



## Rozdział I. Społeczne funkcje edukacji

### **1. Pożądane funkcje edukacji we współczesnej Polsce i na świecie**

Współczesną epokę w zakresie wiary w moc sprawczą edukacji łączy wiele z okresem Oświecenia. Zarówno wówczas, jak i obecnie panuje przekonanie, że podstawą wiedzy jest edukacja uzyskiwana w dobrej szkole. Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy prezydium Polskiej Akademii Nauk wymienia edukację jako jedno z najważniejszych wyzwań przed jakimi stoi nasza Ojczyzna<sup>1</sup>. Zarówno na świecie, jak i w Polsce uważa się dobrą edukację za główną siłę napędową rozwoju społeczno-ekonomicznego, kreującą na dziś i na jutro warunki pracy i życia społeczeństw. Podzielane jest dość powszechnie przekonanie, że „siłami sprawczymi postępu w najbliższych latach będą: nanotechnologia, inteligentne materiały, inżynieria genetyczna, biotechnologie, elektronika, informatyka, badania interdyscyplinarne czy zarządzanie wiedzą”<sup>2</sup>.

W przeciwieństwie do krajów Unii Europejskiej i USA polski system edukacyjny nadal nie nadąża za szybko zachodzącymi zmianami w dziedzinie naukowej i technologicznej. Realizowana w polskiej szkole edukacja nie aktualizuje się bowiem tak szybko jak powinna. Obca jej jest prospekcja, czyli wyposażanie absolwentów szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum w takie motywacje i dyspozycje instrumentalne, aby chcieli oni i umieli w ciągu całego swojego życia pogłębiać wiedzę oraz doskonalić umiejętności. Nawet obecnie rządzący obóz, głoszący podczas kampanii wyborczej szczytne i „mądre” postulaty, nie ma ani wizji przyszłych funkcji edukacji, ani woli politycznej, aby cokolwiek sensownego w tym zakresie zrobić. Zarówno w dziedzinie nauczania, a zwłaszcza wychowania, pogłębiony został jedynie chaos programowo-treściowy. Celowo podtrzymywany klimat niewybrednego atakowania przeciwników politycznych prowadzi do dalszej erozji aksjologii pedagogicznej, a tym samym sprzyja generowaniu zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. Konieczne jest więc w Polsce nowe, ponadpartyjne podejście do edukacji, uwzględniające zarówno interesy narodowe, jak i wartości oraz strategiczne cele edukacyjne Unii Europejskiej. Należą do nich między innymi równość szans edukacyjnych, demokratyzacja edukacji i rozwój aktywności twórczej

<sup>1</sup> L. Kuźnicki, Polska w obliczu wyzwań przyszłości, Warszawa 2004, s. 12 i n.

<sup>2</sup> T. Szulc, Niedoceniona szansa rozwoju, „Forum Akademickie”, 2006, nr 2, s. 24.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

jednostki. Szybko zmieniające się uwarunkowania społeczno-polityczne i ekonomiczne współczesnego świata, stawiają i będą stawiać przed edukacją nowe, nieznane dotąd zadania. Przykładem jest chociażby postępujący spadek autorytetu nauczycieli, spowodowany w pewnej mierze „rewolucją” informatyczno-informacyjną. Jednocześnie lawinowy przyrost informacji łatwo dostępnych dzięki nowoczesnym elektronicznym nośnikom spowodował potrzebę przygotowania młodego pokolenia do odpowiedzialnego z nich korzystania. Rodzi się zatem pytanie o to, czy z tymi oraz innymi zmianami potrafi uporać się współczesna edukacja. Należy podkreślić, że jak dotąd nie ma na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi. Wywołuje ono jednak wiele dyskusji o bardzo zróżnicowanej wartości merytorycznej. Niemniej we wszystkich przewija się postulat reformy edukacji. Generalnie dyskutanci zgodni są co do tego, że powinna ona charakteryzować się adekwatnością do zachodzących zmian w nauce, kulturze, technologii i technice<sup>3</sup>. Tylko wtedy szkoły wszystkich szczebli i stopni nie będą przygotowywać analfabetów funkcjonalnych. Konieczne jest więc odejście od edukacji realizowanej tradycyjnie (podającej, przekazującej) do formuły edukacji preferującej indywidualny wysiłek intelektualny i autokreację ucznia (słuchacza, studenta). Taka edukacja powinna cechować się ciągłością (ustawicznością), wielostronnością (różne aspekty rzeczywistości) i interaktywnością (ukierunkowaniem na integralny rozwój ucznia)<sup>4</sup>. Wydaje się, że tylko taka edukacja umożliwi ukształtowanie u młodego pokolenia samodzielnego myślenia, racjonalnego działania, umiejętności współpracy oraz odpowiedzialności za siebie i innych.

Aby dać młodemu pokoleniu takie przygotowanie, konieczne są starannie określone krajowe standardy w edukacji, kompatybilne ze standardami unijnymi. Będzie ono mogło dobrze radzić sobie z wyzwaniami przyszłości, gdy zdobędzie:

- a) umiejętność skutecznego komunikowania się w mowie i piśmie,
- b) ugruntowane podstawy wiedzy z literatury i nauk społecznych,
- c) znajomość zasad wyższej matematyki i umiejętność ich stosowania w praktyce codziennego życia,
- d) wiedzę z zakresu nauk fizycznych,

<sup>3</sup> A. Kobyłarek, Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych, „Kultura i Edukacja”, 2001, nr 2.

<sup>4</sup> Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, pod redakcją I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1997.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

- e) biegłą znajomość co najmniej jednego języka obcego,
- f) umiejętność korzystania z technologii informacyjnej.

Współczesna edukacja zarówno szkolna, jak i pozaszkolna (ustawiczna) powinna przygotowywać młode pokolenie do „istnienia” czyli umiejętności organizowania i doświadczania pełni życia, a nie tylko „robienia czegoś”. Aby było to możliwe, konieczne jest permanentne dowartościowywanie i odformalizowywanie edukacji poprzez wplatanie jej w życie rodzinne i obywatelskie. Działania te powinny doprowadzić do stworzenia „społeczeństwa wychowującego”<sup>5</sup>.

Od końca lat sześćdziesiątych XX wieku prognozowaniem rozwoju różnych obszarów cywilizacji zajmuje się ekskluzywny Klub Rzymski<sup>6</sup>. Wśród opublikowanych przez niego dotąd raportów znajduje się głośny raport edukacyjny zatytułowany „Learning to be” (Uczyć się, aby być). Popularnie określany jest on raportem Faure’a, od nazwiska francuskiego polityka i działacza oświatowego Edgara Faure, przewodniczącego Międzynarodowej Ko-misji Oświaty UNESCO, która pod jego kierunkiem opracowała ten ważny dokument programowy. Ukazany w nim został syntetyczny obraz organizacji i funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie w drugiej połowie XX wieku oraz prognoza ich przyszłego rozwoju. W raporcie podkreślono, że słabością edukacji jest przede wszystkim zwiększająca się luka między:

- a) treścią a doświadczeniem życiowym uczniów,
- b) systemem wartości przekazywanym w procesie wychowania a celami określonymi przez społeczeństwo
- c) przestarzałymi programami a nowoczesnością nauki<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Ten powszechnie używany obecnie termin wprowadził do socjologii wychowania w latach dwudziestych minionego wieku wybitny polski socjolog Florian Znaniecki, jeden z twórców socjologii w Stanach Zjednoczonych.

<sup>6</sup> Klub ten powstał w kwietniu 1968 r. w Rzymie i stąd jego nazwa. Pomysłodawcą i zarazem pierwszym jego przewodniczącym był Aurelio Peccei. Pierwsze posiedzenie odbyło się w rzymskiej Accademia dei Lincei, będącej jedną z najstarszych akademii nauk na świecie. Klub skupia wybitnych przedstawicieli międzynarodowego świata nauki i kultury, których łączy idea pracy nad rozwiązaniem globalnych problemów ludzkości, zob. A. Peccei, Uczyć się tworzenia lepszej przyszłości, „Edukacja”, 1985, nr 2, s. 6- 20.

<sup>7</sup> E. Faure, Uczyć się, aby być, Warszawa 1975, s. 10 i n.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Pod wpływem tradycji szkolnej zarówno w Polsce, jak i w wielu krajach współczesnego świata, realizowany jest model wykształcenia „zamkniętego”, mającego wystarczyć na całe życie. Aby sprostać nowym, niełatwym wyzwaniom w wielu dziedzinach konieczne jest odejście od tego modelu na rzecz edukacji „otwartej”, prowadzącej do ukształtowania u uczniów trwałych motywacji do samodzielnego i permanentnego uczenia się. Kształtowanie tych dyspozycji powinno rozpocząć się już w okresie przedszkolnym i trwać przez kolejne szczeble podsystemu szkolnego. W związku z tym nie tylko konieczne jest ściślejsze zintegrowanie wszystkich jego szczebli, ale i rewizja programów oraz treści kształcenia. Kierunek doskonalenia programów szkolnych wyznaczać powinna przede wszystkim zasada prognoz rozwojowych nauki, kultury i gospodarki. Treści programowe winny być ujęte w nowych układach, integrujących obecnie obowiązujące przedmioty i dających możliwość lepszego poznania przez uczniów rzeczywistości społecznej i przyrodniczej, co umożliwi im efektywniejsze dalsze kształcenia się.

W ślad za rewizją programów i treści kształcenia muszą iść zmiany w organizacji i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szkoła bowiem, chcąc przygotować uczniów do kształcenia ustawicznego, musi traktować ich podmiotowo. W procesie dydaktycznym nie powinna ona kłaść wyłącznie nacisku na przyswojenie przez nich faktów, ale na umiejętność ich analizowania, porządkowania i stosowania zdobytych wiadomości w praktycznym działaniu. W szybko zmieniającym się współczesnym świecie nie tylko trzeba się uczyć, aby wiedzieć, ale należy się uczyć przede wszystkim dlatego, aby działać i być. W tym kontekście przypomnijmy, że już w latach siedemdziesiątych XX wieku kanadyjski futurolog Herbert Marshall McLuhan, określany mianem proroka ery elektronicznej, głosił „koniec ery Gutenberga” i zdominowanie edukacji i kultury przez media elektroniczne<sup>8</sup>. Jego przewidywania w dużej mierze okazały się trafne. Obecnie z jeszcze większym niepokojem pytamy - nie tylko retorycznie - jaka będzie przyszła informatyczna szkoła multimedialna i co przyniesie ze sobą w płaszczyźnie dydaktyczno-wychowawczej.

<sup>8</sup> Zob. M. McLuhan, Galaktyka Gutenberga, (w:) M. McLuhan, Wybór pism, Warszawa 1975.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



## **2. Międzynarodowy wymiar edukacji**

W toku historycznego rozwoju edukacja zmieniała swój charakter pod wpływem uwarunkowań społeczno-politycznych i ekonomicznych. W starożytności miała ona charakter wyłącznie lokalno-regionalny. Średniowiecze zaś przyniosło poszerzenie jej oddziaływania do obszarów zdominowanych przez chrześcijaństwo. Począwszy od połowy XVI wieku zasięg terytorialny edukacji był coraz ściślej (aż do końca lat osiemdziesiątych minionego stulecia) wyznaczany przez granice państw i bloków polityczno-wojskowych. Warto w tym kontekście wspomnieć, że w polskiej myśli filozoficzno-pedagogicznej znajdujemy całkiem liczne postu-laty umiędzynarodowienia edukacji. Przykładowo Józef Maria Hoene-Wroński w swoim modelu szkoły uczynił przedmiotem wychowania całą ludzkość według wspólnego celu<sup>9</sup>. Za wychowaniem ludów według wspólnych wartości etycznych opowiedział także Karol Libelt, widząc przy tym możliwość pogodzenia tej idei z miłością do konkretnych ojczyzn<sup>10</sup>.

Zarówno z polskich, jak i europejskich doświadczeń wynika, że procesy uniwersalizacji edukacji mogą przynieść zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Przy pewnych korzyściach związanych z unowocześnieniem bazy dydaktycznej może jednocześnie dochodzić do marginalizacji lub całkowitego wypierania narodowych celów kształcenia i wychowania. Nie ulega wątpliwości, że wszelkie sprzeczności powinny być rozwiązywane z zachowaniem zasad tolerancji i wzajemnego poszanowania. Wydaje się, że już w niezbyt odległej przyszłości będzie w edukacji następować naturalna selekcja treści i form narodowych, bez konieczności uciekania się do mniej lub bardziej wyrafinowanych form nacisku. Ewentualne zdominowanie kultur narodowych przez określoną jedną kulturę narodową nie miałyby nic wspólnego z ideą umiędzynarodowienia edukacji, a nadto stanowiłoby potencjalne źródło konfliktów. Niezbędnym warunkiem pozytywnego rozwoju edukacji narodowych w ramach postępującego procesu umiędzynarodowienia edukacji powinny być w miarę zbliżone warunki funkcjonowania narodowych

<sup>9</sup> J. M. Hoene-Wroński, *Filozofia pedagogiki (reformacja absolutna wiedzy ludzkiej)*, Lwów 1922, t. II, s. 18-19.

<sup>10</sup> K. Libelt, *Pomysły o wychowaniu ludów oraz O miłości Ojczyzny*, (w:) *Pisma o oświacie i wychowaniu*, wybrał i opatrzył J. Szweczyk, Wrocław 1971, s. 295-305, 393-405.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

systemów edukacyjnych. W przeciwnym wypadku postępujące umiędzynaradawianie edukacji może prowadzić do narastania wrogich dążeń separatystycznych<sup>11</sup>.

Nadal nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, że Europa przestała już być centrum świata. Stopniowo przestają nim być także Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Współcześnie na losach świata zaczynają ważyć te narody i kraje, które dotąd nie odgrywały większej roli politycznej i gospodarczej. Szczególnie widoczne jest to w przypadku Chin i Indii, mających wielki potencjał demograficzny, a co za tym idzie rezerwar siły roboczej. W realizowanych na wielką skalę procesach edukacyjnych coraz większego znaczenia nabiera szybka wymiana informacji w skali światowej, co umożliwia lepszą niż dotąd orientację w świecie oraz ułatwia kontakty międzynarodowe i międzyludzkie<sup>12</sup>.

Coraz szybszy przyrost i obieg wiedzy generuje jednak zjawisko zagubienia się współczesnego człowieka w lawinie informacji. W związku z tym zarówno szkolna, jak i pozaszkolna (ustawiczna) edukacja otrzymała zupełnie inne niż dotąd zadanie. Jej główna rola nie polega już tylko na dostarczaniu informacji, ale na uczeniu jak je zdobywać oraz prawidłowo selekcjonować. Nie bez znaczenia jest także uwrażliwienie na przekaz danych zawierających treści szkodliwe z wychowawczego punktu widzenia.

Ewidentnymi przejawami umiędzynarodowienia problematyki edukacyjnej w XX wieku są ponadnarodowe instytucje zajmujące się zagadnieniami oświatowymi. W układzie chronologicznym pierwszą taką instytucją było założone w 1925 r. w Genewie Międzynarodowe Biuro Oświaty (Bureau International d'Education - BIE). Polska jest jednym z jego członków założycieli. Od 1969 r. BIE, mające nadal swoją siedzibę w Genewie, jest agendą UNESCO. Biuro prowadzi badania i prace porównawcze w dziedzinie oświaty i wychowania oraz organizuje cykliczne sesje Międzynarodowej Konferencji Oświatowej, w których uczestniczą między innymi ministrowie oświaty krajów członkowskich UNESCO. Kończą się one uchwaleniem rekomendacji w różnych dziedzinach działalności edukacyjnej<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> J. Leska-Ślęzak, U. Świętochowska, Przemiany cywilizacji współczesnej, Toruń 1996, s. 63-87, 119-131.

<sup>12</sup> Ibid., s. 43-51.

<sup>13</sup> M. Świątek, O niektórych organizacjach i instytucjach zajmujących się badaniami nad oświatą, „Studia Pedagogiczne”, 1972, t. XXVI, s. 144-147; R. Pachociński, Pedagogika porównawcza, Warszawa 2007, s. 312.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

Powołana w listopadzie 1945 r. Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation- UNESCO) z siedzibą w Paryżu zajmuje się dość szerokim zakresem spraw edukacyjnych, w tym między innymi organizowaniem sesji ministrów oświaty krajów członkowskich, opiniowaniem i rekomendowaniem projektów pedagogicznych, badawczych

i administracyjnych. Do UNESCO oraz afiliowanym przy nim BIE należą dwie znane placówki europejskie zajmujące się zagadnieniami edukacyjnymi, mianowicie: Międzynarodowy Instytut Planowania Oświatowego w Paryżu i Instytut Pedagogiki w Hamburgu<sup>14</sup>.

Kolejnym ważnym forum współpracy i wymiany doświadczeń w dziedzinie oświaty i kultury jest Rada Europy (Council of Europe), powołana w 1949 r. i mająca swoją siedzibę w Strasburgu. Organizuje ona współpracę gospodarczą, prawną i oświatową krajów członkowskich. Ta ostatnia od początku należy do jej głównych zadań. W jej ramach konkretnymi zagadnieniami oświatowymi, w tym edukacją na odległość (distance education) i siecią programów kształcenia dorosłych zajmuje się Rada Współpracy Kulturalnej<sup>15</sup>.

Istotny wpływ, aczkolwiek niezbyt propagandowo eksponowany, na kierunki rozwoju edukacji w skali międzynarodowej posiada Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD), powołana w 1960 r. z siedzibą w Paryżu. W jej ramach funkcjonuje Komitet Edukacyjny oraz Centrum Badań i Innowacji Oświatowych. Struktury te zajmują się opracowywaniem raportów związanych z proponowanymi strategiami edukacyjnymi, ocenianiem systemów edukacyjnych poszczególnych krajów, planowaniem oświaty zgodnie z istniejącymi tendencjami ekonomicznymi oraz nowymi technologiami związanymi z kształceniem ustawicznym<sup>16</sup>.

Bardzo ważną rolę w propagowaniu nowoczesnej myśli pedagogicznej i rozwiązań praktycznych odgrywają międzynarodowe organizacje edukacyjne. Spośród wielu warto wskazać dwie najbardziej

<sup>14</sup> Ibid., s. 311-312; G. Tadeusiewicz, Edukacja w Europie, Warszawa-Łódź 1997, s. 22-23.

<sup>15</sup> R. Pachociński, Pedagogika ..., op. cit., s. 313; G. Tadeusiewicz, Edukacja ..., op. cit., s. 20-21.

<sup>16</sup> Ibid., s. 22; R. Pachociński, Pedagogika ..., op. cit., s. 313.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

wpływowo. Jedną z nich jest założona w 1948 r. Association of International Educators, której celem jest umacnianie i wzbogacanie międzynarodowej wymiany edukacyjnej. Natomiast drugą organizacją jest utworzona w 1989 r. European Association for International Education. Celem jej działalności jest stymulowanie w skali globalnej procesu internacjonalizacji kształcenia i wychowania<sup>17</sup>.

Niezależnie od tych organizacji ważną rolę w rozwijaniu współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji odgrywa Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej w Europie z siedzibą w Brukseli (założone w 1961 r.) oraz Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej Międzynarodowej Oświaty z siedzibą w Nowym Jorku (powołane w 1956 r.)<sup>18</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że współcześnie, oprócz wyspecjalizowanych instytucji i organizacji, szybkiemu procesowi umiędzynaradawiania edukacji sprzyjają trzy czynniki: globalizacja, upowszechniająca się znajomość języka angielskiego i rozwój Internetu.

### **3. Polityczne uwarunkowania edukacji szkolnej**

Wraz z zapoczątkowanym w XVIII wieku procesem sekularyzacji edukacji szkolnej zaczęło w poszczególnych państwach rosnąć znaczenie czynnika politycznego w planowaniu i nadzorowaniu systemów oświatowych. Rządy poszczególnych państw stopniowo wyparły z tej roli Kościoły i same postanowiły kształtować politykę oświatową. U podłoża tych zmagania o „serca i umysły” szerokich rzesz dzieci i młodzieży leżały bardzo istotne przyczyny. Zarówno bowiem wówczas, jak i współcześnie edukacja stanowi jeden z podstawowych czynników siły politycznej, ekonomicznej i militarnej danego państwa. Jest ona także ważnym czynnikiem kształtowania świadomości obywateli, ich przekonań i postaw. Państwo dąży więc do regulowania spraw związanych z kształceniem i wychowaniem młodego pokolenia poprzez kreowanie i realizowanie określonej polityki oświatowej zgodnej z interesem elit sprawujących władzę w danym kraju. Należy jednak odróżnić państwową politykę oświatową, prowadzoną przez rząd od polityki oświatowej partii, organizacji politycznych i społecznych, kościołów i związków wyznaniowych. Nie ulega

<sup>17</sup> An Invitation to Join the Professionals in International Education, Amsterdam 1994, s. 2-3.

<sup>18</sup> M. Mazińska, Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, Warszawa 2004, s. 62-66; R. Pachociński, Pedagogika ..., op. cit., s. 317.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



wątpliwości, że w poszczególnych krajach władze rządowe włączają do ogólnopaństwowej polityki oświatowej, w sposób mniej lub bardziej wyraźny, treści istotne z punktu widzenia partii, która jest ich zapleczem politycznym. W praktyce nie ma więc ścisłego oddzielenia polityki oświatowej rządu od polityki oświatowej partii „rządzącej”<sup>19</sup>.

W państwach współczesnego świata funkcji społecznej państwowej polityki oświatowej przypisywane jest różne znaczenie. Może ona służyć kreowaniu nowej stratyfikacji społecznej, jak chociażby w Polsce, utrzymywaniu lub niwelowaniu różnic ekonomicznych w społeczeństwie lub - co jest najbardziej pożądane - rozwojowi społeczno-ekonomicznemu danego kraju. Generalnie jednak, bez względu na ustrój polityczny, głównym celem polityki oświatowej jest kształtowanie uległości społeczeństwa wobec istniejącego

w danym państwie porządku społeczno-politycznego.

Kierunek i treści polityki oświatowej w poszczególnych krajach określają grupy rządzące, odwołujące się do przyjętych przez nie założeń światopoglądowych, bazujących na przyjętych założeniach filozoficznych czy ideologicznych. Jednak w praktyce politycznej nierzadko widoczny jest duży rozdźwięk między tym co jest deklarowane, a tym co faktycznie realizowane.

Usunięcie wpływu polityki na edukację nie było i nie jest możliwe współcześnie. Ograniczenie tego wpływu byłoby jednak ze wszech miar pożądane. Wyłączenie edukacji z rozgrywek politycznych stworzyłoby lepsze warunki dla jej rozwoju, bowiem nie byłaby ona obiektem manipulacji przy każdej zmianie ekipy rządzącej. Nie jest to łatwe, ponieważ Polska, podobnie jak i inne kraje Unii Europejskiej zmagają się z procesami transformacji systemowej, integracji i globalizacji<sup>20</sup>. W tej sytuacji najważniejszym zadaniem jest przygotowanie profesjonalnej kadry nauczycielskiej, myślącej i działającej samodzielnie bez względu na zmieniające się koniunkturalnie rządy. Jednocześnie należy zadbać o niezależność polityczną nauczycieli, a właściwie o ich apolityczność w obrębie murów szkolnych

---

<sup>19</sup> W. Feinberg, J. F. Solis, Szkoła i społeczeństwo, Warszawa 2000, s. 32 i n

<sup>20</sup> J. Prucha, Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych, Warszawa 2004, s. 232-239; W. Błażejewski, Pedagogika porównawcza, Rzeszów 2006, s. 181-185.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

i stabilizację materialną. Upolityczniony nauczyciel nie będzie bowiem efektywnie realizował zadań związanych z edukacją młodego pokolenia.

#### **4. Koncepcje szkoły**

Termin „szkoła” jest pochodzenia starohelleńskiego (greckiego) i pierwotnie w V wieku p.n.e. oznaczał „wczasy”, „spokój”, „czas poświęcony nauce”. W starożytnym Rzymie „szkołę” określano mianem „ludus”, czyli miejscem zabawy. Stopniowo jednak - pod wpływem zmian cywilizacyjnych - zmieniała się zawartość treściowa terminu „szkoła”, a wraz z nią i funkcja tej najstarszej instytucji edukacyjnej. Średniowiecze wygenerowało nowy i trwały typ szkoły - uniwersytet. W epoce Reformacji i Kontrreformacji powstały dwie nowe formy organizacyjne szkół średnich, mianowicie gimnazjum i kolegium. W tym też okresie ukształtował się ostatecznie klasowo-lekcyjny system nauczania, obowiązujący do dzisiaj w szkolnictwie podstawowym i średnim we wszystkich krajach świata. Wiek XVIII, określany mianem wieku Oświecenia, zapoczątkował proces organizowania narodowych systemów oświaty (Francja, Rzeczpospolita Obojga Narodów). Przyczyniło się to w następnym stuleciu do wydłużenia obowiązkowego nauczania na poziomie elementarnym, reformowania szkoły średniej i wyższej (uniwersytet, politechnika). W rezultacie wiek XX otrzymał w spadku po XIX ukształtowany system szkolny oraz określone zasady planowania i realizowania polityki oświatowej<sup>21</sup>. Wszystko to sprawiło, że instytucja szkoły stała się w drugiej połowie XX wieku dostępną szerokim rzeszom dzieci i młodzieży w Europie, Ameryce Północnej i Australii. Obecnie proces ten, aczkolwiek z różnym natężeniem, zachodzi w Ameryce Południowej, Azji i Afryce, przy jednoczesnym wydłużaniu czasu trwania obowiązku szkolnego i podejmowaniu działań na rzecz podnoszenia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>22</sup>.

Mimo, że szkoła zawsze zajmowała i nadal zajmuje dominującą pozycję wśród instytucji i placówek prowadzących planową działalność dydaktyczno-wychowawczą, to jednak w poszczególnych epokach historycznych była ona przedmiotem mniej lub bardziej racjonalnej krytyki. Od początku XX wieku stawała się ona coraz bardziej rzeczowa w związku z rozwojem psychologii i pedagogiki. Na kanwie tej krytyki już w okresie międzywojennym powstały nowe koncepcje szkoły, mające stanowić antidotum na niedomagania placówek tradycyjnych. Spośród nich

<sup>21</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 235.

<sup>22</sup> Idem, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1987, s. 3.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

wystarczy chociażby wymienić „małą szkołę” Ellen Key, „szkołę montessoriańską” (Marii Montessori), „szkołę waldorfską” Rudolfa Steinera czy „szkołę twórczą” Henryka Rowida<sup>23</sup>.

Poszukiwania optymalnej koncepcji szkoły weszły w nową fazę po II wojnie światowej. Jedni byli skłonni widzieć w szkole instytucję, od której zależy ciągłość rozwoju kultury i cywilizacji, inni natomiast, wskazując różne jej braki, twierdzili że jest ona instytucją anachroniczną i należy z niej zrezygnować. Na kanwie tej radykalnej krytyki Ivan Illich wystąpił z postulatem zniesienia instytucji szkoły i utworzenia w jej miejsce czterech „siec” ośrodków kształcenia. Lansowana przez niego descholaryzacja społeczeństwa była jaskrawym wyrazem protestu przeciwko brakom dotychczasowej szkoły oraz tak zwanemu „przeszkolnieniu” społeczeństwa, czyli wydłużaniu przez państwo czasu trwania obowiązku szkolnego, zwiększaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych szkoły oraz nad-miernemu sterowaniu procesami instytucjonalizacji oświaty<sup>24</sup>.

Koncepcja descholaryzacji społeczeństwa nie znalazła jednak szerszego poparcia społecznego w poszczególnych krajach. Znacznie większym zainteresowaniem cieszyły się poszukiwania alternatywnych koncepcji szkoły. Zwolennicy takich rozwiązań nie żądali i nie żądają zniesienia szkoły, lecz dążą do stworzenia szkoły innej niż ta, którą wszyscy znamy i krytykujemy z różnych powodów. Najbardziej charakterystyczną cechą szkoły alternatywnej jest otwarcie na to, co jest nowe i twórcze, co może pobudzać uczniów do samodzielnej aktywności poznawczej oraz kształtować i rozwijać ich zainteresowania, wdrażać do samo-kształcenia, czyli sprzyjać ich wielostronnemu rozwojowi<sup>25</sup>.

Dyskusje wokół koncepcji I. Illicha i szkół alternatywnych nie doprowadziły do wykreowania uniwersalnej koncepcji optymalnej placówki edukacyjnej. Pojawiły się więc propozycje nowych rozwiązań. Spośród nich na uwagę zasługuje koncepcja szkoły autonomicznej, nazywana także „szkołą dla ucznia”. Głównym jej założeniem jest przekonanie, że uczniowie są najważniejszą grupą w szkole i dlatego wszystkie realizowane w niej zadania powinny być nakierowane na wszechstronny rozwój ich osobowości. Szkoła dostosowuje się do potrzeb wychowanków, a nie

<sup>23</sup> Zob.: E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 1928; H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1930; C. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, Warszawa 1993; E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996.

<sup>24</sup> I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976, s. 23 i n.

<sup>25</sup> Zagadnieniu szkół alternatywnych poświęcono wiele uwagi, o czym świadczą liczne artykuły i prace zwarte, jak chociażby: C. Lindenberg, *Szkoła ...*, op. cit.; *Szkoła alternatywna. Z teorii i praktyki szkół waldorfskich*. Pod redakcją S. Kawuli, Olsztyn 1994; H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuskich Technik Freineta*. Warszawa 1995; W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1998; *Pedagogika alternatywna - dylematy teorii*. Redakcja naukowa B. Śliwerski, Kraków 2000.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

oni do jej wymagań<sup>26</sup>. Najważniejszym procesem w takiej placówce jest aktywne uczenie się, rozumiane jako systematyczne zmiany rozwojowe w płaszczyźnie intelektualnej i behawioralnej. Nie obowiązuje przy tym sztywny podział na uczących się i nauczających. Uczą się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, oczywiście czego innego. Nauczyciele powinni być elastyczni pod względem intelektualnym, posiadać głęboką wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, cechować się odwagą w myśleniu i działaniu oraz permanentnie doskonalić swój warsztat<sup>27</sup>.

Inną koncepcją nowoczesnej placówki edukacyjnej jest koncepcja szkoły dialogu. Najważniejszą kategorią pojęciową w tej koncepcji jest pojęcie „dialogu”, rozumiane jako skuteczna wymiana myśli i działań między dwoma uczciwymi intelektualnie podmiotami (uczniowie-nauczyciele), reprezentującymi różne poglądy i stanowiska<sup>28</sup>. Tak pojmowany dialog stanowi podstawę wszelkich działań dydaktycznych i wychowawczych podejmowanych w szkole. W przeciwieństwie do placówek tradycyjnych, w których przekaz jest jednokierunkowy dialogowa forma komunikacji interpersonalnej umożliwia kształtowanie przyjaznej atmosfery, pełnej zrozumienia i współpracy. W takim klimacie możliwe jest zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów, z jednoczesnym utrwalaniem u nich takich wartości, jak dobroć, życzliwość i odwaga<sup>29</sup>.

Równie interesującą koncepcją współczesnej placówki edukacyjnej jest koncepcja szkoły twórczej. U jej podstaw legła idea edukacji dla twórczości. Misją takiej placówki jest kształtowanie u uczniów postaw twórczych i zachowań innowacyjnych. Możliwe jest to wówczas, gdy jest ona odpowiednio zorganizowana i kierowana oraz posiada wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną, realizującą innowacyjny program nauczania. To od niej w głównej mierze zależy to, czy szkoła funkcjonuje jako placówka twórcza. Im bardziej zatrudniona w niej kadra pedagogiczna jest zróżnicowana pod względem doświadczenia zawodowego, ale podobna w zakresie zdolności i profesjonalnego przygotowania, tym wyższy jest poziom innowacyjności szkoły<sup>30</sup>.

Zbliżoną do modelu placówki twórczej jest koncepcja szkoły ustawicznie doskonalonej. Jej zwolennicy opowiadają się za zachowaniem szkoły tradycyjnej jako centralnej instytucji edukacyjnej ustawicznie doskonalonej i przystosowywanej do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych. Podobnie jak placówka tradycyjna szkoła ustawicznie doskonalona opiera swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą na systemie klasowo-lekcyjnym, przedmiotowym podziale treści nauczania i na kierowniczej roli nauczyciela w tym procesie. Unowocześnienie szkoły,

<sup>26</sup> Zob. H. Rylke, G. Klimowicz, Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi, Warszawa 1992.

<sup>27</sup> K. Stróżyński, Inna szkoła - inny nauczyciel, „Edukacja”, 1993, nr 2, s. 19.

<sup>28</sup> J. Rutkowiak, O pozorach w dialogach edukacyjnych, „Edukacja i Dialog”, 1992, nr 5, s. 33.

<sup>29</sup> M. J. Kawecki, Twarze szkoły, „Edukacja i Dialog”, 1992, nr 1, s. 10-11.

<sup>30</sup> R. Schulz, Szkoła - instytucja - system - rozwój, Toruń 1992.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

a poprzez to ugruntowanie obecnej jej pozycji w społeczeństwie jest głównym celem „doskonaleniowego” programu reformy edukacji. Aby ten cel osiągnąć, konieczne jest przede wszystkim rozszerzenie dotychczasowej głównej oferty szkoły (nauczanie, kształcenie) o funkcję opiekuńczo-wychowawczą. W związku z tym postuluje się nie tylko wydłużyć czas pracy szkoły, ale przekształcić ją w „całodzienną” placówkę edukacyjną lub w szkołę-internat. Oprócz tego proponuje się objąć kontrolą wszystkie zajęcia dydaktyczno-wychowawcze prowadzone zarówno w ramach lekcji, poza lekcjami, jak i poza szkołą, łącząc je w pewną całość podporządkowaną realizacji wspólnego programu - szkoła ustawicznie doskonalona<sup>31</sup>.

Interesującą, aczkolwiek niełatwą w realizacji jest koncepcja szkoły integracyjnej. Misją takiej placówki jest umożliwienie wspólnego pobierania nauki zarówno uczniom zdrowym, jak i niepełnosprawnym fizycznie lub umysłowo. Dzięki temu możliwe jest skuteczniejsze kształtowanie u nich postaw otwartych i tolerancyjnych, a poprzez to budowanie w przyszłości społeczeństwa przyjaznego. Aby placówka integracyjna mogła efektywnie realizować swoją misję, musi posiadać odpowiedni program i stosować właściwe metody nauczania w ramach określonych rozwiązań organizacyjnych. W zależności od potrzeb uczniów zakres (stopień) integracji może być pełny lub obejmować tylko określone przedmioty<sup>32</sup>.

Dotychczasowe poszukiwania optymalnej koncepcji szkoły nie doprowadziły do opracowania jednego, powszechnie zaakceptowanego modelu takiej placówki. Niemniej pogłębiły wiedzę o różnych aspektach funkcjonowania instytucji szkoły. Dzięki temu możliwe jest obecnie wyraźne wskazanie jej cech pożądanых. Niewątpliwie należy zaliczyć do nich: troskę o rozwój intelektualny, moralny i fizyczny uczniów, dostosowanie do potrzeb

i oczekiwań społecznych, czytelnie określony ideał wychowania, odpowiednie do jego realizacji plany i programy nauczania, nowoczesna baza dydaktyczna, kreatywna kadra nauczycielska pracująca pod kierunkiem sprawnego organizacyjnie dyrektora, współpracując z rodzicami oraz do-puszczenie wolnej krytyki placówek edukacyjnych<sup>33</sup>. Być może uda się w przyszłości stworzyć koncepcję uniwersalnej szkoły, charakteryzującej się wszystkim wymienionymi cechami.

<sup>31</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ...*, op. cit., s. 243.

<sup>32</sup> J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa 1994; C. Kupisiewicz, *Szkoła alternatywna - założenia, egzemplifikacje*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 784-790.

<sup>33</sup> *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Pod redakcją A. Bogaja, Warszawa 1997, s. 109-118.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



### **5. Szkoła jako instytucja społeczna i wychowawcza**

W kręgu cywilizacji śródziemnomorskiej instytucja szkoły pojawiła się w V wieku przed naszą erą (p.n.e.) w świecie helleńskim. W połowie IV wieku p.n.e. istniała już w republikańskim Rzymie. W okresie Cesarstwa Rzymskiego przeszła określone zmiany programowe i organizacyjne. Po jego upadku instytucję szkoły przejęło chrześcijaństwo, które w sposób istotny zmodyfikowało program nauczania i uczyniło z niej skuteczne narzędzie umacniania swoich wpływów. Mimo pewnych zmian w okresie Odrodzenia chrześcijaństwo zarówno nurtu rzymskiego, jak i reformowanego (Marcin Luter, Jan Calvin) nadal monopolizowało instytucję szkoły. Ten stan rzeczy zaczął się dopiero zmieniać w XVIII w. pod wpływem procesów sekularyzacyjnych, wspieranych przez ówczesnych monarchów europejskich hołdujących doktrynie absolutyzmu oświeconego. Poważny wpływ na przejmowanie przez państwo z rąk kościołów chrześcijańskich instytucji szkoły miała kasata Towarzystwa Jezusowego (Jezuitów) w 1773 r. Rozpoczęty wówczas przyspieszony proces laicyzacji placówek edukacyjnych doprowadził w następnych dwóch stuleciach do niemal całkowitego przejścia ich przez rządy poszczególnych państw, które podporządkowały je swoim celom poprzez kreowanie odpowiedniej z ich punktu widzenia polityki oświatowej.

W kontekście retrospektywnego spojrzenia na szkołę rodzi się pytanie o charakterystyczne cechy tej liczącej ponad 2,5 tys. lat instytucji. Nie ulega wątpliwości, że zgodnie z prakseologicznym podejściem Tadeusza Kotarbińskiego była ona i jest nadal zespołem, który „składa się z osobników oraz ich aparatury, czyli ogółu tworzyw, narzędzi i wszelkich innych przedmiotów pomocniczych, którymi się posiłkują wchodzące w skład zespołu współ-działające osobniki”<sup>34</sup>. Z socjologicznego punktu widzenia instytucja szkoły jest „zespołem urządzeń materialnych i środków działania pozwalających niektórym upoważnionym jednostkom wykonywanie publicznych i personalnych funkcji mających na celu zaspokajanie potrzeb lub regulowanie zachowań członków grupy”<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Łódź 1955, s. 110.

<sup>35</sup> J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1967, s. 101.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

W każdej szkole - pojmowanej jako instytucja - można wyodrębnić dwie wyraźne części: zasoby ludzkie i zasoby materialne. Pierwsze obejmują dwie grupy osób: nauczycieli i uczniów, natomiast drugie to budynki szkolne oraz ich wyposażenie w meble, sprzęt, po-moce dydaktyczne. Osoby funkcjonujące w szkole zarówno jako podmioty jej działania, jak i przedmioty jej oddziaływania stanowią system społeczny szkoły. W jego ramach wyróżniamy następujące podsystemy:

- a) uczniowski (klasa szkolna, samorząd uczniowski, organizacje uczniowskie, nieformalne grupy rówieśnicze),
- b) nauczycielski (dyrekcja, rada pedagogiczna, związki zawodowe nauczycielskie, grupy nieformalne nauczycieli),
- c) administracyjny (sekretariat szkoły, personel techniczno-obsługowy),
- d) rodzicielski (rada rodziców),
- e) społeczności lokalnej (instytucje i organizacje lokalne współdziałające i wspierające szkołę).

Podsystemy te są ze sobą powiązane określonymi celami działania i powinny w odpowiednich zakresach współpracować w realizacji misji szkoły.

Każda szkoła jako instytucja edukacyjna realizuje zadania dydaktyczne i wychowawcze, wspierające wszechstronny rozwój uczniów, wyposaża ich w wiedzę, budzi aktywność intelektualną oraz kształtuje postawy i zachowania pożądane w społeczeństwie<sup>36</sup>.

Wychowanie w rozumieniu celowo zaplanowanego procesu nigdy nie było łatwe w realizacji. Dlatego też mówimy niekiedy, że wychowanie jest sztuką. Tak jak dzieła sztuki ujawniają z reguły swoją wartość po dłuższym okresie czasu, tak samo po pewnym czasie dostrzegamy rezultaty wychowania. Współcześnie słyszymy nierzadko narzekania na niewłaściwie wychowaną młodzież. Warto jednak pamiętać, że młode pokolenie w każdej epoce historycznej sprawiało mniejsze lub większe trudności wychowawcze. W tym kontekście warto przytoczyć opinię z II tysiąclecia przed naszą erą z Babilonu: „Młodzież ma dziś zepsute serca, jest zła i leniwa: jaka będzie nasza przyszłość?”. W V wieku przed naszą

---

<sup>36</sup> W. Feinberg, J. F. Soltis, Szkoła ..., op. cit., s. 12 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

erą Sokrates narzekał: „Nasza młodzież jest przywiązana do luksusów. Młodzi ludzie są źle wychowani, szyczą sobie z autorytetów, nie powstają z miejsca na widok przechodzącego starca (...)”<sup>37</sup>.

Podobne opinie słyszymy nie tylko na temat współczesnej młodzieży, ale i funkcjonowania szkolnictwa. Współcześnie trudno wskazać państwo, którego społeczeństwo byłoby w pełni zadowolone z instytucji szkoły. U podłoża tego niezadowolenia leży przede wszystkim dysproporcja między celami i zadaniami instytucji oświatowo-wychowawczych, a ich realizacją, czyli, inaczej mówiąc, pomiędzy funkcją założoną a rzeczywiście pełnioną. Rozbieżności tej nie udało się dotąd w żadnym kraju zniwelować, bowiem uwarunkowana jest ona wynikiem instytucjonalnego charakteru współczesnych procesów kształcenia i wychowania.

Dodatkową przyczyną pogłębiania się współcześnie niezadowolenia ze stanu edukacji jest fakt bardzo szybkiej zmienności uwarunkowań społeczno-politycznych, ekonomicznych, demograficznych i kulturalnych procesów dydaktyczno-wychowawczych.

To bezprecedensowe w dziejach świata przyspieszenie stanowi wielkie wyzwanie dla współczesnych systemów edukacyjnych, pojmowanych w szerokim, globalnym znaczeniu, jako uporządkowany układ następujących podsystemów:

- a) szkolnego
- b) pozaszkolnego
- c) rodzinnego
- d) kształcenia ciągłego (ustawicznego)

Pojmowany w ten sposób system edukacyjny ma charakter systemu społecznego. Pomiędzy poszczególnymi podsystemami systemu edukacyjnego zachodzą wielorakie powiązania i sprzężenia zwrotne. Zmiany dokonywane w jednym podsystemie wpływają na funkcjonowanie pozostałych, a w konsekwencji na sprawność całego systemu edukacyjnego<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> G. Pellegrino, Jak wychowywać?, Warszawa 1994, s. 7.

<sup>38</sup> M. Pęcherski, Pojęcie systemu oświatowo-wychowawczego, (w:) Studia z pedagogiki porównawczej, Wrocław 1972, s. 41; W. Błażejowski, Pedagogika ..., op. cit., s. 193.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Najważniejszą i zarazem najbardziej złożoną częścią systemu edukacyjnego jest pod-system szkolny, składający się ze szkół poszczególnych szczebli i typów. Stojące współcześnie przed nimi wyzwania i zadania są o wiele trudniejsze niż kiedykolwiek w przeszłości. Konieczne jest bowiem takie zreformowanie szkół, aby kształciły i kształtowały młode pokolenie o „otwartym umyśle”. Pojęciem tym zwykło się określać takie cechy osobowości, jak: intelektualna elastyczność, wrażliwość na nowe zjawiska i fakty, umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach. Otwarta umysłowość wykracza poza konwencjonalne pojęcie zainteresowań. Konstytutywną cechą osoby o takiej umysłowości jest skłonność do ustawicznej modyfikacji działań pod wpływem nowych zjawisk i przeżytych doświadczeń<sup>39</sup>.

Główny ciężar realizacji tego ważnego ze społecznego punktu widzenia, ale i zarazem trudnego zadania dydaktyczno-wychowawczego nadal spoczywa na szkole, mimo że od początku XX wieku była ona i jest poddawana mniej lub bardziej ostrej krytyce. W tym kontekście warto wspomnieć o edukacyjnych ruchach reformatorskich określanych wspólnym mianem *Nowego Wychowania*, któremu w okresie międzywojennym patronowała Liga Nowego Wychowania, stawiająca sobie za cel odrodzenie moralne ludzkości poprzez odpowiednie wychowanie. Organizowane przez Ligę międzynarodowe zjazdy pedagogiczne spotykały się z szerokim zainteresowaniem społeczeństw wielu krajów w Europie, Ameryce i Azji. Znaczący był w działalności Ligi udział polskich pedagogów, mianowicie Józefa Mirskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego<sup>40</sup>. Nurt krytyki szkoły jako instytucji społecznej i wychowawczej przybrał jeszcze bardziej na sile w drugiej połowie XX wieku. Szczególnie radykalną krytykę prowadziła tak zwana Nowa Lewica, której intelektualnie przewodził Charles Wright Mills. Szkole i jej dysfunkcjonalności w płaszczyźnie społecznej i edukacyjnej poświęcili swoje prace między innymi: Paul Goodman, *Compulsory Mis-Education (Narzucona zła edukacja)*, John Holt, *How Children Fail (Jak się dzieciom nie powodzi)*, Everett Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education (Szkoła jest martwa: alternatywy oświaty)*, Paul Freire, *Pedagogy of the Opressed (Pedagogia zniewolonych)* i może najbardziej znany spośród nich Ivan Illich, *Deschooling Society (Społeczeństwo bez szkoły)*. Zarzucił on

<sup>39</sup> W interesujący sposób pisze o tych kwestiach E. de Bono, *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, Poznań 2001, s. 2 i n.

<sup>40</sup> Między innymi J. Mirski przedstawił 6 sierpnia 1932 r. na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Nicei Projekt nauki o nauczycielu czyli Pedeutologii, „Oświata i Wychowanie”, 1932, z. 2, s. 846-859.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

szkole, że zamiast uczyć dziecko jak przekształcać środowisko to kształtuje się u niego postawę przystosowawczą. Krytykuje ją także za to, że jest przymusowa, realizuje narzucone jej programy nauczania, dzieli i grupuje dzieci według wieku oraz jest strukturą zhierarchizowaną z uczniami na samym dole. Szkoła jest więc - konstatuje Illich - narzędziem utrzymania społecznego *status quo*. Postulował więc odinstytucjonalizowanie szkoły przez zorganizowanie otwartych sieci oświatowych<sup>41</sup>.

Podjęmowana cyklicznie krytyka szkoły jako instytucji społecznej i wychowawczej była jedną z przyczyn intensywnego w ostatnich dziesięcioleciach poszukiwania nowych strategii oświatowych, których wdrożenie umożliwiłoby podniesienie skuteczności wychowawczej placówek edukacyjnych. Świadectwem tego są liczne raporty polskie i między-narodowe o potrzebie reformowania i doskonalenia szkół w różnych płaszczyznach jej funkcjonowania. Spośród nich warto wspomnieć o raporcie zatytułowanym „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Jest to swoisty apel do narodów świata o koniecznej potrzebie nauczania i wychowania młodego pokolenia, niezależnie od orientacji politycznej. Autorzy raportu głęboko wierzą w doniosłą rolę edukacji jako służby społecznej, która sprzyja porozumieniu między ludźmi i całymi narodami. Taką edukację może skutecznie realizować jedynie uspołeczniona szkoła środowiskowa. Oddziałuje ona bowiem na środowisko lokalne - osiedle, wieś - zarówno za pośrednictwem uczniów, jak i przez bez-pośrednią współpracę z dorosłymi. Dzięki temu może ona realizować znacznie szerszej zakrojone zadania wychowawczo-dydaktyczne, opiekuńcze i kulturalno-oświatowe, wiążąc je przy tym ze społeczno-kulturalnymi i gospodarczymi potrzebami środowiska. W ostatnich dziesięcioleciach zmniejsza się jednak wzajemne oddziaływanie wychowawcze szkoły na środowisko lokalne i środowiska na szkołę. Przyczyną tego są nasilające się procesy dezintegracyjne w środowiskach lokalnych. Funkcjonuje bowiem w nich coraz więcej grup nieformalnych, które nie dają się włączyć w celowo kierowane procesy wychowawcze. Pociąga to za sobą zwiększenie zadań wychowawczych szkoły w środowisku. Jednak nie jest ona dostatecznie przygotowana do pełnienia takiej funkcji, mimo że w polskich warunkach staje się to coraz

<sup>41</sup> I. Illich, *Społeczeństwo ...*, op. cit., s. 12 i n.; Idem, *Celebrowanie świadomości*, Poznań 1994, s. 113 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



bardziej pożądane z powodu postępującej dysfunkcyjności wychowawczej tradycyjnych czynników środowiskowych.

### **6. Czynniki wpływające na proces kształcenia i wychowania**

Efektywność procesów kształcenia i wychowania zależy od wielu czynników, które można ująć w dwie grupy. Do pierwszej należą takie właściwości indywidualne ucznia, jak inteligencja, pamięć i motywacją, do drugiej zaś właściwości środowiska rodzinnego. Każda z tych grup czynników wpływa inaczej na procesy kształcenia i wychowania, ale od ich współdziałania zależy poziom osiągnięć ucznia. Przede wszystkim jednak należy pamiętać, że obydwa procesy przebiegają równolegle od chwili osiągnięcia przez dziecko wieku szkolnego (rozpoczęcie realizacji obowiązku szkolnego). Uczęszczanie przez nie do szkoły (uczenie się) staje się nie tylko jego codzienną „pracą”, ale i głównym czynnikiem stymulującym rozwój psychiczny. Jednym więc z głównych zadań rozwojowych tego okresu jest ukształtowanie u dziecka umiejętności zamierzonego, dowolnego uczenia się i interioryzowania właściwych zachowań pod kierunkiem nauczyciela<sup>42</sup>.

Zarówno proces uczenia się, jak i wychowania dziecka może przybierać różne rodzaje i formy. Ze względu na kryterium poznawcze możemy wyróżnić następujące rodzaje uczenia się:

- a) uczenie się ogólnych treści teoretycznych,
- b) uczenie się treści praktycznych, wykorzystywanych w bezpośrednim działaniu,
- c) uczenie się treści związanych z zachowaniem się w różnych sytuacjach społecznych.

Podobnie jak uczenie się, tak i wychowanie jest procesem przebiegającym w wymiarze psychicznym i społecznym. Na ich przebieg ma więc wpływ wiele różnych czynników. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- a) poziom inteligencji uczącego się dziecka,
- b) motywację do uczenia się,

<sup>42</sup> R. Wroczyński, O strukturze procesów wychowania, „Studia Pedagogiczne”, 1963, t. X, s. 11 i n.; R. Miller, Proces wychowania i jego wyniki, Warszawa 1966, s. 31 i n.; C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1976, s. 117-118.



c) pamięć,

d) środowisko domowe<sup>43</sup>.

Współcześnie powszechnie uważa się, że inteligencja jest tą cechą osobowości, która ma decydujące znaczenie dla efektywnej działalności człowieka. Istnieje wiele poglądów dotyczących rozwoju umysłowego i inteligencji, jednakże procesy umysłowe są tak złożone, że nie jest łatwo dokładnie określić ich zakres. Według niektórych psychologów (Alfred Binet, Lewis Madison Therman) inteligencję można zdefiniować jako zdolność do uczenia się, efektywnego wykonywania zadań, dostrzegania związków i wykorzystywania ich

w rozwiązywaniu problemów, adaptacji do nowych warunków. W ostatnich latach popularna stała się koncepcja inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera. Zgodnie z nią człowieka charakteryzują różne rodzaje inteligencji, przy czym każda może osiągnąć inny poziom rozwoju, co w codziennym funkcjonowaniu jednostki przekłada się na większą łatwość w nabywaniu określonych umiejętności. Początkowo Gardner wyróżnił 7 rodzajów (obecnie mówi się już o 10-11) inteligencji:

1. Językowa (lingwistyczna) - obejmująca zdolności językowe
2. Matematyczno-logiczna - obejmująca zdolności matematyczne i logicznego myślenia
3. Muzyczna (rytmiczna) - warunkująca zdolności muzyczne
4. Wizualno-przestrzenna - obejmująca zdolność tworzenia modeli umysłowych i operowania nimi w umyśle
5. Kinestetyczna - obejmująca zdolności operowania własnym ciałem
6. Intrapersonalna (refleksyjna) - obejmująca zdolność budowania modelu samego siebie i operowania nim w codziennym życiu
7. Interpersonalna (społeczna) - obejmująca zdolność rozumienia innych osób i współpracowania z nimi<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> D. R. Green, Psychologia w szkole, Warszawa 1974, s. 22-27, 56-62, 170-171.

<sup>44</sup> H. Gardner, Inteligencje wielorakie, Warszawa 2009.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Badania nad wpływem inteligencji na różne dziedziny życia ludzkiego, a w tym zwłaszcza na osiągnięte wyniki w nauce, mają już długą tradycję. Uzyskane w tych badaniach wyniki jednoznacznie potwierdziły istnienie pozytywnej korelacji między poziomem inteligencji a osiągnięciami w uczeniu się. Nadmienimy w związku z tym, że już na początku XX wieku opracowano testy inteligencji, których głównym celem było mierzenie zdolności i możliwości umysłowych dzieci i młodzieży. Jednym z najbardziej znanych do dzisiaj testów jest Skala Inteligencji dla Dzieci Dawida Wechslera. Inną dość popularną metodą badania inteligencji dzieci i młodzieży jest Skala „Narysuj człowieka” Florence Goodenough. Nie ulega wątpliwości, że inteligencja - bez względu na sposób jej mierzenia i opisywania - jest ważnym, ale nie jedynym wyznacznikiem sukcesów ucznia w szkole. Należy bowiem pamiętać, że same zdolności nie przesądzają jeszcze o wynikach uczenia się i wychowania<sup>45</sup>.

W procesie kształcenia i wychowania w parze z inteligencją i zdolnościami musi iść systematyczna praca uczniów, której ważnym stymulatorem jest motywacja. Jej rozwijanie u uczniów jest procesem złożonym, wymagającym wielu zabiegów wychowawczych. W literaturze przedmiotu znajdujemy różne określenia zawartości treściowej terminu „motywacja”. Według *Słownika psychologicznego* motywacja to „zespół czynników uruchamiających celowe działanie”. Motywacja jest funkcją siły motywu, czyli „(...) czynnika uruchamiającego aktywność osobnika ukierunkowaną na cel (...)”<sup>46</sup>. Nauczyciel, analizując poziom motywacji swoich uczniów do nauki, powinien wziąć pod uwagę trzy komponenty motywacyjne:

1. Wartości - czym kierują się uczniowie podejmując wysiłek opanowania wiadomości z danego przedmiotu
2. Oczekiwania - co myślą uczniowie o swoich możliwościach (zdolnościach) przyswojenia sobie (nauczenia się) określonych treści
3. Afekty - jakie uczucia wzbudza u uczniów polecenie nauczyciela, aby samodzielnie opanowali nowy materiał.

<sup>45</sup> D. R. Green, *Psychologia ...*, op. cit., s. 22-32; J. Strelau, *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997; P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.

<sup>46</sup> *Słownik psychologiczny*. Pod redakcją W. Szewczuka, Warszawa 1979, s. 151.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Poznanie przez nauczyciela tych komponentów motywacyjnych uczniów umożliwi mu skuteczniejsze kierowanie ich rozwojem.

Wśród wymienianych w literaturze przedmiotu motywów uczniów do nauki znajdują się między innymi takie, jak ambicja, lęk przed negatywną oceną oraz zainteresowania poznawcze. Za najbardziej wartościowe z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia należy uznać motywy poznawcze i dlatego powinno się dążyć do ich rozwijania. Mają one bowiem swoje źródło w naturalnej u ucznia potrzebie poznawczej, aczkolwiek nie zawsze jego aktywność w tym zakresie pokrywa się z celami sformalizowanego nauczania w szkole<sup>47</sup>.

Istotnym czynnikiem determinującym skuteczne uczenie się jest pamięć. Sprawna pamięć jest warunkiem koniecznym do zdobywania wiedzy. Obejmuje ona nabywanie informacji, ich utrwalanie, przechowywanie i odtwarzanie. W tym kontekście wyróżniamy kilka rodzajów pamięci:

1. Ze względu na czas i trwałość przechowywania wiedzy (informacji) mówimy o pamięci sensorycznej (rejestrowane jest to wszystko co jest spostrzegane przez zmysły), krótkotrwałej (operacyjnej) i długotrwałej
2. Ze względu na sposób zapamiętania - mechaniczną i logiczną
3. Ze względu na zaangażowanie woli w proces zapamiętania - mimowolną (zapamiętujemy coś bez nastawienia na zapamiętanie) i dowolną, (zapamiętanie jest efektem zamierzonym).

Rozwój (doskonalenie) pamięci mechanicznej u dzieci ma głównie miejsce w młodszych wiekach szkolnych. W następnych okresach nauki szkolnej następuje rozwój pamięci logicznej, opierającej się na wykorzystywaniu powiązań logicznych między różnymi elementami poznawanych treści z poszczególnych przedmiotów. Dzieci do osiągnięcia wieku dojrzałości szkolnej zapamiętują głównie w sposób mimowolny, a następnie, wraz z rozwojem ontogenetycznym, zwiększa się zakres używania pamięci dowolnej. Obecnie uważa się, że każdy uczeń ma preferowany przez siebie sposób zapamiętywania, a więc może to być pamięć wzrokowa, słuchowa lub kinestetyczna. Poszczególne więc uczniowie mogą lepiej

<sup>47</sup> J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, Podstawy psychologii dla nauczycieli, Warszawa 1987, s. 150-154; R. I. Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1994, s. 140-142.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



zapamiętywać nowy materiał w postaci obrazów, słów czy dźwięków, a niektórzy jeszcze poprzez wykonywanie określonych czynności<sup>48</sup>.

Ważnym czynnikiem wpływającym na proces kształcenia i wychowania jest najbliższe środowisko, w którym dziecko żyje, rozwija się i zdobywa doświadczenie. W literaturze przedmiotu znajdujemy różne definicje środowiska. Według Heleny Radlińskiej, środowisko tworzą warunki, w których człowiek żyje i które rozwijają jego osobowość w dłuższym odcinku czasowym. Dla dziecka najważniejszym środowiskiem jest rodzina, która zaspokaja jego potrzeby biologiczne i psychospołeczne. Realizuje ona bowiem wiele ważnych zadań wychowawczych, mianowicie determinuje rozwój poznawczy dziecka, jego zainteresowania, zaspokaja potrzeby emocjonalne, zaszczepia wartości moralne i normy obowiązujące w społeczeństwie, troszczy się o wykształcenie oraz przygotowanie do pełnienia ról rodzinnych i zawodowych. Skutecznemu kształtowaniu tych i innych zachowań oraz postaw u dzieci sprzyjają takie czynniki, jak troska rodziców, kultura intelektualna i moralna środowiska rodzinnego, warunki mieszkaniowe i bytowe<sup>49</sup>.

Biorąc pod uwagę scharakteryzowane czynniki (inteligencja, pamięć, motywacja, środowisko rodzinne) nauczyciele i wychowawcy powinni postrzegać ucznia holistycznie. Wymaga to od nich głębszego poznania właściwości procesów rozwojowych oraz diagnozowania indywidualnych możliwości każdego ucznia. Taka diagnoza powinna być początkiem drogi do indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania. Nauczyciele powinni stosować bodźce kształtujące pozytywną motywację uczniów do nauki i wspomagać ich rozwój. Efektywne wspomaganie jest jednak możliwe tylko przy dobrej znajomości każdego ucznia i środowiska jego życia.

## **7. Kierowanie procesem kształcenia i wychowania**

Główną rolę w procesie kształcenia i wychowania odgrywa nauczyciel-wychowawca. Specyfika tego zawodu polega na tym, że nie da się określić katalogu szczegółowych kompetencji wychowawczych czy

<sup>48</sup> J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 124-133; J. Vetulani, Jak usprawnić pamięć, Warszawa 1998.

<sup>49</sup> A. Kwak, Rodzina i jej przemiany, Warszawa 1994; S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, Pedagogika rodziny, Toruń 1998.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

zamkniętego zbioru zasad, technik i metod działania, mających uniwersalne zastosowanie. Nauczyciel-wychowawca musi za każdym razem dokonywać samodzielnie wyborów i ponosić ich konsekwencje<sup>50</sup>.

W procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia nie uczestniczy wyłącznie szkoła. Nauczyciele mogą przekazywać uczniom pewne wartości, wzorce postępowania, proponować zachowania ułatwiające dobre wybory, ale nie mogą zmienić kierunku rozwoju ich osobowości bez współpracy z rodzicami. Wychowawca pełni więc rolę towarzysza rozwoju ucznia, pomagając mu w pokonywaniu bieżących trudności. Każdy uczeń przynosi do szkoły inne wzorce zachowań. Wymagania stawiane przez wychowawców, wynikające z przyjętych przez szkołę zasad programowo-organizacyjnych mogą być sprzeczne z tymi wzorcami. Nawet skuteczny w pracy pedagogicznej nauczyciel-wychowawca nie jest w stanie szybko zmienić zachowań uczniów. Może je jednak ukierunkować na właściwe cele lub skorygować ich zewnętrzne przejawy. Uczeń musi znać swoje miejsce w świecie dorosłych i odnosić się z szacunkiem do osób starszych. Jest to konieczne dla stworzenia poczucia bezpieczeństwa i zaufania do wychowawcy. Przy określaniu celów i zadań wychowawczych nauczyciel powinien uwzględnić potrzeby uczniów i środowiska lokalnego. Musi spotkać się z rodzicami i uczniami przedstawiając swoje propozycje oraz wysłuchać propozycji uczestników zebrania. Uzyskane informacje - o ile są racjonalne - powinien wykorzystać przy opracowaniu ostatecznej wersji planu wychowawczego. Oprócz tego w swojej pracy wychowawczej winien być:

1. Wzorem osobowym, aby uczniowie poprzez naśladowanie uczyli się właściwych sposobów reagowania w różnych sytuacjach. Będąc dla uczniów wzorem osobowym, nauczyciel ma możliwość modelowania ich zachowań
2. Stanowczy i konsekwentny, stawiać przed uczniami jasno określone zadania i wymagania, co zapewni im poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji w szkole<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> A. Krajewska, Rola nauczyciela we współczesnej szkole, (w:) Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych (wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki), praca zbiorowa pod red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995, s. 64 i n.; M. Nowak-Dziemianowicz, Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły, Toruń 2001, s. 21-54.

<sup>51</sup> R. I. Arends, Uczymy ..., op. cit., s. 183 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Brak czytelnie określonych celów i zadań prowadzi w procesie kształcenia i wychowania do chaosu organizacyjno-aksjologicznego. Uczniowie nie zawsze potrafią samodzielnie zmotywować się do realizacji wyznaczonych im zadań. Powinni mieć świadomość tego, że ktoś monitoruje ich pracę i zachowanie<sup>52</sup>.

Istotną rolę w kierowaniu procesem kształcenia i wychowania odgrywa umiejętność stosowania nagród i kar. Równie ważne jest umiejętne motywowanie uczniów. Dzięki temu możliwe jest skuteczniejsze wywoływanie, ukierunkowywanie i podtrzymywanie pożądanych z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia zachowań uczniów. Aby motywowanie ich było skuteczne, cele powinny być przez nich postrzegane jako możliwe do osiągnięcia.

Z kierowaniem procesem kształcenia i wychowania łączy się nieodzownie ocenianie osiągnięć uczniów. Jest to czynność ważna ale i trudna, bowiem ocena odbierana jest przez uczniów jako nagroda lub kara. Nauczyciele najczęściej oceniają efekt końcowy pracy uczniów, nie analizując głębiej ich zaangażowania i włożonego wysiłku. Może to być przyczyną zniechęcenia uczniów mniej zdolnych, którzy przy maksymalnym wysiłku osiągają efekty przeciętne. Ocenianie powinno więc uwzględniać wysiłek ucznia i jego postępy w kontekście indywidualnego rozwoju i możliwości. Ocena taka ma duże walory wychowawcze i motywuje do dalszego wysiłku zarówno uczniów mniej, jak i bardziej zdolnych<sup>53</sup>.

W procesie kierowania kształceniem i wychowaniem we współczesnej szkole ważnego znaczenia nabrały czynności nakazowe. Obejmują one:

- a) stosowanie nakazów,
- b) stosowanie zakazów,
- c) upominanie,
- d) ostrzeżenie,
- e) karanie.

---

<sup>52</sup> B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Warszawa 1991, s. 172-174; C. Kupisiewicz, Dydaktyka ..., op. cit., s. 290-291.

<sup>53</sup> B. Niemiecko, Między ..., op. cit., s. 41 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Głównym celem stosowania czynności nakazowych jest skłonienie uczniów do nauki i pożądanego zachowania. Nauczyciele powinni jednak odwoływać się do nich dopiero wówczas, gdy oczekiwanego skutku nie przyniosą działania motywujące. Należy zauważyć, że we współczesnej szkole nakazy i zakazy dominują w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wydaje się, że jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest dążenie szkół do osiągania wysokich wyników kształcenia. Chcąc je osiągnąć, trzeba nierzadko podejmować działania

o charakterze przymusu. Należy jednak odróżnić przymus od rygoru, aczkolwiek zarówno jeden, jak i drugi nie powinien mieć miejsca w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Niemniej rygor rodzi skutki poważniejsze w postaci strachu, frustracji, kłamstwa, co w konsekwencji może powodować zachowania agresywne<sup>54</sup>.

Czynności nakazowe nauczyciela we współczesnej szkole są w dużej mierze pochodną organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Procesom nauczania i uczenia się nie towarzyszy jedynie radość z poznawania nowych treści w poszczególnych przedmiotów. Aby procesy te przynosiły uczniom określone korzyści muszą być realizowane systematycznie bez względu na stopień złożoności danego materiału nauczania. Przy prezentowaniu trudnego materiału nauczyciel musi niejednokrotnie uciec się do pewnego przymusu, aby utrzymać uwagę uczniów. Przymus ten może przybrać formę zagrożenia oceną negatywną z przedmiotu czy upomnieniem, przywoływaniem do porządku. W kontekście tego można powiedzieć, że z jednej strony stosowanie różnych form nacisku w szkole nie powinno być jej chlubą, ale z drugiej strony pewien przymus jest nieunikniony, bowiem jest on wpisany w organizację i funkcje szkoły. Przejawy przymusu możemy zauważyć przy wykonywaniu wielu czynności przez uczniów, jak chociażby punktualne uczęszczanie na lekcje, terminowe odrabianie zadanych przez nauczyciela prac czy odpowiadanie na jego pytania. Uczeń może zignorować niekiedy te lub inne nakazy i zakazy, ale systematyczne niestosowanie się do szkolnych obowiązków skutkuje kolejno upomnieniem, ostrzeżeniem, a wreszcie określoną karą<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> C. H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą szkolną*, Warszawa 2006, s. 474 i n.

<sup>55</sup> *Ibid.*, s. 41 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Nauczyciel stosujący wobec ucznia karę powinien być w pełni opanowany. Nie może tego czynić pod wpływem nagłego wzburzenia, w sposób odruchowy. Karanie wychowawcze nie może być aktem zemsty. Warto przy tym także pamiętać o tym, że przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów nie zawsze są przez nich zawinione. Nierzadko spowodowane są niewłaściwą organizacją zajęć dydaktycznych, co prowadzi do beczynności i nudy. Racjonalna organizacja lekcji eliminuje okazje do niewłaściwych zachowań uczniów i nauczyciel nie musi stosować kar. Warto przy tym pamiętać, że z reguły lepsze efekty przynosi nagradzanie wychowawcze i pozytywne motywowanie niż karanie<sup>56</sup>.

Reasumując, należy podkreślić, że kierowanie kształceniem i wychowaniem nie jest zadaniem łatwym. Każdy bowiem nauczyciel musi sam zaplanować procesy dydaktyczne i wychowawcze, zorganizować przyjazne uczniom środowisko dydaktyczno-wychowawcze, czuwać nad tokiem lekcji oraz kontrolować i oceniać osiągnięcia uczniów. Nadto niemalże każda z tych czynności (funkcji) charakteryzuje się pewnym stopniem złożoności i szybkim tempem realizacji. Tylko więc sprawny nauczyciel może skutecznie kierować procesem kształcenia i wychowania.

## **8. Tworzenie klimatu wychowawczego w szkole**

W polskiej pedagogice pojęcie „klimat wychowawczy szkoły” pojawiło się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku<sup>57</sup>. Jej odpowiednikiem w latach osiemdziesiątych było wprowadzone przez Heliodora Muszyńskiego pojęcie „atmosfera wychowawcza”<sup>58</sup>. Te niewiele różniące się pod względem zawartości treściowej pojęcia określają psychospołeczne czynniki determinujące jakość kształcenia i wychowania w danej szkole. Jednym z nich jest dobra organizacja pracy. Od niej zależy stopień zaangażowania nauczycieli w wykonywanie obowiązków i satysfakcja z ich realizowania. Daje to poczucie bezpieczeństwa nauczycielom i dyrekcji oraz kształtuje wzajemny szacunek i zaufanie<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> R. I. Arends, *Uczymy ...*, op. cit., s. 97 i n.

<sup>57</sup> *Ibid.*, s. 122-123, 390.

<sup>58</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981.

<sup>59</sup> R. I. Arends, *Uczymy ...*, op. cit., s. 390-391.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Równie istotnym czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu pozytywnego klimatu wychowawczego w szkole jest odnoszenie się dyrektora do nauczycieli i pracowników administracyjno-technicznych. Od tego, jak się jest traktowanym zależy zaangażowanie w pracę i satysfakcja z jej wykonywania. Dlatego też dyrektor szkoły powinien:

1. Traktować jako ważną każdą rozpoczynaną rozmowę z nauczycielem (innym pracownikiem szkoły), dopóki nie przekona się, że jej przedmiot nie ma większego znaczenia
2. Dla dobra szkoły dopuszczać życzliwą krytykę pod adresem swojej osoby i tego co robi,
3. Bardziej cenić sobie efekty pracy niż utrzymywać w mocy swoje nieracjonalne decyzje
4. Dzielić się z pracownikami sukcesami, porażkami, odpowiedzialnością i wpływem na decyzje
5. Rozumieć istotę pracy wychowawczej, umieć konstruować programy wychowawcze i je weryfikować, inspirować nauczycieli do doskonalenia swoich kompetencji wychowawczych, rozwijać ofertę wychowawczą i profilaktyczną podległej sobie placówki, a tym samym przyczyniać się do tworzenia w niej dobrego klimatu wychowawczego
6. Dobrze przygotowywać plany posiedzeń rad pedagogicznych i sprawnie im przewodniczyć.

Kolejnym ważnym czynnikiem w procesie kształtowania klimatu wychowawczego w szkole jest uczciwe intelektualnie wzajemne dzielenie się nauczycieli doświadczeniami z pracy dydaktycznej i wychowawczej. Solidarny i świadomy swoich praw i obowiązków zespół nauczycieli zdoła rozwiązać nawet największe trudności wychowawcze w szkole. Wspólne pokonywanie barier kształtuje między nauczycielami atmosferę zaufania, przyjaźni i poczucia bezpieczeństwa płynącego z przekonania, że w sytuacji kryzysowej przyjdą z pomocą członkowie zespołu nauczycielskiego<sup>60</sup>.

Wymienione czynniki występują w poszczególnych szkołach w różnej konfiguracji i skali. Dlatego też każda ze szkół posiada własny, niepowtarzalny klimat wychowawczy. Należy przy tym pamiętać, że oprócz czynników pozytywnych klimat wychowawczy mogą kształtować również czynniki negatywne, takie jak:

1. Autorytarny styl kierowania szkołą
2. Brak zaufania do dyrektora
3. Wzajemna zawiść nauczycieli (np. o nadgodziny czy nagrody)
4. Brak wsparcia w trudnych sytuacjach

<sup>60</sup> A. Mrozowski, Charakterystyka szkoły jako środowiska wychowawczego, Warszawa 2002, s. 159.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

5. Brak wymiany informacji między nauczycielami oraz między nimi a dyrektorem
6. Przenoszenie przez nauczycieli konfliktów na uczniów
6. Brak współpracy między nauczycielami i wzajemna rywalizacja.

Duże i długotrwałe konflikty wśród kadry nauczycielskiej powodują bardzo negatywne skutki wychowawcze. Nie tylko bowiem kształtują niepożądane relacje z uczniami, ale i nierzadko determinują ich zachowania aspołeczne.

Szczególnie negatywny wpływ na klimat wychowawczy w szkole mają konflikty, których przyczyny są nieczytelne, bowiem utrudnia to lub wręcz uniemożliwia ich rozwiązanie. Powoduje to zarówno u nauczycieli, jak i uczniów stany niepewności, napięcia czy wręcz poczucie zagrożenia i prowadzi w rezultacie do pogłębienia się wrogości i narastania zachowań agresywnych<sup>61</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że kształtowanie właściwego z wychowawczego punktu widzenia klimatu szkoły wymaga gotowości do pełnej współpracy nauczycieli z dyrekcją i rodzicami uczniów oraz bezwarunkowej wzajemnej życzliwości szacunku i zaufania.

---

<sup>61</sup> W. Sikorski, Konflikty między nauczycielami a agresywność uczniów, Warszawa 2000, s. 178.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





## **Rozdział II. Wpływ środowiska społecznego ucznia na jego kształcenie i wychowanie**

### **1. Współdziałanie nauczyciela, uczniów, rodziców oraz szkoły z instytucjami pomocy pedagogicznej**

Zauważalny już w końcu XX wieku spadek wydolności wychowawczej rodziny i szkoły wydaje się nadal pogłębiać. Przewyciężenie tej niebezpiecznej z indywidualnego i społecznego punktu widzenia tendencji wymaga nie tylko zintegrowania pracy wychowawczej wszystkich konstytutywnych środowisk wychowawczych, ale także efektywnego współdziałania z instytucjami pomocy pedagogicznej. Istotną funkcję w tym zakresie pełni pedagog szkolny, do którego zadań należy:

- a) diagnozowanie indywidualnych potrzeb ucznia,
- b) określanie form udzielania pomocy stosownej do zdiagnozowanych potrzeb,
- c) organizowanie i realizowanie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli,
- d) organizowanie pomocy materialnej dla uczniów z ubogich rodzin<sup>62</sup>.

Chcąc efektywnie wykonywać wymienione zadania, pedagog powinien dysponować szeroką wiedzą o uczniach, ich sytuacji rodzinnej i szkolnej. Powinien ją zdobywać w drodze obserwacji, częstych rozmów z uczniami, rodzicami, nauczycielami i innymi osobami znającymi danego ucznia (przykładowo pracownicy Gminnego czy Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej, pracownicy Ośrodka Interwencji Kryzysowej, opiekunowie w świetlicach osiedlowych, trenerzy klubów sportowych) oraz poprzez analizę dokumentów (na przykład dzienniki lekcyjne, dzienniczki ucznia, opinie psychologiczno-pedagogiczne). W procesie gromadzenia danych o poszczególnych uczniach pedagog powinien zachować się taktownie i dyskretnie, aby nie wywołać wśród nich wrażenia osaczenia, a tym bardziej przeświadczenia, że informacje zostaną wykorzystane przeciwko nim przy najbliższej nadarzającej się okazji. Na każdym etapie zbierania danych o uczniu powinna mu towarzyszyć świadomość, że głównym celem takich zabiegów jest dążenie do zrozumienia przyczyn określonego stanu rzeczy czy przebiegu danego zjawiska pedagogicznego, a nie zwykła próżność i zaspokojenie ciekawości.

<sup>62</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2001, s. 51.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Dysponujący gruntowną wiedzą o uczniach, pedagog szkolny może rozwijać efektywną współpracę z każdą poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Nadmienimy przy tym, że placówki te powstały w 1993 r. w wyniku przekształcenia poradni wychowawczo-zawodowych<sup>63</sup>. Z dniem 1 stycznia 1999 r. wszystkie placówki świadczące pomoc psychologiczno-pedagogiczną (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie prowadzące specjalistyczne poradnictwo rodzinne) zostały podporządkowane organom samorządu terytorialnego. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, poradnie psychologiczno-pedagogiczne udzielają dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym pomocy logopedycznej, pomocy w wyborze zawodu i kierunku kształcenia, a także udzielają rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży. Do zadań poradni należy:

1. Wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, efektywności uczenia się, nabywania i rozwijania umiejętności z zakresu komunikacji społecznej
2. Profilaktyka uzależnień oraz udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży z grup ryzyka
3. Terapia zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych
4. Pomaganie uczniom w wyborze kierunku kształcenia, zawodu, w planowaniu kariery zawodowej
5. Wspieranie edukacji prozdrowotnej uczniów, rodziców i nauczycieli
6. Pomoc rodzicom i nauczycielom w diagnozowaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości uczniów
7. Wspomaganie wychowawczej i edukacyjnej funkcji szkoły
8. Wspieranie wychowawczej i edukacyjnej funkcji rodziny<sup>64</sup>.

Zadania te poradnie realizują przez:

a) diagnozę,

<sup>63</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1993, nr 67, poz. 322.

<sup>64</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o pomocy ..., op. cit., s. 13.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

- b) konsultację,
- c) terapię,
- d) psychoedukację,
- e) rehabilitację,
- f) doradztwo,
- g) mediację,
- h) interwencje w środowisku ucznia,
- i) działalność profilaktyczną,
- j) działalność informacyjną<sup>65</sup>.

Decyzję o skorzystaniu z określonej pomocy poradni podejmują rodzice. Pedagog, czy nauczyciel-wychowawca może jedynie im sugerować konieczność przeprowadzenia badań psychologiczno-pedagogicznych dziecka. Od nich także zależy czy uzyskaną opinię lub orzeczenie udostępnią szkole. Pedagog zaś najczęściej korzysta z opinii i orzeczeń wydanych przez poradnię, do której kieruje dziecko z własnej inicjatywy, na wniosek nauczyciela bądź rodzica.

Poradnie wydają opinie w następujących sprawach:

1. Wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej oraz odroczenia rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego
2. Objęcia ucznia nauką w klasie terapeutycznej
3. Dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychicznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom
4. Zwolnienia ucznia z wadą słuchu lub z głęboką dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego
5. Udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki
6. Przyjęcia ucznia gimnazjum do oddziału przysposabiającego do pracy

---

<sup>65</sup> Ibid., s. 108.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

7. Przyjęcia do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej kandydata z problemami zdrowotnymi, ograniczającymi możliwości wyboru kierunku kształcenia ze względu na stan zdrowia

8. Przystąpienia ucznia lub absolwenta z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się odpowiednio do sprawdzianu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, w gimnazjum, egzaminu maturalnego lub egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe ucznia lub absolwenta<sup>66</sup>.

Tego rodzaju opinie wydawane są na pisemny wniosek rodziców dziecka. Ich kopie poradnia może przekazać szkole, do której uczęszcza dziecko, ale tylko na wniosek lub za zgodą jego rodziców. Wystawiona przez poradnię opinia powinna między innymi zawierać:

1. Stanowisko poradni w przedmiotowej sprawie oraz szczegółowe jego uzasadnienie
2. Wskazanie odpowiedniej formy pomocy, w szczególności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w przedszkolu, szkole lub placówce, stosownie do potrzeb oraz szczegółowe uzasadnienie wskazanej formy pomocy.

Wydawane przez działające w poradniach zespoły orzekające opinie dotyczą:

1. Kształcenia specjalnego
2. Nauczania indywidualnego
3. Wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Pedagog szkolny powinien dopilnować, aby wskazane w opiniach i orzeczeniach zalecenia postępowania z uczniem były przestrzegane przez nauczycieli. W przypadku zbyt ogólnikowego sformułowania tych zaleceń powinien on je na podstawie diagnozy doprecyzować i przedstawić nauczycielom.

Oprócz pedagogów, psychologów, poradni psychologiczno-pedagogicznych pomoc dla dzieci, nauczycieli i uczniów świadczy w różnych działach kilkadziesiąt poradni i ośrodków zarówno świeckich, jak i kościelnych (Kościół Rzymskokatolickiego). Do pierwszej grupy należą między innymi: poradnie zdrowia psychicznego, poradnie leczenia osób uzależnionych, poradnie specjalistyczne, poradnie rodzinne, ośrodki

<sup>66</sup> Ibid., s. 52 i n.; T. Wróbel, Miejsce poradni psychologiczno-pedagogicznej wśród placówek opiekuńczo - wychowawczych, (w:) Opieka i wychowanie, pod redakcją C. Kępskiego, Lublin 1998, s. 137-138.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

interwencji kryzysowej, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne, ośrodki profilaktyczno-terapeutyczne. W drugiej zaś grupie znajdują się między innymi diecezjalne ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, diecezjalne domy samotnej matki, Caritas Polska. Funkcjonuje więc wiele placówek mogących w różnych dziedzinach udzielić pomocy rodzicom, dzieciom i nauczycielom. Pozostaje jedynie sobie życzyć, aby pomoc ta była w razie potrzeby skuteczna.

## **2. Rodzaje czynników warunkujących zmianę pedagogiczną związanych z uczniem, nauczycielem i szkołą**

Pojęcie „zmiana pedagogiczna” jest używane w literaturze przedmiotu zamiennie z kategorią pojęciową „innowacja pedagogiczna”. Nie wdając się w szczegóły terminologiczne, należy zauważyć, że obydwa pojęcia oznaczają wprowadzenie w sposób zaplanowany czegoś nowego. Zdaniem Wincentego Okonia zmiana pedagogiczna powinna prowadzić do ulepszenia o charakterze wymiernym całego systemu pedagogicznego lub wybranych jego elementów. Uważa on, że „Tęsknota za zmianą, której się pożąda to intrygujący przejaw ducha ludzkiego. Jest w niej miejsce dla wyobraźni, dla niecierpliwości, dla jakiegoś wyobraźnego dobra osobistego czy społecznego. A jeśli towarzyszy temu mądrość i wola czynu, zmiana zaczyna się materializować”<sup>67</sup>. Konstatując, możemy powiedzieć, że zmiana pedagogiczna to wprowadzenie do systemu szkolnego nowych, zaplanowanych rozwiązań w celu udoskonalenia poszczególnych jego części zgodnie z potrzebami edukacyjnymi.

Pewne możliwości wprowadzania zmian pedagogicznych otworzył Wewnątrzszkolny System Doskonalenia Nauczycieli oraz program „Nowa Szkoła”<sup>68</sup>. Niemniej sens każdej zmiany pedagogicznej wyznacza zarówno obszar nią objęty, jak i jej użyteczność z punktu widzenia jakości dydaktyczno-wychowawczej funkcjonowania szkoły. Celowość wprowadzania zmian jest tym wyższa, im więcej przyniesie ona korzyści. Zmiana, która nie spełnia tego warunku jest niepotrzebna lub może być nawet szkodliwa.

---

<sup>67</sup> W. Okoń, Szkoła jako główne ogniwo zmiany edukacyjnej, „Dyrektor Szkoły”, 1995, nr 6-7.

<sup>68</sup> E. Brudnik, Rozwój organizacyjny szkoły - koncepcje, doświadczenia, propozycje, Warszawa 1997; K. Knafel, E. Żłobecki, Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli, Warszawa 1999.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Głównymi kreatorami zmian w szkole jest dyrekcja i nauczyciele. Źródłami ich inspiracji do wprowadzania zmian pedagogicznych mogą być:

- a) niezadowolenie z rezultatów własnej pracy,
- b) niedogodności wynikające z funkcjonowania szkoły,
- c) narastanie niepokojących zjawisk w pracy szkoły,
- d) oczekiwania odbiorców usług edukacyjnych,
- e) aspiracje zawodowe.

Ze względu na stopień kreatywności proponowanych zmian pedagogicznych możemy podzielić je na:

- a) nowatorskie - prowadzące do radykalnych modyfikacji systemu pedagogicznego lub jego elementów,
- b) doskonalące - wzbogacające praktykę pedagogiczną o nowe rozwiązania.

Z punktu widzenia autorstwa (pochodzenia) zmian, wyróżniamy:

- a) adoptowane - rozwiązania przeniesione do danej szkoły z innej placówki oświatowej,
- b) adaptowane - wykorzystanie doświadczeń nauczycieli z innej placówki po uprzednim zmodyfikowaniu ich do realizacji potrzeb swojej szkoły<sup>69</sup>.

Obszarami podlegającymi zmianie pedagogicznej są: programy nauczania, wychowania, organizacja pracy szkoły, nauczycieli oraz metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Bez względu na obszar wprowadzanie zmian pedagogicznych wymaga ostrożności. Wychowanie i nauczanie ma układ liniowy i nie zawsze możliwe jest naprawienie błędów. Przy-stępując do wdrożenia określonej zmiany pedagogicznej warto pamiętać, aby:

- a) każdą radykalnie nowatorską zmianę wdrażać na małą skalę, w małej grupie uczniów (przykładowo jednej klasy),
- b) dokładnie, bez pośpiechu, przeanalizować spodziewane rezultaty wdrożenia zmiany,

<sup>69</sup> E. Wnuk-Lipińska, Innowacyjność i konserwatyzm, Warszawa 1996; B. Przyborowska, Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria-praktyka-rozwoj, Toruń 2003.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

c) zawsze mieć przygotowaną propozycję alternatywnej zmiany, gdyby zaistniała konieczność rezygnacji z wdrażania dotychczasowej<sup>70</sup>.

Mówiąc o szkole w kontekście skutecznego wprowadzania zmian pedagogicznych, mamy przede wszystkim na uwadze funkcjonujący w niej „system” komunikacji i relacje interpersonalne. W sprawnej szkole przepływ informacji powinien być dwukierunkowy, mianowicie od ucznia przez kolejne ogniwa do dyrektora i odwrotnie. Ma to bowiem istotne znaczenie dla funkcjonowania zdrowych relacji interpersonalnych. Dialog między kierującymi i kierowanymi kształtuje partnerstwo dyrektora, nauczycieli i uczniów, co nie pozostaje bez wpływu na motywację do wprowadzania zmian. Aby ten proces przebiegał prawidłowo należy pamiętać o następujących zasadach:

- a) nie wprowadzać zmiany pedagogicznej wbrew nauczycielom i uczniom,
- b) nauczyciele i uczniowie powinni rozumieć potrzebę wprowadzenia zmiany i wiedzieć jak będzie wprowadzana,
- c) pamiętać, że zmiana pedagogiczna jest procesem, a więc jej wdrażanie będzie trwało przez pewien dłuższy odcinek czasu,
- d) podczas wprowadzania zmiany być może pojawią się problemy, które trzeba będzie rozwiązywać na bieżąco, niekiedy we współpracy ze środowiskiem pozaszkolnym,
- e) konieczne jest stałe monitorowanie przebiegu i rezultatów wprowadzanej zmiany,
- e) promotorzy i realizatorzy danej zmiany pedagogicznej powinni czuć się bezpieczni<sup>71</sup>.

O pełnym wprowadzeniu zmiany pedagogicznej możemy mówić wówczas, gdy na trwałe wejdzie ona do praktyki edukacyjnej i będzie przynosiła wymierne korzyści wychowawcze i dydaktyczne. Po ugruntowaniu nowych rozwiązań w praktyce pedagogicznej można zastanawiać się nad wprowadzeniem następnej potrzebnej zmiany pedagogicznej. Nie należy dążyć do wprowadzania wielu zmian jednocześnie, zwłaszcza gdy są one głębokie, bowiem zamiast pożytku mogą przynieść szkody wychowawcze lub dydaktyczne.

---

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej. Praca zbiorowa pod redakcją E. Potulickiej, Poznań 2001, s. 13 -28.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



### **3. Współpraca szkoły z rodzicami**

Idea współpracy rodziców ze szkołą pojawiła się w polskiej pedagogice w okresie międzywojennym. Niemal równocześnie wystąpili z nią Florian Znaniecki w swojej socjologicznej teorii wychowania i Helena Radlińska na gruncie pedagogiki społecznej. Znacznie szerzej od nich odniósł się do tej problematyki Józef Janota Bzowski, prezes Zarządu Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. W swojej pracy „Szkoła i rodzina ...” wskazał dwa warunki konieczne do tego, aby współpraca tych środowisk była efektywna. Pierwszym z nich było pełne porozumienie i wzajemna akceptacja, drugim zaś dokładne określenie platformy współpracy, na „której by mogły i z sobą wewnątrznie być stale w kontakcie i z której, jak z wyniosłego wzgórza, ogarnąć by mogły cały horyzont pracy wychowawczej z jej wszystkimi wymienionymi wyżej czynnikami i do każdego z nich w razie potrzeby trafić, koordynując w ten sposób front wychowawczy”<sup>72</sup>.

W pierwszych dwóch dziesięcioleciach Polski Ludowej zagadnienie współpracy szkoły z rodzicami zeszło na plan dalszy. W praktyce edukacyjnej utrwalił się zwyczaj traktowania rodziców w szkole jako gości. Dopiero w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w związku z kolejnymi reformami oświaty, podniesiono kwestię współdziałania rodziców ze szkołą, wskazując, że stanowi ona warunek jednolitości oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież. Formą instytucjonalną tego współdziałania uczyniono istniejące już komitety rodzicielskie, rozszerzając formułę ich działalności. W 1973 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania określiło w następujący sposób ich zadania:

„1. Zapewnienie współpracy rodziców ze szkołą w doskonaleniu organizacji nauczania, pracy wychowawczej i opiekuńczej w szkole i środowisku.

2. Prezentowanie wobec nauczycieli, władz szkolnych i władz oświatowych opinii rodziców (opiekunów) we wszystkich istotnych sprawach szkoły.

3. Współdziałanie z dyrektorem szkoły, jego zastępcami i radą pedagogiczną w zaznajamianiu ogółu rodziców (opiekunów) uczniów z programem wychowania i opieki, organizacją nauczania oraz wynikającymi z nich zadaniami dla szkoły i rodziców.

<sup>72</sup> J. J. Bzowski, Szkoła i rodzina (ich wzajemny stosunek i formy współzycia), Lwów-Warszawa 1930, s.



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

4. Upowszechnianie wśród rodziców, przy współpracy z organizacjami oświatowymi i społecznymi, wiedzy o wychowaniu i funkcjach opiekuńczo-wychowawczych rodziny.

5. Pozyskiwanie rodziców do czynnego udziału w realizacji programu nauczania, wychowania i opieki oraz udzielanie pomocy materialnej szkole w tym zakresie”<sup>73</sup>.

W związku z utrzymującym się zainteresowaniem problematyką współpracy szkoły z rodzicami ukazało się wiele publikacji, spośród których na bliższą uwagę zasługują prace Ryszarda Wroczyńskiego<sup>74</sup>, Anny Radziwiłł<sup>75</sup>, Juliana Radziewicza<sup>76</sup>, Stanisława Rogali<sup>77</sup>, Marii Mendel<sup>78</sup> i Mikołaja Winiarskiego<sup>79</sup>. Zarówno wymienieni teoretycy, jak i pedagodzy- praktycy są zgodni co do tego, że współpraca szkoły z domem rodzinnym ma istotny wpływ na przebieg i rezultaty procesu wychowania dziecka<sup>80</sup>. Najważniejszymi celami tej współpracy są:

- a) lepsze poznanie dzieci zarówno przez wychowawców, jak i rodziców,
- b) wzajemne poznanie się wychowawcy klasy i rodziców,
- c) włączenie rodziców do działań na rzecz usprawnienia i urozmaicenia życia szkoły,
- d) wskazywanie rodzicom skutecznych form udzielania pomocy dzieciom w nauce i zachowaniu.

Aby współpraca szkoły z rodzicami przynosiła obopólne korzyści powinna opierać się na następujących zasadach:

- a) pozytywnej motywacji (obie strony powinny być świadome korzyści płynących ze współpracy),
- b) partnerstwa (równorzędne prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców),
- c) jedności oddziaływań (szkoła i rodzina winny dążyć do osiągnięcia takich samych celów),

<sup>73</sup> Zasady współdziałania rodziny i szkoły. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa 1973, s. 6-7.

<sup>74</sup> R. Wroczyński, Pedagogika społeczna, Warszawa 1974.

<sup>75</sup> A. Radziwiłł, O współdziałaniu między szkołą a domem, Warszawa 1975.

<sup>76</sup> J. Radziewicz, Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1979, nr 3.

<sup>77</sup> S. Rogala, Partnerstwo rodziców i nauczycieli, Warszawa-Wrocław 1989.

<sup>78</sup> Rodzice w szkole. Rodzice i nauczyciele - płaszczyzny współpracy. Program budowania partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, praca zbiorowa pod redakcją M. Mendel, Warszawa 1998, por. W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, pod redakcją M. Mendel, Toruń 2000.

<sup>79</sup> M. Winiarski, Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa 2000.

<sup>80</sup> S. Rogala, Partnerstwo ..., op. cit., s. 18.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

d) systematycznej współpracy (stałe, czynne angażowanie się obydwu stron w realizację zaplanowanych zadań)<sup>81</sup>.

Obecnie istnieją solidne podstawy prawne do rozwijania współpracy szkoły z rodzicami i rodziców ze szkołą. Prawa i obowiązki rodziców zostały określone w polskich i międzynarodowych aktach i dokumentach. Zgodnie z nimi to rodzice mają pierwszeństwo w wychowywaniu swoich dzieci, ale w trosce o ich rozwój i dobro wskazana jest współpraca ze szkołą i nauczycielami. Mówiąc o polskich aktach prawnych, mamy przede wszystkim na uwadze Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej<sup>82</sup>, Ustawę z 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>83</sup> (z późniejszymi zmianami) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 sierpnia 1999 r.<sup>84</sup>, natomiast spośród międzynarodowych Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską (podpisany 28 lipca 1993 r., ratyfikowany 23 lutego 1998 r.)<sup>85</sup>. Określa on (art. 12, ust. 1) uprawnienia rodziców w obszarze organizacji lekcji religii i etyki w szkole. Trzy pierwsze akty prawne zawierają zapisy dotyczące następujących obszarów współpracy rodziców ze szkołą: przygotowania szkolnego programu wychowawczego oraz profilaktyki, upowszechniania informacji o ofercie szkoły, organizacji lekcji religii i etyki, przepływu informacji między szkołą i domem rodzinnym uczniów, opiniowania i oceniania określonych aspektów funkcjonowania szkoły.

Współpraca rodziców i nauczycieli może w poszczególnych obszarach przybierać różne formy. Ogólnie można je podzielić na formy indywidualne i zbiorowe. Do pierwszych z nich należą:

- a) konsultacje pedagogiczne,
- b) wizyty domowe,

<sup>81</sup> Zob. I. Dzierzowska, *Rodzice w szkole*, Warszawa 2001.

<sup>82</sup> Dz.U., 1997, nr 78, poz. 483; 2001, nr 28, poz. 319.

<sup>83</sup> Ibid., 2003, nr 137, poz. 1304; 2004, nr 256, poz. 2572, nr 273, poz. 2703.

<sup>84</sup> Ibid., 1999, nr 67, poz. 756. Pełny tytuł brzmi: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 sierpnia 1999 r.

<sup>85</sup> <http://www.episkopat.pl/?a=konkordat>

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

- c) kontakty korespondencyjne,
- d) rozmowy telefoniczne<sup>86</sup>.

Do zbiorowych zaś form należą:

- a) zebrania robocze - określane także mianem zebrań rodziców lub wywiadówkami,
- b) spotkania towarzyskie - organizowane z okazji różnych uroczystości i imprez,
- d) spotkania z ekspertem (pedagogiem, psychologiem, lekarzem) - mające na celu pedagogizację rodziców<sup>87</sup>.

Planowanie działań związanych z rozwijaniem współpracy rodziców ze szkołą powinno zawsze wynikać z diagnozy potrzeb nauczycieli, uczniów i rodziców. Od samego początku w planowaniu winni uczestniczyć wszyscy nauczyciele danej szkoły, rodzice - członkowie rady rodziców i rady szkoły oraz - w dyskusjach nad niektórymi sprawami - przedstawiciele samorządu uczniowskiego. Wówczas wszyscy będą się czuli odpowiedzialnymi za realizację planu. Niemniej jednak w harmonogramie powinno się wskazać imiennie osoby odpowiedzialne za konkretne zadania oraz określić terminy ich wykonania<sup>88</sup>.

Realizacja efektywnej współpracy nauczycieli z rodzicami wymaga od pracowników szkoły zaangażowania, rzetelności i odpowiedzialności. Ważne jest więc nie tylko współdziałanie nauczycieli, dyrekcji szkoły i pracowników administracji, ale i monitorowanie samego przebiegu współpracy z rodzicami. Zadanie to najlepiej powierzyć nauczycielowi posiadającemu predyspozycje do wykonywania takiego zadania. Również nauczyciele zaangażowani w bezpośrednie kontakty z rodzicami powinni posiadać odpowiednie do tego predyspozycje. Winna ich cechować otwartość, szczerłość i komunikatywność. Okazywanie przy tym troski o rozwój dzieci pozwoli im zdobyć pełne zaufanie rodziców, dając gwarancję dobrej z nimi współpracy. Muszą jednak zawsze pamiętać, że zaufanie to łatwo utracić nieprzemysłanymi działaniami<sup>89</sup>.

---

<sup>86</sup> M. Łobocki, Współdziałanie nauczycieli i rodziców procesie wychowania, Warszawa 1985, s. 104-135.

<sup>87</sup> Ibid., s. 77-103.

<sup>88</sup> S. Rogala, Partnerstwo ..., op. cit., s. 23 i n.

<sup>89</sup> E. Kosińska, Rodzice a szkoła. Krótki poradnik psychologiczny, Kraków 1999, s. 47-49.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Współpraca szkoły z rodzicami nie zawsze przebiega sprawnie. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy są:

- a) wzajemna nieufność nauczycieli i rodziców. Rodzice często obawiają się, że ich otwartość i szczerść w rozmowie z nauczycielem może zaszkodzić dziecku,
- b) brak czytelnego określenia celów oraz sposobów współpracy nauczycieli z rodzicami,
- c) daleko posunięte sformalizowanie współpracy ze szkołą,
- d) nawiązywanie współpracy przez nauczycieli i rodziców jedynie przy szczególnych wydarzeniach w życiu szkoły<sup>90</sup>.

W kontekście wskazanych przyczyn nauczyciel w procesie współpracy z rodzicami powinien unikać:

- a) informowania rodziców o trudnych i przykrych sprawach na forum klasy,
- b) mówienia o uczniu, używając jego nazwiska zamiast imienia,
- c) rozmawiania z pozycji siedzącej z rodzicem stojącym,
- d) występowania w roli wszytkowiedzącego,
- e) podnoszenia głosu i wytykania palcem,
- f) prowadzenia pośpiesznie rozmowy z rodzicem w obecności innych rodziców lub uczniów,
- g) wprowadzania barier komunikacyjnych w postaci nakazywania, generalizowania, dopowiadania, porównywania czy oceniania,
- h) stosowanie własnych gier interpersonalnych lub wchodzenie w zaproponowane przez rodzica.

Unikając wskazanych błędów nauczyciele muszą również umieć radzić sobie z różnymi zachowaniami rodziców. W swojej pracy najczęściej spotykają się oni z następującymi typami ich zachowań.

Rodzice:

- a) współpracujący - życzliwie rozmawiający z nauczycielem, wspierający go i dziecko,
- b) znikający - niesłowni, nie pojawiający się na zebraniach mimo wcześniejszych zapewnień, nie dotrzymujący żadnych umów,
- c) roszczeniowi - krzykliwi, niesłusznie domagający się różnych przywilejów, uważający, że

---

<sup>90</sup> Ibid., s. 26-31.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

inni powinni zaspokajać ich potrzeby,

d) agresywni - atakujący nauczyciela, wytykający błędy innym, ale usprawiedliwiający własne zaniedbania,

e) manipulujący - oszukujący nauczyciela, prowadzący własne „gierki”, udający zatroskanie o klasę, nauczanie, wychowanie,

f) bierni - nie podejmujący żadnych działań z własnej inicjatywy.

Chcąc rozwijać harmonijną współpracę z rodzicami przejawiającymi wymienione typy zachowań, nauczyciel powinien dobrze zaplanować i prawidłowo zrealizować każde z nimi spotkanie. Aby partnerstwo nauczycieli i rodziców było autentyczne, szkoła powinna stworzyć rodzicom możliwość uczestnictwa w szkolnej edukacji ich dzieci i angażowania się w jej funkcjonowanie<sup>91</sup>.

#### **4. Wychowawcza praca szkoły poza szkołą**

Wychowanie jako zamierzony proces powinny zawsze cechować czytelnie określone cele oraz świadomy dobór środków do jego realizacji. Taką planową działalność wychowawczą prowadzi przede wszystkim szkoła. Współcześnie postuluje się, aby planowaną pracę wychowawczą realizowały wszystkie placówki i instytucje pozaszkolne funkcjonujące w środowisku życia młodego pokolenia. W tej sytuacji możemy mówić o dwóch torach działalności wychowawczej: tym związanym z procesem dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz tym realizowanym poza jej murami. Tory tej działalności są w różnym stopniu i zakresie ze sobą powiązane. Zarówno te mniej lub bardziej sformalizowane związki powinny być efektywnie wykorzystywane przez szkołę w celu zintensyfikowania przez nią oddziaływań wychowawczych na środowisko pozaszkolne<sup>92</sup>.

Skala i zasięg wychowawczej roli szkoły w środowisku zależy od wielu czynników. Wśród nich należy wymienić takie, jak jego struktura społeczno-ekonomiczna, cechy terytorialne, dynamika przeobrażeń i tradycje kulturalne. Analizując różne formy powiązań szkoły z potrzebami jej bliższego i dalszego otoczenia

---

<sup>91</sup> C. J. Christopher, Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się, Gdańsk 2004.

<sup>92</sup> Sztuka nauczania. Szkoła, pod redakcją K. Konarzewskiego, Warszawa 1994, s. 81 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

należy podkreślić, że klamrą spinającą szkołę ze środowiskiem są jej zadania w dziedzinie: a) wychowania i kształcenia młodego pokolenia, b) przygotowania kwalifikowanych kadr w poszczególnych dziedzinach, c) integrowania aktywności młodzieży i dorosłych w skali środowiska stanowiącego teren bezpośrednich oddziaływań szkoły<sup>93</sup>. Jest rzeczą oczywistą, że cechy charakterystyczne miasta i wsi kształtują specyficzne formy związku szkoły ze środowiskiem. W środowisku wiejskim szkoła stanowi najważniejszą instytucję oświatową, a nierzadko także ośrodek animacji kulturalnej i społecznej. Specyficzny charakter jej związków ze środowiskiem społeczności wiejskiej wynika z tego, że skupia ona całą populację dzieci i młodzieży. Rodzi to szczególną jej odpowiedzialność jako instytucji wychowawczej, ale i stwarza możliwość intensywnego oddziaływania na całe środowisko, dzięki naturalnej integracji społeczności dorosłych wokół szkoły nawet wtedy, kiedy nie jest ona jedyną instytucją promieniowania kulturalnego na środowisko, a nauczyciele nie są w nim jedynymi przedstawicielami inteligencji<sup>94</sup>.

Charakter związków szkoły ze środowiskiem miejskim określają typowe cechy miasta. Należą do nich charakter zabudowy, struktura ekonomiczna oraz wielość i różnorodność instytucji oświatowych, naukowych i kulturalnych. Inny charakter mają te związki w małym mieście, a inny w wielkim, które bardziej intensywnie oddziałuje na dzieci i młodzież ze względu na większą liczbę różnorodnych bodźców. W związku z tym integrująca rola szkoły jest większa w dużym mieście, pod warunkiem, że potrafi ona koordynować pozaszkolne oddziaływania wychowawcze<sup>95</sup>.

Chcąc być rzeczywistym czynnikiem wpływającym na środowisko, szkoła nie może ograniczać się do statutowej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Powinna organizować różnego rodzaju zajęcia edukacyjne i kulturalno-oświatowe, angażując różne instytucje, zakłady pracy i placówki edukacji równoległej. Dzięki temu ma możliwość włączenia uczniów oraz nauczycieli i wychowawców w życie lokalnej społeczności, a poprzez to koncentrować jej siły moralne i materialne wokół zadań opiekuńczych i wychowawczych. Przyczyni się to nie-wątpliwie do wzrostu zainteresowania społeczności lokalnej sprawami

<sup>93</sup> M. Żelazkiewicz, Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych, Wrocław 1980.

<sup>94</sup> M. Grochociński, Organizacja i dobór metod badawczych zintegrowanego procesu wychowania w środowisku, Sopot 1968.

<sup>95</sup> R. Wroczyński, Wychowanie poza szkołą, Warszawa 1968, s. 57-70; J. Mikulski, Szkoła środowiskowa w wielkim mieście, Warszawa 1972, s. 25 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



edukacyjnymi,

a tym samym umożliwi szkole skuteczniej na nią oddziaływać wychowawczo<sup>96</sup>.

W rozwijaniu pozaszkolnej działalności wychowawczej szkoły szczególnie ważną rolę odgrywa zatrudniona w niej kadra dydaktyczno-wychowawcza. Jej aktywność w tej dziedzinie powinna polegać nie tylko na inspirowaniu i fachowym doradztwie, ale również na bez-pośrednim udziale w realizacji określonych przedsięwzięć. Kontakty z uczniami i ich rodzicami w czasie zajęć pozaszkolnych umożliwiają nauczycielom lepsze poznanie zarówno jednych, jak i drugich. Dzięki temu możliwe jest przedłużenie procesów wychowania realizowanych w szkole oraz ugruntowanie wzajemnych wpływów: szkoły na środowisko i środowiska na szkołę. Współczesna bowiem szkoła ma nie tylko promieniować i wpływać na środowisko, ale także czerpać z niego inspirujące podniety w celu wykorzystania ich w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami.

### ***5. Współpraca szkoły z pozaszkolnymi instytucjami wychowawczymi, placówkami resocjalizacyjnymi i upowszechniania kultury***

Niełatwe do rozwiązania problemy współczesnego wychowania wymagają współ-pracy szkoły z różnymi pozaszkolnymi instytucjami i placówkami wychowawczymi. Współcześnie uwidacznia się coraz wyraźniej tendencja do traktowania ich jako integralnego elementu systemu oświatowo-wychowawczego. Wiąże się to z dążeniem do zapewnienia dzieciom i młodzieży optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju. Realizują one bowiem dwojakie cele: opieki oraz wspomaganie rozwoju młodego pokolenia. Z tego punktu widzenia możemy je podzielić na placówki opiekuńcze organizujące pomoc dla dzieci i młodzieży wymagających specjalnej troski z powodów losowych (sieroctwo, choroby, ułomność fizyczna) lub społecznych (różne odmiany nieprzystosowania społecznego). Do tej kategorii należą:

- a) placówki opieki nad dziećmi z różnymi defektami (szkoły i zakłady specjalne),
- b) placówki resocjalizacyjne,

---

<sup>96</sup> S. Kowalski, Szkoła w środowisku, Warszawa 1969, s. 141 i n; Pedagogika społeczna, pod redakcją T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 2003, s. 187 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- c) placówki opieki zdrowotnej (prewentoria i sanatoria dla dzieci),
- d) placówki opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi,
- e) poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Z kolei placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży organizują jej czas wolny i mają na celu zapewnienie optymalnych warunków rozwoju. Należą do nich:

- a) świetlice środowiskowe,
- b) tereny zabaw i gier ruchowych,
- c) parki rozrywki i wypoczynku.

Placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży są zróżnicowane pod względem działalności, wyposażenia i wieku uczestników. Poprzez współdziałanie ze sobą integrują dzieci i młodzież z sąsiedztwa i środowiska zamieszkania. Ich cechą jest dobrowolność udziału oraz kształtowanie samodzielnej aktywności młodego pokolenia. Szkoła powinna współdziałać z tymi placówkami, ponieważ zwiększy to jej zasięg oddziaływania wychowawczego. Jest to istotne w sytuacji, kiedy szkoła przywiązuje coraz większą uwagę do działań zapobiegających niepożądanym przejawom opóźnień w rozwoju i zachowania uczniów oraz nieprzystosowaniu do środowiska społecznego. Współczesną szkołę charakteryzuje bowiem rosnąca aktywność zarówno w dziedzinie profilaktyki, jak i w pewnych działaniach typu resocjalizacyjnego. Szczególnie korzystna sytuacja w tym zakresie jest wówczas, gdy taki realizowany program w szkole stanowi element lokalnej (gminnej, miejskiej) strategii profilaktyki. Współpraca ze specjalistami spoza szkoły umożliwia skuteczniejsze oddziaływanie na dzieci i młodzież<sup>97</sup>.

Pozaszkolne instytucje i placówki wychowawcze uzupełniają i dopełniają dydaktyczną funkcję szkoły, rozwijają zdolności i talenty u dzieci. Najważniejszą jednak ich cechą jest to, że zaspakajają potrzebę wypoczynku, rozrywki i twórczej pracy, wzbogacając zainteresowania dzieci i młodzieży. Działalność szkoły i instytucji pozaszkolnych pełni bardzo ważną rolę w prawidłowym organizowaniu czasu wolnego dziecka.

<sup>97</sup> E. Trempała, Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna), Bydgoszcz 1994; M. Winiarski, Rodzina - szkoła - środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa 2000.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wspólnie z domem rodzinnym może mieć wpływ na to, że dziecko będzie umiało zorganizować swój czas wolny w sposób ciekawy, przyjemny i pożyteczny<sup>98</sup>.

### **6. Materialne warunki nauczania i uczenia się w klasie szkolnej**

Pod pojęciem klasy szkolnej rozumiemy zarówno jednostkę struktury organizacyjnej szkoły w postaci formalnej grupy, która ma swoje zadania oraz normy współżycia uczniów i nauczycieli, jak i salę w budynku szkolnym, będącą konkretnym miejscem realizacji planowanych procesów dydaktyczno-wychowawczych. Współcześnie wymaga się, aby klasy (sale lekcyjne) odpowiadały określonym standardom pod względem wielkości (powierzchni użytkowej), oświetlenia oraz wyposażenia w urządzenia i środki dydaktyczne. Obecnie jest to już w dużej mierze możliwe w związku z szybkim postępem naukowo-technicznym. Dzięki niemu znacznie zwiększyły się możliwości zaprojektowania środowiska materialnego klasy, optymalnie dostosowanego do nowoczesnej organizacji nauczania i uczenia się. Sukcesywne pojawianie się nowych materiałów i rozwiązań konstrukcyjnych (łatwo zmywalne podłogi z tworzyw sztucznych, ściany malowane farbami emulsyjnymi, różnorodne instalacje) umożliwiło stworzenie z klasy wygodnego i higienicznego środowiska uczenia się i nauczania. Dzięki szerokiemu zastosowaniu tworzyw sztucznych, sklejek oraz metalowych profili walcowanych klasy zostały wyposażone w nowe, bardziej ergonomiczne krzesła i stoliki oraz inne potrzebne meble. Wbudowane szafy oraz przesuwane ściany działowe z lekkich materiałów pozwalają na szybkie dostosowywanie przestrzeni klasy do wymogów określonych zajęć dydaktycznych. Stwarza to duże możliwości zmieniania form organizacyjnych zajęć, a tym samym ich uatrakcyjniania z punktu widzenia uczniów<sup>99</sup>.

Szybki rozwój nauki i nowych technologii nie pozostał także bez wpływu na wyposażenie sal lekcyjnych w środki dydaktyczne nowej generacji. Spełniają one ważne funkcje poznawczo-kształcące i emocjonalno-motywacyjne. Są wśród nich między innymi różnego rodzaju plansze z tekstami drukowanymi lub pisanymi, obrazy, modele, oryginalne przedmioty, wykresy, mapy, grafoskopy, mikroskopy, diaskopy,

<sup>98</sup> F. Kowalewski, Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku, Warszawa-Poznań 1976, s. 9 i n.

<sup>99</sup> R. Schulz, Szkoła-instytucja-system-rozwoj, Toruń 1992.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

teleskopy, filmy dźwiękowe, telewizja kasetowa, wideofony, maszyny dydaktyczne i urządzenia symulacyjne. Trudno wyobrazić sobie nowoczesne nauczanie i uczenie się bez korzystania z tych i innych środków dydaktycznych. Współczesna technika stawia do dyspozycji nauczycieli i uczniów coraz bardziej zaawansowany technologicznie sprzęt, dzięki któremu możliwe jest intensyfikowanie procesów edukacyjnych w klasie szkolnej. Ułatwia to stosowanie w nauczaniu metod akty-wizujących, zapewniając zarówno trwałe opanowanie przez uczniów wiadomości, jak i kształtowanie u nich umiejętności praktycznego ich wykorzystania. Coraz większe „nasycanie” sal lekcyjnych urządzeniami technicznymi, między innymi komputerami z całą gamą urządzeń peryferyjnych, pociąga za sobą nie tylko konieczność nieco innego kształtowania przestrzeni klasy, ale także stosowanie przez nauczycieli nowych metod pracy<sup>100</sup>.

Edukacja, podobnie jak każda sfera działalności człowieka, ulega przeobrażeniom związanym ze zmianami warunków, w których się odbywa. Kierunki tych zmian są wyznaczone przez koncepcje dydaktyczno-wychowawcze lub wynikają z przekształceń społeczno-politycznych i technicznych warunków w jakich odbywa się formacja intelektualna i psychofizyczna młodego pokolenia. Reformowanie polskiego systemu edukacyjnego uwzględnia obydwie te aspekty i ma na celu głębsze przekształcenie szkoły jako instytucji kształcącej i wychowującej. Dotychczas komputery były w szkole wykorzystywane głównie do wspomaganie nauczania niektórych przedmiotów. Obecnie technologia informacyjna staje się integralną częścią programów nauczania niemal wszystkich przedmiotów. W niezbyt odległej przyszłości umożliwi ona materialną delokalizację wiedzy dzięki umieszczeniu jej w sieci. Doprowadzi to oczywiście do głębokich zmian w wielu dziedzinach życia, w tym także do zmiany charakteru klasy i całej instytucji szkoły, ale nie do jej „obumarcia”, jak to głosił w latach 70-tych XX wieku Ivan Illich. Wprawdzie szkoła będzie nadal pełnić funkcję ośrodka nauczania, ale przestanie być - jak to miało miejsce od starożytności - depozytariuszem wiedzy. Stanie się natomiast aktywnym uczestnikiem jej tworzenia, przetwarzania i udostępniania. Nie ulega wątpliwości, że proces wprzęgnięcia technologii informacyjnej

---

<sup>100</sup> J. Morbitzer, Współczesna technologia kształcenia, Kraków 1997; W. Skrzydlewski, Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie, Poznań 1990.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

i komunikacyjnej w służbę upowszechniania wiedzy i kompetencji będzie się rozpoczynał w klasie szkolnej<sup>101</sup>.

### **Rozdział III. Działania projektowe w edukacji**

#### **1. Diagnozowanie sytuacji ucznia i jego środowiska**

Chcąc być skutecznym w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, nauczyciel musi dobrze rozumieć nie tylko samego ucznia, ale także rodziców i środowisko w jakim on wzrasta. Dlatego każdy dobry nauczyciel-wychowawca i pedagog powinien umieć zdiagnozować sytuację ucznia i jego środowisko. Termin „diagnoza” pochodzi z języka greckiego (diagnosis) i najogólniej rzecz ujmując oznacza rozpoznanie, a ściślej - rozróżnienie. W ujęciu zaś Stefana Ziemskiego diagnoza jest rozpoznawaniem badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do danego typu lub gatunku, przez przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju<sup>102</sup>. W diagnozowaniu mamy więc do czynienia z dwiema podstawowymi czynnościami:

1. Gromadzeniem w odpowiedni sposób danych
2. Określaniem na ich podstawie badanego stanu rzeczy.

**W procesie gromadzenia informacji potrzebnych do diagnozowania nauczyciele-wychowawcy i pedagodzy szkolni mogą posłużyć się między innymi:**

1. Metodą obserwacji - najstarszą z metod zdobywania informacji, polegającą na systematycznym gromadzeniu danych o zachowaniu osoby obserwowanej i zinterpretowaniu tego materiału. Przynosi ona oczekiwane rezultaty pod warunkiem, że jest uporządkowana i systematyczna. Nauczyciel w swojej pracy prowadzi z reguły obserwację luźną i celową. Pierwsza polega na swobodnym, niezamierzonym zbieraniu danych w trakcie codziennych, nierzadko przypadkowych kontaktów z uczniem. Jej skuteczność zależy od wiedzy o obserwowanych zjawiskach i umiejętności wyodrębniania tych istotnych dla badanego problemu zjawisk. Natomiast druga, stosowana

<sup>101</sup> Idem, Interakcyjny model uczenia się medialnego, Poznań 1991; A. Lepa, Pedagogika mass mediów, Łódź 1999.

<sup>102</sup> S. Ziemiński, Problemy dobrej diagnozy, Warszawa 1973.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

wybiórczo, polega na koncentrowaniu uwagi na wszystkich zjawiskach związanych z badanym problemem, z jednoczesnym odrzucaniem informacji nie mających związku z przedmiotem badań. Dla ścisłości winno zapisywać się jej wyniki w formie notatek lub arkuszy spostrzeżeń.

2. Metodą wywiadu - polegającą na rozmowie badającego z respondentem lub respondentami według wcześniej opracowanych pytań (dyspozycji). Nauczyciel może przeprowadzić wywiad swobodny, czyli niekierowany przygotowanymi wcześniej pytaniami lub kierowany, kiedy pytania przygotowuje sobie przed ich zadaniem. Wyniki wywiadu zależą od umiejętności przeprowadzenia go przez nauczyciela, oceny i akceptacji osoby nauczyciela przez respondenta oraz nastawienia respondenta do celu i przebiegu rozmowy. Nierzadko nauczycielowi przychodzi przeprowadzić wywiad środowiskowy, który od wywiadu ogólnego różni się zakresem i celem. Taki wywiad przeprowadza się:

- a) u rozmówcy (rodziców ucznia),
- b) łączy się o z obserwacją miejsca zamieszkania ucznia,
- c) włącza się do niego inne osoby z rodziny lub ze środowiska jego zamieszkania,
- d) stosuje się go przy poznawaniu struktury i treści środowiska wychowawczego.

3. Metodą ankiety - będącą typem wywiadu. Z reguły jest anonimowa, co ma wpływ na szczerść odpowiedzi, a jej istotą jest celowo przygotowany (napisany) kwestionariusz. Powinien być on trafny, to znaczy pozwalający uzyskać wiedzę o tych zagadnieniach, do zbadania których został napisany. Może składać się z pytań otwartych lub zamkniętych. Pierwsze służą zgromadzeniu wyników jakościowych, natomiast drugie wyników ilościowych. Nauczyciel powinien korzystać z ankiety w sytuacji, kiedy musi szybko zebrać jak najwięcej wypowiedzi uczniów lub rodziców w danej sprawie, aby tymi danymi mógł się posłużyć przy podejmowaniu określonych decyzji.

4. Metody socjometryczne - są przydatne dla nauczyciela zwłaszcza w gromadzeniu informacji o środowisku rówieśniczym ucznia. Test socjometryczny polega na zadawaniu pytań i wyciąganiu wniosków z odpowiedzi. Pytania z reguły dotyczą interakcji międzyludzkich, mianowicie stosunków koleżeńskich czy wzajemnych sympatii lub antypatii. Sprawdzenie testu ułatwiają tabele. Sposób formułowania pytań oraz

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

uzyskane odpowiedzi zależą od poziomu rozwoju intelektualnego i społeczno-moralnego badanych uczniów, ich nastawienia do badania, prowadzącego nauczyciela i od jego umiejętności<sup>103</sup>.

Prawidłowo realizowany przez nauczyciela proces diagnozowania ucznia i jego środowiska powinien charakteryzować się ciągłością i systemowością. Ciągłość oznacza stałe interesowanie się przez nauczyciela tym, jaki jest jego uczeń. Systemowość zaś to poznawanie ucznia w jego środowisku społeczno-wychowawczym. Sam proces diagnozowania składa się z diagnozy opisowej i genetycznej. Pierwsza z nich polega na opisie osobowości i zachowania ucznia, natomiast druga na odkrywaniu źródeł i mechanizmów zachowania. Najogólniej rzecz ujmując, przyczyn i źródeł określonego zachowania uczniów należy szukać we współdziałaniu czynników biopsychicznych z czynnikami środowiska rodzinnego i rówieśniczego. Pierwsze z nich - rodzinne - jest oczywiście najważniejszym środowiskiem kształtującym dziecko-ucznia pod względem emocjonalnym, intelektualnym i kulturalnym. W procesie jego diagnozowania nauczyciel-wychowawca lub pedagog powinien zwrócić uwagę na:

1. Warunki społeczno-materialne funkcjonowania rodziny:

- a) stopień zamożności, warunki materialne i higieniczne,
- b) stan społeczny rodziny (czy jest pełna, niepełna),
- c) liczbę członków rodziny (możliwie obszerna o nich informacja).

2. Atmosferę emocjonalną panującą w rodzinie:

- a) stosunki między rodzicami,
- b) udział dzieci w rodzinnych konfliktach,
- c) stosunek rodziców do dziecka,
- d) pozycja dziecka w rodzinie,
- e) sposób kierowania wychowaniem dziecka,
- f) stosunek rodziców do nauki dziecka,
- g) zgodność norm obowiązujących w rodzinie z wymaganiami szkolnymi.

3. Poziom intelektualny i kulturalny środowiska rodzinnego:

---

<sup>103</sup> A. Janowski, *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 2002, s. 124 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



- a) wykształcenie rodziców,
  - b) zainteresowania rodziców,
  - c) sposób spędzania czasu wolnego,
  - d) kultura języka rodziców i ich kultura ogólna.
4. Czynniki zagrożenia w rodzinie:
- a) rozbitcie rodziny lub nieoczekiwana śmierć jednego z rodziców,
  - b) psychopatologia matki lub ojca,
  - c) uzależnienie jednego lub obojga rodziców,
  - d) częste konflikty rodzinne,
  - e) brak więzi emocjonalnych między rodzicami lub między rodzicami i dziećmi,
  - f) brak czytelnego określenia i pełnienia ról rodzinnych<sup>104</sup>.

Równie duże znaczenie ma diagnozowanie szkolnego środowiska rówieśniczego ucznia (klasa) i pozaszkolnego (nieformalna grupa rówieśnicza). Nauczyciel-wychowawca lub pedagog powinien zwrócić uwagę na funkcjonowanie ucznia w klasie, szkole i poza nią, zainteresowaniach oraz sposobach spędzania wolnego czasu.

Diagnoza ucznia i jego środowiska spełnia trzy funkcje:

1. Stanowi punkt wyjścia w czynnościach projektowania
2. Pozwala na systematyczną kontrolę przebiegu procesu wychowania
3. Służy ocenie wyników działalności pedagogicznej, umożliwiając kontrolę przebiegu działań i korektę danego lub następnego cyklu organizacyjnego działalności pedagogicznej<sup>105</sup>.

Głównym odbiorcą diagnozy pedagogicznej jest sam uczeń, który powinien w niej świadomie uczestniczyć, poznać jej wyniki oraz mieć pewien, stosowny do wieku, udział w podejmowanych decyzjach. Pełnoprawnymi zaś jej użytkownikami są rodzice, pedagodzy i nauczyciele-

---

<sup>104</sup> A. Hartwich, Obserwacja psychologiczno-pedagogiczna jako element diagnozy wychowawczej, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1988, nr 2; M. Jamrozek, Formułowanie diagnoz w praktyce, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1989, nr 9/10; M. Cackowska, Poznawanie środowiska rodzinnego ucznia, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1990, nr 5/6.

<sup>105</sup> S. Ziemiński, op. cit.; A. Kelm, Diagnoza wstępna potrzeb i sytuacji dziecka, „Problemy Opiekuńcze i Wychowawcze”, 1992, nr 7.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



wychowawcy. Im więcej wiedzą o dziecku-ucniu, tym skuteczniejszą mogą prowadzić pracę wychowawczą, profilaktyczną, terapeutyczną lub resocjalizacyjną.

## **2. Planowanie działań edukacyjnych**

Pracę nauczyciela można analizować ze względu na trzy główne jej funkcje: kierowniczą, interakcyjną i organizacyjną. Pierwsza z nich wynika z roli, jaką nauczyciel odgrywa w klasie, mianowicie motywuje uczniów oraz planuje i nadzoruje ich postępowanie. Interakcyjną zaś pełni podczas lekcji, wpływając na przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Natomiast funkcję organizacyjną sprawuje w toku współpracy z innymi nauczycielami w szkole, z przełożonymi i rodzicami. Jakość wykonywania poszczególnych zadań przez nauczyciela determinuje zarówno efektywność jego pracy, jak i klimat w szkole. Aby praca nauczyciela była dobrze zorganizowana, powinna obejmować następujące etapy:

1. Dokładne określenie celu działania
2. Szczegółowa analiza wszystkich warunków w jakich cel może być osiągnięty
3. Przygotowanie planu działań zmierzających do osiągnięcia celu
4. Dokładne wykonanie planu
5. Kontrola osiągniętych wyników przez porównanie ich z zamierzonym celem oraz wyciągnięcie wniosków z poszczególnych etapów i wprowadzenie ewentualnych poprawek<sup>106</sup>.

Cele nauczania i wychowania (edukacji) są swego rodzaju komunikatami wyrażającymi zamiary nauczyciela w stosunku do uczniów. Aby były dla nich zrozumiałe, muszą być w prosty i czytelny sposób sformułowane. Skuteczność ich realizacji determinują warunki stworzone przez nauczyciela. Przyczyny wielu niepowodzeń szkolnych tkwią bardzo często w niedostatecznym uwzględnianiu uwarunkowań psychicznych, społecznych i materialnych wspomagających proces dydaktyczno-wychowawczy. Organizowanie przez nauczyciela odpowiednich warunków nauczania i wychowania oznacza wykorzystanie odpowiednich dla danej lekcji

<sup>106</sup> C. Kupisiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 284-285.



pomocy naukowych oraz motywowanie uczniów do pracy. Są to więc zarówno warunki zewnętrzne (baza materialna i pomoce naukowe), jak i wewnętrzne (tkwiące w psychice uczniów), a zadaniem nauczyciela jest je zharmonizować<sup>107</sup>.

Kluczowe znaczenie w całości kształcenia ma działalność dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela ma umiejętność planowania. Spośród dwóch funkcjonujących modeli planowania (liniowy i nieliniowy) nauczyciele preferują liniowy. Każdy plan nauczyciela określa w głównej mierze to, czego naucza w danej szkole. W procesie planowania obowiązujący program nauczania jest przez nauczyciela przetwarzany i przystosowywany do potrzeb i możliwości percepcyjnych uczniów. Wykorzystując posiadaną wiedzę dydaktyczno-metodyczną i doświadczenie zawodowe, nauczyciel podejmuje decyzje odnośnie tego, czego ma nauczać oraz ile czasu przeznaczyć na realizację każdego tematu, a w tym na ćwiczenia praktyczne. Umiejętne planowanie sprawia, że poszczególne lekcje (zajęcia) przebiegają sprawnie pod względem dydaktyczno-metodycznym, co pozwala unikać problemów z dyscyplinowaniem uczniów. W dobrym planowaniu zawarte są bowiem reguły i cele określone przez nauczyciela dla danej klasy. W rezultacie uczniowie są przekonani, że odpowiedzialne i racjonalne postępowanie nauczyciela stanowi integralną część procesu nauczania-uczenia się.

W każdym procesie planowania i podejmowania decyzji dydaktyczno-wychowawczych (edukacyjnych) występują trzy fazy: przed rozpoczęciem procesu dydaktyczno-wychowawczego, w trakcie trwania i po jego zakończeniu. Fazy te, wraz z rodzajami decyzji podejmowanymi przez nauczyciela przedstawiają się następująco:

1. Faza przedlekcyjna - wybór treści nauczania, sposobu nauczania, gospodarowanie czasem i przestrzenią, ustalania struktur oraz motywowanie
2. Faza śródlekcyjna - prezentacja, odpytywanie, pomaganie, ćwiczenia praktyczne, czas oczekiwania, zmiany metodyczne, utrzymywanie ładu dyscypliny
3. Faza zamykająca - sprawdzenie zrozumienia treści lekcji przez uczniów, informacja zwrotna, chwalenie i krytykowanie, sprawdzanie, wystawianie ocen (stopni)<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> R. I. Arends, *Uczymy ...*, op. cit., s. 77-80.



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Planowanie przez nauczyciela działalności edukacyjnej ma szereg aspektów. Wiele bowiem czynności występujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym wraz z tymi, które składają się na decyzje dotyczące celów i treści lekcji, wymaga także planowania, jak chociażby dobór treści nauczania. Odpowiedzialnie możemy je dobrać dopiero po analizie uczniowskiej wiedzy uprzedniej i przedmiotowej wiedzy nauczyciela. Z kolei w trakcie już samego nauczania plan i podejmowane decyzje mają charakter spontaniczny, bowiem muszą być podejmowane pod wpływem chwili.

Planowanie działalności edukacyjnej przez nauczycieli obejmuje różne okresy planistyczne, czyli różny czas przewidziany na realizację zamierzonych zadań. Z tego punktu widzenia wyróżniamy:

- a) planowanie roczne,
- b) planowanie semestralne,
- c) planowanie jednostki tematycznej,
- d) planowanie tygodniowe
- e) planowanie dzienne<sup>109</sup>.

Bez względu na okres planistyczny każdy plan działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela musi zawierać następujące elementy :

- a) cele planowania,
- b) dane dotyczące klasy,
- c) forma planu,
- d) kryteria efektywności<sup>110</sup>.

Plany roczne mają wprawdzie kluczowe znaczenie, ale niemożliwe jest ich opracowanie z taką dokładnością, jak chociażby planów dziennych z powodu trudności przewidzenia tego wszystkiego, co może wydarzyć się w ciągu roku szkolnego. Dla spójnego i systematycznego realizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych dużo większe znaczenie ma plan tygodniowy i plan jednostki tematycznej. Ta

---

<sup>108</sup> Ibid., s. 73.

<sup>109</sup> C. Kupisiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 286; R. I. Arends, Uczymy ..., op. cit., s. 74-76.

<sup>110</sup> Ibid., s. 75.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



ostatnia jest określoną, spójną sekwencją materiału, odpowiadającą działowi programowemu lub rozdziałowi podręcznika, przerabianą z uczniami w ciągu kilku lekcji<sup>111</sup>.

Najistotniejsze znaczenie dla właściwego realizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych mają plany dzienne. Każda bowiem lekcja powinna mieć przebieg zgodny z uprzednio zaplanowanym harmonogramem (temat, cele, metody i formy pracy, przebieg lekcji i podsumowanie). Dobry plan dzienny zapewnia harmonijne i skuteczne zrealizowanie przewidzianych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Przy całym konsekwentnym przestrzeganiu określonych metod i zasad planowania działalności dydaktyczno-wychowawczej, nauczyciel nie powinien zapominać o wprowadzaniu zmian, które, nie przecząc tym zasadom, przyczyniają się do uatrakcyjnienia nauczania pod względem metodycznym. Jest to możliwe chociażby poprzez zmienianie modelu czy metod nauczania. Stosowanie takich zabiegów świadczy o bogactwie warsztatu metodycznego nauczyciela i może przyczynić się do podniesienia skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>112</sup>.

### **3. Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawiło się po raz pierwszy w angielskim raporcie zatytułowanym „Edukacja dzieci upośledzonych” (1978 r.). Od tej pory zaczęło „robić” światową karierę i weszło także do polskiej literatury przedmiotu. Odnosi się ono do szerokiej grupy dzieci, a więc nie tylko tych, które w polskim systemie oświaty uznawane są za niepełnosprawne, ale wszystkich doświadczających stałych trudności w uczeniu się. W ślad za teoretycznymi rozważaniami najpierw w Anglii, a następnie w innych krajach zaczęto aktami prawnymi określać zakres bezpłatnej edukacji i pomocy dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W Polsce natomiast kierowano dzieci do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno-wyrównawczej. Statut Szkoły Podstawowej z 1985 r. przewidywał utrzymanie zespołów korekcyjno-wyrównawczych i gabinetów terapii pedagogicznej oraz umożliwiał tworzenie klas dla uczniów z deficytami rozwojowymi. Jednak z powodu braku środków

---

<sup>111</sup> Ibid., s. 95.

<sup>112</sup> Ibid., s. 94.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



finansowych to ostatnie rozwiązanie nie zostało wdrożone<sup>113</sup>. W ciągu następných dwóch dziesięcioleci ukazały się nowe akty prawne dotyczące w różnym zakresie zagadnienia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W rezultacie obecnie obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w nauce wynika z następujących regulacji prawnych:

1. Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ) z 20 listopada 1989 r., ratyfikowana przez Polskę 7 czerwca 1991 r.
2. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (tekst jednolity z późniejszymi zmianami)
3. Rozporządzenie MENiS z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
4. Rozporządzenie MENiS z 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych<sup>114</sup>.

Powszechnie obecnie używane pojęcie „uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych” świadczy o zmianie sposobu myślenia nauczycieli i rodziców o dzieciach mających trudności w nauce. Zmiana ta oznacza przeniesienie społecznej uwagi z uczniów uważanych za „specjalnych” na środowisko i program nauczania przystosowany do potrzeb wszystkich dzieci. Program ma służyć rozwojowi ucznia, a nie wartość ucznia ma być mierzona stopniem realizacji przez niego programu. Nauczyciel może i powinien dokonywać modyfikacji programu, które umożliwią wszystkim dzieciom w klasie zdobywanie wiedzy i nowych sprawności, ale zgodnie z ich predyspozycjami, co oznacza, że często ich osiągnięcia nie będą porównywalne. Podejmowane przez nauczyciela działania powinny opierać się na pełnej znajomości potrzeb, możliwości i aspiracji zarówno uczniów, jak i rodziców<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> M. Bogdanowicz, O dysleksji czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli, Lublin 1994.

<sup>114</sup> Dz.U., 2003, nr 11; ibid., 2004, nr 199.

<sup>115</sup> Lovaas O. I., Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo, Warszawa 1993; M. Kwiatkowska, Dzieci głęboko niezrozumiane, Warszawa 1997; J. Wyczęsany, A. Mikruta, Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Kraków 2002.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

W działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel powinien preferować aktywizujące metody pracy, oparte na współdziałaniu uczniów. Wspólne podejmowanie decyzji, możliwość korzystania z doświadczeń i wiedzy innych, stwarza większe poczucie pewności u uczniów mających trudności w nauce. Wzajemne wspomaganie się uczniów sprzyja także rozwojowi osobowemu społecznemu uczniów przy jednoczesnym osiągnięciu celów edukacyjnych<sup>116</sup>.

Równie ważne, jak korzystanie przez nauczyciela z określonych metod nauczania, jest przygotowanie i konsekwentne stosowanie w pracy z klasą zróżnicowaną sposobów oceniania wspierającego rozwój wszystkich uczniów. Ocenianie zawsze jest trudne, ale stopień trudności wzrasta w klasach, do których uczęszczają dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ocena ma spełniać funkcję wspierającą rozwój uczniów i motywującą ich do dalszej pracy dlatego powinna:

- a) uwzględniać indywidualne podejście do każdego ucznia,
- b) obejmować refleksję nad postępami ucznia, a nie jedynie nad efektami,
- c) uwzględniać możliwości ucznia, jego zainteresowania i tempo pracy,
- d) doceniać nawet najmniejsze wysiłki i umiejętności ucznia,
- e) być w pełni zrozumiała dla ucznia,
- f) uwzględniać oczekiwania i potrzeby ucznia<sup>117</sup>.

Jeśli ocena ma motywować ucznia do uczenia się rozumianego jako podążanie własną drogą, to powinna dotyczyć szerokiego wachlarza jego aktywności. Oprócz tradycyjnego odpytywania, sprawdzianów, testów może to być ocena z aktywności na lekcji, umiejętności jej pod-sumowania czy przygotowania określonych pomocy dydaktycznych.

Nauczycielom pracującym w klasach zróżnicowanych bardzo potrzebne są kompetencje wychowawcze, niezależnie od tego czy pełnią funkcje wychowawców klas czy nie. Każdy bowiem nauczyciel powinien w procesie dydaktycznym dyskutować walory wychowawcze nauczanego przedmiotu. Oprócz szerokiego wykorzystywania motywującej funkcji oceny, nauczyciele powinni odwoływać się do mocnych,

<sup>116</sup> J. Jastrząb, Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, „Wychowanie na co Dzień”, 1995, nr 12, s. 11-13.

<sup>117</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej. O ocenianiu, Biblioteczka Reformy nr 17, Warszawa 1999, 6-7.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

pozytywnych stron uczniów, aby zachęcać ich do otwierania się i dyskusji. Bardzo ważne jest także nawiązanie konstruktywnej współpracy z rodzicami uczniów. Rozwiązywanie trudnych spraw wychowawczych nie może odbywać się bez ich udziału, a liczenie się z ich zdaniem, czy branie pod uwagę ich sugestii, jest najlepszą formą zaproszenia ich do udziału w życiu klasy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>118</sup>.

#### **4. Dobór, konstruowanie i modyfikowanie programów nauczania**

Przeprowadzona w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku reforma oświaty wprowadziła decentralizację procesu nauczania, a wraz z nią poszerzyła kompetencje nauczycieli. Stworzono im szansę wykorzystania własnej wiedzy i doświadczeń zawodowych. Do użytku dopuszczono wiele programów nauczania poszczególnych przedmiotów na tym samym poziomie kształcenia. Również każdy nauczyciel może napisać własny program, przeznaczony do realizacji w szkole, w której jest zatrudniony.

Opracowanie własnego programu nauczania nie jest bynajmniej łatwe, ale zrealizowanie takiego przedsięwzięcia przez nauczyciela stanowi dla niego źródło potencjalnych korzyści. Własny program to przede wszystkim możliwość takiej organizacji nauczania, która będzie lepiej dostosowana do potrzeb uczniów i osobowości nauczyciela.

Podstawę prawną do konstruowania własnego programu stanowi *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia*<sup>119</sup>. W dokumencie tym zdefiniowane zostały programy:

- a) wychowania przedszkolnego,
- b) kształcenia ogólnego,
- c) nauczania dla zawodu,
- d) nauczania dla profilu.

<sup>118</sup> Szkoła dla wszystkich. X-lecie integracji w Polsce. Materiały z konferencji, Konstancin 16-18.11.1999, pod redakcją J. Boguckiej, Warszawa 2000.

<sup>119</sup> Dz.U., 2005, nr 25, poz. 220.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

*Rozporządzenie* z 5 lutego przyznało nauczycielom dość szeroką autonomię w zakresie doboru, modyfikacji i opracowania własnych programów nauczania. Każdy nauczyciel może więc:

- a) dokonać wyboru programu nauczania dopuszczonego do użytku szkolnego,
- b) zmodyfikować wybrany program z listy zamieszczonej w *Rozporządzeniu* z 5 lutego,
- c) opracować własny program, który - jeśli spełni określone kryteria - zostanie dopuszczony do realizacji w szkole przez jej dyrektora, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły.

Każdy przygotowywany przez nauczyciela program nauczania musi być zgodny z podstawowymi założeniami opracowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, czyli z podstawą programową kształcenia ogólnego, stanowiącą gwarancję spójności edukacji w skali ogólnopolskiej. Oprócz tego nauczyciel powinien poddać wnikliwej analizie następujące dokumenty wewnętrzne:

- a) statut szkoły, w tym także Wewnętrzny System Oceniania,
- b) program wychowawczy szkoły,
- c) szkolny zestaw programów nauczania,
- d) różne regulaminy wewnętrzne.

Podjętą decyzję o przygotowaniu własnego programu nauczania, nauczyciel po-winien zapoznać się z literaturą przedmiotu, zwracając przy tym szczególną uwagę na czytelne rozumienie zawartości treściowej najważniejszych terminów i pojęć. Do takich konstytutywnych pojęć należy *Plan nauczania*, *Program nauczania*, *Szkolny zestaw programów nauczania* i *Podstawa programowa*. *Plan...* obejmuje dla szkoły danego typu (np. zawodowej, ogólnokształcącej) i szczebla (np. podstawowej, średniej) pełny wykaz realizowanych przedmiotów, ich rozkład na poszczególne lata nauki, liczbę godzin nauczania przeznaczoną dla każdego przedmiotu w określonych klasach i w pełnym cyklu pracy szkoły. Natomiast *Program...* zawiera cele, określa sposoby ich osiągnięcia, wskazuje środki realizacji oraz zasady ewaluacji. W porównaniu z *Planem nauczania*, stanowiącym właściwie tylko wykaz przedmiotów szkolnych, *Program...* określa jakie wiadomości, umiejętności i nawyki dydaktyczno-wychowawcze mają sobie przyswoić uczniowie oraz w

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

jakiej kolejności ma to następować. *Szkolny zestaw programów nauczania* zaś tworzy się dla każdego oddziału

w danej szkole. Zawiera on programy zajęć wymienionych w szkolnym *Planie nauczania*. *Szkolny zestaw programów nauczania* musi obejmować całość *Podstawy programowej* kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego i powinien być on spójny z programem wychowawczym szkoły. Przygotowanie tych programów i ich realizacja winny być zadaniem całej szkoły i każdego pracującego w niej nauczyciela. Z kolei *Podstawa programowa* określa obowiązkowe na danym etapie zestawy celów i treści nauczania, umiejętności oraz zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych<sup>120</sup>. Stanowi ona podstawę do opracowania programów nauczania poszczególnych przedmiotów, ścieżek edukacyjnych, programów wychowawczych, a także wymagań egzaminacyjnych.

W myśl *Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty* program własny może być realizowany w ramach:

- a) obowiązkowych zajęć edukacyjnych,
- b) dodatkowych zajęć edukacyjnych,
- c) zajęć pozalekcyjnych,
- d) pracy z uczniem zdolnym lub dyslektycznym,
- e) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- f) kół przedmiotowych,
- g) szkolnych klubów<sup>121</sup>.

Każdy program nauczania jest jednym z najważniejszych narzędzi organizacji procesu kształcenia. Stanowi bowiem uzasadnioną merytorycznie i aksjologicznie koncepcję nauczania<sup>122</sup>. Rozpoczęcie pracy nad programem uruchamia złożony proces decyzyjny, który wymaga od nauczyciela odwoływania się do

<sup>120</sup> Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U., 2004, nr 256, poz. 2572 (z późn. zm.), artykuł 3.

<sup>121</sup> Ibid., art. 64.1.

<sup>122</sup> S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania programów nauczania*, Warszawa 2002.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

wiedzy metodycznej i merytorycznej. Jej źródłem jest zarówno literatura przedmiotu, jak i doświadczenie zawodowe. Dlatego dobrym konstruktorem programu będzie tylko ten nauczyciel, który:

- a) posiada głęboką wiedzę przedmiotową,
- b) dobrze zna dydaktykę ogólną i przedmiotową zarówno z teorii, jak i z praktyki,
- c) zna dorobek dydaktyki w zakresie konstruowania programów,
- d) posiada wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej,
- e) umie operacjonalizować cele kształcenia,
- f) zna grupę uczniów, dla których opracowuje program,
- g) zna zasady pomiaru dydaktycznego<sup>123</sup>.

Przystępując do konstruowania programu nauczania, nauczyciel powinien najpierw czytelnie scharakteryzować sytuację w jakiej program ma być realizowany, a więc:

- a) sformułować swoją filozofię pedagogiczną,
- b) w pełni uświadomić sobie misję swojej szkoły,
- c) zdiagnozować potrzeby, oczekiwania i zainteresowania uczniów,
- d) określić, w jakie umiejętności i nawyki zostanie wyposażony uczeń<sup>124</sup>.

Zdobyta w ten sposób wiedza ułatwi nauczycielowi tworzenie koncepcji programu nauczania. Na tym etapie powinien on przeanalizować następujące zagadnienia:

- a) wybór adresata programu (dla kogo przeznaczony, jak będzie wykorzystywany),
- b) wybór modelu (analityczny, hermeneutyczny, krytyczny),
- c) wybór koncepcji programu nauczania (program jako wykaz treści nauczania, program jako zestaw pojęć i zadań do wykonania, program jako rejestr doświadczeń, program jako zestaw zamierzonych efektów dydaktycznych),
- d) wybór typu programu (przedmiotowy, blokowy, projektów tematycznych),
- e) stopień szczegółowości programu (ogólny, szczegółowy)<sup>125</sup>.

<sup>123</sup> B. Niemierko, Między ..., op. cit.

<sup>124</sup> H. Komorowska, O programach prawie wszystko, Warszawa 1999; S. Dylak, op. cit.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Przemyslenie i dokonanie przez nauczyciela wyboru koncepcji programu stanowi punkt wyjścia opracowania jego struktury. Wpływ na nią będzie miał rodzaj zajęć, w ramach których program będzie realizowany. Typowa struktura własnego programu zawiera:

1. Wprowadzenie (wstęp) z ogólną informacją o programie (autor, adresat, geneza programu, uzasadnienie potrzeby napisania programu, koncepcja)
2. Cele edukacyjne programu (główne i szczegółowe)
3. Podstawa programowa (do której się odnosi)
4. Treści kształcenia (materiał nauczania, wymagania programowe)
5. Procedury osiągania celów (metody, formy i środki realizacji programu)
6. Przewidywane osiągnięcia uczniów
7. Metody sprawdzania i oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów (metody sprawdzania z punktu widzenia nauczyciela: holistyczne, analityczne; metody sprawdzania ze względu na sposób prezentacji osiągnięć przez uczniów: pisemne, ustne, praktyczne; sposoby przedstawiania przez nauczyciela wyników oceniania uczniów: w postaci stopni szkolnych lub w formie opisowej)
8. Warunki wdrażania programu (warunki organizacyjne, materialne, osobowe)
9. Założenia ewaluacyjne (ewaluacja programu jest badaniem i ocenianiem samego programu oraz efektów jego realizacji zorientowanym na osiągnięcie zamierzonych celów, warunki realizacji programu, analizę zmiennych mających wpływ na tę realizację, określenie sposobu modyfikacji programu w przypadku wystąpienia takiej potrzeby)
10. Obudowę dydaktyczną
11. Literaturę przedmiotu<sup>126</sup>.

<sup>125</sup> H. Komorowska, O programach ..., op. cit.; A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka, Warszawa 1999, s. 216 i n.

<sup>126</sup> Ibid.; S. Dylak, Wprowadzenie ..., op. cit.; E. C. Wragg, Trzy wymiary programu nauczania, Warszawa 1999; D. F. Walker, J. F. Solis, Program i cele kształcenia, Warszawa 2000.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Opracowanie przez nauczyciela własnego programu to nie tylko duży wysiłek intelektualny, ale i pewne obciążenie moralne. Musi on bowiem przyjąć odpowiedzialność za efekty dydaktyczno-wychowawcze osiągnięte w procesie realizacji swojego programu. Warto jednak podjąć trud przygotowania programu, który niewątpliwie stanowi świadectwo profesjonalizmu zawodowego oraz przyniesie satysfakcję osobistą.

### **5. Modyfikowanie aktywności uczniów w podkulturach młodzieżowych**

Termin „podkultura” („subkultura”) oznacza odrębność określonej grupy społecznej względem innych grup społecznych. Członkowie danej podkultury posiadają własną tożsamość, czyli kierują się własnymi wzorami zachowań, posiadają charakterystyczny styl bycia, język, sposób ubierania się i system wartości. Pojęcie podkultury kojarzone jest zazwyczaj ze środowiskami młodzieżowymi. To bowiem młodzież z natury rzeczy wyraża swoją spontaniczną opozycję wobec kultury świata dorosłych, przeradzającą się niekiedy w otwarty bunt.

Podkultury młodzieżowe zaczęły się kształtować po II wojnie światowej. Apogeum ich rozwoju przypadło na lata sześćdziesiąte wraz z rozwojem muzyki rockowej w Europie Zachodniej i USA. Jedną z pierwszych nieformalnych grup byli *rockersi*, grupy ubranych w czarne kurtki motocyklistów. O wiele bardziej znaną i popularną subkulturą byli *hipisi*. Ruch ten powstał w połowie lat sześćdziesiątych w USA i obejmował młodzież zbuntowaną przeciw polityce państwa i panującemu systemowi społecznemu. Odrzucili oni wartości kultury konsumpcyjnej oraz normy społeczne oparte na rywalizacji. Opowiadali się za wolnością, głosili pacyfizm, swobodę obyczajową i seksualną. Nosili długie włosy, brody, jaskrawo-kolorowe zwiewne ubrania, sznury koralików i kwiaty we włosach. Pod koniec lat sześćdziesiątych ruch ten dotarł do Polski i spotkał się z ostrą krytyką ówczesnych władz państwowych<sup>127</sup>.

W tym czasie zaczęła kształtować się w Wielkiej Brytanii subkultura *skinheadów*, początkowo wzorująca się na imigrantach z Antyli, następnie zaś zinterioryzowała ona i zaczęła propagować hasła nacjonalistyczne. Wkrótce potem (lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte)

<sup>127</sup> M. Pęczak, Mały słownik subkultur młodzieżowych, Warszawa 1990.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

powstała w Wielkiej Brytanii subkultura *punkowa*. Ubiór i fryzura jej zwolenników miały prowokować i jednocześnie manifestować krytyczny stosunek wobec wszelkich instytucji społecznych. Jednak w miarę upływu czasu bycie punkiem zaczęło oznaczać troskę o środowisko naturalne, postawę pacyfistyczną, profeministyczną, tolerancyjną i anty-faszystowską. Istotną rolę w funkcjonowaniu tej podkultury zawsze odgrywała muzyka rockowa. Jednym z pierwszych zespołów punkowych była angielska grupa „Sex pistols”<sup>128</sup>.

Dekada lat osiemdziesiątych przyniosła pewien zwrot w myśleniu i postępowaniu części młodzieży. Zaznaczył się on odchodzeniem młodzieży od mniej lub bardziej radykalnego idealizmu w kierunku pragmatyzmu. W tym kontekście ukształtowała się w USA subkultura *yuppies*. Hołdująca jej młodzież chciała osiągać sukcesy zawodowe i szybko bogacić się. Głosiła więc profesjonalizm, indywidualizm oraz zamiłowanie do luksusu. Taki styl życia spotkał się z krytyką inaczej myślących środowisk młodzieżowych. Na fali tej krytyki ukształtowała się subkultura *grunge*. Jej zwolennicy manifestowali swój sprzeciw wobec konsumpcyjnego stylu życia poprzez noszenie kraciastych koszul, poszarpanych spodni, obszernych swetrów, glanów, koszulek z charakterystycznymi napisami i słuchanie muzyki lansowanej przez MTV<sup>129</sup>.

W końcu minionego wieku powstało szereg subkultur związanych głównie z rozwojem muzyki popularnej lub awangardowej (*heavy metalowej, rapu, reggae, hip hopu, techno*). Chyba najbardziej popularną i rozpowszechnioną muzyką młodzieżową przełomu XX i XXI stulecia był *hip hop*. Ma on wielu zwolenników, którzy ubierają się w charakterystyczny, „luzacki” sposób<sup>130</sup>.

Niektóre współczesne podkultury wyłoniły się z wcześniejszych, bardziej wyrazistych. Obecnie nie ma już jednej lub dwóch subkultur, które dominowałyby nad innymi pod względem ideologicznym. Zmieniły się bowiem społeczno-polityczne i ekonomiczne warunki życia młodzieży. Nie oznacza to bynajmniej, że obecnie młodzieży łatwiej jest odnaleźć właściwą drogę własnego rozwoju. Przykładem niewłaściwego odczytania przez część młodzieży swojej przyszłości jest dość popularna ostatnio w Polsce podkultura *dresiarzy*. Jej zwolennicy ubierają się w dresy, golą głowy, a jedynym ich „argumentem ideologicznym” jest

<sup>128</sup> Ibid.

<sup>129</sup> Ibid.

<sup>130</sup> Ibid.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



siła pięści. Nierzadko są powiązani z grupami przestępczymi, trudnią się handlem narkotykami, kradzieżami i rozbojami. Rekrutują się zazwyczaj z rodzin patologicznych, rozbitych lub z tak zwanych „dobrych domów”, w których pieniądze zastąpiły miłość i zrozumienie. Dresiarze są też często pseudo - kibicami, dla których rozrywką jest wszczynanie awantur i bójek na terenie stadionów i poza nimi. Wydaje się, że grupy *dresiarzy* można raczej zaliczyć do gangów niż do podkultur.

Podkultury budzą zainteresowanie pedagogów i nauczycieli głównie z powodu agresywnych zachowań uczniów i manifestacyjnym łamaniem ogólnie przyjętych norm współ-życia społecznego. Wychodząc z założenia, że dobre poznanie i rozumienie ucznia jest nie-zbędny warunkiem efektywnego wychowania, należy w pierwszej kolejności wyjaśnić swoisty paradoks współistnienia odrębności i przynależności do grup podkulturowych o silnie uniformizującym charakterze. Przede wszystkim musimy na ucznia spojrzeć jako na osobę posiadającą tak zwaną strukturę „Ja”. Jest ona zbiorem informacji, dla których odniesieniem jest własna osoba. Ze strukturą tą, rozumianą jako subsystem całości wiedzy, wiążą się potrzeby posiadania tożsamości, kontroli i utrzymania poczucia własnej wartości. Czytelne wyodrębnienie struktury „Ja”, odróżnianie się od innych wzmacnia samoocenę i poczucie ważności. Umożliwia też podejmowanie własnych decyzji i daje poczucie kontroli. Oczywiście zależność jest też odwrotna, mianowicie poczucie kontroli nad własnym życiem umacnia bycie tym kim się jest i własną wartość. Przekonanie o własnej pozytywności daje siły sprawcze i ułatwia czucie się niepowtarzalnym. Uczeń zachowuje poczucie własnej tożsamości, jeśli jego obraz własnej osoby jest odrębny od obrazu innych osób. Źródłem tego fenomenologicznego odczuwania siebie jest właśnie poznawcza struktura „Ja”. Należy ją rozpatrywać w kategoriach dwóch podsystemów: jako „Ja-osobiste” i jako „Ja-społeczne”. Zakres treści konstytuujących tożsamość osobistą ucznia wyznaczają specyficzne cechy własne odróżniające „Ja” od innych osób („Oni”). Natomiast tożsamość społeczną ucznia wyznacza zbiór cech spostrzeganych przez niego jako te o szczególnym znaczeniu i jako te, które są posiadane przez określoną grupę społeczną. Te dwa subsystemy samowiedzy spełniają inne funkcje i różnie może przebiegać ich rozwój. U poszczególnych

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

uczniów jeden subsystem może dominować nad drugim. Świadczy to o braku uformowanej tożsamości, a tym samym o zwiększonej podatności na wpływy grup podkulturowych<sup>131</sup>.

Podkultura stanowi w pewnym sensie odzwierciedlenie stylu życia określonej części społeczeństwa. Kształtuje się wtedy, gdy wielu członków młodej generacji przeżywa podobne problemy i gdy na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń powstają trwałe więzi między rówieśnikami, którzy tworzą odpowiadające im normy wzory i wartości<sup>132</sup>.

Swoistymi elementami każdej subkultury są:

- a) język,
- b) styl i sposób zachowania,
- c) tonacja uczuciowo-emocjonalna,
- d) system aksjologiczny,
- e) wygląd,
- f) muzyka określonego nurtu,
- g) sprecyzowane poglądy polityczne, społeczne, religijne i „klanowe”<sup>133</sup>.

Ruchy subkulturowe nie mają sformalizowanej struktury. Występują w formie niepowiązanych ściśle ze sobą grup, w których więź opiera się na osobistej styczności i wzajemnych emocjonalnie nasyconych relacjach. Członków tych grup łączą wspólne cele i potrzeby, chociaż często nie muszą być one sprecyzowane, dookreślone i nazwane, ponieważ wiele grup podkulturowych nie postrzega siebie jako grup zadaniowych.

Każda grupa podkulturowa staje się dla uczniów tak zwaną grupą odniesienia, czyli taką, która jest dla nich miernikiem właściwego postępowania. Wobec faktu, że członków takiej grupy łączą stosunkowo silne więzy emocjonalne, posiada ona istotny wpływ na kształtowanie się ich osobowości. Każdy nowy

---

<sup>131</sup> M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury. Problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999; P. Piotrowski, *Sub-kultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003.

<sup>132</sup> R. Dyoniziak, *Młodzieżowa podkultura*, Warszawa 1965.

<sup>133</sup> C. Matusewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa 1975; S. Kosiński, *Socjologia ogólna: zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1987.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

członek przyjęty do takiej grupy podlega następującym mniej lub bardziej sformalizowanym oddziaływaniom:

- a) uświadomienie celów działania,
- b) wskazanie środków do osiągnięcia tych celów,
- c) ustalenie norm postępowania,
- d) dostarczenie motywacji uzasadniających dążenie do proponowanych przez grupę celów,
- e) ustalenie i propagowanie wzoru zachowania,
- f) ocenę i kontrolę faktycznych zachowań członków,
- g) stosowanie sankcji wobec członków nie przestrzegających grupowych norm i wzorców postępowania<sup>134</sup>.

Każda nieformalna grupa, dążąc do utrzymania swojej podkultury, wymaga od swych członków ścisłego przestrzegania jej norm i wzorców. Wiele jednak norm i wzorców zachowań członków grup podkulturowych narusza normy nauczycieli i rówieśników spoza podkultury, co prowadzi do konfliktów. Nauczyciele muszą więc wyznaczyć czytelne granice poprzez wprowadzenie zasad, norm zachowania i pracy na lekcjach. W zależności od rozwoju sytuacji i stopnia naruszania tych zasad i norm mogą oni na przykład reagować poprzez asertywny zakaz lub asertywne stawianie granic (przeciwstawienie się).

Postawa współczesnych nauczycieli wobec grup podkulturowych zależy w głównej mierze od tego jak postrzegają oni daną podkulturę. Mówiąc o postawie nauczycieli mamy na myśli ich emocjonalny stosunek do danej grupy, opinie i sądy na temat danej grupy oraz gotowość do określonych zachowań wobec tej grupy. Poglądy nauczycieli na daną podkulturę mają bardzo ważne znaczenie. Można wyróżnić trzy postawy wobec młodzieżowych grup podkulturowych:

- a) wrogość,
- b) akceptację,
- c) tolerancję.

Nauczyciele postrzegający grupę podkulturową jako zagrażającą ogólnie uznanym wartościom kultury przejawiają wobec niej wrogą postawę i stawiają sobie za cel zwalczanie jej wpływów w klasie lub w

---

<sup>134</sup> Z. Bauman, *Zarys socjologii. Zagadnienia i pojęcia*, Warszawa 1963.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

szkole. Niekiedy przejawiają skrajną nietolerancję wobec uczniów identyfikujących się z daną grupą podkulturową<sup>135</sup>.

Przeciwstawną postawę przyjmują nauczyciele akceptujący określone grupy pod-kulturowe. Może to być spowodowane życzliwością wobec faktu różnorodności form życia uczniów lub też chęcią bycia „fajnymi” czy „swoimi”.

Najbardziej pożądaną z wychowawczego punktu widzenia jest tolerancyjna postawa nauczycieli. Jej podstawą jest wiedza o naturalnych procesach rozwojowych młodzieży oraz uznawanie jej prawa do samookreślenia się. Niemniej nauczyciele tolerancyjni zdecydowanie, asertywnie przeciwstawiają się temu, co w zachowaniach uczniów-członków grupy podkulturowej jest destrukcyjne. Wiedza nauczyciela o procesach rozwoju dwóch systemów regulacji zachowań: „Ja-indywidualnego” i „Ja-społecznego” skłania tolerancyjnych nauczycieli do generowania okazji do autorefleksji uczniów nad „Ja-osobistym” i autoprezentacji wytworów tego „Ja” na forum klasy. Programowe oddziaływania nauczycieli na uczniów w tej dziedzinie powinny obejmować: trening samoświadomości społecznej, zdobywanie wiedzy o podkulturach, trening rozumienia podobieństw i różnic oraz trening samopoznania.

Stosunkowo nowym zjawiskiem, będącym wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców, są nieformalne grupy uczniów tworzone według wzorca statusu materialnego rodziców. Zjawisko to określa się mianem podkultury „paniska”, która posiada własny styl zachowania i spędzania czasu wolnego oraz izoluje się od uczniów o gorszej sytuacji finansowej. Organizując przykładowo imprezy imieninowe czy urodzinowe, „paniska” nie zapraszają na nie uboższych kolegów i koleżanek. Zarówno takie, jak i inne przejawy zachowań uczniów-członków grup podkulturowych są szkodliwe z wychowawczego punktu widzenia. Zadaniem nauczycieli i pedagogów jest więc konsekwentne przeciwdziałanie wpływom takich grup na uczniów, aczkolwiek nie jest to zadanie łatwe. Ciesząc się autorytetem nauczyciele i pedagodzy powinni podejmować takie wyzwania. W sytuacji, kiedy przyjdzie im rywalizować z grupą podkulturową o wpływ na ucznia mogą:

a) wzmocnić oddziaływania na nią w kierunku pożądanym wychowawczo,

<sup>135</sup> M. Jędrzejewski, *Młodość ...*, op. cit.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

- b) podjąć działania zmierzające do tego, aby wychowanek zrezygnował z uczestnictwa w takiej grupie,
- c) podjąć działania w celu przekształcenia takiej grupy w pozytywne środowisko wychowawcze.

### **6. Edukacyjny wpływ mediów oraz sposoby jego modyfikowania**

Od czasu upowszechnienia nowych mediów (radio, telewizja, Internet) zaczęło się kształtować w społeczeństwie przekonanie o rosnącym ich wpływie na codzienne życie. Współcześnie przekonanie to jest już tak powszechne, że wręcz mówi się o potrzebie wprowadzenia selektywnego dostępu dzieci do treści przekazywanych przez mass media. Nie ulega już bowiem wątpliwości fakt, że pod wpływem radia, telewizji i Internetu pozostaje zarówno młode pokolenie, jak i dorośli. Media te kształtują wzorce postępowania, wpływają na podejmowane przez nas decyzje, sterują naszym zachowaniem, mają wpływ nawet na to jak się ubieramy, odżywiamy, co oglądamy, czego słuchamy i z kim się spotykamy. Z pewną przesadą można powiedzieć, że na początku XXI wieku media są wychowawcami dzieci, a nierzadko i rodzicami zastępczymi. Młode pokolenie od najwcześniejszych lat swojego ontogenetycznego rozwoju podlega wpływom radia, telewizji i Internetu. Jego uwagę przykuwa łatwość przekazu i odbioru treści. Niepotrzebny jest większy wysiłek intelektualny, aby rozwijać się w wybranym przez siebie kierunku. Przede wszystkim jednak z łatwością można korzystać z ogólnodostępnych informacji, aczkolwiek czeka tutaj swego rodzaju pułapka w postaci „spamu”, śmietnika niepotrzebnych informacji, które spowalniają czas wyszukiwania potrzebnych danych<sup>136</sup>.

Zakres i stopień, w jakim podatne są dzieci na wpływ środków masowego przekazu zależy przede wszystkim od środowiska rodzinnego, również od tego, czy rodzice lub opiekunowie pozwalają bezkrytycznie korzystać z telewizora czy komputera. Istnieją przecież takie domy, w których telewizor włączony jest przez cały dzień, stanowiąc tło rodzinnych rozmów, spożywania posiłków itp. Jest to już pewien rodzaj nałogu, niebezpieczne przyzwyczajenie, którego trudno się pozbyć. Telewizja i Internet są dla dzieci i młodzieży zdecydowanie ciekawszym źródłem pozyskiwania informacji niż podręcznik czy nawet

---

<sup>136</sup> T. Goban-Klas, Powstanie i rozwój mediów. Od malowideł naskalnych do multimediów, Kraków 2001.



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

najciekawsza książka. Utrudniają jednak kształtowanie u młodego odbiorcy systematyczności i dokładności w zdobywaniu wiedzy. Wykorzystanie Internetu w edukacji wymaga dostosowania procesu kształcenia do potrzeb i możliwości percepcyjnych uczniów będących na danym etapie ontogenetycznego rozwoju. Mając na uwadze zagrożenia jakie niesie ze sobą Internet oraz dobro dziecka i jego harmonijny rozwój, konieczne jest ograniczanie (selekcjonowanie) informacji. Zbyt długie obcowanie ze światem mediów może prowadzić u dzieci do rozwoju stanów lękowych, poczucia wyobcowania. Nowe techniki multimedialne łączące dźwięk, obraz trójwymiarowy, a nawet dotyk, stwarzają wrażenie realności do tego stopnia, że powrót do realnego świata staje się dla wielu dzieci problemem. Mają one naturalną skłonność do naśladowania i utożsamiania się z bohaterami oglądanymi na ekranie, którzy nie zawsze są pozytywni. Problemem staje się odróżnienie dobra od zła, szczególnie wtedy, gdy telewizja pokazuje śmierć w konwencji żartu czy błahostki. Niekiedy mamy do czynienia z celowymi zabiegami manipulacyjnymi zaspokajającymi potrzeby manipulatora, przy czym odbiorca nie zdaje sobie z tego sprawy<sup>137</sup>.

Z drugiej jednak strony środki masowego przekazu ułatwiają zdobywanie wiedzy, poszerzają percepcję i kontakt z całym światem. Ogólnie więc programy radiowe i telewizyjne oraz informacje czerpane z sieci podzielić można na dwie grupy:

1. Przypadkowe, oglądane, wysłuchiwane w sposób niezaplanowany
2. Wyszukiwane, zaplanowane do obejrzenia, wysłuchania.

Do pierwszej grupy należy zaliczyć takie przekazy, które trafiają do nas w sposób przypadkowy, bez naszego zaangażowania, przygodnie wysłuchana audycja, obejrzana w Internecie strona czy film. Natomiast do drugiej grupy - przekazy pożądane, cieszące się zainteresowaniem odbiorcy. Wpływ na to, do której grupy należy dany przekaz ma opinia społeczna, zainteresowania określonych grup wiekowych dzieci i młodzieży oraz atrakcyjność dane-go przekazu, jego funkcja rozrywkowa lub poznawcza<sup>138</sup>.

<sup>137</sup> B. Siemieniecki, Pedagogika medialna, Warszawa 2007, s. 215.

<sup>138</sup> J. Raczkowska, Wychowanie wobec ekspansji multimediiów, Warszawa 1995; B. Kita, Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów, Kraków 2003.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Niebezpieczeństwem wynikającym z recepcji przekazów medialnych może być również mylne ich interpretowanie. Odbiorca dojrzały i wyrobiony potrafi dostrzec liczne podteksty zawarte w kierowanym doń przekazie, umie je odpowiednio przeanalizować, przyswoić lub odrzucić. Natomiast odbiorca naiwny nie posiada takiej selektywnej percepcji i zdolności do analizy. A takimi właśnie naiwnymi odbiorcami są dzieci, które przyjmują przekaz zupełnie bezkrytycznie. I tutaj otwiera się pole do działania dla rodziców i opiekunów dzieci. Powinni oni świadomie przyjąć rolę przewodnika i interpretatora. Nie mogą oni dziecku zabronić dostępu do informacji, ale mają wręcz obowiązek moralny pomóc mu pewne sprawy zrozumieć<sup>139</sup>. Aby mogli taką funkcję efektywnie pełnić muszą posiadać odpowiednie przygotowanie, które powinni zdobyć w ramach edukacji medialnej realizowanej na studiach lub po studiach w formie określonych kursów. Program takiej edukacji medialnej powinien obejmować:

- a) język mediów i zasady wychowania przez media,
- b) odpowiedzialności mediów za upowszechniane informacje,
- c) wrażliwość moralna i świadomość obywatelska.

Wyposażeni w taką wiedzę nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy z pewnością będą dobrymi przewodnikami dla uczniów po coraz bardziej wzburzonych „falach”- treściach współczesnych mediów.

---

<sup>139</sup> M. Musioł, Media w procesie wychowania, Toruń 2007, s. 83.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





## Rozdział IV. Kierowanie klasą szkolną

### 1. Teorie kształcenia i wychowania w klasie szkolnej

W procesie poszukiwania optymalnego kryterium doboru i układu treści kształcenia powstało w kręgu pedagogiki europejskiej i amerykańskiej (USA) kilka teorii kształcenia. Jedną z pierwszych była teoria materializmu dydaktycznego (encyklopedyzmu), którą już w XVII wieku interesował się Jan Amos Komeński. Jednak nazwę jej nadał dopiero w 1879 r. Wilhelm Fryderyk Doerpfeld, autor pracy „Materializm dydaktyczny”. Zwolenników tej teorii nie brakowało również w XIX i XX wieku. Ma ona swoich rzeczników także współcześnie, o czym świadczą niektóre programy nauczania i podręczniki. Zgodnie z tą teorią program określonego przedmiotu powinien zawierać jak najwięcej treści. Uważa się bowiem, że rozumienie przez uczniów rzeczywistości jest wprost proporcjonalne do przyswojonego przez nich materiału nauczania. W rezultacie nauczyciel zmuszony jest do przerabiania z uczniami w pośpiechu obszernych partii materiału, co negatywnie rzutuje na wyniki osiągnięte przez uczniów<sup>140</sup>.

Odmienne od encyklopedystów stanowisko zajęli twórcy i zwolennicy formalizmu dydaktycznego. Nazwa tej teorii, której elementy sformułował już w starożytności Heraklit, pochodzi od E. Schmidy, autora opublikowanej w 1791 r. pracy zatytułowanej „Psychologia empiryczna”. Zgodnie z tą teorią treści kształcenia stanowią jedynie środek przeznaczony do rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów. Głównym kryterium doboru przedmiotów nauczania winna być ich przydatność do kształtowania i rozwijania sił poznawczych uczniów, czyli ich uwagi, pamięci, myślenia i wyobraźni. W XX wieku teoria ta znalazła pewne uzasadnienie w wynikach badań Jeana Piageta, zaś obecnie Howarda Gardnera<sup>141</sup>.

Inne założenie teoriopoznawcze legło u podstaw teorii utylitaryzmu dydaktycznego. Została ona sformułowana w USA na przełomie XIX i XX wieku, a jej głównym propagatorem stał się John Dewey. Według niej najważniejszym czynnikiem korelacji przedmiotów nauczania w szkole jest społeczna i indywidualna aktywność każdego ucznia. Zdaniem J. Deweya kształcenie winno się rozumieć jako stałą rekonstrukcję doświadczenia. W związku z tym przy

<sup>140</sup> W. Okoń, Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1970, s. 81; C. Kupisiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 87-88.

<sup>141</sup> H. Gardner, Inteligencje ..., op. cit.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



dobrze treści kształcenia należy przede wszystkim brać pod uwagę te, które umożliwiają organizowanie zajęć typu konstrukcyjnego i ekspresyjnego, ponieważ aktywizują one myślenie i działanie uczniów. Współcześnie teoria utylitaryzmu dydaktycznego nie jest przedmiotem szerszego zainteresowania<sup>142</sup>.

Rosnące przeładowanie programów nauczania przyniosło zainteresowanie zmianą tego stanu rzeczy. Na tej kanwie Hans Scheuerl wystąpił w 1958 r. z teorią egzemplaryzmu dydaktycznego. Wyszedł on z założenia, że niezbędna jest redukcja materiału nauczania w dotychczasowych programach szkolnych, ale zabieg ten nie powinien doprowadzić do zubożenia obrazu świata w umysłach uczniów. Mogłoby to przynieść wiele negatywnych skutków zarówno wychowawczych, jak i społeczno-ekonomicznych. Jednym z postulowanych rozwiązań tej sprzeczności jest konsekwentne przestrzeganie zasady „wyspowości”, czyli egzemplarycznego układu treści. Zgodnie z tą zasadą nauczyciel powinien zapoznać uczniów z egzemplarycznymi tematami z danego materiału nauczania i wdroyć ich do poznawania całości działu materiału nauczania. Teoria ta nie może być jednak stosowana w realizacji zadań dydaktycznych z przedmiotów mających liniowy układ treści nauczania, jak chociażby matematyka<sup>143</sup>.

Podobne do egzemplaryzmu założenie stało się punktem wyjścia dla strukturalizmu. Terminu tego użył w 1963 r. Kazimierz Sośnicki, podejmując próbę określenia kryteriów doboru i układu treści programowych ówczesnej polskiej szkoły. Punktem wyjścia dla niego było skonstatowanie, że wprowadzenie programy nauczania w szkole są przeładowane, ale postulat redukcji z nich treści jest sprzeczny z rozwojem nauki, której zdobycze powinny być odzwierciedlane w tychże programach. W związku z tym Sośnicki proponował podzielić treści każdego przedmiotu na elementy podstawowe i wtórne. Pierwsze miały charakteryzować się trwałymi walorami naukowymi i poznawczymi, zaś drugie powinny mieć znaczenie drugorzędne dla ucznia. Mimo swych pewnych ograniczeń strukturalizm dydaktyczny nadal stwarza potencjalną możliwość racjonalnej redukcji przeładowanych programów nauczania<sup>144</sup>.

Interesującą z poznawczego i aplikacyjnego punktu widzenia teorię problemowo-kompleksową sformułował Bogdan Suchodolski. Punktem wyjścia było przekonanie, że wykształcenie ogólne jest

---

<sup>142</sup> C. Kupisiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 90-91.

<sup>143</sup> Ibid., s. 95.

<sup>144</sup> Ibid., s. 94.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

niezbędnym składnikiem wykształcenia zawodowego. Jego treści nie mogą być jednak określone wyłącznie ze względu na przyszłą pracę zawodową, bowiem stanowi ono jednocześnie podstawę pozazawodowego funkcjonowania ludzi. Wychodząc z założenia, że treści nauczania powinny odnosić się do dylematów współczesnego świata, Sucho-dolski twierdził, że należy odejść od obowiązującego układu informacyjno-systematycznego, czyli zasady podziału wiedzy na poszczególne przedmioty. Zamiast niego powinien być wprowadzony układ problemowo-kompleksowy, dzięki któremu celem aktywności poznawczej uczniów nie będą poszczególne przedmioty lecz problemy, do których rozwiązania będą musieli oni wykorzystać wiedzę z różnych przedmiotów. Niezupenie udaną, z różnych powodów, próbę realizacji elementów tej teorii podjęto w polskich szkołach podstawowych w ramach kształcenia zintegrowanego<sup>145</sup>.

W opozycji do encyklopedyzmu, formalizmu i utylitaryzmu własną teorię opracował Wincenty Okoń. Określił ją mianem materializmu funkcjonalnego. Głównym jej celem było dążenie do zapewnienia uczniom zarówno wiedzy, jak i umiejętności posługiwania się nią w procesie kształtowania rzeczywistości. W związku z tym za podstawowe kryterium doboru treści nauczania przyjął przesłanki światopoglądowe. W treściach nauczania poszczególnych przedmiotów powinny być eksponowane takie idee, jak walka klas społecznych w historii czy idea ewolucji<sup>146</sup>. Z powodu przemian politycznych i społeczno-ekonomicznych idee te nie są tak mocno eksponowane jak w okresie Polski Ludowej.

Stosunkowo najnowszą teorią kształcenia jest teoria nauczania programowanego. Jej początek przypada na rok 1954 r., a szczególnie szybki rozwój rozpoczął się w ostatniej dekadzie XX wieku. Główną rolę w tym przyspieszeniu odegrała akceleracja w dziedzinie technologii informatycznej. Analizując teorię nauczania programowanego z punktu widzenia wymienionych teorii kształcenia nietrudno zauważyć, że daje ona odpowiedź na pytanie w jaki sposób uczyć, by uzyskiwać optymalne wyniki. Dlatego jej zwolennicy przywiązują dużą wagę do analizy treści kształcenia, stosując w tym celu metodę macierzy dydaktycznych i metodę grafów. Generalnie rzecz ujmując można powiedzieć, że zasadnicza różnica między

---

<sup>145</sup> Ibid., s. 92-93.

<sup>146</sup> W. Okoń, Zarys ..., op. cit., s. 76-81.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

kształceniem tradycyjnym i programowanym sprowadza się nie tyle do tego jakie zasady znajdują się u ich podstaw, ale do tego w jakim stopniu te zasady są możliwe do zrealizowania<sup>147</sup>.

U podstaw scharakteryzowanych teorii kształcenia, jak i funkcjonujących aktualnie teorii wychowania leżą podobne założenia. W praktyce czynności związane z kształceniem i wychowaniem wzajemnie się przenikają. Kształcąc młode pokolenie, jednocześnie kształtujemy jego postawy, wartości i przekonania. Stąd wynika szczególna odpowiedzialność nauczycieli za właściwe kierowanie tym procesem.

## **2. Klasa szkolna jako środowisko uczenia się i wychowania**

Klasa jest podstawowym elementem w organizacyjnej strukturze szkoły. Stanowi dobraną według pewnych kryteriów grupę dzieci lub młodzieży, która jest poddawana celowym oddziaływaniom dydaktycznym i wychowawczym nauczycieli. Od nich więc zależy w głównej mierze kształtowanie w danej klasie środowiska sprzyjającego uczeniu się i wychowaniu. Aby mogli oni to skutecznie robić, muszą posiadać wiedzę o procesach zachodzących w klasie jako małej grupie społecznej, umieć je diagnozować i nimi kierować<sup>148</sup>.

Jednym z istotnych aspektów funkcjonowania klasy jako środowiska uczenia się i wychowania jest struktura komunikacji uczniów w klasie. Poznanie jej przez nauczyciela umożliwi mu nie tylko zdobycie informacji o procesach porozumiewania się uczniów, ale i zorientowanie się na jakim etapie rozwoju znajduje się klasa. Dwustronna komunikacja, czyli możliwość udzielania informacji zwrotnych, a także niski stopień centralizacji przepływu informacji (struktura „koła”) cechuje klasę, która podejmuje decyzje zespołowo, co oczywiście wydłuża ich czas, ale są one trafniejsze i w związku z tym przynoszą wiele satysfakcji oraz kształtują klimat wzajemnego zaufania. Z kolei w „gwiazdzistej” strukturze komunikacji (autorytarnej) decyzje podejmuje sam lider i on ponosi odpowiedzialność. Zaletą tego modelu komunikacji jest szybkość podejmowania decyzji, wadą zaś trudniejsze wykrycie i skorygowanie popełnionego błędu. Najmniej pożądanymi z wychowawczego punktu widzenia strukturami komunikowania się są struktury w kształcie „łańcucha” i „raka”. Poszczególne bowiem

<sup>147</sup> C. Kupisiewicz, *Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej*, Warszawa 1971; Idem, *Podstawy ...*, op. cit., s. 182-185, 209-211.

<sup>148</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 140 i n.; R. I. Arends, *Uczymy ...*, op. cit., s. 122-123.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

jednostki stanowią niewielkie ogniwa w procesie przekazywania i otrzymywania pełnej informacji. Istnieje przy tym duża możliwość popełnienia błędu lub celowego manipulowania danymi<sup>149</sup>.

Każda z wymienionych struktur komunikacji między uczniami determinuje klimat społeczny klasy. Z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia najbardziej pożądana jest struktura komunikacji „kołowej” i do jej wygenerowania powinien dążyć nauczyciel-wychowawca. Dzięki niej kształtuje się w klasie klimat pozytywny, sprzyjający uczeniu się i wychowaniu. Postępowanie uczniów nacechowane jest wzajemną życzliwością, chcą przebywać ze sobą w klasie i poza nią, współpracują z nauczycielami i chętnie wykonują wspólnie zadania dydaktyczne. Pracując razem, tam gdzie jest to możliwe, uczniowie syntetyzują to, czego się nauczyli i razem prezentują na forum klasy. W takich i podobnych działaniach rozwijają swoje predyspozycje do współpracy z koleżankami i kolegami w różnych dziedzinach. Uczą się nie tylko podejmowania decyzji, ale również współzycia, empatii, poszanowania praw innych osób i wspólnej pracy prowadzącej do racjonalnego rozwiązywania problemów<sup>150</sup>.

Współpracujący ze sobą uczniowie wpływają nie tylko wzajemnie na siebie, ale i na nauczycieli. Ci zaś, mając wiedzę i doświadczenie, mogą podejmować skuteczne działania stymulująco-kontrolne nad przebiegiem procesów społecznych i strukturami społeczno-dydaktycznymi w klasie. Dla kształtowania jej jako środowiska uczenia się i wychowania ma to bardzo ważne znaczenie. Procesy społeczne określają bowiem stosunki interpersonalne i grupowe w klasie, zaś struktury społeczno-dydaktyczne determinują formę poszczególnych lekcji oraz zachowania uczniów. Utalentowany nauczyciel może więc zmienić zatowarowaną i nudzącą się klasę w grupę uczniów zdolnych do podjęcia wspólnego działania. Wpłyne także na motywacje do uczenia się uczniów, doprowadzając ostatecznie do ukształtowania takiego środowiska klasowego, w którym nadrzędnym celem uczniów stanie się dążenie do osiągnięcia jak najwyższych ocen z poszczególnych przedmiotów, przy jednoczesnym zachowywaniu normy dotyczącej koleżeńskiej i kultury wzajemnych kontaktów. Pierwsza z nich, uznawana za najważniejszą, obejmuje

<sup>149</sup> S. Mika, Psychologia społeczna, Warszawa 1984.

<sup>150</sup> R. I. Arends, Uczymy ..., op. cit., s. 122-124.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

nakazy dotyczące wzajemnej pomocy, zasad współdziałania i wymiany rzeczy. Druga zaś określa, jakiego typu zachowania, gesty i wypowiedzi są lub nie są dopuszczalne we wzajemnych konfliktach<sup>151</sup>.

Analizując klasę jako środowisko uczenia się i wychowania, należy pamiętać, że jest ona nie tylko miejscem wspólnej nauki i celowych zabiegów wychowawczych, ale także wspólnego spędzania czasu, uczenia się pełnienia ról społecznych oraz kształtowania wyobrażeń o sobie i innych ludzi. Sprzyjają temu funkcjonujące w jej ramach tworzone przez uczniów struktury nieformalne. Każdy uczeń zajmuje w nich jedną lub więcej różnych pozycji. Tych nieformalnych struktur jest faktycznie tyle, ile kryteriów, na podstawie których można przyporządkować uczniom określone pozycje. Przykładowo takimi kryteriami mogą być wyniki w nauce czy osiągnięcia sportowe. Należy jednak pamiętać, że każda klasowa struktura społeczna nie jest stała. Zmienia się pod wpływem zadań i funkcji realizowanych w klasie przez uczniów, przeżywanych przez nich motywów, przejawianych zdolności oraz warunków środowiskowych<sup>152</sup>.

Ze względu na cele przyświecające funkcjonowaniu klasy wyróżniamy następujące typy (rodzaje) klas:

- a) nastawione na osiągnięcia,
- b) zorientowane na współzycie,
- c) nastawione na porządek.

Klasa nastawiona na osiągnięcia ma charakter homogeniczny w następstwie odpowiedniego doboru uczniów oraz późniejszej selekcji w trakcie procesu nauczania. Wyznacznikiem popularności w takiej klasie są szkolne osiągnięcia poszczególnych uczniów. Nauczyciel nie pełni w niej roli wychowawcy lecz raczej eksperta w określonej dziedzinie wiedzy. Relacje między nauczycielem a uczniami opierają się głównie na standardach merytorycznych. Nauczyciel wyróżnia uczniów, którzy wykazują zainteresowanie daną dziedziną wiedzy oraz potrafią wykazać się umiejętnością rozwiązywania problemów. Najczęściej nie wygłasza on jawnych pochwał, jego wyróżnienia polegają bardziej na nawiązywaniu porozumienia z

---

<sup>151</sup> Ibid., s. 125 i n.

<sup>152</sup> M. Łobocki, Wychowanie w klasie szkolnej, Warszawa 1974, s. 126; A. Janowski, Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze, Wrocław 1980, s. 103.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





uczniami i dawaniu im więcej swobody podczas procesu nauczania. Uczniowie, którzy nie spełniają standardów wyznaczonych przez nauczyciela, są narażeni na rzadszy kontakt z nim oraz na narzucenie określonej metody i ciągłe przypominanie celów lekcji. Zagadnienia dotyczące spraw wychowawczych opiera w głównej mierze na dyscyplinie szkolnej, którą uważa za jeden z podstawowych warunków tego, aby praca dydaktyczna była efektywna. Wykazuje się przy tym lojalnością wobec uczniów, którzy odnoszą się do niego w sposób odpowiedni oraz wykazują zainteresowanie przedmiotem. Nie interesuje się życiem prywatnym uczniów do czasu, kiedy nie sprawiają oni trudności wychowawczych<sup>153</sup>.

Klasa zorientowana na współzycie charakteryzuje się inną niż powszechnie przyjęta w szkołach formą nauczania. Praca dydaktyczno-wychowawcza realizowana jest zazwyczaj w grupach, których skład jest dobierany na podstawie dotychczasowych osiągnięć uczniów. Ocena wyników procesu kształcenia częściej odnosi się do pracy grupowej niż do indywidualnej pracy poszczególnych uczniów. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie klimatu pełnego porozumienia pomiędzy uczniami, dlatego przywiązuje dużą wagę do społecznego rozwoju każdego z nich. Największą przeszkodę dla tego rozwoju widzi on w wywieraniu nacisku na uczniów, aby osiągnęli wyższe wyniki w nauce, nie uznaje więc standardów oceniania i nie stosuje testów dydaktycznych. Podczas oceniania ucznia stara się unikać ocen krzywdzących, a wystawienie dobrej oceny szeroko uzasadnia. W kontaktach z uczniami stara się być obiektywny i traktować wszystkich w ten sam sposób. Na posiedzeniach rady pedagogicznej często staje w ich obronie. W procesie wychowawczym stara się zachować kontrolę nad klasą, ale czyni to w taki sposób, aby nie eksponować własnego autorytetu. Konsekwencją takiego postępowania jest odwoływanie się do opinii klasy. Bywa z reguły tolerancyjny w sprawach niepowodzeń dydaktycznych uczniów, ale kiedy przejawiają oni postawy aspołeczne reaguje w sposób ostry i zdecydowany<sup>154</sup>.

Klasa, która jest nastawiona na porządek ma charakter heterogeniczny. Społeczność uczniowska funkcjonuje w małych grupach, które nierzadko są wobec siebie antagonistyczne. W takich klasach często występują uczniowie wykluczeni, którzy najczęściej stają się „ko-złami ofiarnymi”. Nauczyciel przyjmuje

---

<sup>153</sup> C. Kupisiewicz C., Podstawy ..., op. cit.; H. Kwiatkowska, Pedeutologia, Warszawa 2008, s. 40-44.

<sup>154</sup> M. Łobocki, Wychowanie ..., op. cit.; S. Mieszalski, Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej, Warszawa 1990.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



więc rolę funkcjonariusza i właśnie w niej upatruje swoją szansę do sprawowania kierowniczej roli. Uważa, że uczniowie powinni być posłuszni i lojalni wobec nauczycieli i szkoły. Zawsze podkreśla, że podejmowane przez niego decyzje są zgodne z regulaminem szkoły, programem nauczania oraz zaleceniami dyrekcji. Stojąc na tym stanowisku, sprzeciwia się nie tylko publicznym „debatom” uczniów nad sensem określonych wymagań, ale i wszelkim pozaszkolnym ingerencjom w jego pracę dydaktyczno- wychowawczą. Nie interesuje się ani życiem prywatnym uczniów, ani też szerzej ich rozwojem społecznym. Wymaga natomiast od nich pełnego posłuszeństwa. Niekiedy jednak zadawała się pozorami ładu i porządku i wtedy nie wykazuje się szczególną dociekliwością. Najważniejszym bowiem jego celem jest to, aby klasa jak najlepiej się prezentowała. Za największą zaś swoją porażkę uważa ujawnienie problemów nurtujących jego klasę<sup>155</sup>.

Każdy z wymienionych typów klasy stanowi określone środowisko determinujące procesy nauczania i uczenia się. Nie ulega wątpliwości, że w klasie nastawionej na współ-życie uczeń ma do czynienia z życzliwością bezwarunkową, w zorientowanej na osiągnięcia spotyka się z życzliwością warunkową, natomiast w nakierowanej na porządek doświadcza warunkowej nieżyczliwości. Bezwarunkowa życzliwość polega na tym, że uczeń ma świadomość, iż inni dbają o niego, troszczą się o jego potrzeby. Doświadczenie zaś przez ucznia życzliwości warunkowej skłania go nie tylko do systematycznego uczestnictwa w zajęciach szkolnych, ale dodatkowo musi wykazać się zaangażowaniem i dobrymi rezultatami<sup>156</sup>.

Poczucie warunkowej nieżyczliwości występuje najczęściej w klasach nakierowanych na porządek. Uczeń ma świadomość tego, że nauczyciel traktuje go w sposób obojętny. Jednak ta obojętność może przerodzić się we wrogość w sytuacji, gdy złamie on którąś z norm narzuconych przez nauczyciela. Uczeń doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że w takim przypadku raczej nie może liczyć na współczucie i solidarność ze strony koleżanek i kolegów z klasy. Nauczyciel musi jednak dać uczniom odpowiednio dużo czasu, aby mogli oni przemyśleć i przedyskutować swoje stanowisko.

---

<sup>155</sup> Ibid.

<sup>156</sup> Ibid.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Przy całej swojej złożonej dynamice wewnętrznej, determinowanej stosunkami interpersonalnymi, klasa szkolna nadal pozostaje dla ucznia najlepszym środowiskiem uczenia się i wychowania. Realizowane w jej ramach procesy dydaktyczno-wychowawcze wywierają bowiem trwały wpływ na całe jego dorosłe życie.

### **3. Grupy rówieśnicze**

Określenie „grupa rówieśnicza” odnosi się przede wszystkim do grup dziecięcych i młodzieżowych. Grupy rówieśnicze powstają spontanicznie i są jednym ze składników środowiska wychowawczego dziecka (ucznia). Kształtujące się w ich ramach naturalne mechanizmy regulacyjne pełnią ważne funkcje wychowawcze. Przede wszystkim zaspokajają one niezwykle ważne dla uczniów potrzeby przynależności i akceptacji, którzy nie doświadczając ich spełnienia w swoich rodzinach, szukają tego na zewnątrz. Stąd silna motywacja do uczestnictwa w grupie rówieśniczej, która wzmacnia u nich poczucie własnej wartości i społecznej przydatności<sup>157</sup>.

Biorąc pod uwagę właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży można wyróżnić trzy typy grup rówieśniczych:

- a) dziecięce grupy zabawowe, „bandy”,
- b) młodzieżowe paczki, kliki,
- c) młodzieżowe grupy dewiacyjne, gangi i bandy przestępcze<sup>158</sup>.

Poznanie nieformalnej struktury każdej z tych grup, statusu jej członków i wzajemnych między nimi relacji jest w dużej mierze możliwe dzięki technikom socjometrycznym. Sporządzenie socjometrycznego obrazu grupy rówieśniczej jest bardzo ważne, ponieważ umożliwia poznanie jej siły i zakresu oddziaływań socjalizacyjnych. Działalność każdej grupy zmierza ku określonym celom, jej członkowie zaczynają więc pełnić funkcje, które są ważne z punktu widzenia zarówno tych celów, jak i ochrony trwałości jej interesów. Wskutek podejmowania różnych funkcji członkowie grupy nie są sobie równi. Pełnią określone role, które są zbiorem oczekiwań dotyczących zachowania się osoby

<sup>157</sup> F. Znaniecki, Socjologia wychowania. Warszawa 1973, t. I, s. 143; Z. Skorny, Proces socjalizacji dzieci i młodzieży, Warszawa 1987, s. 35.

<sup>158</sup> S. Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974, s. 155.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

zajmującej określoną pozycję w grupie. W odniesieniu do przywódcy (lidera) grupy oczekiwania te dotyczą sytuacji, w których właśnie on powinien zabierać głos, reprezentować grupę, wyrażać opinie o poszczególnych jej członkach czy rozwiązywać konflikty i spory<sup>159</sup>.

W każdej grupie rówieśniczej funkcjonują normy regulujące postępowanie jej członków. Jedne z nich mają charakter oficjalny i generalnie są zgodne z wymogami stawianymi uczniom przez szkołę, nauczyciela czy społeczeństwo, inne zaś - nieoficjalne - regulują postępowanie i zachowanie członków grupy, gdy przebywają razem. Jedną z ważniejszych norm nieoficjalnych jest norma solidarności, która określa co wolno, a czego nie wolno mówić osobom z zewnątrz, w jakim stopniu i na jakich zasadach można z nimi współpracować. Norma ta stoi na straży tajemnic grupy i jest formą jej obrony przed ingerencją osób z zewnątrz. Wskutek istnienia tych norm rodzicom czy nauczycielom jest niekiedy bardzo trudno dotrzeć do przyczyn konfliktów czy nieporozumień między rówieśnikami, ponieważ zakazują one ujawniania informacji dotyczących spraw grupy, zwłaszcza takich, które ukazywałyby jej członków w negatywnym świetle bądź narażały ich na sankcje<sup>160</sup>.

Istnieje wyraźny związek pomiędzy przestrzeganiem norm a pozycją zajmowaną w grupie rówieśniczej. Uczniowie, którzy zajmują w grupie wysokie pozycje (przywódcze) w większym stopniu od pozostałych przestrzegają normy grupowe. Uczeń pragnący zająć wyższą pozycję w grupie musi się zaprezentować jako ich „strażnik”. Dopiero wówczas, gdy tę pozycję osiągnie i zyska uznanie kolegów, może sobie pozwolić na bardziej swobodny stosunek do norm<sup>161</sup>.

Utrzymująca się wśród młodzieży szkolnej atrakcyjność przynależności do grup rówieśniczych spowodowana jest dwiema przyczynami. Jedną z nich tkwi w odczuciu nie-pewności i zagubieniu w szybko zmieniającym się współczesnym świecie. W związku z tym młodzież szkolna potrzebuje oparcia osoby lub instytucji, która nie byłaby zagrożeniem dla jej autonomii. Taką osobą odniesienia z oczywistych względów nie może być rodzic czy nauczyciel. Wobec tego najlepszym wyjściem jest grupa rówieśnicza. Młody człowiek znajduje w niej nie tylko odpowiadające mu wartości, normy i wzory zachowania, ale i swoje

<sup>159</sup> B. Misztal, Grupy rówieśnicze młodzieży, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 77 i n.

<sup>160</sup> Ibid., s. 138 i n.; Z. Zaborowski, Rówieśnicy. Warszawa 1969, s. 23 i n.

<sup>161</sup> R. Rybarczyk, Dziecko nieakceptowane przez grupę rówieśniczą, „Życie Szkoły”, 2007, nr 2, s. 51.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

miejsce. W domu traktowany jest jako dziecko, w szkole jako uczeń, natomiast w grupie rówieśniczej jest kimś, kto się liczy na równi z innymi. Przynależność do grupy nie tylko zaspokaja jego potrzeby psychiczne, ale poprzez odgrywanie określonych ról umożliwia mu rozwijanie aktywności, samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności współdziałania i współżycia z innymi. Pod tym względem grupa rówieśnicza jest niezastąpionym środowiskiem wychowawczym<sup>162</sup>.

Druga zaś przyczyna atrakcyjności przynależności do grup rówieśniczych, współ-zależna ze wspomnianą pierwszą, leży w coraz krótszym czasie pozostawionym młodemu człowiekowi na dojrzewanie jego osobowości. Wszyscy, począwszy od rodziców, a skończywszy na mass mediach, udzielają mu nierzadko sprzecznych rad co ma robić i jak żyć. Tymczasem dojrzewająca osobowość młodego człowieka poszukuje własnej odrębności i możliwości bycia sobą. Prowadzi to nierzadko do częściowego odrzucenia dotychczasowych wzorów, norm i autorytetów. Aby mieć poczucie własnej tożsamości dorastający człowiek chce sam odkrywać i wybierać wartości. Jego wyostrzony krytycyzm dostrzega niekonsekwencje i błędy świata dorosłych. Daje to w rezultacie nieraz izolację od rodziny: zanika dotychczasowe zaufanie i bliskość, pojawia się nieufność i dystans. Młody człowiek znajduje się nagle w pustce społecznej. Osamotnienie, które przeżywa jest tym bardziej dojmujące, że ma on jednocześnie wyraźne poczucie własnej słabości psychicznej i moralnej. Alternatywą dla tej sytuacji jest grupa rówieśnicza, w której inni przeżywają takie same problemy, artykułują je podobnym językiem i podobnie chcą je rozwiązać<sup>163</sup>.

Grupy rówieśnicze, stanowiąc obok rodziny jedną z instytucji wychowania naturalnego, mają niewątpliwie duży wpływ na rozwój osobowości uczniów. Będąc dla nich układem odniesienia, pełnią funkcję socjalizacyjną, nierzadko uzupełniając lub zastępując w tym rodzinę. Członkowie grup rówieśniczych uczą się samodzielności i sprawdzają samych siebie. Ponadto grupy te organizują swoim członkom czas wolny, dostarczają wrażeń, przygód oraz nowych doświadczeń. Innymi słowy stanowią naturalną drogę uspołecznienia młodego pokolenia. Wobec pełnionej przez grupy rówieśnicze istotnej roli wychowawczej i socjalizacyjnej, należałoby w trakcie realizacji zadań wychowawczych docierać do nich

---

<sup>162</sup> Z. Skorny, Proces ..., op. cit., s. 35 i n.

<sup>163</sup> R. Wroczyński, Pedagogika społeczna, Warszawa 1985, s. 189.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

i starać się ich działania włączać w procesy wychowania szkolnego. Funkcjonowanie grup rówieśniczych nie jest samo w sobie naganne. Niebezpieczeństwo pojawia się dopiero wtedy, gdy grupy te zaczynają przyjmować wartości społecznie niepożądane.

#### **4. Style i strategie kształcenia**

Specyfiką polskiego systemu oświatowego było, i w dużej mierze jest nadal, dążenie do ujednolicenia wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych. Wpływ na to ma ciągle pokutujące przekonanie, że uczniowie tak samo zdobywają wiedzę, zaś nauczyciele w podobny sposób nauczają. W rzeczywistości sytuacja przedstawia się zgoła inaczej. Każdy nauczyciel charakteryzuje się bowiem pewnymi odrębnymi dyspozycjami psychicznymi, zainteresowaniami oraz przyzwyczajeniami. Sposób podejścia do planowania i realizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych w klasie szkolnej określa styl pracy nauczyciela. W tym kontekście wyróżniamy trzy style nauczania:

1. Kierowniczy
2. Terapeutyczny
3. Wyzwalający<sup>164</sup>.

Pierwszy z wymienionych stylów przypisuje nauczycielowi kierowniczą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest dążenie do tego, by uczeń przyswoił sobie określone wiadomości. W związku z tym dokładnie planuje i realizuje zadania dydaktyczne, ocenia efekty i wprowadza ewentualne poprawki. W procesie nauczania wykorzystuje całą swoją wiedzę metodyczną i umiejętności kierowania klasą, aby zachęcić uczniów do uczenia się. W klasie posługuje się komunikatami stosownymi do realizowanych treści w celu koncentrowania na nich uwagi uczniów. Styl kierowniczy jest dość skuteczny, ponieważ jest dobrze dostosowany do współczesnych

<sup>164</sup> G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, *Style nauczania*, Warszawa 2000, s. 20 i n.; C. H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2006, s. 137-138 wymienia następujące style nauczania: autorytarny, liberalny i demokratyczny. Jest to klasyfikacja powszechnie znana, a jej podstawą są typy nauczycieli (autorytarny, liberalny, demokratyczny).

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

warunków nauczania. Jego skuteczność niewątpliwie zmniejszyłaby się, gdyby warunki te zostały zmienione. Siła tego stylu bierze się więc z jego ścisłego powiązania z systemem klasowo-lekcyjnym<sup>165</sup>.

Styl terapeutyczny, czerpiący inspiracje i założenia głównie z psychologii humanistycznej i filozofii egzystencjalnej, nakierowany jest na rozwój osobowości ucznia. Nauczyciel hołdujący temu stylowi charakteryzuje się empatią, wspiera rozwój uczniów oraz ułatwia im osiągnięcie wyższych szczebli samorealizacji. W związku z tym stosuje racjonalne „z punktu widzenia poszczególnych uczniów oddziaływania pedagogiczne. W pracy zaś dydaktycznej pomaga uczniowi w wyborze treści nauczania, ich przyswajaniu w procesie uczenia się i posługiwaniu się nimi tak, aby służyły kształtowaniu się jego autentycznej tożsamości<sup>166</sup>.

Trzeci z wymienionych stylów nauczania - wyzwalający - nie jest bynajmniej rozwiązaniem kompromisowym. Nie usuwa bowiem sprzeczności między dwoma poprzednio scharakteryzowanymi. Nauczyciele, którzy prezentują ten styl kładą w swojej pracy nacisk na materiał nauczania. Samo nauczanie jest w znacznym stopniu określone przez zręczność, z jaką nauczyciel posługuje się technikami dydaktycznymi, których efektywność w przekazywaniu określonych wiadomości została już zweryfikowana. Ten specyficzny sposób realizowania procesu nauczania określony jest mianem „manieri”, rozumianej jako względnie trwała dyspozycja do działania w określony sposób w powtarzających się warunkach. „Maniera” w stylu wyzwalającym ma istotne znaczenie, bowiem w dużej mierze decyduje o tym czy przewidziane do opanowania przez ucznia wiadomości i umiejętności uwolnią jego umysł, czy też „zaśmiecą” nową porcją mało istotnych faktów i umiejętności. W rzeczywistości „maniera” jest częścią materiału nauczania, ponieważ za każdym razem, gdy przedstawiamy materiał z danego przedmiotu uczniom jednocześnie informujemy ich o sposobie korzystania z niego (wykorzystania go). Jest to kluczowy składnik nauczania w stylu wyzwalającym<sup>167</sup>.

Analiza poszczególnych stylów uprawnia do stwierdzenia, że najbardziej pożądanymi z punktu widzenia efektywności dydaktyczno-wychowawczej szkoły są nauczyciele

<sup>165</sup> G. D. Fenstermacher, J. F. Soltis, Style ..., op. cit., s. 21-30.

<sup>166</sup> Ibid., s. 34-44.

<sup>167</sup> Ibid., s. 46-58.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

o kierowniczym stylu nauczania. Takiej pewności nie ma już w przypadku nauczycieli o terapeutycznym i wyzwalającym stylu nauczania. Stosowane przez poszczególnych nauczycieli style stanowią jeden z istotnych czynników wpływających na wyniki osiągnięte przez uczniów. Niemniej ważne są ich zdolności, motywacje oraz style poznawcze. Wśród tych ostatnich wyróżniamy dwa style poznawcze, będące pochodnymi typu układu nerwowego. Pierwszy z nich reprezentują uczniowie posiadający silny typ układu nerwowego, określane mianem niereaktywnych. Natomiast drugi uczniowie charakteryzujący się słabym typem układu nerwowego, nazywani reaktywnymi. Zarówno z badań, jak i wieloletnich obserwacji wynika, że uczniowie niereaktywni zapamiętują więcej i lepiej niż reaktywni. Jednak po kilkunastu dniach proces zapominania u niereaktywnych jest szybszy niż u reaktywnych. W rezultacie wyniki kształcenia są podobne. W trakcie realizowania procesu kształcenia należy pamiętać, że uczniowie reaktywni pracują wolniej niż niereaktywni, ale ostateczne wyniki będą podobne pod warunkiem, że tym pierwszym damy więcej czasu na opanowanie określonego materiału. Specyfiką pracy uczniów niereaktywnych jest bowiem to, że bardzo długo mogą się koncentrować na wykonywaniu jednego zadania w przeciwieństwie do uczniów reaktywnych. Ci pierwsi są także o wiele bardziej odporni na stresogenne sytuacje egzaminacyjne. Ich sprawność umysłowa wzrasta zawsze wtedy, kiedy następuje u nich pełna mobilizacja wiedzy i umiejętności. Lepiej czują się na egzaminie ustnym niż na pisemnym, przeciwnie niż uczniowie reaktywni.

Jest rzeczą oczywistą, że każdy nauczyciel zmuszony do realizowania zadań dydaktycznych w sposób niezgodny z przyjętym przez siebie stylem nauczania osiąga niezadowolające wyniki, popadając przy tym nierzadko w konflikty z uczniami. Powinno się zatem nauczycielowi nie tylko pozostawić względną swobodę w zakresie wyboru metod pracy, ale i doboru treści zajęć dydaktycznych. Uzasadnieniem dla indywidualizacji nauczania ze względu na przyjęty przez nauczyciela styl nauczania nie może być jednak chęć ułatwienia sobie pracy dydaktycznej, ale przede wszystkim dążenie do szukania optymalnych sposobów kształcenia<sup>168</sup>.

<sup>168</sup> S. Roffey, Jak przetrwać w szkole?. Przewodnik dla nauczycieli. Vademecum nauczyciela, Warszawa 2009.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Zapewne wśród polskich nauczycieli różnych specjalności są całkiem liczni pracujący jednym z trzech wymienionych stylów. Należy jednak pamiętać, że w praktyce nauczyciele nierzadko posługują się pewną „mieszanką” stylów ze względu na złożoność realizowanych zadań dydaktycznych i wychowawczych. Wydaje się, że ta elastyczność jest raczej zaletą, a nie wadą. Dzięki bowiem pewnej różnorodności zwiększają się realne szanse na rozwój szkoły, nauczyciela i ucznia<sup>169</sup>.

Przyjmowane przez nauczycieli style nauczania pozostają w związku ze strategiami kształcenia, czyli typami lekcji. Wincenty Okoń wymienia 4 strategie:

1. Przystawiania wiedzy - lekcja podająca
2. Problemowa - samodzielne dochodzenie uczniów do wiedzy, rozwiązywanie problemów
3. Oddziaływania na rzeczywistość: praktyka, ćwiczenia, zadania (ekspozycyjna)
4. Oddziaływania na ucznia, na jego postawy, system wartości (np. poprzez muzykę, plastykę)<sup>170</sup>.

Nauczyciele pracujący stylem kierowniczym preferują w swojej pracy dydaktycznej pierwszą strategię, czyli lekcje podające. Hołdujący zaś stylowi terapeutycznemu skłaniają się najchętniej do strategii czwartej, czyli oddziaływania na ucznia, na jego postawy i system wartości. Nauczyciele stosujący w swojej pracy styl wyzwalaający realizują zadania dydaktyczne w ramach strategii drugiej (problemowej) lub oddziaływania na rzeczywistość (praktyka, ćwiczenia, zadania), w zależności od celów nauczania.

### **5. Uczeń, jego potrzeby i zainteresowania**

Wraz z osiągnięciem przez dziecko dojrzałości szkolnej zaczynają się zmieniać i rozszerzać jego potrzeby oraz zainteresowania. Wchodząc w rolę ucznia staje ono wobec szeregu zupełnie nowych zadań, sytuacji i wymagań. W szkole bowiem równolegle z pobieraniem nauki uczeń poddany jest stałemu oddziaływaniu wychowawczemu, przez co jest zmuszony do ciągłego porównywania życia szkolnego z rzeczywistością pozaszkolną<sup>6</sup>. Aby mógł osiągnąć pełny rozwój swojej osobowości, powinien mieć stworzone warunki do zaspokojenia swoich potrzeb. Określona przez Abrahama Masłowa hierarchia potrzeb istotnych w życiu każdej jednostki obejmuje:

<sup>169</sup> I. Dzierzgowska, Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatora, Warszawa 2002, s. 58.

<sup>170</sup> W. Okoń, Zarys ..., op. cit., s. 276-278.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- potrzeby estetyczne
- potrzeby wiedzy i zrozumienia
- potrzebę samorealizacji
- potrzebę uznania i szacunku
- potrzebę więzi i miłości
- potrzeby bezpieczeństwa
- potrzeby biologiczne<sup>171</sup>.

W zaspokajaniu potrzeb życiowych A. Maslow dostrzegał dążenie jednostki do rozwoju. Dążenia te występują w określonej hierarchii, która zakłada konieczność zaspokajania określonych potrzeb wcześniej od innych. Niezaspokojenie ich uniemożliwia realizację następnych, zależnych od tych wcześniejszych. U podstaw tej hierarchii znajdują się fundamentalne potrzeby biologiczne. Od ich zaspokojenia zależy prawidłowy rozwój emocjonalno-uczuciowy już w pierwszym okresie życia każdej jednostki. Zaspokajanie potrzeb biologicznych w rozwojowym okresie życia dziecka należy przede wszystkim do rodziny. Szkoła w swej działalności kompensacyjnej powinna regulować odżywianie ucznia w tym przynajmniej czasie, kiedy przebywa on na jej terenie. Wysoki odsetek uczniów korzystających z różnych form pomocy i opieki państwa był od dziesiątków lat potwierdzeniem znaczenia funkcji opiekuńczej szkoły i systemu edukacji. Należy jednak pamiętać, że nie-zaspokojenie potrzeb biologiczno-fizycznych prowadzi do negatywnych następstw zdrowotnych. Kłopoty ze zdrowiem stają się wieloczynnikową przyczyną zaburzonego funkcjonowania uczniów zarówno w szkole, jak i poza nią. Przeważnie są one źródłem przeżywania dużych napięć psychicznych, zachowań społecznie nie akceptowanych, konfliktów z otoczeniem i zaburzeń emocjonalnych<sup>172</sup>. Niewłaściwe interpretowanie takich przejawów jako przyczyni niepowodzeń szkolnych pociąga za sobą dezaprobatę lub karę ze strony rodziców i nauczycieli. Rodzi to u uczniów poczucie zagrożenia, spowodowane niezaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, uznania i poczucia własnej wartości. Przedłużanie się tego stanu z reguły

<sup>171</sup> J. Jastrzab, Edukacja terapeutyczna, Toruń 2002, s. 35.

<sup>172</sup> I. Czajkowska, K. Herda, Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole, Warszawa 1996, s. 54.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



prowadzi do silnych reakcji emocjonalnych, takich jak lęk czy gniew<sup>173</sup>. Uczniowie starają się bowiem bronić przed utrzymującym się przez dłuższy czas uczuciem napięcia za pośrednictwem mechanizmu psychologicznego, który prowadzi do redukcji lęku związanego z zagrożeniem poczucia własnej wartości. Mechanizm ten generuje jednak nie-pożądane społecznie skutki, mianowicie negowanie wartości nauki i pracy szkolnej, zubożenie na nagany i pochwały oraz obniżenie autorytetu rodziców i nauczycieli. W konsekwencji poprzez wagary i ucieczki z domu prowadzi prosta droga do wykołajenia społecznego i szukania zaspokojenia potrzeby akceptacji w grupach rówieśniczych, nierzadko o charakterze aspołecznym<sup>174</sup>.

Potrzeby akceptacji i przynależności, wynikające z pragnienia odczuwania ciepła emocjonalnego, bliskiego kontaktu, oparcia, są szczególnie silnie odczuwane przez dzieci-uczniów zaniedbywanych przez dom rodzinny lub odrzuconych przez rodziców. Z pomocą w zaspokojeniu tych podstawowych potrzeb powinna przyjść szkoła, ale tego nie robi, ponieważ jest w tym zakresie w większości przypadków dysfunkcyjna. Nawet z trudnością radzi sobie z uczniami mającymi problemy przystosowawcze do środowiska szkolnego i wymagań programowych. Są to uczniowie, u których badania psychologiczno-pedagogiczne ujawniły istnienie dysharmonii rozwojowych i zaburzeń, przy prawidłowo rozwiniętych funkcjach intelektualnych. Konieczne jest zatem refleksyjne podejście nauczyciela do sposobu funkcjonowania tych uczniów i przyczyn ich zachowań. Ważne jest również wsparcie rodziców dla nauczyciela chcącego stworzyć w klasie korzystny klimat wychowawczy.

Z punktu widzenia uczniów ważne miejsce zajmuje realizacja potrzeby osiągnięcia satysfakcjonujących wyników w nauce. Ocenami niedostatecznymi martwią się nawet uczniowie słabsi lub mniej pilni, aczkolwiek oficjalnie twierdzą, że ich one nie obchodzą. Brak sukcesu niemal u wszystkich uczniów rodzi apatię, zniechęcenie do szkoły i nauki szkolnej.

Długotrwałe niepowodzenia w nauce prowadzą do zaburzeń w sferze emocjonalno-motywacyjnej ucznia. Przejawia on rosnący stopniowo niepokój z powodu swojej mało efektywnej pracy i osiągniętych

<sup>173</sup> S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, Warszawa 1986, s. 24.

<sup>174</sup> I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia ...*, op. cit., s. 57.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

niskich wyników. W rezultacie traci wiarę w swoje możliwości intelektualne, odczuwa lęk przed szkołą, odnosi się z niechęcią do nauczycieli i utwierdza w przekonaniu, że jest gorszy od swoich rówieśników. W ślad za tym przychodzą kłamstwa i wagary.

Wśród potrzeb odczuwanych przez uczniów ważną jest potrzeba zaspokojenia atrakcyjnego spędzenia czasu. Uczniowie, zwłaszcza z klas niższych szkoły podstawowej, oczekują od niej stworzenia możliwości zabawy. Uwzględnienie tej potrzeby w programie pracy wychowawczej szkoły i jej racjonalne zaspokajanie kształtuje w niej klimat przyjaźni i zaufania.

**Właściwe zaspokajanie potrzeb uczniów jest jedną z przesłanek ich podporządkowania się zasadom i normom szkolnym. Stanowi to podstawę zaspokojenia potrzeby uznania, rozumianej jako poczucie swoistego spełnienia oczekiwań, jakie uczeń stawia wobec samego siebie. Spełnienie to obejmuje między innymi potrzeby: niezależności, szacunku dla samego siebie oraz szacunku ze strony innych. Konsekwencją zaspokojenia tych potrzeb może być wzrost pewności siebie, pogłębiona świadomość swoich możliwości oraz optymistyczne patrzenie w przyszłość<sup>175</sup>.**

Racjonalne zaspokajanie potrzeb uczniów nie pozostaje bez wpływu na budzenie się i kształtowanie ich zainteresowań. Podstawowym jednak warunkiem rozwoju zainteresowań jest ich aktywność poznawcza. Nauczyciel w toku realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych ma wiele okazji, aby rozwijać i kształtować zainteresowania uczniów. Może chociażby umiejętnie prezentować materiał nauczania, dobrać interesujące środki dydaktyczne oraz swoją pozapodręcznikową wiedzę.

Z punktu widzenia motywów i potrzeb uczniów wyróżniamy zainteresowania pośrednie i bezpośrednie. Pierwsze mają miejsce wówczas, gdy uczeń kieruje swoją uwagę na określone przedmioty (rzeczy) z pobudek materialnych lub innych czynników ubocznych. Przykładowo przyswaja sobie określone treści nauczania, aby uzyskać nagrodę w postaci wysokiej oceny szkolnej. Zainteresowania bezpośrednie uczeń przejawia wtedy, gdy poznaje określony przedmiot dla samego siebie.

---

<sup>175</sup> C. Kupisiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 72; J. Jastrząb, Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, „Wychowanie na co dzień”, 1995, nr 12, s. 12-13.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

Ze względu na poziom rozwoju psychofizycznego i intelektualnego ucznia wyróżniamy zainteresowania teoretyczne i praktyczne. Najbardziej korzystne z punktu widzenia rozwoju ucznia są zainteresowania szerokie i wielostronne. Wzbogacają bowiem jego osobowość, a przy tym ułatwiają włączanie się w różne zespoły i koła zainteresowań, co sprzyja procesowi uspołecznienia.

Nie ulega wątpliwości, że zainteresowania warto u uczniów budzić i je właściwie kształtować. Nietatwo jednak określić za pomocą jakich metod i kiedy najlepiej podejmować takie działania. Na każdego bowiem ucznia oddziałują różne czynniki w różnym czasie. Czynniki te można ująć w dwie grupy:

- a) warunki domowe, sytuacja ekonomiczna, kultura osobista i pedagogiczna rodziców, tradycje rodzinne oraz stosunek najbliższych do zainteresowań,
- b) szkoła, kółka zainteresowań, organizacje dziecięce i młodzieżowe, środowiskowe instytucje kulturalno-oświatowe i wychowawcze, środowisko pozaszkolne ucznia (podwórko, grupy rówieśnicze).

Oddziaływanie wymienionych czynników na rozwój zainteresowań uczniów jest zróżnicowane, niemniej na szkole spoczywa największa odpowiedzialność za ich budzenie i rozwijanie. Szczególne znaczenie dla tego procesu mają treści nauczania i metody pracy nauczyciela. Zainteresowania łatwiej i szybciej się rozwijają, gdy w parze z nimi idą zdolności ucznia. Przykładowo zdolności manualne, wyobraźnia i wrażliwość na barwy sprzyja rozwojowi zainteresowań plastycznych. Z kolei bardzo dobry słuch nie pozostaje bez wpływu na zainteresowania muzyczne, zaś rozwinięta motoryka na zainteresowania sportem<sup>176</sup>.

Każdy uczeń pragnie nie tylko zaspokoić w szkole swoje potrzeby, ale i rozwijać własne zainteresowania. Chce być traktowany podmiotowo, jako jednostka odrębna i nie-zależna, samodzielnie myśląca i posiadająca już swoje poglądy. Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne dla jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

---

<sup>176</sup> B. Tobolska, Zaspokajając zainteresowania uczniów, Warszawa 2006; J. Nieścior, Rozwijanie zainteresowań artystycznych, Warszawa 2008.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



## **6. Indywidualizacja kształcenia**

We współczesnym wyścigu naukowo-technologicznym równie ważne jak oszczędne wykorzystywanie surowców i energii jest szybkie odkrywanie, rozwijanie i racjonalne zarządzanie potencjałem ludzkich uzdolnień. Od tego zależy i będzie w coraz większym stopniu zależeł rozwój gospodarczy w nadchodzącej epoce nanotechnologii.

Nie ulega wątpliwości, że pierwszorzędną rolę w tym procesie powinna odgrywać szkoła. Jednak z dotychczasowych doświadczeń wynika, że nie spełniła ono w tym względzie pokładanych nadziei. Obowiązujący system klasowo-lekcyjny nastawiony jest bowiem na edukację uczniów przeciętnych. Konieczne jest więc odejście od tego niezbyt efektywnego modelu na rzecz indywidualizacji procesu kształcenia. Wydaje się, że wprowadzenie tej formy kształcenia zapewni uczniom maksymalne szanse rozwoju osobowości.

Indywidualizacja (łacińskie *individuus* oznacza niepodzielny) jest organizowaniem nauczania i wychowania w sposób uwzględniający fakt występowania różnic w zakresie zdolności, umiejętności i zainteresowań między poszczególnymi uczniami w określonym wieku szkolnym. Celem indywidualizacji pracy ucznia jest poprawianie wyników kształcenia dzięki wykorzystaniu jego indywidualnych predyspozycji. Indywidualizacja procesu kształcenia polega na tym, aby był on:

- a) dostosowany do możliwości ucznia
- b) wykorzystywał maksymalnie te możliwości
- c) w pełni je rozwijał<sup>177</sup>.

Zorganizowany zgodnie z zasadą indywidualizacji proces kształcenia spełnia szereg funkcji dydaktycznych. Do najważniejszych spośród nich należą:

- a) funkcja motywacyjna - uczeń ma świadomość potrzeby współpracy z innymi uczniami  
i nie może pozostać bezczynnym
- b) funkcja aktywizująca - uczeń nie może pozostawać biernym uczestnikiem zajęć
- c) funkcja kontrolna - praca ucznia jest natychmiast poddawana ocenie grupy

<sup>177</sup> M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1998, s. 34 i n.



d) funkcja wychowawcza - uczeń uczestniczy w podejmowaniu decyzji<sup>178</sup>.

Niezależnie od różnych sposobów różnicowania zakresów treści kształcenia, znaczne możliwości indywidualizacji nauczania tkwią w odpowiedniej organizacji materiału dydaktycznego. Jeśli określony ramami programowymi pewien zakres treści nie powinien ulegać zmianom, to z punktu widzenia optymalizacji procesu uczenia się nie jest sprawą obojętną jaka będzie wewnętrzna organizacja tych treści. Organizacja materiału nauczania w dużym stopniu determinuje wyniki kształcenia, czyli poziom i trwałość opanowania treści<sup>179</sup>.

Indywidualizacja kształcenia posiada także pewne walory wychowawcze. Z jednej bowiem strony uwzględnia możliwości i preferencje wychowanka w zakresie sposobów uczenia się, z drugiej zaś strony stwarza warunki do kształtowania osobowości w związku z koniecznością dokonywania wyboru własnej hierarchii wartości. Taka realizowana w dwóch płaszczyznach indywidualizacja wpisuje się w pełni w doktrynę edukacji krytyczno- kreatywnej. Jej istotą jest dialog pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Tylko bowiem w konwencji dialogu opartym o świadomy wybór, w którym jeden przyjmuje wolność drugiego, można trafnie diagnozować i indywidualizować kształcenie<sup>180</sup>.

Proces zindywidualizowanego nauczania może mieć różny przebieg. Zależy to od wieku uczniów, organizacji życia społecznego klasy, charakteru przedmiotu i materiału nauczania. Również ogniwa procesu kształcenia nie muszą występować w stałej kolejności. Ich porządek wyznaczają cele i zadania lekcji lub treści kształcenia. Przykładem indywidualnych preferencji różnego porządku ogniwi procesu kształcenia są chociażby wzajemne relacje między treściami o charakterze teoretycznym i działaniami praktycznymi. Wielu bowiem uczniów szybciej i łatwiej uczy się w trakcie zajęć praktycznych. W różny sposób, bardziej lub mniej odpowiedni dla poszczególnych uczniów, może odbywać się utrwalanie materiału nauczania. Podstawowym sposobem jest powtarzanie wiadomości i umiejętności. Równie ważnym zagadnieniem jest kwestia indywidualizacji kontroli i oceny wyników kształcenia. Podkreśla się, że czynnikiem bardziej

---

<sup>178</sup> R. I. Arends, *Uczymy ...*, op. cit., s. 121 i n.

<sup>179</sup> *Ibid.*, s. 248 i n.

<sup>180</sup> T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977, s. 25 i n.; *Ibid.*, *Indywidualizacja w kształceniu*, *Encyklopedia Pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała ..., op. cit., s. 251-252.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





aktywizującym do uczenia się są nagrody. Kary w procesie kształcenia i wychowania rzadziej prowadzą do pozytywnych wyników, chociaż w niektórych sytuacjach okazują się czynnikiem mobilizującym<sup>181</sup>.

Indywidualizowanie procesu kształcenia przyspiesza tempo pracy uczniów oraz umożliwia osiągnięcie wyższych wyników w zakresie nadobowiązkowej ich aktywności. Po-nadto indywidualizacja nauczania z uwzględnieniem grupowej i jednostkowej pracy uczniów pozwala nauczycielowi lepiej ich poznać. Samym zaś uczniom uczenie się, przez częściowo samodzielne rozwiązywanie problemów, przygotowanie do uczenia się przez badanie, które w maksymalnym stopniu angażuje ich samodzielność, umożliwia zdobywanie wyższych wyników dydaktycznych<sup>182</sup>.

## **Rozdział V. Ocenianie i ewaluacja**

### **1. Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów**

Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów stanowi integralną część procesu nauczania i wychowania. Troska o skuteczność dydaktyczną tego procesu wymaga systematycznego pozyskiwania rzetelnych informacji o jego przebiegu. Dotyczą one treści nauczania, pracy nauczyciela i ucznia oraz organizacji działań dydaktycznych, doboru metod i środków dydaktycznych. Nadal podstawowym źródłem takich informacji jest ocenianie osiągnięć uczniów w sposób planowy i systematyczny, za pomocą różnych form i narzędzi sprawdzania. Informacje płynące z trafnych ocen służą między innymi podejmowaniu decyzji o zmianach mających podnieść efektywność procesu nauczania i wychowania.

O ważności oceniania osiągnięć uczniów najlepiej świadczy fakt, że od samego początku istnienia instytucji szkoły w kręgu cywilizacji europejskiej poszukiwano optymalnych sposobów oceniania. Jednak, jak dotąd nie udało się znaleźć takiego rozwiązania, które satysfakcjonowałoby zarówno uczniów, nauczycieli i rodziców. Współcześnie, równoległe z dążeniem do opracowania nowych formuł oceniania, próbuje się doskonalić te istniejące. Głównym celem takiego postępowania jest:

1. Uczynienie bieżącego oceniania uczniów czynnością jak najmniej czasochłonną dla nauczycieli

<sup>181</sup> A. Sajdak, Indywidualizacja w nauczaniu, Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Redaktor naukowy T. Pilch, Warszawa 2003, t. II, s. 301-303.

<sup>182</sup> Ibid., s. 303-304.

2. Uczynienie oceny najważniejszym stymulatorem aktywności uczniów w procesie dydaktycznym i wychowawczym.

Spośród funkcjonujących we współczesnym świecie modeli (sposobów) wiedzy zdobytej przez uczniów i jej wartościowania do najbardziej znanych należą:

1. Model tradycyjno-legalistyczny
2. Zmodyfikowany model tradycyjny, występujący w trzech formach:
  - a) literowo-ocenowy,
  - b) punktowy,
  - c) zero-jedynkowy.
3. Model alternatywny z wariantami:
  - a) klasyfikacyjnym,
  - b) bezpromocyjnym,

Ad. 1. Model ten jest stosowany w większości krajów współczesnego świata. Ocenę wyrażoną notą szkolną wystawia się na podstawie odpytywania ustnego, sprawdzianów pisemnych, kolokwii i zaliczeń. Różnice dotyczą głównie rozpiętości skali ocen. Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1992 r. w Polsce obowiązuje sześciostopniowa skala ocen (od 1 do 6) w klasach IV-VI szkoły podstawowej i w szkołach ponad-podstawowych. Natomiast w klasach I-III zarówno w poszczególnych edukacjach, jak i z zachowania stosowana jest ocena opisowa. W państwach „starej” Unii Europejskiej również obowiązuje w klasach niższych szkoły podstawowej ocena opisowa, a w klasach wyższych ocena cyfrowa. We Francji skala ocen zamyka się w przedziale od 1 do 20, w Holandii od 1 do 10, w innych zaś krajach od 3 do 8. Charakteryzowanemu modelowi oceniania zarzuca się rozbudzanie wśród uczniów rywalizacji antagonistycznej, bowiem oceny stają się celem a nie środkiem edukacji.

Ad. 2a. W tym modelu nauczyciel każdego przedmiotu wystawia uczniowi ocenę za osiągnięcia i za wysiłek. Osiągnięcia najczęściej oceniane są według skali:

A- wybitne

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

- B- bardzo dobre
- C- dobre
- D- przeciętne
- E- poniżej przeciętnych
- F- nie do przyjęcia

Wysiętek zaś włożony przez ucznia oceniany jest w skali numerycznej (cyframi):

- 3- maksymalny
- 2- częściowy
- 1- sporadyczny
- 0- żaden

Ad 2b. Dobrze przemyślane ocenianie punktowe posiada określone walory wychowawcze, bowiem akcentuje zainteresowanie uczniów nauką, samodzielność oraz inne pożądanym nawyki w życiu dorosłym. Punkty przyznawane za wiedzę i umiejętności są przeliczane na stopnie bądź wyrażane decyzją o zaliczeniu. Uzyskuje się je za zadania domowe, odpowiedzi ustne lub pisemne, kolokwia i aktywność. Zaliczenia punktów dokonuje zarówno nauczyciel w zeszytach punktacji, jak i uczeń na karcie punktacji. Ocenianie punktowe występuje w różnych formach i wariantach. Najczęściej spotykane są dwie formy. Pierwsza bazuje na minimum punktów ustalonych łącznie przez szkołę, a w przypadku danego przedmiotu czy zajęć przez prowadzącego je nauczyciela. Druga zaś przewiduje większą możliwość wyboru, jakich dokonuje sam uczeń. W rezultacie uczniowie zdolni i bardziej zmotywowani mogą osiągać wyniki znacznie odbiegające od przyjętego minimum punktów niezbędnego do zaliczenia danego roku nauki.

Ad 2c. W tym modelu najważniejsze jest określenie przez nauczyciela danego przedmiotu progów wymagań, który uczeń musi osiągnąć, aby uzyskać zaliczenie przedmiotu. Jeśli uczeń tego progu nie osiągnie uzyskuje „0”. W przypadku stwierdzenia, że jego stosunek do nauki jest pozytywny ma prawo do zaliczeń uzupełniających (poprawek).

Ad 3a. Model ten polega na tym, że uczeń nie otrzymuje w ciągu roku szkolnego stopni lecz pewien rodzaj opinii o swoich postępach w nauce, postrzeganych w kontekście cech rozwojowych, uzdolnień i

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

zainteresowań. Opinia ta określana jest mianem oceny opisowej, a od zawartych w niej wniosków zależy promocja do następnej klasy. Ocenianie według tego modelu stosowane jest w różnych krajach europejskich w niższych klasach szkół podstawowych.

Ad. 3b. Ten model oceniania polega na tym, że uczniowie nie otrzymują not (ocen). Nie są też selekcjonowani ani klasyfikowani do wyższej klasy. Ocena przybiera na ogół formę słowną. U podstaw tego modelu leży przekonanie, że uczeń pragnie zdobywać wiedzę, a poprzez odpowiednie zabiegi wychowawcze uda się go do tego stale motywować. Model ten jest stosowany w szkołach alternatywnych, zwłaszcza typu „Waldorf” czy Montessori.

Osiągnięcia uczniów można badać różnymi metodami. Wśród nich są między innymi takie, jak:

- wypowiedzi ustne na lekcjach
- prace pisemne
- prace w grupie
- prezentacje
- quizy, konkursy
- prace plastyczne

Metody i techniki oceniania są ciągle przedmiotem dyskusji. Ocenianie osiągnięć uczniów to złożony i trudny proces. Nawet przy najlepszych intencjach nauczycielowi trudno uniknąć pewnej dozy subiektywizmu. Aby go eliminować, nauczyciel powinien znać cele oceniania, właściwości psychiczne ocenianych, uświadamiać sobie dokładnie co ocenia, znać gruntownie swój przedmiot nauczania, technikę oraz metody kontroli i oceny. Inaczej mówiąc, powinien dokładnie wiedzieć po co ocenia, kogo, za co, na jakiej podstawie, jak i kiedy. W przeciwnym wypadku wystawiane przez niego oceny będą budziły niezadowolenie lub nawet powodowały konflikty.

Ocenianie powinno być procesem uporządkowanym i uzgodnionym w obrębie każdej szkoły.

Mówiąc o systemie oceniania możemy nań spojrzeć z poziomów ucznia, nauczyciela i szkoły:

- uczeń otrzymuje określone i opisane przez nauczyciela oczekiwane osiągnięcia tak, aby sam mógł

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

kontrolować własne uczenie się; w wyniku oceniania zaś dostaje informację zwrotną na temat zdobytych umiejętności, posiadanych wiadomości, a przede wszystkim postępu w danej dziedzinie,

- nauczyciel określa cele kształcenia w zakresie swego przedmiotu, opisuje oczekiwane osiągnięcia uczniów oraz buduje narzędzia, które pozwolą mu na zdiagnozowanie, czy założone cele zostały osiągnięte,
- szkoła zaś jako jednostka organizacyjna opisuje swoje zadania dydaktyczno-wychowawcze, tzn. formułuje cele, które zamierza osiągnąć poprzez włączenie w ten proces nauczycieli i uczniów.

We współczesnej szkole warunkiem skuteczności procesu dydaktycznego jest oparcie go o analizę wyników nauczania - uczenia się. Dlatego też tak ważne wydaje się planowanie i projektowanie kontroli i oceny. W związku z tym w 1999 r. wprowadzony został wewnętrzny i zewnętrzny system oceniania.

Ocenienie wewnętrzne dostarcza uczniowi informacji zwrotnej o:

- jakości jego pracy nad zdobywaniem wiedzy i umiejętności,
- skuteczności wybranych metod uczenia się,
- poziomie uzyskiwanych osiągnięć w stosunku do wymagań programowych,

Rodziców, wychowawcę klasy, dyrektora szkoły i nadzór pedagogiczny informują o:

- efektywności procesu nauczania i uczenia się
- wkładzie uczniów w pracę nad własnym rozwojem,
- postępach uczniów w nauce<sup>183</sup>.

Ocenianie zewnętrzne ma zapewniać:

- lepszą kontrolę jakości edukacji,
- ułatwiać diagnozowanie osiągnięć i braków edukacyjnych uczniów,

---

<sup>183</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu. Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999, s. 7.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

- umożliwić bardziej zobiektywizowaną ocenę oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli i obranej przez szkołę drogi kształcenia<sup>184</sup>.

Ocenianie zewnętrzne stanowi bardzo ważny element procesu służący ewaluacji, rozumianej jako badanie jakości w celu korygowania działań oraz rozwiązań programowo-organizacyjnych w systemie edukacji. Ewaluacja polega bowiem na systematycznym, jawnym i dokładnym gromadzeniu informacji na temat procesu kształcenia i jego wyników, analizie i interpretacji zebranych danych oraz na przekazywaniu wniosków z analiz właściwym odbiorcom. Zebrane w procesie ewaluacji dane o wynikach kształcenia stanowią przesłankę dla kreowania polityki edukacyjnej w skali kraju i regionu, służąc jednocześnie doskonaleniu pracy placówek i instytucji oświatowych.

## **2. Instytucje diagnozowania osiągnięć uczniów**

W dążeniu do uzyskania bardziej zobiektywizowanej oceny oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli oraz wybranej przez poszczególne szkoły drogi kształcenia powołane zostały: Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) i osiem okręgowych komisji egzaminacyjnych. Centralna Komisja, z siedzibą w Warszawie, została utworzona w 1998 r. na mocy decyzji sejmowej. Jej główne zadania określa ustawa o systemie oświaty, zaś nadzór nad działalnością sprawuje minister edukacji narodowej. Do głównych zadań CKE należy:

- opracowywanie propozycji standardów wymagań egzaminacyjnych,
- przygotowywanie zadań, pytań i testów oraz ich zestawów do przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, opracowywanie i ogłaszanie informatorów właściwych dla danego egzaminu zewnętrznego, które zawierają między innymi zakres egzaminu, przykładowe zadania oraz kryteria ich oceniania,
- dokonywanie analizy wyników egzaminów zewnętrznych,
- składanie ministrowi edukacji narodowej corocznych sprawozdań o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia,

<sup>184</sup> Ibid., s. 20.



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

- przygotowywanie i ogłaszanie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania,
- inspirowanie badania naukowych i innowacji w dziedzinie egzaminowania oraz oceniania,
- koordynowanie i nadzorowanie działalności okręgowych komisji egzaminacyjnych (między innymi nadzorowanie prac związanych z ocenianiem przez komisje okręgowe).

Centralnej Komisji Egzaminacyjnej podlega osiem Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE), powołanych w 1999 r. w celu przygotowania i przeprowadzenia egzaminów zewnętrznych w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Po-szczególne OKE obejmują swoim zasięgiem następujące województwa:

- OKE Gdańsk - województwo pomorskie i kujawsko-pomorskie
- OKE Jaworzno - województwo śląskie,
- OKE Kraków - województwo małopolskie, podkarpackie i lubelskie,
- OKE Łomża - województwo podlaskie i warmińsko-mazurskie
- OKE Łódź - województwo łódzkie i świętokrzyskie,
- OKE Poznań - województwo wielkopolskie, lubuskie i zachodniopomorskie,
- OKE Warszawa - województwo mazowieckie,
- OKE Wrocław - województwo dolnośląskie i opolskie.

Osiągnięcia uczniów polskich szkół oraz funkcjonowania elementów polskiego systemu edukacyjnego są w pewnym zakresie przedmiotem badań i analiz w ramach projektu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Jest to międzynarodowe badanie osiągnięć w rozumieniu czytanego tekstu, realizowane od 1991 r. na reprezentatywnych próbkach uczniów w wieku 10 lat. Polska przystąpiła do projektu PIRLS w 2006 r. na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 stycznia 2004 r. Koordynatorem badania osiągnięć w rozumieniu czytanego tekstu jest IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), czyli Międzynarodowe Stowarzyszenie do Spraw Oceny Osiągnięć Szkolnych z siedzibą w Amsterdamie z centrum obliczeniowym w Hamburgu.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Przedmiotem pomiaru jest czytanie:

- dla doświadczenia literackiego (teksty literackie),
- w celu uzyskania informacji (teksty użytkowe).

W trakcie badania uczeń rozwiązuje test składający się z dwóch części, odpowiadających dwóm wymienionym wyżej rodzajom czytania. Na wykonanie każdej części, składającej się z tekstu i kilkunastu zadań (zamkniętych i otwartych), przeznaczonych jest 40 minut z 10-minutową przerwą. Pomiarowi osiągnięć w czytaniu towarzyszy badanie ankietowe:

- uczniów (między innymi zainteresowania, stosunek do nauki czytania, metody uczenia się czytania, uzyskiwana pomoc)
- nauczycieli (między innymi przygotowanie zawodowe, metody nauczania czytania, pomoce dydaktyczne, ocenianie)
- rodziców (między innymi rozwój dziecka, wykształcenie i sytuacja socjoekonomiczna, pomoc udzielana dziecku, opinia o szkole),
- dyrektorów szkół (między innymi zasoby szkoły, strategie nauczania, rola dyrektora, współpraca z rodzicami).

### **3. Błędy nauczycieli w postrzeganiu i ocenianiu uczniów**

Istotny wpływ na ocenianie uczniów ma sposób ich postrzegania przez nauczycieli. Niestety, jak każda ludzka działalność, nie jest ona wolna od błędów. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Jedną z nich jest to, że w procesie przygotowywania kandydatów na nauczycieli cały wysiłek skierowany jest na nauczenie ich jak mają uczyć, a nie jak oceniać. W konsekwencji każdy nauczyciel zdobywa wiedzę i doświadczenie w ocenianiu dopiero podczas realizowania zadań dydaktyczno-wychowawczych. Popełnia więc błędy, narażając się na niezadowolenie uczniów i krytykę rodziców.

Do najczęściej spotykanych błędów w nauczycielskiej praktyce oceniania należą

1. *Schematyzm*, błąd polegający na przyjęciu przez nauczyciela stałego, ograniczonego zakresu wymagań (na przykład sprawdzania jedynie liczby przytoczonych argumentów). Łatwo wówczas przeoczyć inne wartościowe treści w

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ocenianej pracy, które czynią ją dobrą i zasługującą na pozytywną ocenę. Z błędem schematyzmu często wiąże się powierzchowność, która polega na szybkiej ocenie pracy ucznia, bez zagłębiania się w jej treść.

2. *Błąd atrybucji*, sprowadza się do tego, że nauczyciel przypisuje uczniowi „gorzej” lub inaczej od innych wyglądającemu niższe kompetencje intelektualne, nieszczerze intencje i zamiary.

3. *Efekt samospelniającej się przepowiedni*, polegający na tym, że uczeń jest sklasyfikowany jako „lepszy” lub „gorszy” jest stale w ten sposób postrzegany i według tego kryterium oceniany. To „zaklasyfikowanie” jest bardzo niekorzystne dla ucznia osiągającego niższe wyniki w nauce i chcącego w pewnym okresie (na przykład przed maturą) osiągnąć wyższe. Bez względu na wkład pracy zawsze uzyskuje oceny niższe.

4. *Subiektywizm* wyrażający się zależnością oceny od aktualnego nastroju nauczyciela lub jego stosunku do ucznia. Błąd ten jest wynikiem braku standardów i efektem relatywizmu w ocenianiu.

5. *Reglamentowanie czasu i pomocy* polega na tym, że uczniowie lepsi otrzymują od nauczyciela więcej czasu na odpowiedź, udziela on im wskazówek naprowadzających, a ich niepełne odpowiedzi traktuje jako intelektualne poszukiwanie. Od uczniów gorszych oczekuje zaś dobrej i szybkiej odpowiedzi bez jakichkolwiek ułatwień w postaci wskazówek naprowadzających.

6. *Błąd tendencji centralnej*, polega na niewykorzystywaniu przez nauczyciela krańcowej skali ocen, czyli na rezygnacji z oceny celującej i niedostatecznej i wystawianiu oceny dobrej bądź dostatecznej. Takie rozwiązanie nauczyciel stosuje w obawie przed popełnieniem zbyt dużego błędu.

7. *Sugestia pokoju nauczycielskiego*, czyli ocenianie ucznia przez pryzmat zasłyszanych opinii na jego temat w pokoju nauczycielskim

8. *Efekt pierwszeństwa i świeżości*, polega na tym, że nauczyciel surowiej ocenia błędy popełniane przez ucznia na początku wypowiedzi ucznia niż te popełnione w końcowej jej części. Spowodowane jest znużeniem nauczyciela i dekoncentracją.

8. *Efekt „aureoli”* to błąd polegający na tym, że jedną pozytywną cechę ucznia rozciągamy na całość jego osoby i przypisujemy mu kolejne dobre cechy przez pryzmat tej pierwszej.

9. *Wpływ uczuć na oceny* sprowadza się do tego, że nauczyciel będący w dobrym nastroju ocenia uczniów korzystniej niż wówczas, gdy jest zdenerwowany lub przygnębiony.

Pozytywne i negatywne oczekiwania nauczycieli wobec uczniów, a następnie zróżnicowane ich ocenianie powstają w większej mierze na podstawie obserwacji ich zachowania niż na podstawie wygłaszanych opinii na ich

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

temat przez innych ludzi. Każdy nauczyciel musi mieć pełną świadomość tego, że oceny, które wystawia uczniowi mają wpływ na jego dalsze życie, samoocenę i poczucie własnej wartości. Z tego względu należy dążyć do wyeliminowania błędów w ocenianiu lub przynajmniej ograniczenia ich liczby. Wydaje się, że jedną z dróg wiodących do osiągnięcia tego celu jest przygotowanie nauczycieli do oceniania.

#### **4. Działania nauczyciela na rzecz własnego rozwoju**

Na potrzebę doskonalenia się nauczyciela zwrócił uwagę już Jan Ludwik Vives w pierwszej połowie XVI wieku. Spośród polskich pedagogów zagadnienie to podniósł w XVIII wieku Stanisław Konarski. W ciągu wieku XIX i XX nauczyciele podjęli wiele działań na rzecz własnego rozwoju. Jedną z głównych przyczyn były szybkie przemiany cywilizacyjne niosące ze sobą nowe wyzwania. Samodoskonalenie się współczesnego nauczyciela przebiega dwutorowo:

- a) nauczyciel analizuje swoje przygotowanie zawodowe i na tej podstawie wybiera te aspekty swojej pracy, które wymagają doskonalenia,
- b) refleksja nad zrealizowanymi zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi i informacje zwrotne od uczniów stanowią dla nauczyciela źródło wiedzy na temat własnych umiejętności i wskazują mu kierunek działań samodoskonalących.

W ocenie posiadanych kompetencji istotną rolę odgrywa autorefleksja, o czym pisał już w XVIII w. Stanisław Konarski. Umożliwia ona nauczycielowi określić swoje słabe i mocne strony, oczekiwania wobec pracy własnej i uczniów oraz umiejętności potrzebne do skutecznego nauczania-uczenia się.

Równie ważnym źródłem samowiedzy nauczyciela są informacje zwrotne od uczniów. Doświadczony i uważny nauczyciel potrafi codziennie dostrzec reakcje klasy oraz komunikaty niewerbalne, które uczniowie wysyłają mniej lub bardziej świadomie jako swego rodzaju komentarz do lekcji. Otwarta komunikacja między nauczycielem i uczniami umożliwia wymianę opinii na temat atrakcyjności lekcji, stopnia zrozumienia i opanowania materiału nauczania przez uczniów. Partnerskie relacje oparte na obustronnym dialogu pomagają nauczycielowi monitorować i doskonalić własną pracę. Oprócz tego warto, aby nauczyciel kilka razy w semestrze przeprowadził wśród uczniów ankietę na temat realizowanych przez

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

siebie lekcji. Uzyskane dane pozwolą mu ustalić słabe ogniwa własnej pracy dydaktycznej i podjąć skuteczne działania naprawcze.

Od kompetentnego nauczyciela oczekuje się:

1. Opracowywania i wdrażania programów na rzecz doskonalenia swojej pracy oraz podnoszenia jakości pracy szkoły
2. Umiejętności wykorzystania technologii komputerowej i informacyjnej
3. Umiejętności dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi pracownikami szkoły
4. Przeprowadzenia analizy realizacji co najmniej trzech z następujących zadań:
  - a) opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich,
  - b) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, podręczników lub środków dydaktycznych - dołączenie zaświadczeń i innych dokumentów potwierdzających pełnienie funkcji,
  - c) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych,
  - d) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych - uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie zaawansowanym, potwierdzających zaawansowaną znajomość języka obcego,
  - e) wykonywania zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innym podmiotami.
5. Umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych i wychowawczych.

Nauczyciele dbający o swój rozwój zawodowy permanentnie uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego (warsztaty, kursy, studia podyplomowe). Dzięki temu wzbogacają własny warsztat dydaktyczno-metodyczny i pogłębiają przedmiotową wiedzę. Najbardziej twórczy i kreatywni

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

nauczyciele dzielą się swoim dorobkiem z innymi poprzez publikacje zamieszczane w czasopismach fachowych i w Internecie.

Podnoszącego permanentnie jakość swojej pracy nauczyciela cechuje:

- umiejętność dokonywania autooceny (refleksyjnego spojrzenia na wyniki osiągnięte przez uczniów),
- świadomość konieczności pogłębiania wiedzy i doskonalenia aktywizujących metod pracy z uczniami,
- umiejętność konstruowania narzędzi pomiaru (testy, sprawdziany) i narzędzi badań (ankiety ewaluacyjne),
- umiejętność opracowywania programów multimedialnych (prezentacje do wykorzystania przez innych, udostępnianie ich w bibliotece szkolnej).

Wymienione formy i rodzaje aktywności nauczycieli świadczą nie tylko o ich pogłębionej refleksji nad własnym dorobkiem, ale stanowią także promocję placówki, w których są oni zatrudnieni.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



## Rozdział VI. Kompetencje nauczyciela

### **1. Tworzenie przez nauczycieli osobistych koncepcji pedagogicznych**

Szybkie przemiany społeczno-polityczne i ekonomiczne w ciągu dwóch ostatnich dekad spowodowały wzrost społecznego zainteresowania problematyką zawodu nauczyciela. Z jednej strony wyraża się to w poszukiwaniu optymalnego modelu przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela, z drugiej zaś rosnącymi wobec nich wymaganiami władz oświatowych i rodziców. Stąd stała presja na nauczycieli, aby podnosili swoje kwalifikacje zawodowe. Należy jednak pamiętać, że nauczycieli nie można efektywnie rozwijać wbrew nim samym. Muszą oni być sami głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunków i procesów własnego uczenia się.

Specyfika nauczania wymaga, aby nauczyciele angażowali się w systematyczny, trwający przez całe życie zawodowe, proces podnoszenia swoich kwalifikacji. Jednak konkretne potrzeby i sposoby realizacji tego zadania, będą się zmieniały stosownie do etapu rozwoju zawodowego oraz wymogów cywilizacyjnych. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele już obecnie, a jeszcze bardziej w przyszłości, będą musieli partycypować w wielu formalnych i nieformalnych przedsięwzięciach edukacyjnych, które pomogą im w procesie rozwoju swojego myślenia o nauczaniu i praktyce zawodowej<sup>185</sup>.

Jednym z szybko kształtujących się sposobów doskonalenia warsztatu dydaktyczno-wychowawczego nauczycieli jest uczenie się na podstawie ciągłej refleksji nad doświadczeniem zawodowym. Sposób ten przybrał formę tworzenia przez nauczyciela mniej lub bardziej rozbudowanych i koherentnych uogólnień, określanych mianem osobistej koncepcji pedagogicznej. W procesie jej tworzenia nauczyciel musi wziąć pod uwagę trzy elementy:

a) rzeczywistość pedagogiczną w jakiej realizuje swoje zadania dydaktyczne i wychowawcze, a więc poddać analizie własne poglądy i kulturę pedagogiczną w kontekście kultury pedagogicznej środowiska szkolnego i pozaszkolnego,

---

<sup>185</sup> W. Okoń, Rzec o edukacji nauczycieli, Warszawa 1991; R. Perry, Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem, Warszawa 2000, s. 118 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

b) aksjologię pedagogiczną, obejmującą normy i wskazania dotyczące ocen zachowań i po-stępowania uczniów,

c) ukierunkowanie na działanie, czyli trwale zinterioryzowane przekonanie nauczyciela o własnych możliwościach skutecznego oddziaływania na uczniów<sup>186</sup>.

Wymienione elementy osobistych koncepcji pedagogicznych obejmują wiedzę, którą nauczyciel wykorzystuje w toku własnej pracy, a więc jest to rodzaj „wiedzy w działaniu”. Stanowi ona zasób wiedzy nauczyciela, zarówno tej zdobytej w procesie formalnego kształcenia, jak i tej będącej rezultatem dotychczasowego doświadczenia zawodowego oraz refleksji nad integracją ich obydwu. Stałe analizowanie przez nauczycieli własnego zasobu takiej wiedzy stanowi główne kryterium różnicowania osobistych koncepcji pedagogicznych.

Istotnym zagadnieniem w ramach każdej osobistej koncepcji pedagogicznej jest styl nauczycielskiego myślenia. Mówiąc o stylu, mamy na uwadze proces podejmowania decyzji przez nauczyciela. Każdy musi w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej podejmować wiele różnych decyzji, nierzadko w trybie natychmiastowym. Zarówno z badań, jak i z obserwacji wynika, że nauczyciele o dużym doświadczeniu podejmują ich mniej niż ci o krótkim stażu pracy.

W kwestii osobistych koncepcji pedagogicznych nauczycieli można wyróżnić dwa style myślenia:

a) ukierunkowane na unikanie problemów,

b) adekwatnego reagowania.

Styl myślenia ukierunkowany na unikanie problemów polega na tym, że nauczyciel w toku swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej rejestruje pewne szczególne informacje, mające postać sygnałną, które pozwalają mu przewidywać nadchodzące trudności w pracy dydaktycznej lub wychowawczej. Antycypując czas ich wystąpienia, planuje on działania zapobiegające tym trudnościom. Styl adekwatnego

---

<sup>186</sup> H. Kwiatkowska, Pedeutologia, op. cit., s. 110 i n.





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

reagowania sprowadza się do tego, że nauczyciel, znając swoich uczniów oraz posiadając wiedzę i doświadczenie wybiera taki rodzaj reakcji na określone zdarzenie z ich udziałem<sup>187</sup>.

Wobec rosnącej liczby bodźców oddziałujących na młode pokolenie, potrzebni są nauczyciele o badawczej postawie wobec samych siebie, sytuacji szkolnych i wiedzy płynącej z nauk o wychowaniu, by na tej podstawie świadomie tworzyć osobistą wiedzę pedagogiczną. Tacy nauczyciele-refleksyjni praktycy, byliby zdolni do podejmowania analizy własnej, zinterioryzowanej wiedzy objawiającej się w działaniu zarówno podczas samego działania, jak i z pewnym dystansem czasowym<sup>188</sup>. Przygotowanie takich nauczycieli to wielkie wyzwanie dla szkolnictwa pedagogicznego. Nie wystarczy bowiem przygotować nauczycieli pod względem metodologicznym, czuwać nad poprawnością stosowanych przez nich procedur badawczych, aby stali się kompetentnymi badaczami i twórcami osobistych koncepcji pedagogicznych. Konieczne jeszcze będzie określenie zakresu swobody działania nauczyciela-kreatora osobistych koncepcji. Może się bowiem okazać, że wiele z tych koncepcji będzie ze sobą sprzecznych lub po wdrożeniu do praktyki szkolnej wręcz szkodliwych pod względem wychowawczym. Rodzi się zatem pytanie o to, kto będzie je weryfikował i ewentualnie zakazywał stosowania. Zresztą czy przy dużej liczbie osobistych teorii nauczycieli będzie to w ogóle możliwe.

## **2. Tworzenie projektów i planów własnego rozwoju zawodowego**

Wprowadzenie „Ustawą z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw” nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli uruchomiło mechanizm motywujący nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji oraz doskonalenia zawodowego. Nowe rozwiązania wzbudziły jednak w ponad pół milionowej rzeszy nauczycieli wiele pytań i pewien niepokój. Dwa lata później (maj 2002 r.) weszło w życie zmienione rozporządzenie w sprawie zdobywania stopni awansu zawodowego nauczycieli. Zawarte w nim przepisy dotyczące przygotowania przez nauczycieli dokumentacji zrodziły wśród nich nowe wątpliwości. W lipcu 2004 r. Sejm uchwalił nowelizację Karty

<sup>187</sup> K. Polak, Indywidualne teorie nauczycieli, Kraków 1999, s. 37.

<sup>188</sup> C. Day, Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańsk 2008, s. 18 i n.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Nauczyciela w części obejmującej system awansów nauczycielskich. W ślad za tym 1 grudnia tego roku weszło w życie nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu<sup>189</sup>.

Stosownie do obowiązujących przepisów nauczyciele mogą ubiegać się o następujące stopnie awansu zawodowego:

- a) stopień nauczyciela stażysty,
- b) stopień nauczyciela kontraktowego,
- c) stopień nauczyciela mianowanego
- d) stopień nauczyciela dyplomowanego

Oprócz stopni nauczyciel może otrzymać tytuł honorowy „profesor oświaty”.

Wymienione stopnie awansu odzwierciedlają następujące etapy rozwoju zawodowego nauczycieli:

- etap I obejmuje adaptację w zawodzie, podczas której nauczyciel weryfikuje w praktyce swoją wiedzę wyniesioną ze studiów, poznaje życie szkoły - w czasie stażu na stopień nauczyciela kontraktowego,
- etap II obejmuje staż na stopień nauczyciela mianowanego. Jest to okres stabilizacji zawodowej, podczas którego nauczyciel doskonali umiejętności zawodowe,
- etap III obejmuje staż na stopień nauczyciela mianowanego, w czasie którego nauczyciel ma osiągnąć mistrzostwo w zawodzie.

Stopnie awansu zawodowego nadawane są na mocy decyzji administracyjnych, a ich formę stanowią akty nadania określonego stopnia. Akt nadania stopnia jest uznawany we wszystkich szkołach i placówkach na terenie całej Polski. Nie jest on jednak dokumentem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe nauczyciela. Ich potwierdzeniem są bowiem dyplomy ukończenia studiów podyplomowych oraz świadectwa ukończenia kursów kwalifikacyjnych.

System awansu zawodowego nauczycieli posiada charakter motywacyjny i jest związany z systemem wynagradzania. Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych. Natomiast wysokość dodatków

<sup>189</sup> I. Dzierzgowska, Przygotowanie dokumentacji awansu. Poradnik nauczyciela, Warszawa 2005.



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

uzależniona jest od: okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub szkodliwych dla zdrowia warunków pracy.

Planowanie przez nauczyciela własnego rozwoju zawodowego, rozumiane jako proces określania celów i sposobów ich realizacji, łatwiejsze i efektywniejsze, gdy zastosujemy czytelną procedurę tworzenia planu. Obejmuje ona następujące etapy:

1. Określenie celów zgodnych z misją szkoły
2. Analiza własnych potrzeb rozwojowych
3. Analiza dokumentów: programu szkoły, funkcjonujących rozporządzeń, Statutu szkoły
4. Tworzenie obrazu osiągnięć nauczyciela odpowiednio do stopnia awansu zawodowego
5. Konkretyzacja zadań do realizacji
6. Selekcja zadań według przyjętych kryteriów
7. Planowanie czasu i form realizacji
8. Opracowanie schematu planu
9. Opracowanie planu
10. Ewentualna weryfikacja planu oraz ocena jego przydatności stosownie do przyjętych kryteriów.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela powinien spełniać następujące kryteria:

- a) komunikatywności
- b) użyteczności dla ucznia i nauczyciela
- c) rzeczowości
- d) koherentności
- e) spójności z programem szkoły
- f) zwięzłości
- g) czytelności dla potencjalnych odbiorców
- h) funkcjonalności

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

i) celowości

j) przejrzystości.

Procedura awansu zawodowego obejmuje dwa etapy:

- etap I (szkolny), podczas którego nauczyciel pisze plan rozwoju zawodowego na okres stażu, odbywa staż, składa sprawozdanie i uzyskuje od dyrektora szkoły ocenę dorobku zawodowego za okres stażu,

- etap II (zewnątrzny) obejmuje postępowanie administracyjne rozpoczynane na wniosek nauczyciela skierowany do organu prowadzącego to postępowanie. W jego toku stosowna komisja ocenia spełnianie przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania danego stopnia zawodowego.

W okresie stażu nauczyciel realizuje własny plan rozwoju zawodowego zatwierdzony przez dyrektora szkoły. Opracowany przez nauczyciela plan rozwoju na cały okres stażu powinien uwzględniać:

a) potrzeby szkoły, w tym programu rozwoju szkoły,

b) potrzeby środowiska lokalnego (od stażu na stopień nauczyciela mianowanego),

c) obowiązki i wymagania niezbędne do uzyskania danego stopnia awansu.

Forma planu rozwoju zawodowego nauczyciela może być dowolna, ale jego treść musi uwzględniać zadania określone odpowiednimi przepisami, które nauczyciel jest zobowiązany realizować w czasie stażu. W tym też okresie nauczyciel może za zgodą dyrektora szkoły wprowadzać zmiany w swoim planie rozwoju zawodowego. Realizując zadania przewidziane w planie, nauczyciel cały czas powinien pamiętać o tym, aby wszystko właściwie dokumentować, bowiem będzie mu to potrzebne do przygotowania sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego. Sprawozdanie to stanowi bowiem dla dyrektora podstawę do oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu. Stosowne przepisy określają wymagania na stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego oraz na tytuł honorowy profesora oświaty. Nadmienimy jedynie, że tytuł ten może otrzymać nauczyciel dyplomowany o co najmniej 20-letnim stażu pracy, w tym co najmniej 10-letnim okresie pracy jako nauczyciel dyplomowany i legitymujący się znaczącym dorobkiem zawodowym.

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Przepisy systemu awansu zawodowego nauczycieli wprowadziły do szkoły funkcję opiekuna stażu. Jest nim doświadczony nauczyciel, który wspiera nauczyciela stażystę i nauczyciela kontraktowego w stopniu właściwym dla ich statusu zawodowego. Opiekuna stażu przydziela nauczycielowi dyrektor szkoły spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych. Nie musi nim być nauczyciel tego samego przedmiotu, co stażysta. Do najważniejszych zadań opiekuna stażu należy:

- a) pomaganie nauczycielowi stażystę w opracowaniu projektu planu rozwojowego na okres stażu,
- b) pomaganie nauczycielowi we wprowadzaniu zmian w projekcie planu rozwoju zawodowego zgodnie z sugestiami dyrektora szkoły,
- c) omawianie z nauczycielem prowadzonych lub obserwowanych lekcji,
- d) wspieranie nauczyciela w okresie realizacji planu rozwoju zawodowego, w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych,
- e) opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu.

Uzyskanie pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu zamyka pierwszy etap postępowania. Drugi etap rozpoczyna się od złożenia przez nauczyciela wniosku (z dołączoną odpowiednią dokumentacją) do dyrektora szkoły o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego. Uzyskanie od komisji kwalifikacyjnej zaświadczenia o akceptacji stanowi dla dyrektora szkoły podstawę do nadania nauczycielowi stażystę w drodze decyzji administracyjnej stopnia nauczyciela kontraktowego.

W przypadku, gdy nauczyciel nie uzyska akceptacji komisji kwalifikacyjnej, może ponownie złożyć wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego po odbyciu, na swój wniosek, dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy. Nauczyciel stażysta może ponownie przystąpić do rozmowy z komisją kwalifikacyjną tylko jeden raz w danej szkole<sup>190</sup>.

<sup>190</sup> Podstawę źródłową opracowania punktu 2. *Tworzenie projektów i planów własnego rozwoju zawodowego* stanowią: 1) Ustawa z 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (tekst jednolity: Dziennik Urzędowy (Dz.U.), 2003, nr 118, poz. 1112 ze zm.), 2) Ustawa z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U., 2000, nr 19, poz. 239, ze zm.), 3) Ustawa z 15 lipca 2004 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U., 2004, nr 179, poz. 1845), 4) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 1 grudnia 2004 r. w sprawie

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Proces awansu zawodowego każdego nauczyciela odbywa się w określonej rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Realizowane więc przez nauczyciela zadania w ramach planu rozwoju zawodowego powinny uwzględniać zarówno potrzeby rozwojowe nauczyciela, potrzeby szkoły i środowiska lokalnego, jak i wymagania związane z awansem zawodowym. Awans zawodowy nauczyciela nie powinien być przysłowiową sztuką dla sztuki, ale przynosić wielorakie korzyści szkole, uczniowi, nauczycielowi i środowisku lokalnemu.

### **3. Jakość pracy szkoły**

Pojęcie „jakość pracy szkoły”, autorstwa Stefana Włazło<sup>191</sup>, zaczęło funkcjonować na gruncie polskiej pedagogiki w drugiej połowie ostatniej dekady XX wieku. Związane to było z wprowadzeniem przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programu mierzenia jakości szkół. W polskich warunkach nie było i nie jest to zadanie łatwe, chociażby z tego względu, że dyrektorzy szkół podlegają pod względem organizacyjnym i materialnym najczęściej samorządom lokalnym, natomiast pod względem merytorycznym kuratorom oświaty.

Wprowadzenie przez MEN mierzenia jakości pracy szkoły oznaczało pewną zmianę filozofii funkcjonowania edukacji w społeczeństwie. Z postrzegania jej wyłącznie w kategoriach misji zaczęto ją traktować jako swego rodzaju towar rynkowy. W tym kontekście uczeń stał się klientem szkoły, czyli inaczej usługobiorcą towaru o nazwie edukacja. Klientem zaś całego systemu edukacyjnego stało się społeczeństwo reprezentowane przez organy przedstawicielskie oraz rodzice, którzy tym społecznym oczekiwaniom nadają wymiar indywidualny. W rzeczywistości oczekiwania społeczeństwa, rodziców i uczniów są nierzadko rozbieżne. Jednak we wszelkich działaniach na rzecz podnoszenia jakości pracy szkół należy uwzględniać wszystkich trzech „beneficjentów” systemu edukacyjnego<sup>192</sup>.

---

uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U, 2004, nr 260, poz. 2593) oraz cały szereg szczegółowych rozporządzeń MEN (MENiS) wydanych po grudniu 2004 r.

<sup>191</sup> I. Dzierzgowska przy współpracy M. Kotowskiej, Nadzór pedagogiczny. Poradnik dla dyrektorów w dziesięciu lekcjach, Warszawa 2004, s. 11.

<sup>192</sup> S. Włazło, Jakościowy rozwój szkoły (poradnik tworzenia systemu zapewniania jakości pracy szkoły dla rad pedagogicznych i dyrektorów szkół), Wrocław 2002.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

Wobec przyjętego obecnie wieloczynnikowego i dynamicznego pojmowania jakości kształcenia, postrzega się ją jako proces. Oznacza to, że pomiaru jakości pracy szkoły należy dokonywać ciągle, a nie tylko w momentach granicznych, na przykład, gdy uczniowie kończą szkołę. Taki ciągły pomiar jakości umożliwi o wiele pełniejszą ocenę funkcjonowania dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Przeprowadza się go na dwóch poziomach:

- a) ocena nauczyciela, procesu nauczania i wszystkiego co wiąże się z bezpośrednią pracą w klasie - uprawnionym do tego jest jedynie dyrektor szkoły,
- b) badanie efektów pracy szkoły, organizacji i zarządzania, ocena dyrektora - to obszar pomiarów zewnętrznych<sup>193</sup>.

Czynniki wpływające na jakość pracy można ująć w następujące grupy (obszary):

### 1. Kształcenie

- a) efekty kształcenia,
- b) organizacja i przebieg procesu kształcenia.

### 2. Opieka i wychowanie

- a) planowanie pracy pedagogicznej,
- b) atmosfera panująca w szkole,
- c) środowisko ucznia, opieka socjalna,
- d) zachowanie uczniów,
- e) frekwencja,
- f) demokracja w szkole,
- g) prawa ucznia,
- h) dzieci specjalnej troski,
- i) zdrowa i bezpieczna szkoła,
- j) współpraca szkoły z rodzicami i ze środowiskiem lokalnym.

### 3. Organizacja i kierowanie szkołą

---

<sup>193</sup> M. Durda, J. Maciejewska, Jak badać i podnosić jakość pracy szkoły, Poznań 2002.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International





Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

- a) dyrektor szkoły,
- b) dokumentacja,
- c) planowanie pracy w szkole,
- d) struktura organizacyjna szkoły,
- e) kierowanie zespołem pracowników szkoły,
- f) szkolny system nadzoru,
- g) informacja i promocja szkoły,
- h) baza materialna szkoły,
- i) finanse szkoły.

Dla wymienionych obszarów i wskaźników działalności szkoły można przyjąć następujące kryteria:

1. Gdy szkoła prowadzi właściwą politykę kadrową wszyscy uczniowie pracują pod kierunkiem wykwalifikowanych nauczycieli, rotacja jest niewielka, a kadra stabilna
2. Dyrektor ma jasne zasady zatrudniania nowych pracowników oraz czytelne i powszechnie uznawane kryteria oceny nauczycieli, a ocena ta służy planowaniu ich doskonalenia
3. Systemy motywujące w szkole są akceptowane, jednolite dla wszystkich i dobrze służą pozytywnemu wzmocnieniu pracy nauczycieli
4. Nauczyciele mają możliwość stałego rozwoju i podnoszenia swoich umiejętności<sup>194</sup>.

W mierzeniu jakości pracy szkoły na plan pierwszy wysuwają się funkcje związane z uzyskaniem informacji o efektach pracy nauczyciela. W procedurach mierzenia jakości pracy szkoły główne miejsce zajmuje hospitacja (od łacińskiego *hospitari* - przychodzić w gościnę). Należy podkreślić, że jest ona w każdym systemie oświatowym traktowana jako jedno z podstawowych zadań kierowniczych. Bez niej nie można mówić o mierzeniu jakości w szkole. Konieczne przy tym jest przestrzeganie następujących warunków:

---

<sup>194</sup> I. Dzierzgowska, S. Wlazło (współpraca A. M. Clark, M. Thompson), Mierzenie jakości pracy szkoły. Po-radnik dla wizytatorów, inspektorów, dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz nauczycieli, Warszawa (1996).

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International

1. Zagadnienia hospitacyjne są ściśle powiązane z realizowanymi w szkole koncepcjami pedagogicznymi i planami rozwoju szkoły. Tematyka hospitacji nie dotyczy więc wyłącznie zasad i metod nauczania, ale wynika z realizowanych zamierzeń pedagogicznych, których celem jest wprowadzenie zmian w szkole. Dlatego też poprawność merytoryczna i metodyczna lekcji jest koniecznym, ale nie jedynym warunkiem, jak w przypadku hospitacji tradycyjnych.
2. Zespoły nauczycielskie przygotowują narzędzia do procedur hospitacyjnych. Mogą one mieć postać pisemnego zestawu oczekiwań wobec uczniów, czyli zaprezentowania przez nich podczas hospitowanej lekcji określonych umiejętności, wiedzy i sprawności. Zespoły opracowujące narzędzia mogą być przedmiotowe, gdy plan realizacji dotyczy zamierzenia dydaktycznego lub różnospecjalistyczne, gdy plan realizacji dotyczy zamierzenia ogólnoedukacyjnego.
3. Nauczyciele indywidualnie ustalają termin hospitacji, podczas której nastąpi prezentacja osiągnięć uczniów. W czasie realizacji zamierzenia pedagogicznego nauczyciel musi posłużyć się wskaźnikami, aby zorientować się, czy uczniowie osiągają zamierzone efekty. Kiedy dochodzi do wniosku, że stan wiedzy, umiejętności i sprawności uczniów w określonym zakresie zamierzenia pedagogicznego jest co najmniej satysfakcjonujący go, uzgadnia z dyrektorem termin hospitacji.
4. Dyrektor w imieniu nauczyciela i własnym zaprasza zainteresowanych nauczycieli, rodziców oraz wizytatora (metodyka) do uczestnictwa w hospitacji ukazującej osiągnięcia uczniów; faktycznie więc lekcja ma charakter opisu uczniów.
5. Rozmowa pohospitacyjna jest spotkaniem nauczyciela i gości. Mogą w niej, oprócz rodziców, uczestniczyć także uczniowie wybrani przez klasę. Podczas spotkania omawiane są mocne i słabe strony uczniów. Prawo do wypowiedzi mają wszyscy obecni, także uczniowie. Ważna jest wypowiedź hospitowanego nauczyciela, po której powinny być formułowane oczekiwania wobec uczniów klasy, w której odbyła się hospitacja.
6. Nauczyciel pisze diagnozę dotyczącą aktualnych umiejętności uczniów w zakresie realizowanego zamierzenia pedagogicznego. Określa dalsze działania, zakres koniecznej pomocy ze strony dyrektora szkoły oraz swoje potrzeby w dziedzinie doskonalenia zawodowego. Natomiast dyrektor na podstawie

---

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

obserwacji lekcji i przebiegu spotkania dodaje do diagnozy w formie aneksu swoją opinię. Dokumenty te włączane są do akt personalnych nauczyciela lub do karty jego osiągnięć, gdy lekcja była ewidentnym sukcesem<sup>195</sup>.

Przechodząc do wspomnianego drugiego poziomu mierzenia jakości pracy szkoły, czyli obszaru pomiarów zewnętrznych, warto w pierwszej kolejności wskazać procedury służące temu celowi. Do stosowanych (z różną częstotliwością) procedur zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły należą:

1. Monitorowanie, czyli regularne i systematyczne sprawdzanie procesu dydaktyczno-wychowawczego według przyjętych kryteriów. Do zalet tej procedury należy to, że zmniejsza stres ocenianych, a przez to sprzyja utrzymywaniu dobrych kontaktów z oceniającymi
2. Monitorowana samoocena, polegająca na inspekcji z wykorzystaniem samooceny szkoły jako punktu wyjściowego. Celem wizytujących jest sprawdzenie samooceny szkoły
3. Diagnoza problemowa, procedura stosowana w badaniu pewnych szczegółowych obszarów działania szkoły
4. Audyt, to badanie wychodzące od określenia celu szkoły. Wizytujący badają, czy i jak cel jest realizowany i na jakim etapie realizacji tego celu znajduje się szkoła
5. Badanie wskaźników, polega na porównywaniu takich ilościowych wskaźników działania, jak frekwencja, liczba laureatów olimpiad przedmiotowych czy wyniki sprawdzianów
6. Krótka wizytacja poświęcona konkretnemu tematowi, polega na krótkim, szczegółowym przeglądzie określonego problemu; pozwala to na szybki przegląd i porównanie wielu szkół w krótkim czasie
7. Wizytacja współdziałająca, to wspólny proces wizytujących i szkoły. Ta ostatnia może uczestniczyć w planowaniu, badaniu dowodów i określaniu oceny. Jest to formuła profesjonalnego działania, nauczyciele chętnie współpracują, uznają i akceptują wnioski ekspertów
8. Pełna wizytacja, to procedura polegająca na ocenie całej działalności szkoły, umożliwiająca

<sup>195</sup> Mierzenie jakości w szkole (placówce), praca zbiorowa pod redakcją J. Kropiwnickiego, Jelenia Góra 2002; K. Stróżyński Jakość pracy szkoły praktycznie, Warszawa 2003.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



uzyskanie pełnego obrazu.

Niezależnie od przyjętej procedury zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły war-  
to przestrzegać następujących zasad:

- zasada 1, mierzenie jakości pracy szkoły powinien prowadzić dwuosobowy zespół, wspólnie przeszkolony i jednolicie rozumiejący kryteria jakości pracy szkoły,
- zasada 2, pełna ocena jakości pracy szkoły wymaga wszechstronnego zbadania podstawowych dziedzin i wskaźników działania,
- zasada 3, wejście wizytujących do szkoły nie powinno zaburzyć normalnego toku jej działalności,
- zasada 4, wszystkie czynności związane z mierzeniem jakości powinny odbywać się na terenie szkoły,
- zasada 5, czas każdego wizytowania powinien być dokładnie zaplanowany przed jego rozpoczęciem. Oceniający powinni być świadomi tego, że prowadzenie badań nie musi być uciążliwe dla wszystkich, których to dotyczy<sup>196</sup>.

Badania jakości pracy szkoły powinny przede wszystkim służyć tej placówce, której dotyczą. To ona bowiem decyduje jakie informacje uzyska i jak je wykorzysta w pracy nad programem rozwoju, programem wychowawczym czy programem profilaktyki. Chcąc, aby badanie jakości pracy szkoły było prawidłowe i użyteczne, osoby planujące, organizujące i je prowadzące powinny być kompetentne oraz bardzo dobrze znać problemy i potrzeby badanych placówek.

#### **4. Podejmowanie indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły**

Ważnym aspektem działalności współczesnej szkoły jest dbałość o podnoszenie jakości pracy. Odpowiedzialni za to są zarówno wszyscy nauczyciele, jak i zespół kierowniczy (dyrekcja) danej placówki. Indywidualne i zbiorowe przedsięwzięcia podejmowane są w obszarze kształcenia, wychowania i opieki oraz organizacji i zarządzania. Są to między innymi takie działania, jak:

---

<sup>196</sup> I. Dzierzgowska, S. Wlazło (współpraca A. M. Clark, M. Thompson), Mierzenie ..., op. cit.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

- analizowanie rozwoju intelektualnego uczniów poprzez monitorowanie procesu dydaktycznego,
- podejmowanie na bieżąco odpowiednich działań na rzecz podnoszenia poziomu pracy opiekuńczo-wychowawczej,
- doskonalenie funkcjonowania szkoły w dziedzinie organizacji i zarządzania
- współpracowanie z rodzicami
- rozwijanie współpracy z instytucjami kulturalno-oświatowymi<sup>197</sup>.

Zapewnienie odpowiednio wysokiej jakości pracy szkoły wymaga uwzględnienia trzech aspektów:

- jakość oceniana i perspektywy dostrzegane przez ucznia i jego rodziców w zakresie oferowanego przez szkołę poziomu kształcenia, wychowania i opieki,
- jakość zależna od nauczyciela i pracowników szkoły nie będących nauczycielami,
- jakość zasobów materialnych (budynek, jego wyposażenie i otoczenie).

Sprostanie tym wymaganiom wymusza konieczność racjonalnego planowania na poziomach:

- indywidualnym (uczeń – nauczyciel),
- zespołowym (klasa, zespoły przedmiotowe i zadaniowe, świetlica, biblioteka),
- globalnym (efektywność wdrażania zgodnie z harmonogramem, monitorowanie i ewaluacja wszystkich obszarów, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ocenę skuteczności działań).

Obowiązek inspirowania i organizowania przedsięwzięć na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły spoczywa w pierwszej kolejności na jej dyrektorze. Skuteczne zwiększenia twórczej aktywności nauczycieli mogą przynieść następujące pro jakościowe działania dyrektora:

- zespołowe diagnozowanie pracy szkoły,
- kształtowanie klimatu sprzyjającego rozwijaniu współpracy z nauczycielami,
- tworzenie „kanałów” właściwej komunikacji,
- inspirowanie nauczycieli do wprowadzania zmian,
- propagowanie nowych rozwiązań,
- delegowanie uprawnień,

<sup>197</sup> Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Praca zbiorowa pod redakcją D. Elsner, Radom 1997.

Partner Projektu:

Fundacja „OIC Poland”

Lider Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Partner Projektu:

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

- wprowadzenie aktywizujących metod pracy z radą pedagogiczną,
- dawanie nauczycielom swobody w określonych obszarach ich działania,
- przełamywanie stereotypów funkcjonujących w szkole,
- wspólne przygotowywanie programów i harmonogramów działań,
- motywowanie do samokształcenia,
- umożliwianie nauczycielom doskonalenia zawodowego,
- stwarzanie możliwości wymiany doświadczeń,
- promowanie i motywowanie nauczycieli,
- stosowanie czytelnych kryteriów oceniania i nagradzania nauczycieli.

Zarządzanie szkołą, osiągnięcie wysokiej jakości, wymaga od dyrektora rozległej wiedzy i umiejętności. Musi on nie tylko legitymować się niezbędnymi kwalifikacjami i dobrą znajomością swojego stanowiska pracy, ale także odpowiednimi predyspozycjami psychicznymi i moralnymi. Na jakość pracy szkoły mają bowiem duży wpływ relacje między dyrektorem, nauczycielami i pracownikami administracyjno-technicznymi. Nieporozumienia i brak życzliwości obniżają sprawność dydaktyczno-wychowawczą szkoły. W trosce o jakość pracy szkoły dyrektor powinien ściśle określać kompetencje i odpowiedzialność nauczycieli. Wszelkie awanse czy zmiany wynagrodzenia winny być zawsze odzwierciedleniem efektów ich pracy. Bardzo ważną umiejętnością dobrego dyrektora jest umiejętność życzliwego wskazywania błędów podwładnym i udzielania im pomocy w ich usuwaniu. Dyrektor, dbający o podnoszenie jakości pracy kierowanej szkoły, powinien dążyć do stworzenia takich warunków pracy, nauki i wszechstronnego rozwoju uczniów, aby w ustawowym terminie kończyli oni szkołę z zasobem wiedzy i umiejętności pozwalającym im efektywnie kontynuować naukę w placówce wyższego szczebla zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i uzdolnieniami lub podjąć pracę zawodową<sup>198</sup>.

Mówiąc o podnoszeniu jakości pracy szkoły, należy pamiętać, że nawet najlepszy dyrektor bez twórczej, wytężonej pracy nauczycieli niewiele osiągnie. Ważne są więc, oprócz kwalifikacji zawodowych,

---

<sup>198</sup> D. Elsner, Doskonalenie kierowania placówką oświatową, Chorzów 1999; I. Dzierzgowska, Dyrektor w zreformowanej szkole, Warszawa 2000.

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International



---

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

---

postawy społeczno-moralne nauczycieli. W skutecznym podnoszeniu jakości pracy szkoły potrzebni są dyrektorowi współpracownicy autentycznie zaangażowani, traktujący pracę zawodową jak swoją misję życiową. Tacy bowiem nauczyciele indywidualnie lub zespołowo, wychodząc naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom wychowanków są zdolni do efektywnego podnoszenia jakości pracy swojej placówki. Podejmują oni działania innowacyjne, proponują zmiany w szkole, eksperymentują, aktywnie uczestniczą w analizowaniu pojawiających się problemów wychowawczych i dydaktycznych, współdziałają z dyrektorem i rodzicami, upowszechniają swoje osiągnięcia, pomagają nauczycielom-stażystom, są sumienni w pracy, nastawieni na uzyskiwanie kolejnych stopni awansu zawodowego oraz uczciwi intelektualnie wobec uczniów. Pracują w kołach zainteresowań w celu rozwijania zainteresowań uczniów i zaszczepiania im pasji poznawania.

Dążąc do uzyskiwania przez szkołę wysokich wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej, nauczyciele-pasjonaci podejmują działania na rzecz pełnego poznania intelektualnych i psychofizycznych potrzeb uczniów. Dzięki temu mogą skuteczniej motywować ich do nauki oraz unikać błędów w ocenianiu, a tym samym nie zniechęcać do intelektualnego wysiłku. Nie ulega więc wątpliwości, że istnieje ścisła zależność między poziomem kompetencji i zaangażowania nauczycieli a jakością jej pracy. Im dyrekcja i nauczyciele danej szkoły są bardziej kompetentni i zaangażowani, tym szybciej podnosi się jakość pracy szkoły.

---

**Partner Projektu:**

Fundacja „OIC Poland”

**Lider Projektu:**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

**Partner Projektu:**

Szkoła Języków i Zarządzania, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
PROMAR – International