.

Wykres 114. Opracowane i akceptowane programy, (N=31)



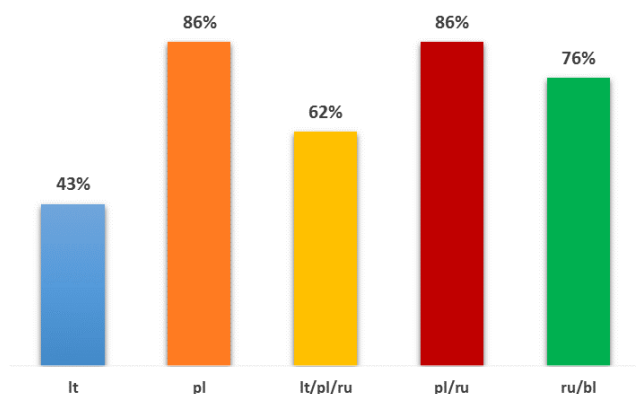
W komentarzach uzupełniających znalazły się opinie o tym, że najczęściej tworzenie programów autorskich w ramach realizacji podstawy programowej było spowodowane potrzebą dostosowania do konkretnej jednostki – ucznia, klasy, pionu. Stąd powstawały autorskie rozwiązania na rzecz spełnienia treści podstawowej edukacji

i osiągnięć. Potrzeba układania programów autorskich wynikała również z potrzeby głębszego opanowania podstaw programowych, czyli powinna być rozszerzona treść jakiegoś przedmiotu. Ten fakt zaznaczały placówki edukacyjne z polskim i rosyjskim językiem nauczania, zwłaszcza w kontekście nauczania języka państwowego, litewskiego, którego objętość w placówkach edukacyjnych mniejszości co roku zwiększała się.

Również w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania objętych niniejszym badaniem zaznaczone zostało znaczenie pielęgnacji tradycji i języka ojczystego. To także powodowało tworzenie autorskich rozwiązań edukacyjnych w ramach standardów programowych. Komentarze te wskazywały również na wymianę młodzieżową, z powodu której placówka edukacyjna podejmowała się tworzenia swoich programów w ramach standardów programowych. Takie programy były niezbędne, gdyż młodzież na określony czas wyjeżdżała za granicę lub placówka edukacyjna przyjmowała młodzież u siebie i musiała zapewnić nieprzerwaną realizację procesu edukacji. Ostatnie komentarze dotyczą w większości placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania.

W ustawie o oświacie Litwy, jak też w innych dokumentach dotyczących edukacji obywateli Litwy, mówi się o wspólnej korzyści całego społeczeństwa, kieruje się normami, zawartymi w Konstytucji Litwy. Cały system edukacji zapewnia w szczególności dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z wszelkiej pomocy psychologiczno-pedagogiczno-dydaktycznej. Akcentuje się również możliwość pobierania nauki we wszystkich typach placówek edukacyjnych przez dzieci i młodzież o różnych potrzebach, niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów poprzez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a także kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego leżą m.in. w gestii placówki edukacyjnej. W niniejszym badaniu okazało się celowe uwzględnianie pozycji, dotyczącej zapewniania możliwości pobierania nauki dostosowanej do potrzeb każdego ucznia. 43% placówek edukacyjnych LT planując i wdrażając treści programowe zapewnia uczniom o szczególnych potrzebach adaptowanie i dostosowanie programów. Czyni tak 86% placówek edukacyjnych PL, 62% placówek edukacyjnych LT/RU/PL i 86% placówek edukacyjnych PL/RU planując i wdrażając treści programowe zapewniają uczniom o szczególnych potrzebach adaptowanie i dostosowanie programów.

Wykres 115. Uwzględnienie w programach treści dostosowanych do szczególnych potrzeb uczniów – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=31)



W komentarzach uzupełniających informacje monograficzne ukazały się opinie dotyczące dzieci zdolnych, które też potrzebują odpowiednich programów, ale zwracano też uwagę na brak specjalistów oraz trudności z finansowaniem dodatkowych przedsięwzięć z tym związanych.

Uogólniając, należy powiedzieć, że wszystkie placówki edukacyjne dbają o zapewnienie warunków do przyswajania treści edukacyjnych, pobierania nauki zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów.

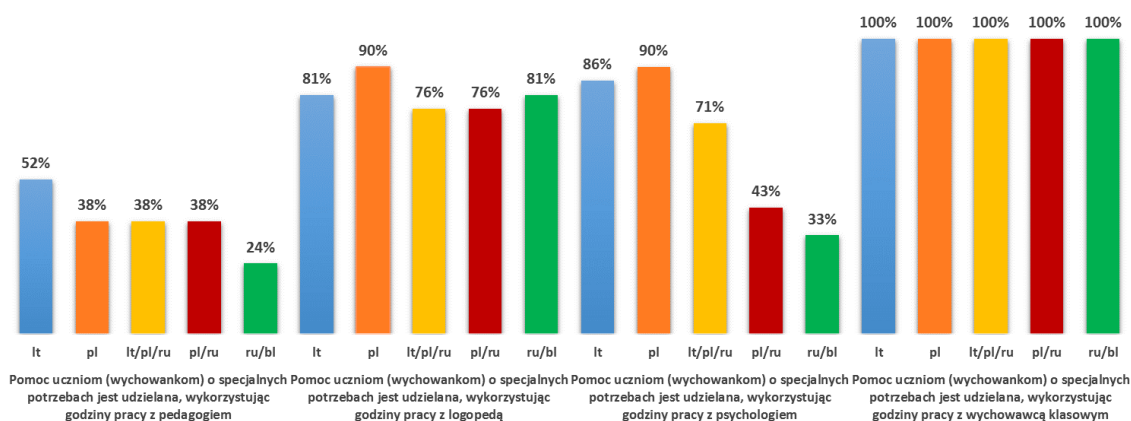
Kontynuując temat zapewnienia równych szans i możliwości nauki uczniom o specjalnych potrzebach, należy zanalizować, jakie przedsięwzięcia organizacyjne są wykorzystywane, gdy podejmuje się wyzwanie edukacji dla wszystkich. O tym, że pomoc uczniom (wychowankom) o specjalnych potrzebach jest udzielana, wykorzystując godziny pracy z pedagogiem szkolnym potwierdza 52% placówek edukacyjnych LT objętych niniejszym badaniem, 38% placówek edukacyjnych PL, LT/RU/PL oraz PL/RU. Wykorzystywanie godzin pracy z logopedą wskazane jest przez 81% placówek edukacyjnych LT, 90% placówek edukacyjnych PL, 76% placówek edukacyjnych LT/RU/PL, 76% placówek edukacyjnych RU/PL oraz 81% placówek edukacyjnych BL/RU. Wykorzystywanie godzin pracy z wychowawcą klasowym w celu pomocy uczniom o specjalnych potrzebach – potwierdzają wszystkie placówki.

W komentarzach uzupełniających informacje niniejszej pozycji w większości podane zostały lata rozpoczęcia udzielania pomocy dla dzieci o innych potrzebach. Najczęściej zgadzają się one z zatwierdzeniem jakiegoś dokumentu ministerstwa edukacji bądź rządu Litwy, jednak w komentarzach było zaznaczone, że wdrażać natychmiast uchwałę lub rozporządzenie jest rzeczą skomplikowaną, ponieważ zazwyczaj brakuje metodyk,



rekomendacji, środków finansowych, co przedłuża rozpoczęcia działalności w tym kierunku. Zaznaczono także, że ogólne zasady nie zawsze nadają się do wdrażania z powodu charakterystyk jednostek, szkół (ilość uczniów, odległość, brak specjalistów, dostosowanie budynków itd.), jak i uczniów (diagnoza, możliwości rodziny, stan fizyczny i psychiczny dziecka, otoczenie w klasie itd.)

Wykres 116. Pomoc udzielana uczniom o specjalnych potrzebach, (N=31)

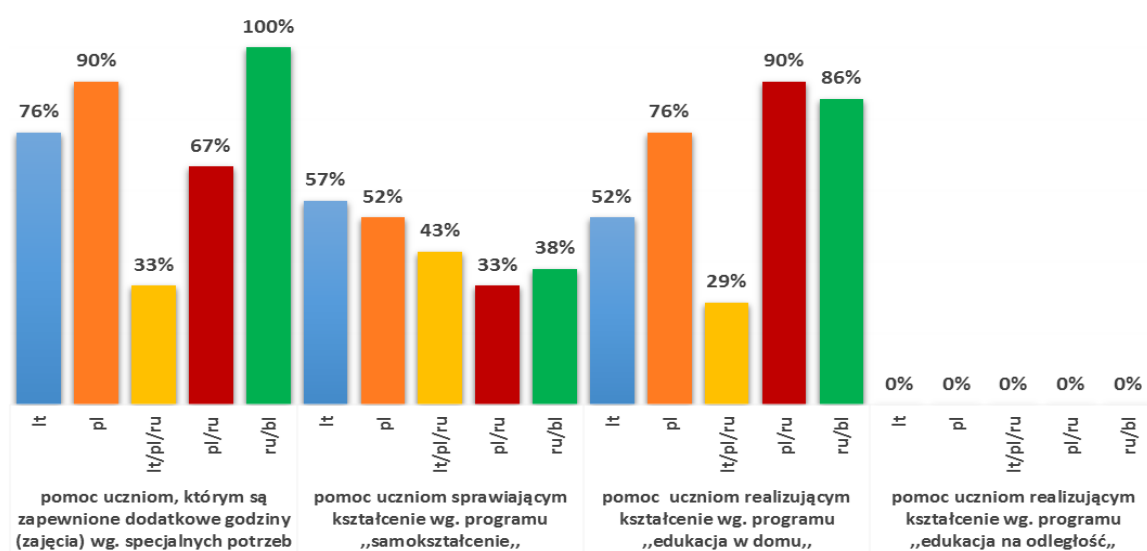


Jeśli natomiast przeanalizować informacje dotyczące udzielenia pomocy w kontekście form i treści to okazuje się, że 76% placówek edukacyjnych LT i 90% placówek edukacyjnych PL objętych niniejszym badaniem, zapewnia pomoc uczniom poprzez dodatkowe godziny (zajęcia). Natomiast 57% placówek edukacyjnych LT i 52% placówek edukacyjnych PL udziela pomocy uczniom poprzez wykorzystywanie programu „samokształcenie”. Nauczanie w domu zapewnia 52% placówek edukacyjnych LT, 76% placówek edukacyjnych PL, 29% placówek edukacyjnych L/RU/PLT, 90% placówek edukacyjnych PL/RU oraz 86% placówek edukacyjnych BL/RU.

W komentarzach uzupełniających znajdujemy stwierdzenia, iż uczniów o specjalnych potrzebach w placówkach jest coraz więcej, a i powody są różne – wynikają z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z przewlekłej choroby, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń w nauce szkolnej. Dlatego też placówka edukacyjna, organizując pomoc w tych sytuacjach, boryka się z szeregiem pytań, problemów, trudności. Często placówka nie jest w stanie w pełnej mierze pomóc rodzinie, tu jest niezbędna współpraca z wieloma instytucjami, organizacjami. A ponieważ istota kształcenia specjalnego w każdym wypadku sprowadza się do indywidualnego podejścia w procesie edukacji dzieci o specjalnych potrzebach,

konieczne jest indywidualne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze, integracyjne, skierowane na wszechstronny rozwój jednostki. W quasi-monografiach również zaznaczono, że teoria często mija się z praktyką, a więc placówka edukacyjna aby chociaż częściowo sprostać zadaniom tego typu, powinna stosować wobec uczniów specjalnej troski organizację indywidualnej nauki i metod pracy. Oznacza to zatrudnienie specjalistów, m.in. psychologów, logopedów, terapeutów, dostosowanie sprzętów i pomieszczeń, zapewnienie wyposażenia w pomoce dydaktyczne uwzględniające potrzeby specjalne uczniów, dostosowanie programów nauczania do indywidualnych możliwości ucznia, zorganizowanie grupy wsparcia dla rodziców uczniów o specjalnych potrzebach.

Wykres 117. Pomoc udzielana uczniom o specjalnych potrzebach według wybranych treści i form, (N=31)



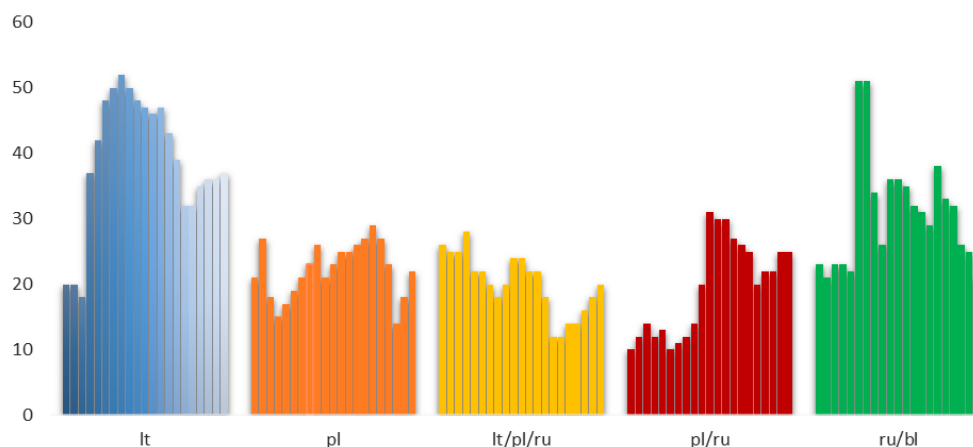
Wielokroć zostało zaznaczone, że edukacja dzieci specjalnej potrzeb/troski wymaga nawet większego wysiłku niż akredytacja, atestacja lub egzaminy maturalne. Na podstawie zgromadzonej informacji, należy stwierdzić, że edukacja dzieci o potrzebach specjalnych w placówkach edukacyjnych objętych quasi-monografią, (także z polskim językiem nauczania) odbywa się na ogół zgodnie z ustawodawstwem, wykorzystywane są różne formy, metody i treści. Natomiast nie da się ukryć, że placówki edukacyjne mają wiele trudności z tym związanych, takich jak trudności kadrowe, finansowe oraz społeczne. Trudności te nie zależą od środowiska języka mniejszości (języka nauczania w placówce), a ich przezwyciężanie zależy od poświęcenia, organizacji współpracy, posiadania kwalifikacji i możliwości finansowych.

Przyjmując zasady i treści ustawy o oświacie, dotyczące wszechstronnego rozwoju jednostki, uprawnione jest objęcie analizą nauczanie nieformalne, które obejmuje

zarówno działalność w ogólnokształcącej placówce edukacyjnej, jak i placówki edukacyjne o charakterze edukacji dodatkowej. W ramach quasi-monografii poświęcono więcej uwagi edukacji nieformalnej, jej związkom z jakością ogólnokształcącej placówki edukacyjnej. W komentarzach uzupełniających znalazły się stwierdzenia, iż edukacja nieformalna w placówce obejmuje kółka przedmiotowe, pracę projektową, konkursy, olimpiady, festyny. Każda forma edukacji nieformalnej jest uzupełnieniem edukacji formalnej. Zaletą takiej edukacji jest to, że dziecko rozwija się, zdobywa wiedzę, nabywa umiejętności właśnie nieformalnie. W komentarzach zaznacza się także, że często nauczyciele wykorzystują godziny edukacji nieformalnej jako sposób usunięcia usterek w edukacji formalnej. Natomiast głównym zadaniem stawianym edukacji nieformalnej powinien być wszechstronny rozwój osobowości, jej umiejętności, zdolności, zainteresowań.

Oferta edukacji nieformalnej w murach placówki edukacyjnej zależy (zgodnie z komentarzami w quasi-monografiach) od możliwości finansowych placówki oraz od osobowości nauczycieli – ci ostatni mogą zaoferować to, w czym są „mocni” i jakie znaczenie nauczyciele nadają edukacji nieformalnej. Otóż badania pokazują, że wszystkie placówki edukacyjne objęte niniejszym badaniem mają szeroką ofertę edukacji nieformalnej i jest ona podobna (jeśli analizuje się informacje według języków nauczania podobne są projekty tematyczne, kółka zainteresowań z edukacji językowej, kółka twórczości plastycznej, choreografia, kółka technologii informacyjnych itd.) Natomiast w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania duże znaczenie ma krzewienie tradycji, pielęgnowanie ojczystej mowy oraz postawy patriotyczne dzieci, tożsamości. Stąd duża ilość godzin jest skierowana na działalność zespołów ludowych, zespołów teatralnych, działalność drużyn harcerskich, działalność w muzeach. Znacznie to wyróżnia edukację nieformalną w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania od innych placówek edukacyjnych.

Wykres 118. Oferta edukacji nieformalnej w latach 1991-2011(liczba proponowanych programów), (N=31)



### 5.2.15. Współpraca między placówkami edukacyjnymi i partnerami społecznymi

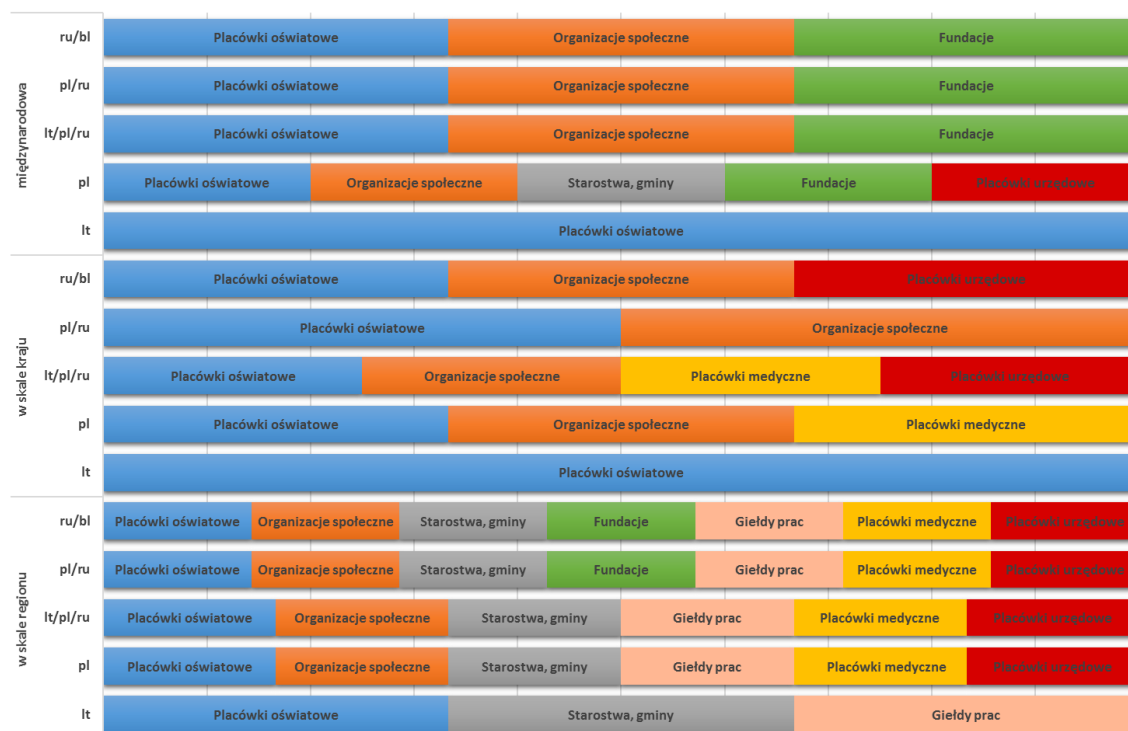
Znaczenie współpracy w działalności placówki edukacyjnej zostało przedstawione wcześniej, zarówno w treściach teoretycznych, jak i w materiałach empirycznych niniejszej rozprawy. Jednak konieczną wydaje się potrzeba przeanalizowania informacji zgromadzonych za pomocą quasi-monografii. Otóż w skali regionu litewskie placówki edukacyjne współpracują z innymi placówkami edukacyjnymi, starostwami, gminami i samorządami, policją oraz z giełdami pracy, zaś w skali kraju, jak i w skali międzynarodowej placówki edukacyjne współpracują z innymi placówkami edukacyjnymi. Polskie placówki edukacyjne w skali regionu współpracują z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, starostwami i gminami, spółkami prywatnymi, policją, fundacjami, placówkami medycznymi oraz placówkami urzędowymi. W skali republiki polskie placówki edukacyjne współpracują z innymi placówkami edukacyjnymi i placówkami społecznymi, spółkami prywatnymi, policją oraz placówkami medycznymi, a w skali międzynarodowej współpracują z fundacjami i starostwami, gminami, innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, spółkami prywatnymi. W komentarzach uzupełniających, przy polskich placówkach edukacyjnych pojawiły się notatki o współpracy z kościołami oraz wolontariaty. Zaznacza się, że umowy wówczas nie są zawierane, jednak współpraca z kościołami odbywa się w dużym wymiarze. Współpraca z kościołami dotyczy edukacji formalnej (lekcje religii) i nieformalnej (kółka zainteresowań, pielgrzymki) Analizując współpracę w skali re-

gionu, w placówkach edukacyjnych LT/RU/PL zaznaczana jest współpraca z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, starostwami i gminami, spółkami prywatnymi, policją, fundacjami, placówkami medycznymi oraz placówkami urzędowymi. W skali republiki – współpraca z placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, spółkami prywatnymi, policją i placówkami medycznymi, placówkami urzędowymi. W skali międzynarodowej współpracuje się z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, fundacjami. Placówki edukacyjne PL/RU w skali regionu współpracują z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, starostwami i gminami, spółkami prywatnymi, policją, fundacjami, giełdami prac, placówkami medycznymi, placówkami urzędowymi, zaś skali republiki – z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, policją. W skali międzynarodowej placówki edukacyjne PL/RU współpracują z innymi placówkami edukacyjnymi, organizacjami społecznymi, fundacjami. W komentarzach uzupełniających dotyczących placówek edukacyjnych PL/RU znalazły się notki o współpracy z kościołami, cerkwiami oraz wolontariat. Współpraca z kościołami dotyczy edukacji formalnej (lekcje religii) i nieformalnej (kółka zainteresowań, pielgrzymki) Zaś współpraca z cerkwiami dotyczy lekcji religii, spotkań tematycznych, obchodzenia świąt religijnych. Podobnie przebiega współpraca placówek edukacyjnych BL/RU.

W komentarzach uzupełniających niniejsze badanie znalazły się zapisy dotyczące współpracy na rzecz podnoszenia kwalifikacji nauczycieli poprzez spotkania, warsztaty, podróże, konsultacje – każda z tych form niesie nową wiedzę i doświadczenie. Zaznacza się, że nowe doświadczenie uzyskuje się również w każdej innej formie współpracy. Tu warto powtórzyć stwierdzenie, iż „podróże kształcą”, i nie jest ważne czy jest to podróż z Wilna do Warszawy, czy z ulicy Antokol na ulicę Konstytucji w Wilnie.

Analizowana informacja o formach współpracy pokazała, że ich paleta w placówkach edukacyjnych jest różnorodna – spotkania tematyczne, szkolenia, konsultacje, projekty, wystawy, obozy, wakacje dla uczniów, badania, audyt, konferencje, wolontariat, wymiana młodzieżą, praktyki, organizacja edukacji formalnej, wycieczki edukacyjne, organizacja edukacji nieformalnej, sponsoring, otwarte zajęcia edukacyjne, festiwale, proces planowania działalności.

Wykres 119. Realizacja współpracy (paleta współpracy w skali regionu, kraju, międzynarodowej), (N=31)



W różnych skalach (region, kraj, zagranica) paleta współpracy jest podobna: spotkania tematyczne, szkolenia, konsultacje, projekty, wystawy, obozy, wakacje dla uczniów, konferencje badania, audyt, wolontariat, wymiana młodzieżą, praktyki, organizacja edukacji formalnej, wycieczki edukacyjne, organizacja edukacji nieformalnej, sponsoring, otwarte zajęcia edukacyjne, festiwale. Jednak we współpracy w skali międzynarodowej nie wykorzystuje się audytu, nie była zaznaczona również organizacja edukacji nieformalnej (natomiast w skali regionu i republiki nie została zaznaczona wymiana młodzieży oraz organizacja edukacji formalnej) W komentarzach uzupełniających odnotowano duże znaczenie współpracy na rzecz osiągnięć, zdobywanie nowych niezbędnych umiejętności i kompetencji przez nauczycieli i uczniów, a jeśli we współpracy biorą udział rodzice – to i przez rodziców. Zaznaczano też, że współpraca jest poważnym obciążeniem dla wszystkich stron współpracujących, gdyż na to potrzeba dużo czasu i wysiłku. W komentarzach placówek edukacyjnych PL została zaznaczona współpraca jako więź z językiem ojczystym. Współpracując z jednostkami według języka nauczania, czyli zgodnie z językiem ojczystym, zapewnia się wpływ na poczucie tożsamości, pielęgnowanie tradycji, przynależności do narodu swoich przodków. W tym kontekście współpraca dodaje pewności. Podsumowując informacje o współpracy

placówek edukacyjnych objętych niniejszym badaniem monograficznym, w tym z polskim językiem nauczania, należy zaznaczyć, że placówki edukacyjne współpracują z innymi jednostkami. współpraca dotyczy jednostki w regionie, republice, poza granicami kraju. traktuje się, że współpraca jest skierowana na rzecz osiągnięć i jakości.

Quasi-monografia przewidywała możliwość wyartykułowania własnej odrębności, wyjątkowości, atutów każdej placówki edukacyjnej:

Tabela 19. Odrębność, wyjątkowość, atuty placówek edukacyjnych, (N=31)

Odrębności, wyjątkowości, atuty	Litewskie placówki edukacyjne	Polskie placówki edukacyjne	Litewsko-rosyjsko-polskie placówki edukacyjne	Polsko-rosyjskie placówki edukacyjne	Rosyjskie i białoruskie placówki edukacyjne
zapewnienie edukacji dla każdego ucznia zgodnie z jego możliwościami i potrzebami	+	+	+	+	+
krzewienie tradycji		+	+	+	+
tworzenie indywidualnego, swoistego etosu w placówce edukacyjnej	+	+	+	+	+
właściwe organizowanie edukacji nieformalnej	+	+	+	+	+
udział w projektach	+	+	+	+	+
udział w procesach oceny postępów uczniów na poziomie republiki i za granicą	+	+		+	+
zawarta umowa o współpracy z wyższą uczelnią	+	+	+	+	+
absolwenci – wybitni osobowości	+	+	+	+	+
realizacja programu edukacyjnego według swoistej zatwierdzonej przez ministerstwo koncepcji	+	+		+	+
jednoczenie obywateli Litwy przedstawicieli różnych narodowości i religii w jednej placówce		+	+	+	+
uczniowie placówek są zwycięzcami oraz laureatami projektów konkursowych w skali samorządu, kraju za granicą	+	+	+	+	+
organizacja obozów letnich		+	+	+	+
pielęgnowanie języka ojczystego i tożsamości		+	+	+	+
wieź pokoleń (do placówki uczęszczały dziadkowie, rodzice, starsze rodzeństwo)		+	+	+	+

Źródło: badania własne.

Natomiast trudności placówek przedstawione zostały w następnym tabeli.

Tabela 20. Trudności placówek edukacyjnych, (N=31)

Trudności	Litewskie placówki edukacyjne	Polskie placówki edukacyjne	Litewsko-rosyjsko-polskie placówki edukacyjne	Polsko-rosyjskie placówki edukacyjne	Rosyjskie i białoruskie placówki edukacyjne
brak podręczników i pomocy dydaktycznych w językach mniejszości narodowych		+	+	+	+
odwołanie matury z języka ojczystego w szkołach mniejszości narodowych		+	+	+	+
brak młodych nauczycieli	+	+	+	+	+
renowacja budynków i pomieszczeń placówek edukacyjnych	+	+	+	+	+
problem opuszczania lekcji	+	+	+	+	+
zwiększenie liczby rodzin społecznie zaburzonych	+	+	+	+	+
wewnętrzna i zewnętrzna emigracja rodziców i rodzin	+	+	+	+	+
trudności w pracy ze zdolnymi uczniami	+	+	+	+	+
niedostatek instrumentów TIK	+	+	+	+	+
sprostanie wymogom sanitarnym i higienicznym	+	+	+	+	+
stworzona sieć szkół	+	+	+	+	+
objętość pracy i działalności nauczycieli	+	+	+	+	+

Źródło: badania własne.

Interesującym jest to, że badania już na etapie gromadzenia opinii i informacji przyniosły efekty, a mianowicie przedstawiciele placówek edukacyjnych zaangażowani do systematyzowania i gromadzenia niezbędnych informacji mogli zobaczyć pozytywne i ujemne strony tej działalności, i w większości przypadków właśnie gromadzenie danych było impulsem do naprawy sytuacji. Tak na przykład wiele placówek edukacyjnych odnowiło lub zaktywizowało działania na rzecz zbiorów statystycznych dotyczących losów absolwentów, czy też udziałów w przedsięwzięciach konkursowych itd.

Uogólniając należy podkreślić, że w wielu przypadkach zaznacza się bardzo istotne różnice, jeśli analizujemy poszczególne zagadnienia według języków nauczania w placówce edukacyjnej, a także, że język nauczania nie jest jedynym czynnikiem różnicującym. Na przykład placówki edukacyjne z trema językami nauczania (LT/PL/RU) w niektórych pozycjach miały znaczne różnice, prawdopodobnie dlatego, że takie placówki działają wyłącznie na wsi lub w niewielkich miasteczkach, co powoduje różnicę w kwestiach pracujących nauczycieli (braku specjalistów), borykały się z większymi trudnościami finansowymi (z powodu nielicznych klas liczy się mniejszy koszyczek ucznia) itd.



Natomiast placówki edukacyjne z dwoma językami nauczania (PL/RU) występują w miastach, miasteczkach (osiedlach), wsiach. Warto raz jeszcze przypomnieć w tym miejscu, że nie wszystkie placówki wyraziły zgodę na badania. Tak w placówkach edukacyjnych, zbudowanych na terenach rejonów wileńskiego i solecznickiego, ale będących w gestii ministerstwa, uzyskać nie udało się uzyskać zgody na przeprowadzenie badań<sup>239</sup>.

Na tym etapie, uwzględniając informacje zgromadzone za pomocą badania monograficznego można odnotować, że polskie placówki edukacyjne na Litwie, w porównaniu do innych (litewskich, rosyjskich, białoruskich) są konkurencyjne pod względem zarządzania, osiągnięć edukacyjnych uczniów, kwalifikacji kadry, pracy opiekuńczej, wychowawczej i profilaktycznej, ponieważ uzyskane wyniki są zbieżne, w niektórych pozycjach są identyczne, zaś w niektórych są wyższe. Edukacja polska na Litwie ma osiągnięcia w tworzeniu koncepcji pracy, tj. w zarządzaniu strategicznym; w zarządzaniu i organizacji pracy, tj. w rozwoju zawodowym nauczycieli i kierowaniu placówką; w kształceniu, tj. w organizacji i przebiegu procesu kształcenia oraz w efektach kształcenia; w wychowaniu i opiece tj. w zapewnieniu równych szans, w pracy opiekuńczej, w pracy wychowawczej i profilaktycznej; w organizacji współpracy, tj. w zapewnianiu edukacji we współpracy na poziomie wewnętrznym i zewnętrznym. Polskie placówki edukacyjne na Litwie generalnie spełniają wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz stale dostosowują się do zapotrzebowania współczesnego rynku pracy.

---

<sup>239</sup> Placówki edukacyjne, właścicielem których jest Ministerstwo Oświaty Litwy.

## ROZDZIAŁ 6.

### ABSOLWENCI

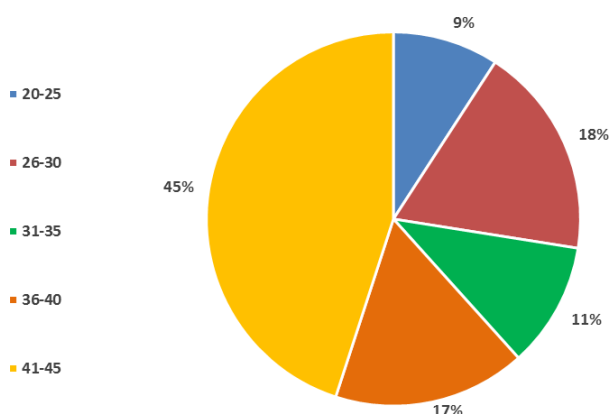
Osiągnięcia i jakość placówki edukacyjnej jest oceniana bezpośrednio, według określonych standardów i kryteriów lub pośrednio, według oceny użytkowników, do których należy włączyć uczniów, rodziców (opiekunów), partnerów społecznych oraz bez wątpienia, byłych uczniów – absolwentów. Właśnie absolwenci już otrzymali odpowiednie wykształcenie i korzystają z niego, czyli korzystają z nabytych w placówce edukacyjnej kompetencji, umiejętności, wiedzy, sprawności. Na pytanie „Czy świadczona przez placówkę edukacyjną usługa edukacyjna jest wysokiej jakości?” z pewnością mogą wyrazić opinię absolwenci, ponieważ ich opinie należy przyjmować jako właściwe źródło informacji zwrotnej, dotyczącej w tym kontekście osiągnięć i jakości placówki edukacyjnej. Stąd niezbędnym i prawidłowym jest badanie losów i karier zawodowych absolwentów. Za znaczące należy uznać to, że uzyskana oraz zgromadzona za pomocą badań informacja o losach absolwentów najlepiej wyraża poziom osiągnięcia celów i zadań, określonych w USTAWIE O OŚWIACIE oraz innych dokumentach, a mianowicie: „pielęgnować w każdym uczniu wartości, które pozwolą być człowiekiem uczciwym, dążącym do wiedzy, samodzielnym, odpowiedzialnym, patriotycznym, kształcić umiejętności komunikacyjne niezbędne do egzystencji we współczesnym świecie, opanować kulturę gromadzenia i korzystania z informacji, zapewniać naukę języków ojczystych i obcych, opanowanie TIK, również formować umiejętności współczesnego społecznego życia, planowania życia osobistego; poznać zdolności młodego człowieka i według tego rozwijać oraz pomagać wybrać, zdobyć zawód, kwalifikacje, kompetencje, by móc konkurować na rynku pracy; przekazać współczesne podstawy informacyjne, technologiczne, ekonomiczne, przedsiębiorcze, niezbędne w uczestnictwie w rozwoju państwa, stworzyć możliwości uczenia się przez całe życie”.

## 6.1. Ogólna charakterystyka absolwentów

Pojęcie „absolwent” oznacza osobę, która ukończyła szkołę, kurs. Absolwent (łac. absolvens) – osoba, która ukończyła szkołę zawodową lub wyższą i uzyskała odpowiednie zaświadczenie czy dyplom<sup>240</sup>. Według słownika języka litewskiego absolwentem nazywamy osobę, która kończy lub ukończyła uczelnię wyższą i z tego powodu zapytania zostały skierowane przede wszystkim do osób legitymujących się takim wykształceniem. W badaniach losów absolwentów w ramach niniejszej rozprawy udział wzięło 311 osób, w tym 86,40% kobiet i 13,60% mężczyzn (niestety nie udało się skłonić do udziału w badaniach większej liczby mężczyzn)

Respondenci, którzy uczestniczyli w badaniu, to osoby w wieku od 20 do 45 roku życia. Najliczniej byli reprezentowani respondenci z w wieku 41 – 45 lat (45%) Najmniej danych uzyskano wśród respondentów w wieku 20–25 lat (9%)

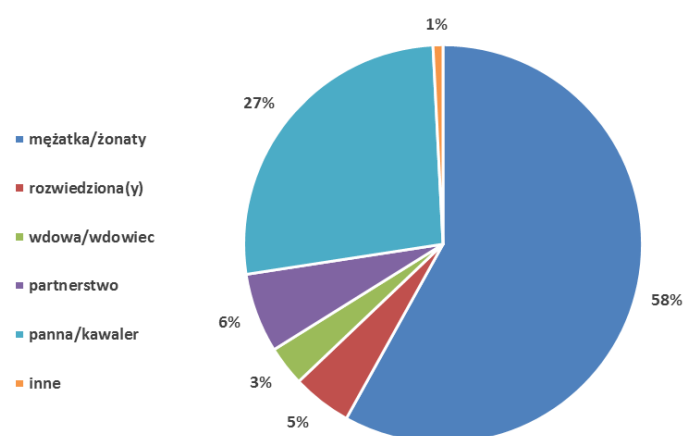
Wykres 120. Absolwenci według wieku, (N=311)



Największą liczbę stanowili respondenci, będący w związku małżeńskim 58%, (panny/kawalerowie) stanowili 26% respondentów, osoby w związku partnerskim 6%, osoby rozwiedzione – 5%, najmniej liczną grupę stanowili wdowy i wdowcy – 3% oraz inne osoby – niecały 1%.

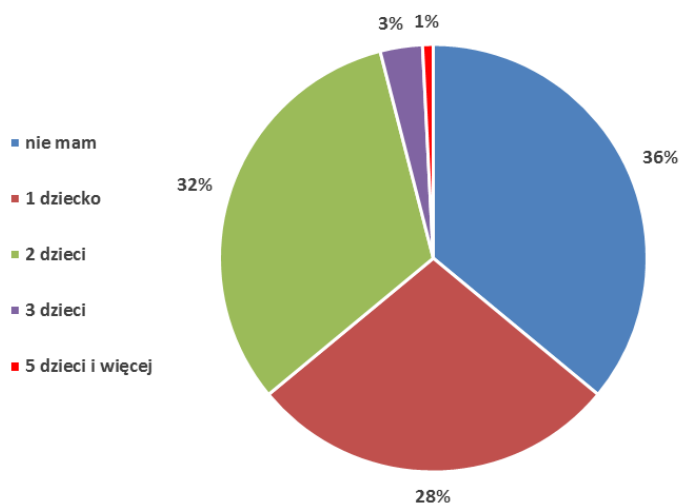
<sup>240</sup> L. Jovaisza, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 32

Wykres 121. Absolwenci według stanu cywilnego, (N=311)



Wśród respondentów 36% nie miało dzieci, 32% wychowuje dwoje dzieci, 28% wychowuje jedno dziecko. Tylko 3% respondentów wychowuje troje dzieci, a pięcioro dzieci i więcej wychowuje zaledwie 0,80%. Wśród respondentów nie znalazło się osób wychowujących czworo dzieci. Wyniki wskazują na bardzo niski odsetek rodzin wielodzietnych.

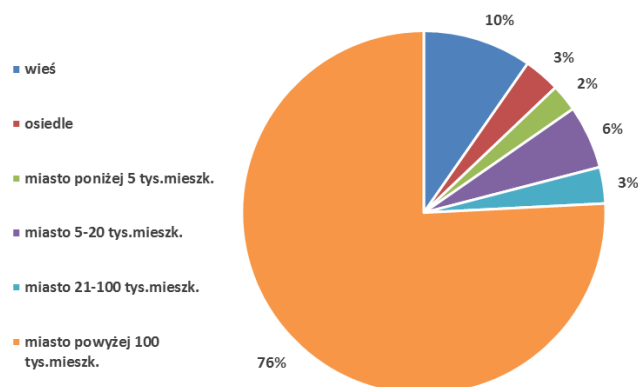
Wykres 122. Posiadanie dzieci przez absolwentów, (N=311)



Informacja o miejscu zamieszkania w kontekście niniejszego badania jest ważna w czasach emigracji i imigracji. Otóż 99% respondentów zamieszkiwało na Litwie, i tylko 1% objętych niniejszym badaniem respondentów mieszkało za granicą. Najliczniejszą grupę (76%) stanowiły osoby mieszkające wówczas w mieście z liczbą mieszkańców powyżej 500 tys. (najprawdopodobniej było to Wilno) Natomiast najmniej liczna

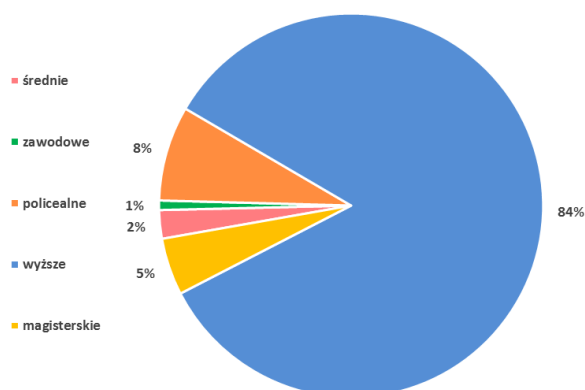
jest grupa ankietowanych, którzy wychowywali się w małym mieście (z liczbą mieszkańców poniżej 5 tys.) W badaniach uczestniczyli też mieszkańcy wsi (prawie 10%), mieszkańcy osiedli (3%), mieszkańcy miast od 5 do 20 tysięcy mieszkańców (6%), mieszkańcy miast od 21 do 100 tysięcy (3%) Informacje te świadczą o tym, że badania objęły prawie całą Wileńszczyznę, a ponieważ Wilno ma najwięcej mieszkańców, to największy procent zamieszkujących w dużym mieście jest naturalna.

Wykres 123. Miejsce zamieszkanie absolwentów, (N=311)



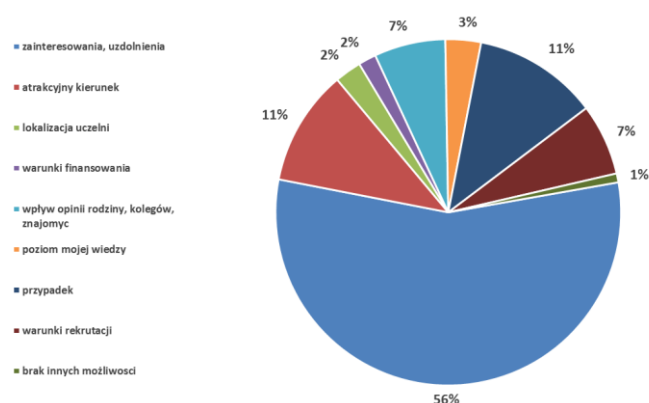
Wśród respondentów znalazło się 84% osób, posiadających wyższe wykształcenie, 8% – policealne. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż wykształcenie policealne zdobywa się po ukończeniu kolegiów czy placówek zawodowych. 4,80% respondentów objętych niniejszym badaniem posiadało wykształcenie magisterskie, 2,40% wykształcenie średnie, zaś bardzo niewielu respondentów (0,80%) – wykształcenie zawodowe.

Wykres 124. Wykształcenie absolwentów, (N=311)



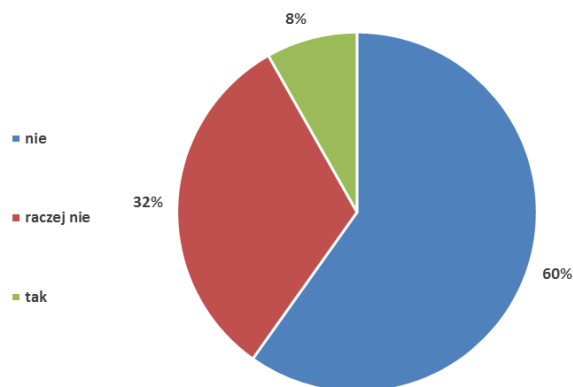
Respondenci, podejmując decyzje o wyborze kierunków studiów oraz kształcenia się, kierują się wieloma różnymi względami. Decydujące są zainteresowanie i uzdolnienie (prawie 56%)

Wykres 125. Czynniki decydujące o wyborze kierunku studiów absolwentów, (N=311)



W niniejszym badaniu celowo znalazła się też pozycja, dotycząca trudności przy wstąpieniu na studia wyższe, ponieważ z perspektywy czasu absolwenci mogą i potrafią wyrazić opinię na temat, na przykład – brak kompetencji, odpowiednich treści, brak wiedzy w jakimkolwiek zakresie. Otóż do wyboru były następujące opcje – miałam/miałem trudności przy wstąpieniu na studia o charakterze... (respondent miał możliwość wpisać charakter trudności) itd.

Wykres 126. Trudności przy wstąpieniu na studia, (N=311)



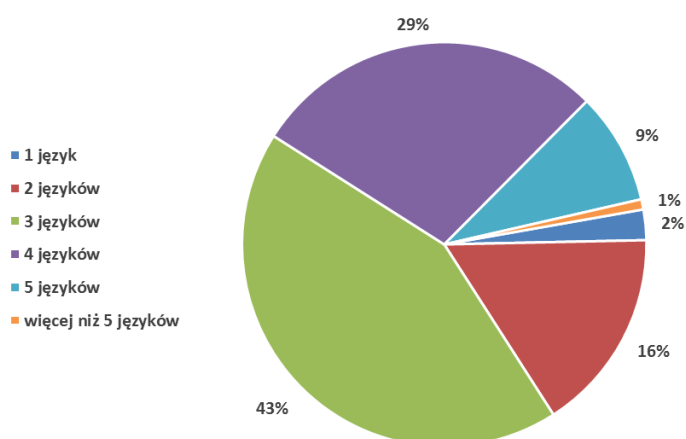
Wyniki ukazały, że prawie 60% nie miało trudności, 32% raczej nie miało trudności, natomiast 8% respondentów zaznaczyło, że trudności przy wstąpieniu na wyższe studia były. Jednak respondenci nie skorzystali z możliwości określenia tego, o jakim charakterze trudności występowały. Nikt z absolwentów też nie wypowiedział się o trudnościach stopnia opanowania języka litewskiego (państwowego)

Ze względu na znaczenie języka litewskiego (ojczystego i państwowego), po odzyskaniu przez Litwę niepodległości, jak również ze względu na znaczenie posiadania

kompetencji językowych w czasach globalizacji, niezbędnym wydaje się uzyskanie informacji na temat kompetencji językowych respondentów objętych niniejszym badaniem. Stąd pozycja „Ile języków obcych łącznie z ojczystym Pan/Pani opanował/opanowała?”.

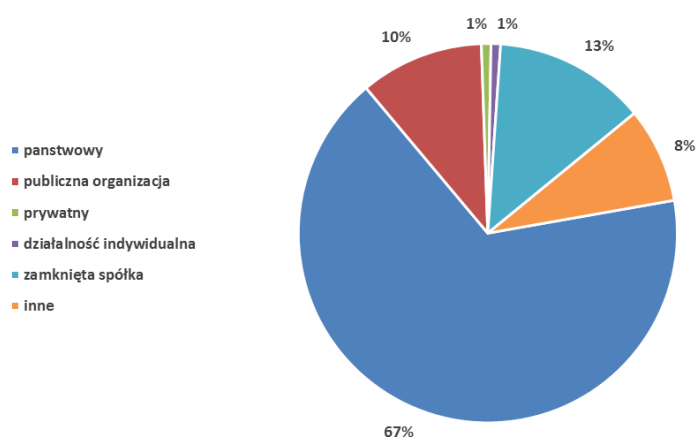
Celowo pytanie zawierało włączenie języka ojczystego, ponieważ to eliminowało ewentualność dwuznacznych odpowiedzi. Otóż 43% respondentów objętych niniejszym badaniem deklarowało, że zna 3 języki (łącznie z językiem ojczystym), 28% respondentów zna 4 języki (łącznie z językiem ojczystym), 16% respondentów zna 2 języki (łącznie z językiem ojczystym), 9% respondentów zna 5 języków (łącznie z językiem ojczystym) oraz 2,44% respondentów zna jeden język, czyli język ojczysty. Mniej niż jeden procent respondentów zaznaczyło opanowanie 5 i więcej języków (łącznie z językiem ojczystym)

Wykres 127. Kompetencje językowe absolwentów, (N=311)



Wśród respondentów, objętych niniejszym badaniem, 67% pracowało w jednostkach państwowych, 13% w spółkach, 11% w organizacjach publicznych, 8% prowadziło inną działalność. Są to fundacje, stowarzyszenia. Zaledwie 0,81% respondentów prowadziło działalność indywidualną.

Wykres 128. Sektor działalności absolwentów, (N=311)



Poziom satysfakcji z pracy uczestników badania sięga 90,0% (40% zadowoleni i 50% raczej zadowoleni) Tylko 8,33% respondentów nie jest zadowolona z wykonywanej pracy, a zaledwie 1,67% respondentów nie jest zadowolona, ale planuje zmiany w tym kierunku. Jak widać, większość osób ma pozytywne odczucia, dotyczące swojego miejsca pracy.

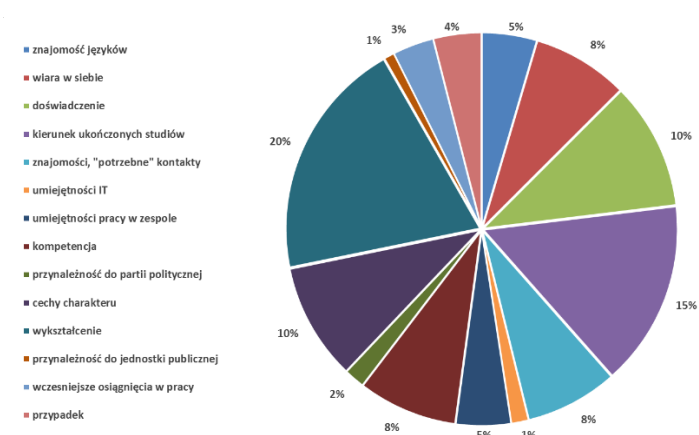
Objęci niniejszym badaniem respondenci w pozycji dotyczącej uwarunkowań znalezienia pracy mieli możliwość zaznaczyć do trzech opcji: między innymi – znajomość języków, doświadczenie, znajomości, przynależność do opcji politycznych bądź publicznych, cechy charakteru.

Najwięcej respondentów wskazało, że zatrudnienie ułatwiło posiadane wykształcenie (20%) oraz kierunek ukończonych studiów (15%), co też należy zaliczyć do kategorii wykształcenia. Po 10% respondentów wyraziło opinię o doświadczeniu oraz cechach charakteru, jako pomocnych czynnikach przy zatrudnieniu się. 8% objętych badaniem na temat losów absolwentów respondentów zaznaczyło, że pomocne były i ułatwiły zatrudnienie kompetencje, wiara w siebie, znajomości i „niezbędne” kontakty.

Umiejętności pracy w zespole oraz znajomości języków, jako czynniki ułatwiające zatrudnienie wskazało 5%. O przypadku, jako czynnika ułatwiającym, mówi 4% respondentów i o wcześniejszych osiągnięciach w pracy mówi 3% respondentów. Zaledwie 2% respondentów deklaruje, że zatrudnić się pomogło posiadanie pozycji politycznych czy przynależność do opcji politycznej.

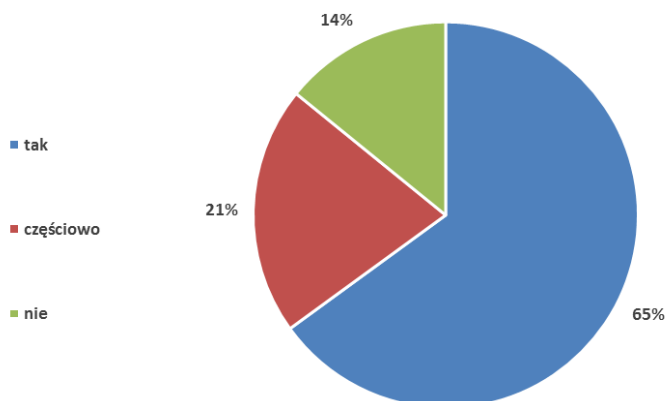


Wykres 129. Okoliczności przy zatrudnieniu się, (N=311)



O tym, że wykonywana praca jest zgodna z ukończonym kierunkiem studiów deklaruje 65% respondentów, zaś o tym, że wykonywana praca nie jest zgodna z ukończonym kierunkiem studiów stwierdziło 14% respondentów. Jeśli założyć, że na studiach studenci uzyskują niezbędny zasób wiedzy na rzecz przyszłej działalności, to na pierwszy rzut oka widać, że znaczny procent respondentów podejmuje się pracy niezgodnie ze swoim wykształceniem.

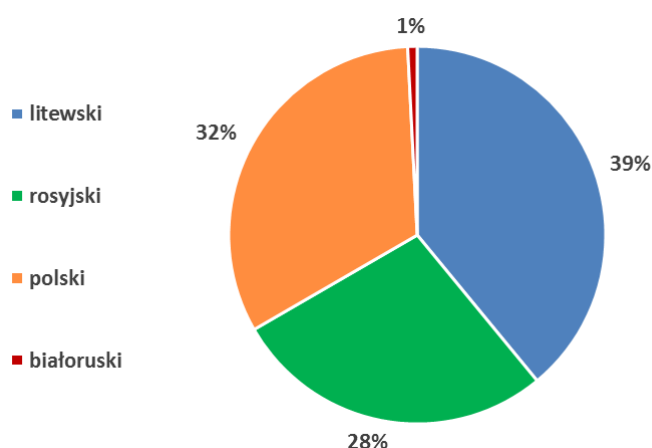
Wykres 130. Powiązanie wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów, (N=311)



## 6.2. Absolwenci według języka ukończonej szkoły

Po przedstawieniu informacji o cechach absolwentów, wydaje się właściwą analizą porównawczą według języków nauczania (jaki był język szkoły, którą ukończyli respondenci).

Wykres 131. Język nauczania placówki edukacyjnej, którą ukończyli absolwenci, (N=311)



39% respondentów ukończyło litewskie placówki edukacyjne, prawie 28% respondentów ukończyło rosyjskie placówki edukacyjne, niecałe 33% respondentów ukończyło placówki polskie. Natomiast 0,81% respondentów było absolwentami białoruskich placówek edukacyjnych. Mała liczba respondentów z tej grupy nie pozwoliła na właściwą analizę porównawczą (dlatego ten wynik nie był rozpatrywany, aczkolwiek do informacji ogólnych opinie absolwentów BL zostały włączone)

Tabela 21. Wykształcenie absolwentów wg języków nauczania w placówkach edukacyjnych, (N=311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Wykształcenie respondentów [%]	
litewski	średnie	2,1
	zawodowe	2,1
	policealne	8,3
	wyższe	81,3
	magisterskie	6,3
	ogółem	100,0
rosyjski	średnie	2,9
	policealne	11,8
	wyższe	82,4
	magisterskie	2,9
	ogółem	100,0
polski	średnie	2,5
	policealne	5,0
	wyższe	92,5
	ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

Jak widać powyżej porównawcza analiza wykształcenia oraz język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej wskazuje, że absolwenci, którzy ukończyli edukację w placówkach z polskim językiem nauczania mają najwyższy wskaźnik procentowy osób z wyższym wykształceniem – 92% (natomiast wśród respondentów objętych niniejszym badaniem nie było osób posiadających wykształcenia magisterskiego)

Analiza dotycząca trudności przy wstąpieniu na studia wskazuje, że absolwenci placówek litewskich, rosyjskich i polskich deklarowali zbieżne odczucia co do tych trudności (choćaż polscy absolwenci, w swoim przekonaniu – mieli najmniej trudności przy wstąpieniu na studia)

Tabela 22. Trudności absolwentów przy wstąpieniu na studia wg języków nauczania w placówkach edukacyjnych, (N=311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Trudności przy wstąpieniu na studia [%]	
	litewski	Brak odpowiedzi
Nie		60,4
Raczej nie		27,1
Tak		10,4
Ogółem		100,0
rosyjski	Nie	55,9
	Raczej nie	35,3
	Tak	8,8
	Ogółem	100,0
polski	Nie	62,5
	Raczej nie	32,5
	Tak	5,0
	Ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

Analiza ilości opanowanych/wyuczonych języków łącznie z ojczystym, wskazuje, że jeden opanowany język mieli tylko absolwenci placówek edukacyjnych LT – 6,3%. Dwa opanowane języki mieli respondenci, którzy także ukończyli placówki edukacyjne LT (31,3%) oraz respondenci, którzy ukończyli placówki edukacyjne RU (14,7%) Trzy języki łącznie z językiem ojczystym opanowane były przez respondentów – absolwentów placówek edukacyjnych LT (45,8%), RU (47,1%), PL (37,5%) Cztery języki łącznie z językiem ojczystym są opanowane przez respondentów – absolwentów placówek edukacyjnych LT (12,5%), cztery języki łącznie z językiem ojczystym są opanowane przez respondentów – absolwentów placówek edukacyjnych RU (32,4%), cztery języki łącznie z językiem ojczystym są opanowane przez respondentów – absolwentów placówek edukacyjnych LT (42,5%). Znajomość czterech i więcej języków deklarowało niecałe 17% absolwentów placówek litewskich, 38% rosyjskich i 62,5% polskich.

Stąd wniosek: wśród badanych absolwenci placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania posiadali większe kompetencje językowe w porównaniu z respondentami, którzy ukończyli szkoły z litewskim i rosyjskim językiem nauczania.

Tabela 23. Ilość opanowanych języków przez absolwentów litewskich, polskich i rosyjskich placówek edukacyjnych, (N=311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Ilość opanowanych języków, łącznie z ojczystym	
	L	%
litewski	1	6,3
	2	31,3
	3	45,8
	4	12,5
	5	4,2
	Ogółem	100,0
rosyjski	2	14,7
	3	47,1
	4	32,4
	5	5,9
	Ogółem	100,0
polski	3	37,5
	4	42,5
	5	17,5
	więcej niż 5	2,5
	Ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

Porównanie stopnia zadowolenia z wykonanej pracy wykazało, że najbardziej zadowoleni pod względem zdecydowanych opinii są absolwenci polskich placówek edukacyjnych (50%). Jednak jeśli do deklaracji „Tak” dołączymy „Raczej tak” – to bardziej zadowoleni z wykonanej pracy byli absolwenci placówek litewskich (w sumie prawie 94%).

Tabela 24. Stopień zadowolenia absolwentów z wykonywanej pracy, (N=311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Stopień zadowolenia z wykonywanej pracy [%]	
litewski	Tak	33,3
	Raczej tak	60,4
	Nie	4,2
	Inny wariant	2,1
	Ogółem	100,0
rosyjski	Tak	35,3
	Raczej tak	47,1
	Nie	17,6
	Ogółem	100,0
polski	Brak odpowiedzi	2,5
	Tak	50,0
	Raczej tak	35,0
	Nie	5,0
	Nie, ale zamierzam zmienić miejsce pracy	5,0
	Inne	2,5
	Ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

Absolwenci szkół polskich dobrze także wypadają na tle porównawczym pod względem stopnia zgodności wykonywanej pracy z kierunkiem ukończonych studiów (i możliwe, że są lepiej przygotowani do pracy w wybranym zawodzie)

Tabela 25. Powiązania wykonywanej pracy z kierunkiem ukończonych studiów przez absolwentów, (N=311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Powiązania wykonywanej pracy z kierunkiem ukończonych studiów [%]	
litewski	Tak	47,9
	Częściowo	33,3
	Nie	18,8
	Ogółem	100,0
rosyjski	Brak odpowiedzi	5,9
	Tak	67,6
	Częściowo	5,9
	Nie	20,6
polski	Tak	77,5
	Częściowo	17,5
	Nie	2,5
	Inne	2,5
	Ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

Na podstawie przedstawionych poniżej danych można stwierdzić, że najwięcej kierowników na różnych szczeblach było wśród absolwentów placówek edukacyjnych RU (32,3%), najwięcej pracowników urzędów jest wśród absolwentów placówek edukacyjnych PL (37,5%)

Tabela 26. Zawodowa grupa działalności absolwentów, (N=311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Zawodowa grupa działalności [%]	
litewski	Brak odpowiedzi	2,1
	Pracownik	56,3
	Kierownik	12,5
	Pracownik urzędu	18,8
	Inne	10,4
	Ogółem	100,0
rosyjski	Brak odpowiedzi	2,9
	Pracownik	41,2
	Kierownik	23,5
	Pracownik urzędu	23,5
	Przedsiębiorca	8,8
	Ogółem	100,0
polski	Pracownik	45,0
	Kierownik	10,0
	Pracownik urzędu	37,5
	Przedsiębiorca	2,5
	Inne	5,0
	Ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

Innymi słowy, uwzględnienie wyników niniejszego badania pozwala stwierdzić, że absolwenci placówek edukacyjnych mniejszości narodowych, w tym z polskim językiem nauczania, mają nieco lepsze pozycje zawodowe w porównaniu do absolwentów placówek edukacyjnych LT.

Porównawcza analiza kwalifikacji zawodowych respondentów wskazuje, że najwyższe kwalifikacje zawodowe mają absolwenci rosyjskich placówek edukacyjnych (17,6%) Natomiast absolwenci placówek litewskich i polskich deklarowali podobny stopień kwalifikacji zawodowych

Tabela 27. Kwalifikacje zawodowe respondentów, (N-311)

Język nauczania w ukończonej placówce edukacyjnej	Kwalifikacja zawodowa respondentów [%]	
litewski	Brak odpowiedzi	8,3
	Najwyższa	4,2
	Wysoka	47,9
	Średnia	27,1
	Nie posiadam	12,5
	Ogółem	100,0
rosyjski	Brak odpowiedzi	5,9
	Najwyższa	17,6
	Wysoka	41,2
	Średnia	32,4
	Najniższa	2,9
	Ogółem	100,0
polski	Brak odpowiedzi	5,0
	Najwyższa	2,5
	Wysoka	50,0
	Średnia	35,0
	Niska	2,5
	Nie posiadam	2,5
	Inny wariant	2,5
	Ogółem	100,0

Źródło: badania własne.

## WNIOSKI

- Polacy na Litwie są zwartą mniejszością narodową, która posiada obiektywne (mowa, pismo, kultura, religia, tradycje, pochodzenie) i subiektywne (osobowość, poczucie tożsamości, obywatelstwo, pragnienie identyfikowania siebie) kryteria wyróżniające.
- Włączenie w obszar oddziaływań edukacyjnych – potrzeby kształtowania kompetencji kulturowych, a więc i językowych, to jeden z warunków formowania własnej tożsamości.
- Termin „integracja”, ogólnie rzecz biorąc, może być używany w stosunku do obywateli Litwy polskiego (rosyjskiego, białoruskiego) pochodzenia na tym samym poziomie i/lub w takim samym wymiarze jak i w stosunku do obywateli Litwy litewskiego pochodzenia. Dlatego słusznym będzie stwierdzenie, że potrzeba integracji mniejszości polskiej na Litwie czy też pomiar stopnia integracji mniejszości polskiej nie musiałyby być uzależnione od stosunków większości do mniejszości czy wprost zależeć od narodowości, natomiast musiałyby opierać się na akceptacji wartości, kompetencji i wiedzy.
- W procesie przygotowania niniejszej pracy poddano analizie zbiór aktów prawnych. Jest ich ponad 90 i obowiązują one w funkcjonowaniu systemu edukacji państwa litewskiego. Należy zaznaczyć, że tylko w dwóch aktach prawnych, a mianowicie w Ustawie o Oświacie i w dokumentach dotyczących tzw. „koszyczka ucznia” jest mowa o placówkach edukacyjnych mniejszości narodowych. Pozostałe akty prawne nie wyodrębniają zagadnienia edukacji mniejszości narodowych.
- Uwzględniając informacje uzyskane za pomocą quasi-monografii, analizy stron internetowych oraz opinii respondentów (Czy nasza szkoła jest dobra?) należy stwierdzić, że współpraca placówek edukacyjnych, w tym z polskim

językiem nauczania, z partnerami społecznymi jest procesem wielopłaszczyznowym. Cele, zadania, formy, metody oraz inne elementy współpracy placówki edukacyjnej z partnerami zewnętrznymi i wewnętrznymi zależą wprost od indywidualności placówki edukacyjnej. Współpraca placówek edukacyjnych i partnerów to proces, który łączy w sobie wiedzę, doświadczenie, umiejętności, kompetencje, motywacje. Analiza informacji teoretycznych oraz praktycznych wskazuje, iż współpraca placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania i ich partnerów współpracy jest ważnym czynnikiem w dążeniu do kluczowych osiągnięć, sprawnej realizacji założonych celów.

- Również respondenci z placówek edukacyjnych o różnych językach nauczania mają bardzo podobne opinie, dotyczące współpracy z pedagogami i kadrami – opinie nie zależą od języka nauczania. Opinie respondentów potwierdzają fakt, że współpraca jest kapitałem placówki edukacyjnej, jej sukces zależy od wielu czynników (natomiast język nauczania w placówce takim nie jest) Podobnie jest z możliwością uzyskania pomocy przez uczniów. O tym świadczą informacje uzyskane za pomocą quasi-monografii oraz wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych „Czy nasza szkoła jest dobra?”.
- Podsumowując informacje o współpracy placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania, należy zaznaczyć, że placówki edukacyjne współpracują z innymi jednostkami. Współpraca dotyczy jednostki edukacyjnej w regionie, republice, poza granicami kraju. Traktuje się współpracę jako działanie skierowane na rzecz osiągnięć i poprawę jakości placówki edukacyjnej. Warto podkreślić, że placówki polskie pod tym względem mają przewagę nad placówkami z innym językiem nauczania. Mają większą ofertę ilościową (więcej placówek o różnym kierunku działalności) i jakościową (więcej form współpracy) Niniejsze stwierdzenie dotyczy informacji uzyskanych za pomocą quasi-monografii.
- Strona internetowa placówki edukacyjnej staje się niezbędnym i wartościowym narzędziem, które ułatwia edukację i komunikację między członkami



społeczności edukacyjnej, jak też staje się narzędziem reklamy, marketingu i kreowania image'u placówki edukacyjnej. Poprawnie „ustawowo” i merytorycznie zrobiona strona internetowa staje się atutem i twarzą placówki edukacyjnej. Natomiast niedopracowana, zaniedbana, nieaktualna www placówki edukacyjnej świadczy o niskim poziomie zarządzania, braku aktywności i stagnacji danej placówki edukacyjnej.

- Wszystkie procesy w placówce edukacyjnej (na podstawie informacji z quasi-monografii, analizy stron internetowych placówek, wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych „Czy nasza szkoła jest dobra?”) - są jednakowo ważne i tylko we wspólnych posunięciach zapewniają powodzenie działań placówki. Innymi słowy przy dążeniu do osiągnięć placówek edukacyjnych potrzebne jest podejście systemowe – ustalone dla wszystkich uczestników procesu edukacji – jasne powinny być: treść, czas, formy, metody, narzędzia działań.
- Wyniki działalności placówek edukacyjnych z litewskim, polskim, rosyjskim językiem nauczania są pod wieloma względami zbieżne czy nawet jednakowe (na przykład bezpieczeństwo i ochrona prywatności osób odwiedzających strony internetowe placówek edukacyjnych) Jednak w wielu wypadkach wskaźniki procentowe placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania są wyższe (na przykład możliwości językowe na stronach internetowych) Stąd rzetelne jest stwierdzenie, że szkolnictwo polskie na Litwie jest konkurencyjne w porównaniu do placówek edukacyjnych z rosyjskim bądź litewskim językiem nauczania (na podstawie informacji z quasi-monografii, analizy stron internetowych placówek, wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych „Czy nasza szkoła jest dobra?”)
- Opinie przedstawicieli procesu edukacji dotyczące jakości placówki edukacyjnej są zgodne ze zdaniem społeczności akademickiej i ustawodawstwem Litwy. Ujawnia się swoista więź – treści akademickie inspirują treści aktów prawnych i działalność praktyczną. Innymi słowy, można przypuszczać, że teoria nie jest oddzielana od praktyki, a praktyka z kolei jest realizacją teorii.

Wymienione przez respondentów najważniejsze zadania placówki edukacyjnej są zgodne z zasadami określonymi w aktach prawnych oraz treściami akademickimi. Niniejszy wniosek dostrzegany analizując informacje z przeglądu aktów prawnych w stosunku do opinii respondentów uzyskanych za pomocą wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych „Czy nasza szkoła jest dobra?”.

- Opinie respondentów różnią się w zależności od grupy respondentów oraz często od języków nauczania, jednakże procent akceptacji propozycji zgłaszanych w placówkach z polskim językiem nauczania jest na ogół wyższy w porównaniu do placówek z innym językiem nauczania.
- Działalność rad pedagogicznych w placówkach z polskim językiem nauczania, podobnie jak i placówkach edukacyjnych z litewskim bądź z rosyjskim językiem nauczania jest w dużym stopniu opiniotwórcza.
- Uzyskane wyniki świadczą o tym, że w placówkach edukacyjnych, w tym także z polskim językiem nauczania wdrażane są oraz wykonywane są akty prawne dotyczące diagnozowania uczniów.
- Nauczanie języka ojczystego w placówkach edukacyjnych, a w tym z polskim językiem nauczania przebiega zgodnie z programami i metodyką. Podobnie – nauczanie języka państwowego (w tym w placówkach z polskim językiem nauczania) oraz języków obcych – placówki edukacyjne, w tym także z polskim językiem nauczania, realizują za pomocą dydaktyki nauczania języków obcych, zgodnie z przeświadczeniem, że opanowanie przez uczniów innych języków otwiera możliwości do podjęcia lepszej pracy, pomaga w osiągnięciu sukcesów życiowych.
- W placówkach z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011 pracowali nauczyciele, którzy spełniali wymogi, zapisane we wszystkich redakcjach Ustawy o Oświacie. W komentarzach quasi-monografii znalazły się natomiast zastrzeżenia dotyczące braku nauczycieli z wykształceniem uprawiającym do

nauczania przedmiotów ścisłych oraz słabego przygotowania praktycznego młodych nauczycieli.

- W placówkach edukacyjnych objętych badaniem, w tym też z polskim językiem nauczania, z roku na rok zwiększała się liczba nauczycieli posiadających kompetencje w zakresie TIK. Rozwijanie tych umiejętności i kompetencji, umożliwia nauczycielom udział w wielu różnych działaniach edukacyjnych i społecznych, również udział w różnych dziedzinach życia, w tym w polityce, kulturze, nauce, badaniach, podróżach itd. Jednocześnie posiadanie kompetencji TIK jest konsekwencją wykonania aktów prawnych, realizacji zadań reformy edukacji, jak też realizacji treści programów edukacyjnych przez nauczycieli placówek edukacyjnych, w tym z polskim językiem nauczania.
  
- Można także stwierdzić, że w placówkach edukacyjnych objętych badaniem proces atestacji i uzyskania przez nauczycieli kwalifikacji ma charakter dynamicznego rozwoju. Nauczyciele wykonują akty prawne: przygotowują się do atestacji, gromadzą informacje dotyczące doświadczenia i rozwoju zawodowego, wskutek czego uzyskują stopnie starszego nauczyciela, nauczyciela metodyka lub eksperta. W aspekcie ilościowym jest zauważalne, że odsetek niemianowanych nauczycieli jest podobny w placówkach edukacyjnych z różnymi językami nauczania.
  
- Placówki edukacyjne, w tym i z polskim językiem nauczania, systematycznie i celowo działają na rzecz wymiany doświadczeń metodycznych, pedagogicznych, wychowawczych itd. Przykładem jest współpraca w kontekście konsultacji zawodowych dla uczniów na poziomie klas maturalnych w placówkach edukacyjnych.
  
- Większość placówek edukacyjnych, a w tym z polskim językiem nauczania spełnia zasady i treści ustawodawstwa dotyczące systemu oceniania osiągnięć uczniów. Tworzone są autorskie systemy oceniania, analizowane jest ich wdrożenie. Podobnie odbywa się wprowadzenie e-dziennika przestrzegając słusznego postulatu, aby te dzienniki nie zastąpiły bezpośrednich spotkań rodziców z nauczycielami.

- Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach w placówkach edukacyjnych (także z polskim językiem nauczania) w większości wypadków odbywa się zgodnie z ustawodawstwem, wykorzystywane są różne formy, metody. Natomiast nie da się ukryć, że placówki edukacyjne mają wiele trudności z tym związanych, takich jak trudności kadrowe, finansowe oraz społeczne. Trudności te nie zależą od środowiska mniejszości, języków nauczania w placówce, a ich przezwyciężanie zależy od poświęcenia, organizacji współpracy, posiadanych kwalifikacji kadr i możliwości finansowych placówki. Niniejszy wniosek sformułowany jest na podstawie analizy informacji z przeglądu aktów prawnych oraz opinii respondentów uzyskanych za pomocą wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych „Czy nasza szkoła jest dobra?”.
  
- Wszystkie placówki edukacyjne dbają o zapewnienie warunków do przyswajania treści edukacyjnych, pobierania nauki zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów. Tym samym spełniane są nie tylko normy i standardy ustawodawstwa edukacyjnego, ale i dążenia do pielęgnowania wartości ludzkich. Dotyczy to też placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania. Podstawą tego wniosku są także informacje pochodzące z przeglądu aktów prawnych oraz opinii respondentów uzyskanych za pomocą wywiadu kwestionariuszowego.
  
- Wszystkie placówki edukacyjne mają szeroką ofertę edukacji nieformalnej i jest ona podobna, jeśli analizuje się informacje według języków nauczania. Są to na ogół projekty tematyczne, kółka zainteresowań z edukacji językowej, kółka twórczości plastycznej, choreografia, kółka technologii informacyjnych itd. Natomiast w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania duże znaczenie nadane jest krzewieniu tradycji, pielęgnowaniu ojczystej mowy oraz postawie patriotycznej dzieci, kształtowaniu ich tożsamości. Stąd duża ilość godzin jest skierowana na działalność zespołów ludowych, zespołów teatralnych, działalność drużyn harcerskich, działalność placówek o charakterze historycznym, muzealnym. Znacznie to wyróżnia edukację nieformalną w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania od innych

placówek edukacyjnych. Świadczą o tym analizy quasi-monografii oraz stron internetowych placówek.

- Polskie placówki edukacyjne na Litwie, w porównaniu do innych (litewskich, rosyjskich, białoruskich) są konkurencyjne pod względem zarządzania, osiągnięć edukacyjnych uczniów, kwalifikacji kadry, pracy opiekuńczej, wychowawczej i profilaktycznej. Konkurencyjne w tym sensie, że nie są gorsze, a czasami lepsze. Uzyskane wyniki są podobne, w niektórych pozycjach są identyczne, zaś w niektórych są wyższe. Edukacja polska na Litwie ma osiągnięcia w tworzeniu koncepcji pracy, tj. w zarządzaniu strategicznym; w zarządzaniu i organizacji pracy, tj. w rozwoju zawodowym nauczycieli i kierowaniu placówką; w kształceniu, tj. w organizacji i przebiegu procesu kształcenia oraz w efektach kształcenia; w wychowaniu i opiece tj. w zapewnieniu równych szans, w pracy opiekuńczej, w pracy wychowawczej i profilaktycznej; w organizacji współpracy, tj. w zapewnianiu edukacji we współpracy na poziomie wewnętrznym i zewnętrznym. Placówki edukacyjne na Litwie generalnie spełniają wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz stale dostosowują się do zapotrzebowania współczesnego rynku pracy. Wnioskować o tym można uwzględniając rezultaty z quasi-monografii, z analizy stron internetowych, wywiadu kwestionariuszowego z udziałem przedstawicieli procesów edukacyjnych „Czy nasza szkoła jest dobra?” oraz badając opinie absolwentów.

## ZAKOŃCZENIE

W triadzie edukacyjnej – *placówka edukacyjna /rodzice (opiekunowie) / partnerzy społeczni* zawiera się koncepcja współpracy otwartej, łączącej wszystkich, koncepcja, w której każdy ma prawo do zgłaszania propozycji decyzji, opinii, sugestii na temat działalności placówki edukacyjnej a wszystkie jej elementy współpracują, współdziałają ze sobą, szanują się i wspierają nawzajem, komunikują się, co sprzyja osiągnięciom. Takie podejście miało istotne znaczenie przy wyborze, uzyskaniu i gromadzeniu niezbędnych informacji do rozprawy „Szkolnictwo polskie na Litwie w latach 1991–2011”.

Z kolei konieczność wglądu w edukację polską na Litwie powstała m.in. na skutek nieporozumień politycznych i społecznych. Każda strona, mająca do czynienia z edukacją polską na Litwie (politycy, władze ustawodawcze, a także władze administracyjne realizujące ustawodawstwo, zespoły placówek edukacyjnych, rodzice, młodzież, nauczyciele) według swego zakresu uprawnień, znajomości i wiedzy, według swego sumienia usiłuje polepszyć stan rzeczy i odnaleźć właściwy sposób na jego poprawę. Jednakże od lat przedstawiciele mniejszości narodowych, którzy dla swoich dzieci wybierają „dom edukacyjny” z ojczystym językiem nauczania, borykają się z trudnościami. Dyskusji jest coraz więcej, omawiane są różne zagadnienia. Stąd konfrontacja, która wpływa na całokształt edukacji. I tylko nieliczni, dyskutując o oświacie mniejszości narodowych na Litwie, mają tak naprawdę na myśli właśnie „oświatę mniejszości narodowych”, a w tym najważniejsze - Dziecko. Pozostali często nawet się gubią – „O czym mowa?” Rzecz jasna mowa o dzieciach, o tym, co jest najlepsze dla małego obywatela Litwy polskiego pochodzenia (rosyjskiego, ukraińskiego itp.), dla jego przyszłości i rozwoju. A najważniejsze jest to, że wystarczy pójść drogą wzajemnego szacunku i zaufania, a nie oskarżeń i pomówień, drogą zgody i porozumienia, pójść w jednym kierunku – w kierunku przyszłości Litwy. Zanim tak się nie stanie, możemy postępować rozpaczliwie i beznadziejnie, prowadzić poszukiwania odpowiednich form, sposobów, systemów, narzędzi i po upływie czasu będziemy zmuszeni przyznać, że po prostu nie potrafimy się porozumieć.

W porozumieniu natomiast często jest pomocne posiadanie wiarygodnej informacji, która pochodzi z obiektywnych i wszechstronnych źródeł. W przypadku edukacji na Litwie, a w tym edukacji polskiej, takimi są placówki edukacyjne oraz ich statystyki, materiały dydaktyczno – pedagogiczne, dotyczące działalności placówek edukacyjnych,

dokumenty oraz informacje o charakterze ustawodawczym, opinie pracowników, rodziców, kuratorów, partnerów placówek edukacyjnych. Innymi słowy, gromadzenie niezbędnej i opiniotwórczej informacji w ramach tej pracy przebiegało pionowo i poziomo, z wykorzystywaniem zarówno potencjału informacyjnego o charakterze subiektywnym, jak i obiektywnym, mając na celu wielostronną weryfikację materiału badawczego.

Zamierzeniem mojej pracy było wielostronna analiza informacji praktycznej, teoretycznej i analitycznej, dotyczącej działalności placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania w celu ustalenia obiektywnej sytuacji edukacji polskiej na Litwie w latach 1991–2011. Wydaje się, że udało się stworzyć swoisty układ – jak powinno być według teorii, jak powinno być według aktów prawnych i jak jest/jak nie jest (w praktyce) Otóż wobec problemów badawczych, przedstawionych na początku niniejszej rozprawy, należy po wykonaniu wielostronnej analizy podjąć próbę odpowiedzi na wszystkie pytania oraz ustosunkować się do sformułowanych hipotez.

Pierwszym pytaniem było: „W jakim stopniu szkolnictwo polskie na Litwie jest konkurencyjne?” Hipoteza natomiast została sformułowana następująco: „Polskie placówki edukacyjne na Litwie, w porównaniu do innych (litewskich, rosyjskich, białoruskich, żydowskich i in.) – są konkurencyjne pod względem zarządzania, osiągnięć edukacyjnych uczniów, kwalifikacji kadry, pracy opiekuńczej, wychowawczej i profilaktycznej oraz in.”. Na podstawie analizy zgromadzonych informacji, należy przyjąć, iż hipoteza o konkurencyjności placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania na Litwie została pozytywnie zweryfikowana. Na to wskazują informacje pochodzące z quasi-monografii, opinii respondentów, analizy aktów prawnych. Placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania, jak i placówki z innym językiem nauczania, w pełni działają zgodnie z ustawodawstwem litewskim. Mają bogatą ofertę edukacji nieformalnej, dla dzieci i rodziców (podobnie jak i inne placówki) potrafią zaoferować edukację formalną na wszystkich poziomach. Placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania posiadają bogatą bazę nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, co je wzmacnia i urozmaica, a to znaczy motywuje do pobierania nauki w tych placówkach.

Następnym pytaniem było „Jakie zalety ma (wypracowało) szkolnictwo polskie na Litwie?”. Na tym etapie została sformułowana hipoteza: „Szkolnictwo polskie na Litwie ma osiągnięcia w tworzeniu koncepcji pracy, tj. w zarządzaniu strategicznym; w zarządzaniu i organizacji pracy, tj. w rozwoju zawodowym nauczycieli i kierowaniu placówką; w kształceniu, tj. w organizacji i procesie kształcenia oraz w efektach kształcenia; w wychowaniu i opiece tj. w zapewnieniu równych szans, w pracy opiekuńczej, w

pracy wychowawczej i profilaktycznej; w organizacji współpracy, tj. w zapewnianiu edukacji we współpracy na poziomie wewnętrznym i zewnętrznym”. Po analizie uzyskanych informacji, należy przyjąć, że przedstawiona hipoteza została potwierdzona. Otóż objęte niniejszym badaniem placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania dysponują koncepcją działalności zgodnie ze Strategią Państwową, planują własną działalność w kontekście strategicznym oraz etapowym (rocznym), zarządzane są przez wykwalifikowaną kadrę. Placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania mają osiągnięcia w przedsięwzięciach konkursowych, współpracy, informowaniu społeczności o działalności, w formułowaniu i wykonywaniu zadań strategicznych oraz etapowych (rocznych) Wszystkie wyniki wskazują, że zdecydowana większość opinii respondentów objętych niniejszym badaniem, informacji uzyskanych za pośrednictwem monografii, informacji uzyskanych za pomocą analizy treści stron internetowych potwierdzają, że polska edukacja na Litwie w latach 1991–2001 miała osiągnięcia w kwestiach rozwoju zawodowego nauczycieli i kierowaniu placówką, w kwestiach kształcenia uczniów, czyli w organizacji i procesie kształcenia oraz w efektach kształcenia; w kwestiach wychowania i opieki, czyli w zapewnieniu równych szans dla wszystkich, w pracy opiekuńczej, w pracy wychowawczej; w zagadnieniu organizacji współpracy tj. w zapewnianiu edukacji we współpracy na poziomie wewnętrznym i zewnętrznym.

Pytaniem trzecim było: „Jakie zmiany ilościowe szkolnictwa polskiego na Litwie można zaobserwować w latach 1991–2011”, a dalej – hipoteza, że liczba polskich placówek edukacyjnych wzrosła, zaś liczba młodzieży w latach 1991–1998 miała tendencję wzrostu, natomiast pod koniec lat 90. zaczęła się zmniejszać. Potwierdziło się to częściowo, gdyż liczba placówek jako jednostek raczej nie zwiększyła się ani się nie zmniejszyła, zmieniły się typy placówek edukacyjnych, a więc ich struktura (co związane jest z reformą edukacji) Natomiast interesujący jest fakt, że mimo zmniejszenia się liczby uczniów w polskich klasach (pierwszych) w skali państwa ich odsetek utrzymywał się na poziomie powyżej trzech procent ogółu uczniów (co częściowo wpływa także z zachodzących procesów demograficznych na Litwie)

Następne pytanie sformułowano w następujący sposób: „W jakim stopniu szkolnictwo polskie na Litwie spełnia wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz odpowiada na zapotrzebowanie współczesnego rynku pracy?”. Konsekwencją tego pytania była hipoteza według której „Szkolnictwo polskie na Litwie generalnie spełnia wyzwania rozwijającego się społeczeństwa oraz stale dostosowuje się do zapotrzebowania współczesnego rynku pracy”. Już analiza stron internetowych placówek pozwala stwierdzić, że hipoteza się potwierdza – zgromadzone dane pozwoliły zdobyć rzetelną informację nie



tylko na temat realizacji aktów prawnych, ale też na temat osiągnięć, działalności, starań placówek edukacyjnych. Jednocześnie na podstawie ilościowych wyników analizy treści stron internetowych placówek edukacyjnych można wywnioskować, że rezultaty placówek edukacyjnych z litewskim, polskim, rosyjskim językiem nauczania pod względem wykorzystywania strony internetowej są zbieżne czy nawet jednakowe (na przykład bezpieczeństwo i ochrona prywatności osób odwiedzających te strony) W wielu wypadkach wskaźniki charakteryzujące placówki edukacyjne z polskim językiem nauczania są wyższe, na przykład „możliwości językowe na stronach internetowych”. Stąd rzetelne jest stwierdzenie, że szkolnictwo polskie na Litwie nie tylko jest konkurencyjne w porównaniu do placówek edukacyjnych z rosyjskim bądź litewskim językiem nauczaniu, ale spełnia wyzwania rozwijającego się społeczeństwa. Niemniej jednak jest ważne, że potwierdza się to także w opiniach respondentów, absolwentów, w informacjach pochodzących z quasi-monografii.

Następnym było pytanie: „Jakie wady oraz niepowodzenia występują najczęściej w ocenach zewnętrznych i wewnętrznych szkolnictwa polskiego na Litwie?”. Wstępną odpowiedź sformułowano w postaci hipotezy: „Do niekorzystnych cech należy zaliczyć działania promocyjne placówek oświatowych, warunki funkcjonowania w zakresie higieny, zdrowia oraz bezpieczeństwa pracy, programy nauczania, współdziałanie ze społecznością rodzicielską oraz wskaźniki finansowe”. Przy weryfikacji tej hipotezy najbardziej pomocne były informacje z badań monograficznych, komentarzy uzupełniających oraz osobistych kontaktów z respondentami. Otóż hipoteza została potwierdzona częściowo. Pojawiły się inne, nie wymienione w hipotezie niepowodzenia i/ oraz trudności w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania. A mianowicie – wielka objętość dokumentów, które należy wypełniać (biurokracja), częściowo istnieją też trudności przy wdrażaniu technologii informacyjnych – ta dziedzina technologii rozwija się szybciej niż placówka edukacyjna i jej społeczność nie zawsze jest w stanie opamiętać i przyswoić nowości z tej dziedziny. W badaniach ostro wystąpił problem braku nauczycieli, zwłaszcza w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania. Również zaznaczone były trudności w kształceniu dzieci specjalnej troski. Zaznaczone trudności występują też w placówkach edukacyjnych z litewskim i rosyjskim językiem nauczania, natomiast brak państwowego egzaminu z języka ojczystego, co należy mocno podkreślić – występuje wyłącznie w placówkach edukacyjnych z polskim językiem nauczania.

## BIBLIOGRAFIA

- Akehurst M., Malanczuk P., *Šiuolaikinės tarptautinės teisės įvadas*, Vilnius 2000.
- Ališauskienė S., *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*, Šiauliai 2005.
- Altszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960.
- Andrzejewska E., *Język kaszubski skarbem twojego dziecka*, [online], <http://www.kaszubi.pl/files/1350jkstd.doc>, [dostęp: 9.07.2011].
- Aramavičiūtė V., *Vertybės ir ugdymas: tarp kaitos ir stabilumo: mokslo studija*, Vilnius 2016.
- Bajoriūnas Z., *Šeimos edukologija*, Vilnius 1997.
- Banasiak M., *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013.
- Barcz J., *Definicja mniejszości narodowych w prawie międzynarodowym*, „Sprawy Międzynarodowe” 1986, nr. 11.
- Barska A., Korzeniowski M. (red.), *Wielokulturowość-międzykulturowość-transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej*, Opole 2007.
- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych*, Poznań 2001.
- Biro A.M., Kovacs P. (red.), *Diversity in Action: Local Public Management of Multiethnic Communities in CEE*, Budapest 2001.
- Bitinas B., *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*, Vilnius 2002.
- Błońska A., *Dwujęzyczność zanika z wiekiem*, [online], <http://kopalniawiedzy.pl/dwujezycz-nosc-zanik-jezyk-macierzysty-imigranci-starzenie>, [dostęp: 3.09.2011].
- Bodziany M., *Komunikacja międzykulturowa w wielonarodowych jednostkach wojskowych*, Wrocław 2012.
- Bukauskienė T., *Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918–1940 m.*, Vilnius 1989.
- Burszta W.J., *Tożsamości przenikające – Europa – Miłosz*, [online], [http://www.teremiski.edu.pl/images/stories/zdjecia\\_w\\_artykulach/2012\\_2013](http://www.teremiski.edu.pl/images/stories/zdjecia_w_artykulach/2012_2013), [dostęp: 23.12.2015].
- Butkienė G., Kepalaitė A., *Mokymasis ir asmenybės brendimas*, Vilnius 1996.
- Carlgen F., *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera*, Gdynia 1994.
- Čėsnaite B., Kačėrauskienė A., Speičienė M., *Lietuvos TSR liaudies švietimas per paskutinį dešimtmetį*, Kaunas 1987.
- Ciekot K., *Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007.
- Czakon W., *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Warszawa 2015.
- Czermińska M., Meller K., Fliciński P., *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych*, Poznań 2006.
- Dailydė G., *Žodžiai pranašai*, „Psichologija Tau” 2009, lapkritis/gruodis.
- Dapkienė D., *Klasės auklėtojas ir tėvai – partneriai*, Šiauliai 2002.
- Della D.P., Staggenborg S., *Methods of Social Movements Research*, Minneapolis 2002.
- Doron H., *Metoda nauczania języka angielskiego*, [online], <http://www.helendoron.com/kids-6-12>, [dostęp: 01.09.2014].
- Dylak S. (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań 2013.
- Fudala A., Wysoczański W. (red.), *Migracje: dzieje, typologia, definicje*, Wrocław 2006.
- Gaučas P., *Etnolingvistinė Rytų Lietuvos gyventojų raida XVII a. antroje pusėje – 1939 m.*, VU Daktaro disertacija, Vilnius 1997.

- Gaučas P., *Lietuvių-gudų kalbų paribio etnolingvistinė situacija 1795–1914 metais*. K. Garšva, L. Grumadienė. Lietuvos rytai, Vilnius 1993.
- Girosoli N., *National Minorities: Who are they?*, Budapest 1995.
- Górniewicz J., Klimiuk E., Kozłowska I., *Zarządzanie systemem zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej i jego monitorowanie*, Olsztyn 2004.
- Grzybowski P.P., *Edukacja Europejska*, Kraków 2007.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008.
- Handzlik A., Głowacki J. (red.), *Partnerstwo – współpraca międzysektorowa w realizacji celów społecznych*, Kraków 2012.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi*, Warszawa 2012.
- Honderich T., *Encyklopedia filozofii*, Poznań 1998.
- Huber J. i in., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich*, Warszawa 2012.
- Jagiello E., Jówko E., *Dziecko w kulturze współczesnego świata*, Siedlce 2013.
- Jakavičius V., *Žmogaus ugdymas*, Klaipėda 1998.
- Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*, Poznań 2000.
- Jasińska-Kania A., Łodziński S., *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce*, Warszawa 2009.
- Jovaiša L., *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007.
- Jovaiša L., *Pedagoginiai terminai*, Kaunas 1993.
- Kalaušienė V., *Bendradarbiavimas tarp organizacijų. Duomenų bazė rizikos grupės vaikams*, Vilnius 2001.
- Kardelis K., *Mokslinių tyrimų metodologija*, Kaunas 2002.
- Karwińska A. (red.), *Odkrywanie socjologii. Podręcznik dla ekonomistów*, Warszawa 2007.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009.
- Kazėnas G., Jakubauskas A., Gaižauskaitė I., Kacevičius R., Visockaitė A., *Badania dotyczące tożsamości polskiej mniejszości narodowej na Litwie. Mokslo studija*, Vilnius 2014.
- Kędzierska J., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003.
- Klim-Klimaszewska A. (red.), *Konflikt pokoleń czy rozbić cywilizacyjnych? Personalizacja i socjalizacja w teorii i praktyce pokoleniowej*, Siedlce 2006.
- Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A., *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Kraków 2007.
- Kozak M., *Prawo dziecka do edukacji*, Warszawa 2013.
- Kubiak H., Paluch A.K. (red.), *Założenia teorii asymilacji*, Wrocław 1980.
- Kujawiński J., *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, Poznań 2006.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kwaśniewicz W. (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1999.
- Kwaśniewicz W. (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2005.
- Kwaśniewski K., *Socjologia mniejszości a definicja mniejszości narodowej*, „Sprawy Narodowościowe” 1992.
- Kwiatkowski J., *Na straży oświaty polskiej na Litwie*, Wilno 2015.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- Laužikas J., *Švietimo integracijos pagrindai*, Kaunas 1993.
- Lukšienė M., *Lietuvos švietimo istorijos bruožai*, Vilnius 1970.
- Łodziński S., *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa 2002.

- Łuczak B., *Nauczanie integralne w klasach I–III*, Poznań 2000.
- MacBeath J., Schratz M., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Warszawa 2003.
- Maceina A., *Kultūros filosofijos įvadas*, Kaunas 1936.
- Malinowska K., *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną*, Warszawa 2009.
- Maliszaukas V., *Prawa mniejszości. Zbiór dokumentów międzynarodowych*, Vilnius 1996.
- Malvicė T., *Šeima be tradicijų – ne šeima*, „Psychologija Tau” 2010, lapkritis/gruodis.
- Marek E., Łuczak J., *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków 2010.
- Markowski A., Pawelec R. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2001.
- Marzano R.J., *What Works in Schools – Translating Research into Actions*, [online], <https://books.google.lt/books?Marzano.+What+Works+in+Schools+%E2%80%93+Translating+Research+into+Actions.+ASCD.+2003>, [dostęp: 28.03.2015].
- Masojeć I., Sokołowska H. (red.), *Tożsamość na styku kultur*, Wilno 2016.
- Matusiak J., Rohoziński J., *Księga cytatów*, Warszawa 2001.
- Mazur J., *Oświata polskojęzyczna za granicą. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, Warszawa 1997.
- Mazurkiewicz G.(red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012.
- Mażul H., *Wilno po polsku*, Wilno 2012.
- Mączyński J., Pawlak-Wolanin A., Demecki W. (red.), *Doskonalenie usług edukacyjnych w szkołach wyższych w procesie integracji z Unią Europejską*, Legnica 2009.
- Merfeldaitė O., *Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokykloje*, Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S), 2007.
- Michalik M., *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków 2011.
- Mickiewicz A., *Dziela*, Warszawa 1995.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000.
- Miškinis K., *Šeimos pedagogika: vadovėlis*, Vilnius 1993.
- Mojsiewicz Cz. (red.), *Leksykon współczesnych międzynarodowych stosunków politycznych*, Wrocław 1998.
- Moroń M. i in. (tłumaczenie) *Edukacja wolna i przymusowa*, Warszawa 2014.
- Moroz H., *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2001.
- Muras M., Ivanom A., *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe*, Warszawa 2006.
- Narbut D., *Obowiązujące akty prawne w edukacji mniejszości narodowych na Litwie*, referat [w:] *I Forum Przedszkoli Polskich miasta Wilna*, Wilno 2013.
- Narbut D., *Pirmos pakopos ugdytinių vertinimo sistemos įgyvendinimo problemos*, Magistro darbas. VPU, Vilnius 2004.
- Narbut D., *Vaikų brandumas mokyklai*, [w:] *Informacinis leidinys*, Nr. 2, Vilnius 1998.
- Narbut D., *Žingsnis po žingsnio: vaikas autistas – vaikas su autizmo požymiais*, referat [w:] *Konferencija międzynarodowa „Lygių šansų mokykla. Škola rovných šans*, Wilno 2002.
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice*, Zielona Góra 2001.

- Nussbaum M., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 2002.
- Olejnik T., Wieczorek R., *Kontrola i sterowanie jakości*, Warszawa – Poznań 1982.
- Papińska E., Rola mniejszości narodowych i etnicznych Chin w rozwoju turystyki, [online], [http://www.paek.ukw.edu.pl/wydaw/vol27/papinska\\_pek\\_tom\\_27\\_2010.pdf](http://www.paek.ukw.edu.pl/wydaw/vol27/papinska_pek_tom_27_2010.pdf), [dostęp: 11.01.2014].
- Paurienė G., Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai, [online], <https://ojs.kauko.lt>, [dostęp: 05.11.2012.].
- Pedler M., Burgoyne J., Boydell T., *The learning company: A strategy for sustainable development*, London 1991.
- Piwowarski R. (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*, Warszawa 2007.
- Piwowarski R., *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa 2006.
- Pociej B., *W tyglu narodów*, „Podkowiński Magazyn Kulturalny” 2009, nr 60.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1998.
- Porta D.D., *Methods of Social Movements Research*, Minneapolis 2002.
- Pupšys V.J.A., *Komenskis ir Lietuva*, Klaipėda 2002.
- Rajeckas V., *Švietimas: raida, dabartis*, Vilnius 2001.
- Rajkiewicz A., Supińska J. (red.), *Polityka społeczna*, Katowice 1998.
- Runiewicz-Jasińska R., *Oświata polska w niepodległej Litwie, Łotwie i Estonii w latach 1991–2001*, Vilnius 2003.
- Šalkauskis S., *Pedagoginiai raštai*, Kaunas 1991.
- Sammonds P., Hillman J., *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*, London 1995.
- Šernas V., *Profesinė pedagogika*, Vilnius 1995.
- Šetkus B., *Gyvenamosios vietovės istorija: žmonės, įvykiai, paminklai*, Vilnius 2007.
- Shugar G.W., Smoczyńska M. (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa 1980.
- Sielatycki M., *Metodyka nauczania zintegrowanego*, Warszawa 1998.
- Siemiak-Tylikowska A.K., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M., *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.
- Sienkiewicz J. (red.), *Szkoły polskie w Republice Litewskiej*, Wilno 2009.
- Smoczyńska A. (red.), *Rola rodziców w systemach edukacyjnych unii europejskiej*, Warszawa 1997.
- Sobol E., *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.
- Sobol E., *Podręczny słownik języka polskiego*, Warszawa 1996.
- Sorys S., *Tożsamość grup kulturowych w procesie globalizacji*, „Zeszyty naukowe. Tarnów” 2013.
- Sowińska H., *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011.
- Srebrakowski A., *Polacy w Litewskiej SSR 1944–1989*, Toruń 2000.
- Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń 1999.

- Staugaitytė S., Dumbliauskienė M., *Rytų Lietuvos daugiakalbių savivaldybių bendrojo ugdymo sistemos kompleksinis vertinimas*, VU Magistro darbas, Vilnius 2011.
- Steinberg L., Mounts N.S., Lamborn S.D., Dornbusch S.M., *Authoritative Parenting and Adolescent Adjustment Across Varied Ecological Niches*, „Journal of Research on Adolescence” 1991, nr 1, s. 19-36.
- Szałkowska E., *Dyskryminacyjny program ujednolicenia nauczania litewskiego — już w drodze*, [online], <http://kurierwilenski.lt/2011/03/02>, [dostęp: 28.03.2011].
- Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1974.
- Szczepański M. (red.), *Mniejszość narodowa, mniejszość etniczna i etniczna większość*, Katowice 1997.
- Szober S., *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1969.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1995.
- Śliwerski B., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003.
- Taraszkiewicz M., Ochynowska H., *Mierzenie jakości pracy przedszkola*, Warszawa 1998.
- Teresevičienė M., Gedvilienė G., *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita: monografija*, Kaunas 2003.
- Tikly L., Barrett A.M. (red.), *Education Quality and Social Justice in the Global South*, New York 2013, [online], [https://books.google.lt/books?id=44eIIOT3zNMC&pg=PT97&lpg=PT97&dq=Scheerens+J.,+Glas+C.,+Thomas+S.+M.+\(2003\)](https://books.google.lt/books?id=44eIIOT3zNMC&pg=PT97&lpg=PT97&dq=Scheerens+J.,+Glas+C.,+Thomas+S.+M.+(2003)), [dostęp: 17.05.2015].
- Tomaszewski J., *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1991.
- Tonis F., *Wspólnota i stowarzyszenie*, przeł. M. Łukaszewicz, Warszawa 2008.
- Uzdila J.V., *Dorinės asmenybės ugdymas šeimoje*, Vilnius 1993.
- Vaicekauskienė V., *Tautinių mažumų švietimo politika: Kur einame?*, Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūra 2011, lapkritis Nr. 9 (59), [online], <http://www.nmva.smm.lt>, [dostęp: 18.08.2013.].
- Vaitkevičiūtė V., *Tarptautinių žodžių žodynas*, Vilnius 1999.
- Wakar K., *Przemiany narodowościowe na Litwie*, Warszawa 1997.
- Wandelberg M., *Narody zależne i mniejszości narodowe w Europie Środkowo-Wschodniej. Dzieje konfliktów i idei*, Warszawa 2000.
- Więckowski R., *Jak reformować edukację wczesnoszkolną?*, „Zycie szkoły” 1999.
- Więckowski R., *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Zycie szkoły” 1998.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.
- Wiktorzak A.A., *Struktura rynku edukacyjnego. Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wrocław 2012.
- Winiarski M., *Współpraca w edukacji środowiskowej*, „Edukacja” 2005, nr 1.
- Winterhoff M., *Kodėl mūsų vaikai virsta tironais*, przeł. G. Dambrauskienė, Vilnius 2011.
- Wiśniewska M., *Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrażania*, „Problemy Jakości” 2007, nr 9.
- Witt B., Meyer R., *Synteza strategii*, Warszawa 2007.
- Wojciszke B., Kurcz I. (red.), *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.
- Wołójko M.m *Sytuacja mniejszości polskiej na Litwie a relacje polsko-litewskie*, [online], [file:///C:/Users/dannar/Downloads/6\\_Sytuacja\\_mniejszosci.pdf](file:///C:/Users/dannar/Downloads/6_Sytuacja_mniejszosci.pdf), [dostęp: 13.10.2015].
- Zaczyński W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1998.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.
- Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979.

Грицанов А.А., *Социология энциклопедияб* Минск 2003.

Мижериков В.А., *Словарь – справочник по педагогике*, Москва 2004.

## **STRONY INTERNETOWE**

- www.stat.gov.lt – Strona internetowa Departamentu Statystyki Litwy
- www.smm.lt – Strona internetowa Ministerstwa Edukacji Litwy
- www.nec.lt – Strona internetowa Narodowego Centrum Egzaminów
- www.nmva.smm.lt – Strona internetowa Narodowej agencji oceniania placówek edukacyjnych
- www.aikos.smm.lt – Strony internetowe placówek edukacyjnych Regionu wileńskiego
- [http://www3.lrs.lt/pls/inter/veliausios\\_zinios](http://www3.lrs.lt/pls/inter/veliausios_zinios). – Strona internetowa Wiadomości państwowych
- <http://www.sac.smm.lt> – Strona internetowa Centrum materiałów edukacyjnych

## **SPIS DOKUMENTÓW /<https://www.e-tar.lt/portal/index.html/>**

Koncepcja postępów uczniów i oceny osiągnięć.

Koncepcja szkół młodzieży.

Lista kryteriów ogólnych przyjmowania do szkoły państwowej i samorządowej, zawodowej.

Metodologiczne rekomendacje podziału i wykorzystania funduszy koszyczka ucznia przeznaczonych do rozliczeń za nieformalne kształcenie dzieci.

Metodyka obliczania koszyczka ucznia i uczniów umownych.

Normy higieny na Litwie.

Ogólne plany kształcenia.

Ogólny regulamin stanowiska szkolnego psychologa.

Ogólny regulamin systemu pomocy społeczno-pedagogicznej.

Opis procedury audytu wewnętrznego w placówce edukacyjnej ogólnokształcącej.

Opis procedury formowania zaświadczeń, świadectw dojrzałości i dzienników oceny uczniów.

Opis procedury nieodpłatnego żywienia uczniów w szkołach założonych przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Republiki Litewskiej.

Opis procedury zaopatrzenia szkoły w podręczniki do nauki przedmiotów ogólnokształcących i pomoce do nauczania.

Opis programu kształcenia średniego.

Opis programu nauczania średniego.

Opis przekazania danych potrzebnych do drukowania świadectw dojrzałości z bazy danych uczniów szkoły.

Opis wymagań kwalifikacyjnych dla nauczycieli, pracujących według programu przedszkolnego, nieformalnej oświaty dzieci, początkowego, podstawowego, średniego, kształcenia specjalnego, nauczania zawodowego.

Opis wymogów kwalifikacyjnych dla kierowników szkół różnych typów (oprócz szkół wyższych)

Państwowa strategia edukacji RL.

Porządek kształcenia obywateli Republiki Litewskiej i zagranicznych, którzy przybyli lub wrócili, by żyć i pracować w Republice Litewskiej, kształcenie dzieci i dorosłych w klasach wyrównawczych, wyrównawczych grupach mobilnych.

Porządek udzielania specjalnej pomocy pedagogicznej.

Procedura audytu zewnętrznej działalności ogólnokształcących placówek edukacyjnych.

Procedura finansowania szkoły tradycyjnej społeczności religijnej czy wspólnotowej, realizującej program oświaty formalnej.

Procedura nauczania samodzielnego.

Procedura nauczania uczniów w domu.

Procedura nauczania według adaptowanego programu kształcenia średniego.

Procedura przyjmowania osób o potrzebach specjalnych do placówek o kształceniu specjalnym.

Procedura publicznego udostępnienia informacji o działalności szkoły.

Procedura świadczenia pomocy finansowej na utworzenie etatów asystenta nauczyciela, pedagoga specjalnego, psychologa we wrześniu-grudniu 2007 roku w samorządowych szkołach ogólnokształcących.

Procedura udzielania uczniowi pomocy psychologicznej.

Procedura wydania świadectw i świadectw dojrzałości.

Program przewoźnictwa uczniów o potrzebach specjalnych „Żółty autobus”.

Program świadczenia usług kształcenia specjalnego.

Program świadczenia usług kształcenia specjalnego.

Program zaopatrzenia szkół w żółte autobusy z lat 2006-2008.

Programy ogólne i standardy wykształcenia.

Programy socjalizacji dzieci i młodzieży.

Przykładowy opis regulaminu instytucji pedagogiczno-psychologicznej.

Przykładowy opis regulaminu stanowiska asystenta nauczyciela.

Przykładowy opis regulaminu stanowiska asystenta szkolnego psychologa.

Regulamin atestacji kierowników państwowych placówek edukacyjnych (za wyjątkiem wyższych i kolegiów) i samorządowych, ich zastępców do spraw edukacji, kierowników działów organizujących nauczanie.

Regulamin atestacji nauczycieli.

Regulamin doskonalenia kwalifikacji kierowników szkół państwowych i samorządowych, ich zastępców do spraw edukacji, kierowników działów organizujących kształcenie, nauczycieli, specjalistów do pomocy uczniom.

Regulamin drukowania świadectw z bazy danych uczniów szkoły.

Regulamin nauczania konsekwentnego według programu kształcenia ogólnego.

Regulamin nauki według programu średniego kształcenia adaptowanego.

Regulamin oceny osoby o potrzebie kształcenia specjalnego.

Regulamin pomocy finansowej podczas tworzenia etatów asystenta nauczyciela, pedagoga specjalnego, psychologa w samorządowych szkołach ogólnokształcących we wrześniu-grudniu w 2007 r.

Regulamin przyznania pomocy specjalnej.

Regulamin uczenia się zaocznego w centrach kształcenia dla dorosłych.

Regulamin udzielania informacji o opiece zdrowotnej w szkole.

Regulamin utworzenia i organizacji pracy komisji kształcenia specjalnego placówki edukacyjne.

Regulamin wydania świadectwa dojrzałości osobie uczącej się w technikum, szkole wyższej albo zawodowej.



Reguły akredytacji i ocena działalności placówek, realizujących doskonalenie kwalifikacji nauczycieli i specjalistów świadczących pomoc edukacyjną.

Rozporządzenie w sprawie udoskonalenia procedury wynagrodzeń za pracę pracowników urzędów budżetowych i organizacji.

Standardy etatów.

Strategiczne wytyczne oświaty państwowej.

Ustawa o oświacie RL.

Ustawa o ulgach w transporcie.

Ustawa pomocy socjalnej dla uczniów.

Wdrożenie systemu nowego programu opłaty pracy nauczycieli.

Wskaźnik terminów przechowywania dokumentów szkół ogólnokształcących.

Wskaźniki nadzoru państwowego oświaty.

Wymagania do regulaminów szkół państwowych i samorządowych.

Wymagania ogólne do programów oświaty formalnej.

Zalecenia do zorganizowania metodycznej działalności nauczycieli.

Zalecenia metodologiczne wykorzystania środków przeznaczonych na poradnictwo zawodowe uczniów.

Założenia powrotu dzieci do szkoły.

Zasady tworzenia sieci szkół, realizujących program oświaty formalnej.

Zatwierdzenie porządku skrócenia czasu pracy pracownikom, których charakter pracy jest powiązany z większym napięciem umysłowym, emocjonalnym i zatwierdzenie warunków opłaty pracy pracowników, którym ustalono skrócony czas pracy.

Zrewidowana Strategia Spójności Społecznej.

## Spis tabel

Tabela 1. Etniczny skład mieszkańców Guberni Wileńskiej w latach 1857–1858 według wpisów parafialnych.....	20
Tabela 2. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1897.....	20
Tabela 3. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1909.....	21
Tabela 4. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1916.....	21
Tabela 5. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1931.....	22
Tabela 6. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1942.....	22
Tabela 7. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1959.....	23
Tabela 8. Etniczny skład mieszkańców Wilna w roku 1970.....	23
Tabela 9. Liczba ogólnokształcących placówek edukacyjnych w latach 1991–2011.....	60
Tabela 10. Uczniowie w klasach pierwszych szkół z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011.....	72
Tabela 11. Liczba uczniów klas I-XII w szkołach z polskim językiem nauczania w latach 1991–2011.....	74
Tabela 12. Wskaźniki wykształcenia (w%) mieszkańców Litwy w wieku od 10 lat w latach 1991–2011 według spisów państwowych.....	76
Tabela 13. Trudności współpracy według respondentów (N=63) .....	105
Tabela 14. Opinie teoretyczne dotyczące osiągnięć.....	125
Tabela 15. Najważniejsze elementy mierzenia osiągnięć placówki edukacyjnej.....	131
Tabela 16. Respondenci ankiety „Czy nasza szkoła jest dobra”.....	137
Tabela 17. Najważniejsze wydarzenia.....	219
Tabela 18. Najważniejsze wydarzenia w latach 1991 – 2011 w placówkach polskich (PL) i polsko-rosyjskich (PL/RU), (N=31) .....	219
Tabela 19. Odrębność, wyjątkowość, atuty placówek edukacyjnych, (N=31) .....	255
Tabela 20. Trudności placówek edukacyjnych, (N=31) .....	256
Tabela 21. Wykształcenie absolwentów wg języków nauczania w placówkach edukacyjnych, (N=311) .....	266
Tabela 22. Trudności absolwentów przy wstąpieniu na studia wg języków nauczania w placówkach edukacyjnych, (N=311) .....	267
Tabela 23. Ilość opanowanych języków przez absolwentów litewskich, polskich i rosyjskich placówek edukacyjnych, (N=311) .....	268
Tabela 24. Stopień zadowolenia absolwentów z wykonywanej pracy, (N=311) .....	268
Tabela 25. Powiązania wykonywanej pracy z kierunkiem ukończonych studiów przez absolwentów, (N=311) .....	269
Tabela 26. Zawodowa grupa działalności absolwentów, (N=311) .....	269
Tabela 27. Kwalifikacje zawodowe respondentów, (N=311) .....	270

## Spis wykresów

Wykres 1. Schemat funkcjonowania stanów, procesów i czynności dotyczących rozwoju jednostki. ....	58
Wykres 2. Liczba uczniów (w tys.) w placówkach edukacyjnych w latach 1991–2011. ....	60
Wykres 3. Obowiązujące akty prawne w edukacji na Litwie. ....	84
Wykres 4. Schemat gromadzenia informacji. ....	136
Wykres 5. Struktura respondentów badania „Czy nasza szkoła jest dobra?”, (N=215) ....	138
Wykres 6. Sposób przygotowania stron internetowych (według języków nauczania), (N=39) ....	144
Wykres 7. Udział uczniów, rodziców, pracowników w przygotowywaniu i administrowaniu strony internetowej (według języków nauczania), (N=39) ....	145
Wykres 8. Możliwości językowe stron WWW, (N=39) ....	145
Wykres 9. Informacje prawne na stronie WWW według języków nauczania, (N=39) ....	146
Wykres 10. Dostosowanie strony WWW do potrzeb osób niepełnosprawnych, (N=39) ....	146
Wykres 11. Możliwość odesłania do informacji, (N=39) ....	147
Wykres 12. Zawartość informacji na stronie WWW, (N=39) ....	149
Wykres 13. Aktualizacja informacji według języków nauczania, (N=39) ....	150
Wykres 14. Częstotliwość aktualizacji informacji według języków nauczania, (N=39) ....	151
Wykres 15. Podawanie informacji o datach/terminach aktualizacji, (N=39) ....	152
Wykres 16. Możliwość komunikowania się na stronie internetowej według języków nauczania, (N=39) ....	153
Wykres 17. Bezpieczeństwo strony, (N=39) ....	153
Wykres 18. Możliwość wyszukiwania informacji według języków nauczania, (N=39) ....	154
Wykres 19. Możliwość napisania komentarzy, (N=39) ....	155
Wykres 20. Dostępność strony w katalogach internetowych, (N=39) ....	155
Wykres 21. Dostosowanie strony internetowej do poziomu odbiorcy, (N=39) ....	156
Wykres 22. Spełnianie wymagań odnośnie WWW przez placówki edukacyjne, (N=39) ....	157
Wykres 23. Struktura respondentów według języka nauczania w placówce, (N=215) ....	159
Wykres 24. Grupy respondentów, (N=215) ....	159
Wykres 25. Organizacja wewnętrznego mierzenia jakości pracy placówki (audyt), według grup respondentów (N=215) ....	161
Wykres 26. Rozumienie pomiaru jakości (audytu) przez ogół respondentów, (N=215) ....	161
Wykres 27. Rozumienie pomiaru jakości pracy placówki (audyt) według grup respondentów i języków nauczania, (N=215) ....	162
Wykres 28. Inicjator wewnętrznego pomiaru jakości pracy placówki (audytu), (N=215) ....	162
Wykres 29. Udział w organizacji wewnętrznego pomiaru jakości pracy placówki, (N=215) ....	163
Wykres 30. Udział w pomiarze jakości pracy placówki (audytu) według grup respondentów oraz według języków nauczania, (N=215) ....	163
Wykres 31. Zgłaszanie propozycji na rzecz podnoszenia jakości w placówce edukacyjnej, (N=215) ....	164
Wykres 32. Zgłaszanie propozycji na rzecz podnoszenia jakości w placówce edukacyjnej według grup i języków nauczania, (N=215) ....	164

Wykres 33. Znaczenie „jakości” zdaniem respondentów (możliwy wielokrotny wybór), (N=215) .....	165
Wykres 34. Opinie respondentów o poziomie jakości placówki edukacyjnej, (N=215) .....	166
Wykres 35. Opinie respondentów o poziomie jakości placówki edukacyjnej według grup i języków nauczania, (N=215) .....	167
Wykres 36. Znaczenie wyników egzaminów, (N=215) .....	168
Wykres 37. Znaczenie wyników egzaminów według języków nauczania, (N=215) .....	168
Wykres 38. Uwzględnienie standardów egzaminacyjnych w procesie edukacji, (N=215) .....	169
Wykres 39. Płeć rodziców dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli, (N=363) .....	169
Wykres 40. Wykształcenie rodziców dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli, (N=363) .....	170
Wykres 41. Motywy wyboru przedszkola, (N=363) .....	173
Wykres 42. Ilość dzieci z rodziny, które uczęszczały do danego przedszkola, (N=363) .....	173
Wykres 43. Oferowanie usług, (N=363) .....	174
Wykres 44. Formy oferty w przedszkolu, (N=363) .....	175
Wykres 45. Czym dla Państwa jest „jakościowe” przedszkole, (N=363) .....	176
Wykres 46. Najważniejsze zadania placówki edukacyjnej według ogółu respondentów (możliwy trzykrotny wybór), (N=215) .....	177
Wykres 47. Spełnienie najważniejszych zadań placówki według grup i języków nauczania, (N=215) .....	178
Wykres 48. Akceptacja propozycji społeczności na rzecz osiągnięć (wielokrotny wybór), (N=215) .....	179
Wykres 49. Akceptacja propozycji społeczności na rzecz osiągnięć według języków nauczania (wielokrotny wybór), (N=215) .....	180
Wykres 50. Organizacja zastępstw, (N=215) .....	182
Wykres 51. Innowacje, (N=215) .....	183
Wykres 52. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej, (N=215) .....	184
Wykres 53. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej według języków nauczania – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215) .....	185
Wykres 54. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej zdaniem dyrektorów – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=33) .....	185
Wykres 55. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej zdaniem nauczycieli – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=101) .....	186
Wykres 56. Zakres odpowiedzialności Rady pedagogicznej zdaniem rodziców – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=81) .....	187
Wykres 57. Znaczenie rozwoju zawodowego w opinii ogółu respondentów, (N=215) .....	187
Wykres 58. Znaczenie rozwoju zawodowego według języków nauczania, (N=215) .....	189
Wykres 59. Organizacja procesu rozwoju zawodowego w placówce (ogół respondentów), (N=215) .....	190
Wykres 60. Znaczenie rozwoju zawodowego według języków nauczania, (N=215) .....	191
Wykres 61. Posiadanie kluczowych kompetencji, (N=215) .....	192
Wykres 62. Posiadanie kluczowych kompetencji według języków nauczania struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215) .....	193
Wykres 63. Współpraca z pedagogami i kadrami według języków nauczania, (N=215) .....	194
Wykres 64. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w placówce, (N=215) .....	195
Wykres 65. Sprawowanie nadzoru pedagogicznego w placówce według języków nauczania i grup respondentów, (N=215) .....	196

Wykres 66. Informowanie w kwestii sprawowania nadzoru pedagogicznego w placówce według języków nauczania i grup respondentów, (N=215) .....	196
Wykres 67. Regulaminy obowiązujące w placówce, (N=215) .....	197
Wykres 68. Regulaminy obowiązujące w placówce według języków nauczania – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215) .....	198
Wykres 69. Plan strategiczny, (N=215) .....	199
Wykres 70. Roczny program działań placówki edukacyjnej, (N=215) .....	200
Wykres 71. Diagnozowanie potrzeb i możliwości uczniów, (N=215) .....	201
Wykres 72. Czynności w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, (N=215) .....	202
Wykres 73. Czynności w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych według języków nauczania – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=215) .....	203
Wykres 74. Edukacja pozalekcyjna, (N=215) .....	204
Wykres 75. Otrzymywanie pomocy, (N=215) .....	204
Wykres 76. Nauczanie języka ojczystego (formy i metody), (N=215) .....	205
Wykres 77. Nauczanie języka państwowego, (N=155) .....	207
Wykres 78. Nauczanie języka obcego, (N=215) .....	208
Wykres 79. Nauczanie języka obcego według języków nauczania (realizacja metod i form), (N=215) .....	209
Wykres 80. Ogólne zebrania z rodzicami według języków nauczania, (N=215) .....	210
Wykres 81. Kontakty indywidualne z rodzicami według języków nauczania, (N=215) .....	211
Wykres 82. Ocena wzajemnej współpracy z rodzicami, (N=215) .....	212
Wykres 83. Ocena działań organów rodzicielskich, (N=215) .....	213
Wykres 84. Ocena działań organów rodzicielskich według języków nauczania, (N=215%) ..	213
Wykres 85. Współpraca, (N=215) .....	214
Wykres 86. Współpraca według języków nauczania, (N=215) .....	214
Wykres 87. Ocena współpracy według języków nauczania, (N=215) .....	215
Wykres 88. Ocena współpracy według języków nauczania, (N=215) .....	215
Wykres 89. Informowanie rodziców o efektach pracy, (N=215) .....	215
Wykres 90. Informowanie rodziców o efektach pracy według języków nauczania, (N=215) .....	216
Wykres 91. Informowanie partnerów o efektach pracy, (N=215) .....	216
Wykres 92. Informowanie partnerów społecznych według języków nauczania, (N=215) .....	216
Wykres 93. Ocena efektów pracy placówki edukacyjnej, (N=215) .....	217
Wykres 94. Ocena efektów pracy placówki edukacyjnej według języków nauczania, (N=215) .....	217
Wykres 95. Najważniejsze wydarzenia w latach 1991–2011, (N=31) .....	220
Wykres 96. Kwalifikacja kadr kierowniczych (dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji NIE posiadają kategorii klasyfikacyjnej zarządzania), (N=31) .....	221
Wykres 97. Kwalifikacja kadr kierowniczych (dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają III kategorię klasyfikacyjną zarządzania), (N=31) .....	222
Wykres 98. Kwalifikacja kadr kierowniczych (dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają II kategorię klasyfikacyjną zarządzania) (N=31) .....	222
Wykres 99. Nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe, (N=31) .....	225
Wykres 100. Wykształcenie nauczycieli zgodnie z wykładanym przedmiotem, (N=31) .....	225

Wykres 101. Intensywność rozwoju zawodowego nauczycieli (ogólna liczba dni poświęconych na rozwój zawodowy w stosunku do ogólnej liczby nauczycieli w placówce), (N=31) .....	227
Wykres 102. Nauczyciele nie mianowani (NAUCZYCIEL), (N=31) .....	228
Wykres 103. Nauczyciele mianowani (STARSZY NAUCZYCIEL), (N=31) .....	229
Wykres 104. Nauczyciele mianowani (METODYCY), (N=31) .....	230
Wykres 105. Nauczycieli mianowani (EKSPERCI), (N=31) .....	230
Wykres 106. Wymiana doświadczeń (liczba podejmowanych przedsięwzięć w placówce), (N=31) .....	232
Wykres 107. Wymiana doświadczeń (liczba podejmowanych przedsięwzięć w regionie), (N=31) .....	232
Wykres 108. Wymiana doświadczeń (liczba podejmowanych przedsięwzięć w skali międzynarodowej), (N=31) .....	234
Wykres 109. Kompetencje kadry kierowniczej w zakresie TIK, (N=31) .....	236
Wykres 110. Kompetencje nauczycieli w zakresie TIK, (N=31) .....	237
Wykres 111. Współpraca w kontekście konsultacji zawodowych dla uczniów z klas maturalnych, (N=31) .....	241
Wykres 112. Brak informacji o losach absolwentów, (N=31) .....	243
Wykres 113. Ocenianie osiągnięć uczniów, (N=31) .....	245
Wykres 114. Opracowane i akceptowane programy, (N=31) .....	246
Wykres 115. Uwzględnienie w programach treści dostosowanych do szczególnych potrzeb uczniów – struktura odpowiedzi „Tak”, (N=31) .....	248
Wykres 116. Pomoc udzielana uczniom o specjalnych potrzebach, (N=31) .....	249
Wykres 117. Pomoc udzielana uczniom o specjalnych potrzebach według wybranych treści i form, (N=31) .....	250
Wykres 118. Oferta edukacji nieformalnej w latach 1991-2011(liczba proponowanych programów), (N=31) .....	252
Wykres 119. Realizacja współpracy (formy i liczba współpracy w skali regionu, kraju, międzynarodowej), (N=31) .....	254
Wykres 120. Absolwenci według wieku, (N=311) .....	259
Wykres 121. Absolwenci według stanu cywilnego, (N=311) .....	260
Wykres 122. Posiadanie dzieci przez absolwentów, (N=311) .....	260
Wykres 123. Miejsce zamieszkania absolwentów, (N=311) .....	261
Wykres 124. Wykształcenie absolwentów, (N=311) .....	261
Wykres 125. Czynniki decydujące o wyborze kierunku studiów absolwentów, (N=311) .....	262
Wykres 126. Trudności przy wstąpieniu na studia, (N=311) .....	262
Wykres 127. Kompetencje językowe absolwentów, (N=311) .....	263
Wykres 128. Sektor działalności absolwentów, (N=311) .....	264
Wykres 129. Okoliczności przy zatrudnieniu się, (N=311) .....	265
Wykres 130. Powiązanie wykonywanej pracy z ukończonym kierunkiem studiów, (N=311) .....	265
Wykres 131. Język nauczania placówki edukacyjnej, którą ukończyli absolwenci, (N=311) .....	266

## **ANEKSY**

## Aneks 1.

### Kwestionariusz treści stron internetowych placówek edukacyjnych na Litwie

Celem analizy jest charakterystyka stron internetowych  
polskich instytucji edukacyjnych na Litwie.

Nazwa placówki edukacyjnej \_\_\_\_\_

Nr	Analizowane elementy	Odpowiedź, komentarz
	Strona jest czy nie ma?	
	Czy strona jest przygotowana przez osoby lub instytucje „profesjonalne”?	
	Czy w przygotowaniu/administrowaniu strony biorą udział również uczniowie, rodzice, pracownicy?	
	W ilu językach przygotowana jest strona?	
	Czy podane są informacje prawne danej instytucji?	
	Czy strona jest dostosowana do potrzeb osób niepełnosprawnych (uczestniczących w procesie edukacji)?	
	Czy są zamieszczone odsyłacze umożliwiające przekazywanie informacji kolegom z klasy, rodzicom, nauczycielom i innym osobom?	
	Czy strona ma tylko charakter informacyjny?	
	Czy strona ma charakter nie tylko informacyjny – przewidziana możliwość przeprowadzenia sondaży, rejestrowania się do udziału w konkursach itp.?	
	Czy informacje są aktualizowane regularnie?	
	Jak często odbywa się aktualizowanie danych?	
	Czy na stronie jest podawana informacja o dacie (godzinie) aktualizowania danych?	
	Czy jest możliwe komunikowanie się z administratorem strony?	
	Czy jest możliwość za pomocą strony zadać pytanie lub złożyć propozycję oraz otrzymać odpowiedź pocztą elektroniczną (albo na stronie)?	
	Czy strona ma wyszukiwarkę?	
	Czy można jednym kliknięciem wrócić na stronę główną?	
	Czy jest przewidziana możliwość dodania/napisania komentarzy (mutual powiązanie)?	
	Czy strona jest dostępna w wyszukiwarkach i katalogach internetowych?	
	Czy strona jest dostosowana do poziomu odbiorcy?	
	Czy są na stronie informacje zbyteczne?	
	Czy strona jest bezpieczna i chroni prywatność osób odwiedzających?	
	Czy na stronie są informacje dla rodziców (opiekunów)?	
	Czy na stronie jest podawana informacja o:	
	- adres, telefony, adresy poczty elektronicznej i in.	
	- placówce, jej historii	
	- symbolach instytucji	
	- patronie placówki	
	- aktualnościach	
	- strategii placówki	
	- misjach, wizjach, celach i zadaniach placówki	
	- planach (programach, kalendarium) pracy na rok	
	- indywidualnych planach nauczania	
	- procesie nauczania	
	- rozkładzie lekcji	
	- rozkładzie zajęć dodatkowych i pozalekcyjnych	
	- działalności prewencyjnej	
	- działalności projektowej	
	- pracy wychowawczej	
	- ocenianiu wiedzy/postępów	



- olimpiadach, konkursach, zawodach sportowych i pod.	
- wyjazdach i wycieczkach	
- osiągnięciach tej szkoły, instytucji	
- badaniach i analizach	
- kontaktach	
- administracji	
- pracownikach	
- radzie metodycznej	
- radzie pedagogicznej	
- samorządzie uczniowskim	
- Komitecie Rodzicielskim	
- regulaminie instytucji	
- regulaminie uczniów	
- współpracy z partnerami	
- pracy świetlicy	
- opiece medycznej	
- pracy logopedy, psychologa i pedagoga specjalnego	
- pracy biblioteki	
- podręcznikach	
- materiałach metodycznych,	
- dokumentach edukacyjnych	
- dokumentach prawnych	
- ogłaszanych konkursach i wolnych miejscach pracy	
- zasadach przyjmowania do szkoły, placówki	
- wynagrodzeniu pracowników	
- wykorzystaniu 2% odpisu podatkowego, finansach	
- informacje o przetargach publicznych	
- organizowaniu wyżywienia	
- przydatnych linkach	
- losach absolwentów	
Czy strona jest zgodna z wymogami stawianymi państwowym placówkom edukacyjnym?	

## Aneks 2.

### Czy nasza szkoła jest dobra?

Szanowni Państwo,

*W ramach przygotowania pracy naukowej przeprowadzam badania, których przedmiotem jest szkolnictwo polskie na Litwie w latach 1991–2011. Badania te są całkowicie anonimowe i mają jedynie zastosowanie dla celów naukowych. Bardzo liczę na dokładne, szczerze i kompletne wypełnienie ankiety. Proszę o zaznaczenie wybranych odpowiedzi znakiem X. Niektóre pytania wymagają uzupełnienia.*

#### 1. Język nauczania w placówce?

Litewski	
Polski	
Rosyjski	
Litewsko-rosyjsko-polski	
Litewsko-polski	
Polsko-rosyjski	
Inne (proszę wskazać) .....	

#### 2. Czy organizowane jest wewnętrzne mierzenie jakości pracy placówki (audyt)?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

#### 3. Czy organizacja wewnętrznego mierzenia jakości pracy placówki (audyt) Pani/Pana zdaniem jest zrozumiała dla społeczności (dyrektora, nauczycieli, rodziców, opiekunów, partnerzy społecznych)?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

#### 4. Czy Pani/Pan jest inicjatorem (wiodącym) w dokonaniu procesu wewnętrznego mierzenia (audytu) jakości pracy placówki?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

#### 5. Czy brała Pani/brał Pan udział w procesie wewnętrznego mierzenia jakości pracy placówki?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

#### 6. Czy zgłaszała Pani/zgłaszał Pan propozycje zadań mających na celu podnoszenie jakości pracy placówki?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

7. Czym dla Pani/Pana jest „jakość” placówki? (proszę wpisać)

1)
2)
3)
4)
5)

8. Czy placówka jest „jakościową”?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

9. Jakie według Pani/Pana są trzy najważniejsze zadania placówki edukacyjnej?

Sprzyjanie rozwojowi osobowości dziecka (ucznia)	
Szczególne opiece nad dziećmi (uczniami) z trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi	
Wspomaganie w rozwoju dziecka (ucznia) zdolnego	
Krzywienie tradycji	
Zaszczepienie ogólnej kultury	
Opanowanie przez dziecko (ucznia) przynajmniej podstaw programu	
Nauczenia uczenia się	
Zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom (uczniom)	
Ułatwienie integracji w społeczeństwie	
Wzmocnienie poczucia własnej wartości dziecka (ucznia)	
Zapewnienie edukacji pozalekcyjnej	
Zapewnienie dziecku (uczniu) opieki w czasie przybywania w placówce	
Ufundowanie zasad wychowawczych dziecka (ucznia)	
Ukierunkowanie, kształtowanie motywacji	
Kształtowanie takich cech jak otwartość, kreatywność, odwaga, samodzielność, odpowiedzialność	
Przestrzeganie zasad tolerancji, demokracji	
Organizacja działań dydaktycznych	
Organizacja działań wychowawczych	
Dostosowanie metod i treści	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	

10. Czy placówka sprawia najważniejsze zadania?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

11. Czy akceptuje się zgłaszane przez kadrę propozycji i uwagi dotyczących organizacji pracy w placówce w zakresie?

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Rozkładu zajęć (lekcji)	
Planów nauczania	
Rozkładu przedsięwzięć ogólnych	
Przydziału czynności nauczycieli	
Innowacji edukacyjnych (metodycznych, pedagogicznych i in.)	
Kryteriów oceny pracy nauczycieli	

Rozwiązywania „gorących„ problemów placówki	
Współpracy z rodzicami	
Współpracy z partnerami społecznymi	
Rozwiązań w pytaniach o charakterze finansowym	
Zatrudnienia kadry	

12. Organizacja zastępstw:

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Czy są organizowane zastępstwa podczas nieobecności nauczycieli?	
Czy organizacją zastępstw podczas nieobecności nauczycieli zarządza administracja placówki?	
Czy racjonalnie są organizowane zastępstwa podczas nieobecności nauczycieli?	
Czy proces organizacji zastępstw podczas nieobecności nauczycieli unormowany wewnętrznym aktem prawnym?	
Czy proces organizacji zastępstw podczas nieobecności nauczycieli w Pani/Pana placówce wymaga zmiany?	
Czy zdarzają się wypadki, iż nauczyciele samodzielnie umawiają się o zastępstwach podczas nieobecności nie informując administrację?	

13. Czy akceptuje się prowadzenia innowacji pedagogicznych (eksperymentów), realizacji własnych pomysłów edukacyjnych przez członków procesu edukacyjnego?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

14. Czy rada pedagogiczna opiniuje propozycje społeczności (dyrektora, rodziców, partnerów społecznych) w sprawie:

	Tak	Nie	Nie mam zdania
Rocznego planu działalności			
Rozkładu zajęć (lekcji)			
Planów nauczania			
Przydziału nauczycielom prac i zajęć dydaktycznych wychowawczych, opiekuńczych			
Wprowadzania dodatkowych zajęć edukacyjnych			
Zasad nadzoru pedagogicznego przez administrację			
Organizacji pracy pozalekcyjnej			
Działań na rzecz podniesienia jakości placówki			
Współpracy z rodzicami			
Współpracy z partnerami społecznymi			

15. Pani/Pana zdaniem rozwój zawodowy jest potrzebny, ponieważ:

	Tak	Nie	Nie mam zdania
Uzyskanie świadectwa lub dyplomu			
Zdobycie określonego zasobu wiedzy i umiejętności.			
Wiedzę trzeba aktualizować			
Jest to podstawa sukcesu zawodowego			
Udział w takich przedsięwzięciach dodaje pewności siebie			
Możliwość poszerzyć krąg kolegów z branży			
Uzyskanie odpowiedzi na nierozwiązane problemy			
Udział w takich przedsięwzięciach zapewnia poczucie bezpieczeństwa			
Kształcenie się otwiera umysł			
Kształcenie się pozwala zaakceptować nieuchronne zmiany			
Inne (proszę wpisać?)			

16. Organizacja procesu rozwoju zawodowego w placówce:

	Tak	Nie	Nie wiem
Czy proces rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce jest planowany?			
Czy proces rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce odbywa się systematycznie?			
Czy rozwój zawodowy (kształcenie się) wynika z wniosków mierzenia jakości pracy placówki?			
Czy w procesie rozwoju zawodowego (kształcenia się) biorą udział wszyscy pracownicy placówki łącznie z personelem obsługującym?			
Czy treści rozwoju zawodowego (kształcenia się) obejmują wyłącznie dziedzinę wykładanego przedmiotu?			
Czy wybór treści rozwoju zawodowego (kształcenia się) należy do dyrektora, koleżanek oraz kolegów w pracy?			
Czy w placówce stwarzają się właściwe warunki do udziału w przedsięwzięciach z rozwoju zawodowego?			
Czy przedsięwzięcia w zakresie rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce odbywają się w trybie indywidualnym?			
Czy działania na rzecz rozwoju zawodowego (kształcenia się) przynoszą zamierzone efekty?			
Czy organizacja procesu rozwoju zawodowego (kształcenia się) w placówce wymaga zmiany?			

17. Nauczyciele posiadają kluczowe kompetencje:

	Tak	Nie	Nie mam zdania
Relacje z uczniem			
Relacje z rodzicem			
Relacje w pracy			
Dydaktyka nauczania			
Dostosowanie treści			
Dostosowanie metod			
Planowanie pracy			
Sporządzanie dokumentacji			
Umiejętności radzenia sobie z nowymi wyzwaniami i zmianami			
Radzenie sobie ze stresem			
Zarządzanie konfliktów			
Organizacja i udział w życiu społecznym placówki			
Znajomość prawa oświatowego			
Motywacja			
Samodzielność			
Kompetencje techniczno – medialne			
Umiejętności uczenia się			
Kompetencje społeczne i obywatelskie			
Inicjatywność			
Ekspresja kulturalna			
Organizacja działań dydaktycznych			
Organizacja działań wychowawczych			
Uwzględnienie różnych zainteresowań			
Uwzględnienie różnic zdolności ogólnych i specjalnych			

18. Jak ocenia Pani/Pan wzajemną współpracę z kadrą?

Bardzo dobrze	Dobrze	Raczej dobrze	Trudno powiedzieć	Raczej źle	Źle	Nie mam zdania

19. Czy sprawowany nadzór pedagogiczny w placówce?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

20. Czy podane oraz omówione są zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego w placówce?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

21. Czy w placówce istnieją regulaminy:

	Tak	Nie	Nie wiem
oceny postępow dzieci (uczniów)			
informowania o wydarzeniach w placówce			
ustalenia objętości programu nauczania (prac samodzielnych, sprawdzianów, prac domowych i pod.)			
organizacji zastępstw			
organizacji przedsięwzięć			
zarządzanie zasobami finansowymi			
nagród, wyróżnień, premii, dodatków motywacyjnych i in.			
awansu zawodowego			
Inne (proszę wpisać)			
.....			
Inne (proszę wpisać)			
.....			
Inne (proszę wpisać)			
.....			
Inne (proszę wpisać)			
.....			

22. Czy diagnozuje się możliwości edukacyjne uczniów?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

23. Czy zna Pani/Pan plan strategiczny placówki?

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Tak, była(e)m przewodniczącą(ym) grupy roboczej	
Tak, uczestniczyłam(em) w jego tworzeniu	
Tak, zapoznałam(em) się z planem strategicznym	
Słyszałam o planie strategicznym od współpracowników	
Plan strategiczny był przedstawiony przez dyrektora na radzie	
Plan strategiczny jest na stronie internetowej naszej placówki	
Nie znam	

24. Czy zna Pani/Pan roczny program działań placówki?

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Tak, była(e)m przewodniczącą(ym) grupy roboczej	
Tak, uczestniczyłam(em) w jego tworzeniu	
Tak, zapoznałam(em) się z programem działań	
Słyszałam o programie działań od współpracowników	
Program działań był przedstawiony przez dyrektora na radzie	
Program działań jest na stronie internetowej naszej placówki	
Nie znam	

25. Czy w placówce podejmowane są czynności w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych?

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Realizacja projektów/programów dla dzieci o specjalnych potrzebach (uczniowie zdolni, sportowcy, niedostosowani społecznie i in.)	
Realizacja projektów/programów dla dzieci niepełnosprawnych	
Realizacja projektów/programów dla dzieci emigrantów	
Realizacja projektów/programów dla dzieci z rodzin wielojęzycznych, wielokulturowych	
Realizacja projektów/programów kształcenia ze względu na płeć	
Realizacja programów stypendialnych	
Program dożywania dzieci	
Pomoc społeczna	
Zajęcia wyrównawcze	
Dodatki, związane z wydatkami ponoszonymi w związku z edukacją dzieci	

26. Czy w placówce organizowana jest edukacja pozalekcyjna?

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Zajęcia pozalekcyjne w kierunku muzycznym	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku wokalnym	
Zajęcia muzyczne w kierunku recytatorskim	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku tanecznym	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku sportowym	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku konstrukcyjnym	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku informatyczno-technicznym	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku teatralnym/dramatycznym	
Zajęcia pozalekcyjne w kierunku dziennikarskim	
Inne (proszę wpisać) .....	
Inne (proszę wpisać) .....	
Inne (proszę wpisać) .....	

27. Od kogo dziecko może uzyskać pomoc w placówce?

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Od dyrektora	
Od nauczyciela	
Od wychowawcy	
Od kolegi	
Od woźnej	
Od logopedy	
Od zastępcy dyrektora	
Od innej osoby (proszę wpisać) .....	
Od innej osoby (proszę wpisać) .....	
Nie mam zdania	

28. Nauczanie języka ojczystego:

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Programy nauczania dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów	
Organizacja edukacji, m.in. podziału klas na grupy zaawansowania i odpowiedniej liczebności grup językowych	
Metodyczne, pedagogiczne i językowe przygotowanie nauczycieli	
Metody, formy nauczania	
Użycie różnorodnych środków nauczania	

Zapewnienie ciągłości i kontynuowania nauki języka	
Środowiska językowe (np. Masmedia, literatura piękna w języku ojczystym)	
Kontakty z wybitnymi osobami użytkownikami języka ojczystego	
Współpraca z partnerami społecznymi w kontekście nauczania języka ojczystego	
Udział w przedsięwzięciach regionalnych w kontekście nauczania języka ojczystego	
Udział w przedsięwzięciach państwowych w kontekście nauczania języka ojczystego	
Udział w przedsięwzięciach międzynarodowych w kontekście nauczania języka ojczystego	
Motywacja uczniów	
Umiejętności samodzielnej nauki	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	

29. Nauczanie języka państwowego (tylko dla placówek mniejszości narodowych):

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Programy nauczania dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów	
Organizacja edukacji, m.in. podziału klas na grupy zaawansowania i odpowiedniej liczebności grup językowych	
Metodyczne, pedagogiczne i językowe przygotowanie nauczycieli	
Metody, formy nauczania	
Użycie różnorodnych środków nauczania	
Zapewnienie ciągłości i kontynuowania nauki języka	
Środowiska językowe (np. Masmedia, literatura piękna w języku państwowym)	
Kontakty z wybitnymi osobami użytkownikami języka państwowego	
Współpraca z partnerami społecznymi w kontekście nauczania języka państwowego	
Udział w przedsięwzięciach regionalnych w kontekście nauczania języka państwowego	
Udział w przedsięwzięciach państwowych w kontekście nauczania języka państwowego	
Udział w przedsięwzięciach międzynarodowych w kontekście nauczania języka państwowego	
Motywacja uczniów	
Umiejętności samodzielnej nauki	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	

30. Nauczania języków obcych:

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Programy nauczania dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów	
Organizacja edukacji, m.in. podziału klas na grupy zaawansowania i odpowiedniej liczebności grup językowych	
Metodyczne, pedagogiczne i językowe przygotowanie nauczycieli	
Metody, formy nauczania	
Użycie różnorodnych środków nauczania	
Zapewnienie ciągłości i kontynuowania nauki języka	
Środowiska językowe (np. Masmedia, literatura piękna w języku obcym)	
Kontakty z wybitnymi osobami użytkownikami języka obcego	
Współpraca z partnerami społecznymi w kontekście nauczania języka obcego	
Udział w przedsięwzięciach regionalnych w kontekście nauczania języka obcego	
Udział w przedsięwzięciach państwowych w kontekście nauczania języka obcego	
Udział w przedsięwzięciach międzynarodowych w kontekście nauczania języka obcego	
Motywacja uczniów	
Umiejętności samodzielnej nauki	
Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	



31. Jak często w ciągu roku szkolnego organizowane są ogólne zebranie (spotkanie) z rodzicami?

Jeden raz w roku	
Dwa razy w roku	
Trzy razy w roku	
Cztery razy w roku	
Według potrzeb	
Inna liczba (proszę podać)	

32. Jakie formy współpracy z rodzicami się stosuje?

Spotkania indywidualne	
Zebrania ogólne lub wywiadówki	
Wspólne przedsięwzięcia (wycieczki, uroczystości, wystawy i pod.)	
Szkolenia dla rodziców	
Pismenna informacja do rodziców	
Wymiana informacją za pomocą E-dziennika	
Inna (proszę wpisać)	
.....	
Inna (proszę wpisać)	
.....	

33. Jak często odbywają się kontakty indywidualne z rodzicami?

Codziennie	
Raz w tygodniu	
Raz w miesiącu	
W czasie zebrań (spotkań) ogólnych	
Według potrzeb	
Wcale	
Inna liczba (proszę podać)	

34. Jak ocenia Pani/Pan wzajemną współpracę z rodzicami?

Bardzo dobrze	Dobrze	Raczej dobrze	Trudno powiedzieć	Raczej źle	Źle	Nie mam zdania

35. Czy w placówce działają organy przedstawicielskie rodziców?

Tak	
Nie	
Inne (proszę wpisać)	

36. Jak ocenia Pani/Pan wzajemną współpracę z organami przedstawicielskimi rodziców?

Bardzo dobrze	Dobrze	Raczej dobrze	Trudno powiedzieć	Raczej źle	Źle	Nie mam zdania

37. Czy wyniki egzaminów zewnętrznych są dla Pani/Pana:

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Satysfakcjonujące	
Zbieżne z ocenianiem wewnętrznym	
Zgodne z oczekiwaniami	
Nawołują do zdecydowanej poprawy w procesie nauczania	
Inne (proszę wpisać)	

Inne (proszę wpisać)	
Inne (proszę wpisać)	

38. Czy uwzględniane są standardy wymagań egzaminacyjnych w procesie nauczania – uczenia się?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

39. Czy prowadzona jest współpraca w placówce z:

Jeśli tak, proszę  
zaznaczyć

Placówkami edukacyjnymi w skale regionu	
Placówkami edukacyjnymi w skale państwa	
Placówkami edukacyjnymi w skale międzynarodowej	
Partnerami społecznymi w skale regionu	
Partnerami społecznymi w skale państwa	
Partnerami społecznymi w skale międzynarodowej	

40. Czy prowadzona współpraca jest właściwa/celowa?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

41. Czy placówka na bieżąco zapoznaje rodziców z efektami pracy?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

42. Czy placówka na bieżąco zapoznaje partnerów socjalnych z efektami działalności?

Tak	Bardziej tak, niż nie	Nie	Bardziej nie, niż tak	Nie mam zdania

43. Proszę ocenić efekty pracy placówki.

*Poniżej przedstawiona jest skala, proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź.*

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

*Dziękuję za udzielone odpowiedzi*

### **Aneks 3. Quasi-monografia**

(Informacja o placówce)

Język edukacji .....

Najważniejsze wydarzenie w placówce w latach 1991-2011:

<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	

#### **Wykształcenie kadry kierowniczej (dyrektor, zastępcy dyrektora ds. edukacji)**

Rok szkolny	Ilość razem	Zawodowe	Wyższe	Magisterskie	Inne	Ilość zgodnie z wykładanym przedmiotem
1991/1992						
1992/1993						
1993/1994						
1994/1995						
1995/1996						
1996/1997						
1997/1998						
1998/1999						
1999/2000						
2000/2001						
2001/2002						
2002/2003						
2003/2004						
2004/2005						
2005/2006						
2006/2007						
2007/2008						
2008/2009						
2009/2010						
2010/2011						
2011/2012						
<i>Komentarz, sugestia</i>						

### Kwalifikacja kadry kierowniczej (dyrektor, zastępcy dyrektora ds. edukacji)

Rok szkolny	Dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają I kategorię klasyfikacyjną zarządzania	Dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają II kategorię klasyfikacyjną zarządzania	Dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji posiadają III kategorię klasyfikacyjną zarządzania	Dyrektor szkoły, zastępcy dyrektora ds. edukacji NIE posiadają kategorię klasyfikacyjną zarządzania
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Wykształcenie nauczycieli

Rok szkolny	Ilość razem	Zawodowe	Wyższe	Inne	Ilość zgodnie z wykładanym przedmiotem
1991/1992					
1992/1993					
1993/1994					
1994/1995					
1995/1996					
1996/1997					
1997/1998					
1998/1999					
1999/2000					
2000/2001					
2001/2002					
2002/2003					
2003/2004					
2004/2005					
2005/2006					
2006/2007					
2007/2008					
2008/2009					
2009/2010					
2010/2011					
2011/2012					
<i>Komentarz, sugestia</i>					

		<b>Intensywność rozwoju zawodowego (liczba dni na rozwój zawodowy w ciągu roku)</b>		
Rok szkolny	Liczba kadry ogółem w placówce	na poziomie placówki edukacyjnej	na poziomie re- gionu/państwa	na poziomie międzyna- rodowym
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### **Kwalifikacja nauczycieli**

Rok szkolny	Razem	Nauczyciel	Starszy nauczyciel	Metodyk	Ekspert
1991/1992					
1992/1993					
1993/1994					
1994/1995					
1995/1996					
1996/1997					
1997/1998					
1998/1999					
1999/2000					
2000/2001					
2001/2002					
2002/2003					
2003/2004					
2004/2005					
2005/2006					
2006/2007					
2007/2008					
2008/2009					
2009/2010					
2010/2011					
2011/2012					
<i>Komentarz, sugestia</i>					

### Wymiana doświadczeń (ogólna liczba dni za rok)

Rok szkolny	Liczba kadry ogółem w placówce	Wymiana doświadczeń metodycznych, pedagogicznych, wychowawczych na poziomie		
		placówki edukacyjnej	regionu/państwa	międzynarodowym
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Kompetencje w zakresie technologii informacyjnych

Rok szkolny	Dyrektor i jego zastępcy ds. edukacyjnych ukończyli szkolenia komputerowe <i>(podać liczbę )</i>	Dyrektor i jego zastępcy ds. edukacyjnych w pracy korzystają z technologii informacyjnych <i>(podać liczbę )</i>	Nauczyciele ukończyli szkolenia komputerowe <i>(podać liczbę nauczycieli)</i>	Nauczyciele korzystają z technologii informacyjnych w trakcie procesu nauczania <i>(podać liczbę nauczycieli)</i>
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Układanie rozkładu lekcji (zajęć) w tygodniu

Rok szkolny	Ilość lekcji nie przekracza maksymalnie dozwolonych wg planów nauczania (Tak, Nie)	Ilość „okien” nie przekracza maksymalnie dozwolonych (Tak, Nie)	Plan lekcji (rozkład indywidualnych planów) uzgadniany ze społecznością (Tak, Nie)	Plan lekcji układany za pomocą e-programu (Tak, Nie)
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Pomoc, udzielane informacji oraz konsultacji

Rok szkolny	Wychowawca klasy	Szkolny psycholog	Dyrekcja	Logopeda	Personel techniczny	Pielęgniarka	Nauczyciele przedmiotów
1991/1992							
1992/1993							
1993/1994							
1994/1995							
1995/1996							
1996/1997							
1997/1998							
1998/1999							
1999/2000							
2000/2001							
2001/2002							
2002/2003							
2003/2004							
2004/2005							
2005/2006							
2006/2007							
2007/2008							
2008/2009							
2009/2010							
2010/2011							
2011/2012							
<i>Komentarz, sugestia</i>							

### Współpraca w kontekście konsultacji zawodowych na poziomie klas maturalnych

Rok szkolny	Współpraca ze szkołami ogólnokształcącymi (Tak, Nie)	Współpraca ze szkołami zawodowymi (Tak, Nie)	Współpraca ze szkołami wyższymi (Tak, Nie)	Współpraca z centrami orientacji zawodowej (Tak, Nie)	Współpraca z giełdami pracy (Tak, Nie)	Inne
1991/1992						
1992/1993						
1993/1994						
1994/1995						
1995/1996						
1996/1997						
1997/1998						
1998/1999						
1999/2000						
2000/2001						
2001/2002						
2002/2003						
2003/2004						
2004/2005						
2005/2006						
2006/2007						
2007/2008						
2008/2009						
2009/2010						
2010/2011						
2011/2012						
<i>Komentarz, sugestia</i>						

### Uczniowie klas maturalnych

Rok szkolny	Ogólna liczba maturzystów	Liczba maturzystów dopuszczonych do matury
1991/1992		
1992/1993		
1993/1994		
1994/1995		
1995/1996		
1996/1997		
1997/1998		
1998/1999		
1999/2000		
2000/2001		
2001/2002		
2002/2003		
2003/2004		
2004/2005		
2005/2006		
2006/2007		
2007/2008		
2008/2009		
2009/2010		
2010/2011		
2011/2012		
<i>Komentarz, sugestia</i>		



### Racjonalne wykorzystywanie czasu edukacji w placówce

Rok szkolny	Systematycznie ustalone oraz analizowane objętość, liczba, czas i in. spotkań, zajęć otwartych, imprez edukacyjnych (Tak, Nie)	Systematycznie ustalone oraz analizowane objętość, liczba, czas i in. wycieczek (wyjazdów) edukacyjnych (Tak, Nie)	Systematycznie ustalone oraz analizowane objętość i czas prac domowych (Tak, Nie)	Systematycznie ustalone oraz analizowane objętość, liczba i czas prac kontrolnych (samodzielnych) (Tak, Nie)
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Ocenianie osiągnięć uczniów (wychowanków)

Rok szkolny	Zatwierdzony/odnowiony własny system oceniania osiągnięć i postępów uczniów (Tak, Nie)	Przeprowadzona analiza efektywności wdrożenia (korzystania) systemu oceniania (Tak, Nie)	Placówka częściowo przeszła do korzystania z e-dziennika (Tak, Nie)	Placówka całkowicie przeszła do korzystania z e-dziennika (Tak, Nie)
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Oferta programów (planów) edukacyjnych i wychowawczych

Rok szkolny	Liczba opracowanych i na poziomie placówki zaakceptowanych programów	Liczba opracowanych i na poziomie samorządu zaakceptowanych programów	Liczba opracowanych i na poziomie regionu zaakceptowanych programów	Liczba opracowanych i na poziomie kraju zaakceptowanych programów
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Uczniom (wychowankom) o różnych potrzebach zapewniane możliwości pobierania nauki według wybranych treści i formy

Rok szkolny	Tak	Nie
1991/1992		
1992/1993		
1993/1994		
1994/1995		
1995/1996		
1996/1997		
1997/1998		
1998/1999		
1999/2000		
2000/2001		
2001/2002		
2002/2003		
2003/2004		
2004/2005		
2005/2006		
2006/2007		
2007/2008		
2008/2009		
2009/2010		
2010/2011		
2011/2012		
<i>Komentarz, sugestia</i>		

### Pomoc udzielana uczniom (wychowankom) o specjalnych potrzebach

Rok szkolny	Pomoc uczniom (wychowankom) o specjalnych potrzebach jest udzielana, wykorzystując godziny pracy z pedagogiem (Tak, Nie)	Pomoc uczniom (wychowankom) o specjalnych potrzebach jest udzielana, wykorzystując godziny pracy z logopedą (Tak, Nie)	Pomoc uczniom (wychowankom) o specjalnych potrzebach jest udzielana, wykorzystując godziny pracy z psychologiem (Tak, Nie)	Pomoc uczniom (wychowankom) o specjalnych potrzebach jest udzielana, wykorzystując godziny pracy z wychowawcą klasowym (Tak, Nie)
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Uczniom (wychowankom) o różnych potrzebach zapewniane możliwości pobierania nauki według wybranych treści i form

Rok szkolny	Liczba uczniów, którym są zapewnione dodatkowe godziny (zajęcia) wg specjalnych potrzeb (Tak, Nie)	Liczba uczniów realizujących kształcenie wg programu „samokształcenie” (Tak, Nie)	Liczba uczniów realizujących kształcenie wg programu „edukacja w domu” (Tak, Nie)	Liczba uczniów realizujących kształcenie wg programu „edukacja na odległość” (Tak, Nie)
1991/1992				
1992/1993				
1993/1994				
1994/1995				
1995/1996				
1996/1997				
1997/1998				
1998/1999				
1999/2000				
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004				
2004/2005				
2005/2006				
2006/2007				
2007/2008				
2008/2009				
2009/2010				
2010/2011				
2011/2012				
<i>Komentarz, sugestia</i>				

### Oferta edukacji nieformalnej

Rok szkolny	Kółka zainteresowań proponowanych zgodnie z programem edukacji	
	Liczba programów edukacji nieformalnej	Liczba uczniów (%) biorących udział w zajęciach edukacji nieformalnej w stosunku do ogólnej liczby w placówce
1991/1992		
1992/1993		
1993/1994		
1994/1995		
1995/1996		
1996/1997		
1997/1998		
1998/1999		
1999/2000		
2000/2001		
2001/2002		
2002/2003		
2003/2004		
2004/2005		
2005/2006		
2006/2007		
2007/2008		
2008/2009		
2009/2010		
2010/2011		
2011/2012		
<i>Komentarz, sugestie</i>		

### Realizacja współpracy

(proszę wpisać formę współpracy - zawarta umowa, rozwiązywanie problemów, konsultacje, wspólne tworzenie oraz realizacja projektów (programów), spotkania, konferencje i inne)

Rok szkolny	W R E G I O N I E											
	Placówki oświatowe	Organizacje społeczne	Starostwa, gminy	Spółki prywatne	Policja	Fundacje	Giędy prac	Placówki medyczne	Placówki urzędowe	Policja	Inne	Inne
1991/1992												
1992/1993												
1993/1994												
1994/1995												
1995/1996												
1996/1997												
1997/1998												
1998/1999												
1999/2000												
2000/2001												
2001/2002												
2002/2003												
2003/2004												
2004/2005												
2005/2006												
2006/2007												
2007/2008												
2008/2009												
2009/2010												
2010/2011												
2011/2012												
<i>Komentarz, sugestia</i>												

### Realizacja współpracy

(proszę wpisać formę współpracy - zawarta umowa, rozwiązywanie problemów, konsultacje, wspólne tworzenie oraz realizacja projektów (programów), spotkania, konferencje i inne)

Rok szkolny	W K R A J U											
	Placówki oświatowe	Organizacje społeczne	Starostwa, gminy	Spółki prywatne	Policja	Fundacje	Giędy prac	Placówki medyczne	Placówki urzędowe	Policja	Inne	Inne
1991/1992												
1992/1993												
1993/1994												
1994/1995												
1995/1996												
1996/1997												
1997/1998												
1998/1999												
1999/2000												
2000/2001												
2001/2002												
2002/2003												
2003/2004												
2004/2005												
2005/2006												
2006/2007												
2007/2008												
2008/2009												
2009/2010												
2010/2011												
2011/2012												
<i>Komentarz, sugestia</i>												

### Realizacja współpracy

(proszę wpisać formę współpracy - zawarta umowa, rozwiązywanie problemów, konsultacje, wspólne tworzenie oraz realizacja projektów (programów), spotkania, konferencje i inne)

Rok szkolny	P O Z A K R A J E M											
	Placówki oświatowe	Organizacje społeczne	Starostwa, gminy	Spółki prywatne	Policja	Fundacje	Giędy prac	Placówki medyczne	Placówki urzędowe	Policja	Inne	Inne
1991/1992												
1992/1993												
1993/1994												
1994/1995												
1995/1996												
1996/1997												
1997/1998												
1998/1999												
1999/2000												
2000/2001												
2001/2002												
2002/2003												
2003/2004												
2004/2005												
2005/2006												
2006/2007												
2007/2008												
2008/2009												
2009/2010												
2010/2011												
2011/2012												
<i>Komentarz, sugestia</i>												

**Informacje, które nie znalazły się w Quasi-monografii, ale zdaniem przedstawicieli placówek są ważne**

Rok szkolny	
1991/1992	
1992/1993	
1993/1994	
1994/1995	
1995/1996	
1996/1997	
1997/1998	
1998/1999	
1999/2000	
2000/2001	
2001/2002	
2002/2003	
2003/2004	
2004/2005	
2005/2006	
2006/2007	
2007/2008	
2008/2009	
2009/2010	
2010/2011	
2011/2012	
<i>Komentarz, sugestia</i>	

**Placówka jest wyjątkowa, ponieważ (trzy uzasadnienia):**

1	
2	
3	

**Przykłady trudnych do pokonania sytuacji (problemów) w placówce w latach 1991–2011:**

1	
2	
3	



## Aneks 4.

### Kwestionariusz – Losy absolwentów

*Za pomocą niniejszej ankiety planuję zdobyć informacje o losach, osiągnięciach i karierach zawodowych absolwentów szkolnictwa polskiego na Litwie w wieku 20-40 lat. W ankiecie proszę zaznaczać lub wpisać właściwe odpowiedzi .*

*Serdecznie dziękuję*

1. Proszę podać swoją płeć

- a) kobieta
- b) mężczyzna

2. Wiek

- a) 20-25
- b) 26-30
- c) 31-35
- d) 36-40

3. Stan cywilny

- a) mężatka/żonaty
- b) rozwiedziona/rozwiedziony
- c) wdowa/wdowiec
- d) związek partnerski
- e) panna/kawaler
- f) inne \_\_\_\_\_

4. Dzieci

- a) nie mam
- b) 1 dziecko
- c) 2 dzieci
- d) 3 dzieci
- e) 4 dzieci
- f) 5 dzieci i więcej

5. Mieszkam

- a.) Na Litwie
- b) Za granicą

6. Miejsce aktualnego zamieszkania

- a) wieś
- b) osiedle
- c) miasto poniżej 5 tys. mieszkańców
- d) miasto 5–20 tys. mieszkańców
- e) miasto 21–100 tys. mieszkańców
- f) miasto powyżej 100 tys. mieszkańców
- g) inne \_\_\_\_\_

7. Wykształcenie

- a) podstawowe
- b) zawodowe
- c) średnie
- d) wyższe
- e) inne \_\_\_\_\_

8. Jakie czynniki decydowały o wyborze przez Pana/Panią kierunku studiów/kształcenia?
- a) zainteresowania, uzdolnienia
  - b) atrakcyjny kierunek studiów
  - c) lokalizacja uczelni (wygodny dojazd, blisko miejsca zamieszkania)
  - d) przypadek (warunki wstąpienia, brak miejsc na innych uczelniach)
  - e) łatwość studiowania
  - f) warunki i źródła finansowania
  - g) namowa rodziny, kolegów, znajomych
  - h) poziom mojej wiedzy
  - i) inne \_\_\_\_\_
9. Czy wstąpienie na wyższe studia związane było z jakimikolwiek trudnościami?
- a) absolutnie nie
  - b) raczej nie
  - c) zdarzały się małe trudności o charakterze \_\_\_\_\_
  - d) miałam/miałem znaczne trudności przy wstąpieniu o charakterze \_\_\_\_\_
  - e) inne \_\_\_\_\_
10. Czy po zakończeniu wyższych studiów podejmie-podjął/a Pan/Pani dalsze studia (podyplomowe, uzupełniające lub inne)?
- a) tak
  - b) nie
  - c) nie, ale planuję podjęcie dalszej nauki
  - d) inne \_\_\_\_\_
11. Ile języków obcych łącznie z ojczystym Pan/Pani opanował/opanowała?
- a) 1 język (tylko ojczysty)
  - b) 2 języki (język ojczysty oraz język państwowy /litewski/)
  - c) 3 języki (język ojczysty, język państwowy /litewski/, język obcy)
  - d) 4 języki (język ojczysty, język państwowy /litewski/, 2 języki obce)
  - e) 5 języków (język ojczysty, język państwowy /litewski/, 3 języki obce)
  - f) inne \_\_\_\_\_
12. Jaka grupę społeczno-zawodową Pan/Pani reprezentuje?
- a) robotnik
  - b) rolnik
  - c) urzędnik
  - d) menedżer
  - e) student
  - f) gospodyni domowa
  - g) bezrobotny
  - h) dyrektor
  - i) inne \_\_\_\_\_
13. Czy Pan/Pani jest zadowolony ze swojej pracy?
- a) tak
  - b) nie
  - c) nie, ale planuję zmienić
  - d) inne \_\_\_\_\_
14. Co Pana/Pani zdaniem ułatwiło znalezienie interesującej pracy (proszę zaznaczyć najwyżej 3 odpowiedzi)?
- a) znajomość języków obcych
  - b) znajomość języka państwowego
  - c) doświadczenie zdobyte podczas nauki

- d) rodzaj ukończonych studiów
- e) znajomości, kontakty „potrzebnych” osób
- f) umiejętności obsługi komputera
- g) umiejętności pracy w zespole
- h) cechy charakteru (odpowiedzialność, kreatywność, twórczość i pod.)
- i) wiara w siebie
- j) inne \_\_\_\_\_

15. Czy wykonywana przez Pana/Panią praca jest związana z ukończonym kierunkiem studiów?

- a) tak
- b) nie

16. Proszę o wskazanie sekcji w której Pan/Pani pracuje/prowadzi działalności gospodarczą?

- administracja publiczna
- obrona narodowa
- budownictwo
- edukacja
- medycyna
- handel hurtowy i detaliczny
- hotele i restauracje
- naprawa pojazdów mechanicznych, motocykli oraz artykułów użytku osobistego i domowego
- obowiązkowe ubezpieczenia społeczne
- obsługa nieruchomości, wynajem, nauka i usługi związane z prowadzeniem działalności gospodarczej
- ochrona zdrowia i opieka społeczna
- pośrednictwo finansowe
- pozostała działalność usługowa, komunalna, społeczna i indywidualna
- przetwórstwo przemysłowe
- rolnictwo
- łowiectwo i leśnictwo
- rybołówstwo i rybactwo
- transport i łączność
- gospodarka magazynowa
- zaopatrywanie w energię elektryczną, gaz i wodę
- sztuka, teatr, muzyka
- dziennikarstwo
- inne \_\_\_\_\_

17. Proszę podać okres zatrudnienia w obecnym miejscu pracy

- a) poniżej 1 roku
- b) od roku do 3 lat
- c) od 4 lat do 6 lat
- d) od 7 lat do 10 lat
- e) od 11 lat do 15 lat
- f) od 16 do 20 lat
- g) powyżej 20 lat

18 Czy Pan/Pani w miejscu swojej pracy miał ocenę pracowniczej/zawodowej działalności?

- a) tak
- b) nie

19. W Pana/Pani przypadku ocena pracownicza/zawodowa miała wpływ na uzyskanie:
- a) zwiększonego dodatku motywacyjnego
  - b) jednorazowej rocznej nagrody
  - c) wyróżnienia nie finansowego (dyplom, publiczna pochwała, książka i pod.)
  - d) awansu na wyższe stanowisko
  - e) dodatkowych przywilejów (auto służbowe, telefon komórkowy i pod.)
  - f) to była formalność
  - g) ocena była ujemna
    - czy powodem była nieumiejętność posługiwania się językiem państwowym
    - a) tak
    - b) nie
  - h) inne \_\_\_\_\_
20. Proszę określić, co jest priorytetem przy ocenianiu Pana/Pani osoby?
- a) kompetencje
  - b) wiedza
  - c) zaangażowanie
  - d) osiągnięty rezultat
  - e) frekwencja
  - f) odpowiedzialność
  - g) subiektywna ocena przyłożonego
  - h) stosunki międzyludzkie
  - i) stopień opanowania języka państwowego
  - j) inne \_\_\_\_\_
21. Jaką kwalifikację zawodową posiada Pan/Pani w swojej dziedzinie?
- a) najwyższą
  - b) średnią
  - c) najniższą
  - d) nie posiadam
  - e) inne \_\_\_\_\_
22. Czy jest Pan/Pani aktywnym członkiem jakiejś jednostki społecznej (klubu, zespołu, rady, drużyny itd.)?
- a) nie
  - b) tak
    - Jakiej? \_\_\_\_\_
23. Hobby (książki, robienie na drutach, wędkarstwo, fotografia, historia, malowanie i inne (co?))

*Dziękuję za udzielenie odpowiedzi*

## Aneks 5.

### Ankieta

*Placówka edukacyjna – jeden z podstawowych podmiotów kształtujących kulturę osobistą i wykształcenie dziecka. Żłobek, przedszkole i szkoła odgrywają w życiu każdego dziecka bardzo ważną rolę, dlatego bardzo nam zależy na Państwa opinii. Celem niniejszej ankiety jest zbadanie i podsumowanie odpowiedzi, które pomogą nam zrozumieć Państwa motywów i priorytety w wyborze placówki oświatowej dla dziecka.*

*Ankieta jest anonimowa.*

1. Co było przyczyną / motywem w wyborze placówki oświatowej?

*(proszę zaznaczyć 5 pozycji)*

- a) Wysoka jakość edukacji
- b) Popularność placówki przedszkolnej
- c) Krzewienie wartości i tradycji w przedszkolu
- d) Krzewienie rodzinnych tradycji w przedszkolu
- e) Nietradycyjne metody edukacji
- f) Wygodne połączenie, lokalizacja placówki blisko miejsca zamieszkania
- g) Bezpieczne środowisko
- h) Placówka znajduje się po drodze do pracy
- i) Wysoka kwalifikacja nauczycieli (psychologów, pracowników socjalnych i in.)
- j) Języka nauczania
- k) Wysoka jakość wyżywienia dzieci
- l) Przyjazny personel
- m) Szeroki wybór nieformalnej edukacji
- n) Opinie dotyczące placówki
- o) Wpływ rodziny, przyjaciół, znajomych
- p) Możliwość dodatkowego nauczania formalnego i nieformalnego
- q) Inne.....

2. Liczba dzieci w rodzinie uczęszczała do danego przedszkola?

- a) Jedno
- b) Dwoje
- c) Troje
- d) Czworo i więcej

3. Proszę zaznaczyć język/i nauczania placówki oświatowej:

- a) litewski
- b) rosyjski
- c) polski
- d) inny

4. Czy wybrana przez Państwo placówka oświatowa oferuje wystarczającą ilość usług?

- a) Wystarczającą
- b) Niewystarczającą
- c) Inne .....

5. Czy Państwa zdaniem dana placówka oświatowa jest najbardziej odpowiednia dla Państwa dziecka?

- a) Tak
- b) Częściowo

- c) Nie
  - d) Nie mam zdania
6. Co w danej placówce oświatowej zasługuje na uwagę Państwa?
- a) Ciekawe projekty, konkursy, imprezy
  - b) Współpraca placówki z rodzicami
  - c) Wyjątkowe i nietradycyjne kółka dla dzieci
  - d) Inne .....
7. Czym dla Pani/Pana jest „jakościowe” przedszkole?  
(proszę zaznaczyć co najmniej 3 – 5 pozycje)
- a) Krzewienie tradycji w placówce;
  - b) Środowisko, w którym dziecko doskonali się
  - c) Stosowanie nowoczesnych metod nauczania w procesie edukacji
  - d) Kwalifikacje, odznaczenia nauczycieli
  - e) Najnowsze pomoce dydaktyczne, książki, sprzęt, inne narzędzia edukacyjne
  - f) Obszerne i bezpieczne środowisko zapewniające aktywność dzieci (duże podwórko, plac zabaw, boisko itd.)
  - g) Szeroki wybór zajęć edukacji nieformalnej
  - h) Osobisty postęp dzieci
  - i) Zachowanie się dzieci w przedszkolu, środowisko socjalne
  - j) Skuteczna współpraca między przedszkolem a rodzicami
  - k) Należyte przygotowanie do szkoły
  - l) Inne .....
8. Proszę podać swoją płeć:
- a) Kobieta
  - b) Mężczyzna
9. Wiek:
- a) do 25 lat
  - b) 31 – 40 lat
  - c) 41 – 50 lat
  - d) Ponad 51 lat
10. Wykształcenie:
- a) Nieukończone średnie
  - b) Średnie
  - c) Zawodowe
  - d) Wyższe I stopnia
  - e) Nieukończone wyższe I stopnia
  - f) Wyższe II stopnia
  - g) Nieukończone wyższe II stopnia

*Dziękuję za udzielenie odpowiedzi*